

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

RAFAELLI LAKMAN ALMEIDA

**INCLUSÃO, SURDEZ E LEITURA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO
REGULAR.**

Jaguarão

2014/02

RAFAELLI LAKMAN ALMEIDA

**INCLUSÃO, SURDEZ E LEITURA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO
REGULAR.**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO,
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Letras
Português/Espanhol, Universidade Federal do
Pampa/UNIPAMPA.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Leonor Simioni

Jaguarão

2014/02

L20153001i Lakman, Rafaelli

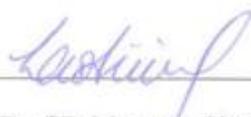
Inclusão, surdez e leitura: possibilidades e desafios
no ensino regular / Rafaelli Lakman.
63 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)--
Universidade Federal do Pampa, LICENCIATURA EM LETRAS
PORTUGUÊS/ESPAÑHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2014.
"Orientação: Leonor Simioni".

1. surdez. 2. inclusão. 3. leitura. I. Título.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 30/01/2015.

Banca examinadora:



Prof^ªDr^ª Leonor Simioni

Orientadora

(Unipampa)



Prof. Esp. Daniel Lopes Romeu

(Unipampa)



Prof^ª Esp. Patricia Helena Leão Pinheiro

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus por me guiar nessa jornada iluminando meus caminhos e pensamentos.

Agradeço a ajuda prestimosa de minha orientadora, professora Leonor Simioni, pela paciência, dedicação e carinho com que sempre me acolheu, e por ter aceitado esse desafio mesmo não sendo sua área de atuação.

Agradeço aos meus pais por terem me ensinado que a educação é sempre o melhor caminho. E aos amigos, pelo apoio e estímulo.

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

Terje Basilier.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo investigar aspectos do ensino de língua portuguesa para alunos surdos em duas escolas da cidade de Jaguarão RS. Para isso, realizamos entrevistas com professores, intérpretes e equipe diretiva dessas escolas municipais que atendem essa demanda a fim de identificar os conhecimentos dos professores acerca da língua de sinais e de suas atividades e relação com os alunos surdos em sala de aula. Além disso, aplicamos um teste de competência de leitura, baseado no SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – em uma turma da Escola Padre Pagliani que atende uma aluna surda em uma turma com ouvintes. Os resultados mostraram que as dificuldades de leitura apresentadas pela aluna surda acompanhada nesta pesquisa foram as mesmas de seus colegas ouvintes, corroborando resultados de pesquisas realizadas por outros autores sobre o mesmo tema. Desse modo, temos como principais referenciais teóricos Carvalho (2012), Luccas, Chiari e Goulart (2012), que realizaram pesquisas na área do processamento da leitura com alunos surdos, assim como Quadros (1997) que desenvolve estudos sobre a aquisição de língua portuguesa para esses alunos e a proposta bilíngue na sala de aula.

Palavras-chave: Inclusão. Leitura. Surdez.

RESÚMEN

Este trabajo tiene como objetivo hacer una investigación de los aspectos de la enseñanza de lengua portuguesa para alumnos sordos en dos escuelas de la ciudad de Jaguarão RS. Para eso, se realizó entrevistas con profesores, intérpretes y equipo directiva de esas escuelas municipales que atienden la demanda, a fin de identificar los conocimientos de los profesores acerca de la lengua de señas y de sus actividades y la relación con los alumnos sordos en el salón de clase. Además de eso, se aplicó un teste de competencia lectora, que se basó en el SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – en una clase de la escuela Padre Pagliani que atiende un alumno sordo en una clase con oyentes. Los resultados mostraron que las dificultades de lectura presentadas por la alumna sorda acompañada en esta investigación fueron las mismas de sus compañeros oyentes, corroborando resultados de investigaciones realizados por otros autores sobre la misma temática. De esto modo, tenemos como principales referenciales teóricos Carvalho (2012), Luccas, Chiari e Goulart (2012) que realizaron investigaciones en el área de los procesamientos de lectura con alumnos sordos, así como Quadros (1997) que desarrolló estudios sobre la adquisición de lengua portuguesa para esos alumnos y la propuesta bilingüe en el salón de clase.

Palabras-clave: Inclusión. Lectura. Sordez.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	12
1.1 História da educação de surdos.....	12
1.2 Políticas públicas de educação inclusiva para surdos.....	15
1.3 Inclusão de alunos surdos: alguns relatos.....	17
1.4.INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA CIDADE DE JAGUARÃO (RS).....	21
1.4.1 E. M. E. F. Marechal Castelo Branco.....	21
1.4.2 E. M. E. F. Padre Pagliani.....	25
1.5. A inclusão do ponto de vista da escola.....	27
2. RELATO DAS OBSERVAÇÕES.....	34
2.1 Leitura e surdez.....	34
2.2 TESTE DE COMPETÊNCIA DE LEITURA.....	37
2.2.1 Aplicação da atividade.....	39
2.2.2 Análise dos dados.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICES.....	50
ANEXOS.....	52

INTRODUÇÃO

Este projeto nasce de uma discussão a respeito do ensino de língua portuguesa para alunos surdos, desenvolvida na disciplina de Português como Língua Estrangeira ministrada no curso de Letras desta Universidade, na qual foi apresentado um breve panorama de como esse ensino ocorre ou deveria ocorrer de forma satisfatória. A partir dessa discussão, surgiu a curiosidade de acompanhar o andamento de como é abordado o ensino de língua portuguesa para esses alunos, mais especificamente a leitura e interpretação de textos em uma escola da rede municipal de ensino do município de Jaguarão/RS, escola essa que é considerada pólo para receber alunos surdos.

Partindo do pressuposto de que a língua materna do aluno surdo é (ou deveria ser) a LIBRAS, e levando também em consideração a inclusão escolar e as séries desses alunos, surgiu a seguinte questão: como um aluno que tem como língua materna a LIBRAS é inserido em um ambiente escolar onde a língua materna é o português? Para responder essa questão, foram observadas aulas na referida escola e foram aplicadas atividades a fim de verificar se realmente é satisfatória a inclusão escolar e o modo da aprendizagem desses alunos frente à outra língua, no caso o português.

A importância deste trabalho se reflete em problematizar o ensino para esses alunos e mostrar o andamento das aulas ministradas. Conforme a nova mudança das leis, as escolas brasileiras devem cumprir as normas contidas nos documentos oficiais no que se refere à inclusão escolar, que vem sendo defendida fortemente a partir dos anos 1990. Neste período, demandas foram criadas para que as novas escolas se adequassem a essas leis e estivessem preparadas para receber esses alunos especiais. A filosofia da inclusão nos sugere um ambiente escolar que respeite a diversidade dos alunos, proporcionando a eles ferramentas adequadas para que todos os envolvidos, como professores, alunos e comunidade, possam refletir sobre o processo de educação inclusiva, favorecendo um maior entendimento entre a escola e a sociedade.

Como veremos ao longo desse estudo, a educação inclusiva para surdos nas escolas brasileiras, passa por grandes dificuldades em sua implementação, visto que o preparo e a dedicação que esses alunos devem receber não são efetivados de maneira satisfatória e apresentam diversas falhas não só em sua execução, mas no seu preparo frente à realidade do aluno surdo. Acompanhando essa situação mais de perto, pode perceber que a inclusão,

quando não é dada de maneira correta, acaba se tornando prejudicial ao aluno, que não consegue obter uma aprendizagem significativa ao longo da trajetória escolar.

Outro problema observado, e que também dificulta esses aspectos, é que a maioria desses alunos que estão no ensino regular não tem acesso a LIBRAS desde cedo, ou ingressa na escola muito tarde e acaba sendo alfabetizado com os mesmos métodos utilizados com os alunos ouvintes, o que não deveria ocorrer já que a maioria dos conteúdos não atende a real necessidade dos alunos surdos, como por exemplo: estudo dos fonemas, separação de sílabas e assim por diante. O aluno surdo precisa da LIBRAS para a aprendizagem, ela seria então a metacognição para o aluno aprender. O professor tem que estar ciente de que o foco com o aluno surdo deverá ser no aspecto visual da língua, ou seja, expressar e transmitir suas ideias através da língua de sinais. Isso me fez mudar totalmente o foco da pesquisa, visto que o objetivo era analisar a compreensão leitora desses alunos, mas como avaliá-los se eles não possuem essa competência? Cabe a nós repensar esse ensino em que os alunos estão presentes na sala de aula, passam pela progressão continuada, (método criado pelo governo em 2011 que recomenda às escolas públicas e privadas que não reprovem os alunos matriculados nos três primeiros anos do ensino fundamental), e mesmo assim não conseguem aprender a ler e a escrever, ou seja, assistem às aulas, porém não interagem com professor e aluno. Diante disso, o quadro atual da educação de surdos, é mais complexa.

Apesar de a LIBRAS ter elementos gramaticais, como as línguas orais, muitas vezes ela é considerada como uma espécie de mímica (ou era até bem pouco tempo), mas a língua de sinais possui elementos que se relacionam com a língua portuguesa, já que seus sinais envolvem uma significação, não precisando necessariamente utilizar a oralidade. Então para isso, é necessário que os professores saibam comunicar-se nessa língua, visto que nas escolas onde fiz observações a maioria deles não tinham noções nenhuma da LIBRAS, ou se tinham, era o básico que não comportava uma comunicação eficaz entre professor e aluno na sala de aula. Segundo o decreto: Art. 23(2005):

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Então, se a escola é considerada a base para o ensino dos alunos, ela não deveria disponibilizar uma estrutura mínima que proporcionasse um ensino de qualidade? Como por exemplo, professores não somente dependentes de intérpretes, mas que soubessem o básico

para uma comunicação e um ensino eficaz? Uma escola dita “inclusiva” deveria proporcionar não só o ensino para esses alunos, mas sim capacitar todos os funcionários da instituição em LIBRAS, partindo do pressuposto de que quando a criança chega à escola ela não possui muitos conhecimentos acerca das regras gramaticais (e da linguagem de sinais), porém passa a usar a língua num contexto diferenciado daquele natural e cotidiano, com o qual está familiarizada, ou seja, depara-se com uma linguagem nova, formal e padronizada que lhe possibilita aprender a escrever e compreender textos escritos. Mas para os surdos esse mecanismo torna-se muito difícil, assim como a compreensão da língua portuguesa conforme os padrões das escolas, reforçando o uso de metodologias equivocadas frente ao modo de transmissão dos conteúdos para esses alunos.

O acesso à modalidade escrita do português é o mais importante para reforçar a inclusão de alunos surdos, mas para isso as escolas e principalmente os professores, precisam estar preparados para trabalhar com metodologias adequadas e que supram essa demanda. O método que a escola observada utiliza para a alfabetização não é específico para os surdos já que utilizam do mesmo material dos ouvintes, e os alunos surdos encontram-se “atrasados” em relação aos colegas, pois ainda não sabem nem ler e escrever, e no acompanhamento pedagógico eles não têm esse reforço de um modo geral. Por haver um grande despreparo do corpo docente da escola para trabalhar com esses alunos, eles acabam depositando no intérprete a figura do professor, tentando minimizar a ausência de um trabalho que praticamente não acontece. As aulas seguem com os alunos fazendo cópias do quadro, expressando-se com o professor através de desenhos e gestos e didáticas que para eles não fazem o menor sentido, pois não interagem com o professor e nem com os outros alunos.

O primeiro capítulo desse trabalho irá mostrar a trajetória da educação de surdos no Brasil assim como as políticas públicas de implementação das escolas inclusivas, juntamente com os relatos das observações que fiz nas duas escolas municipais dessa pesquisa. Por fim, os capítulos que tratarão da aplicação da atividade referente aos tópicos descritores da Prova Brasil - SAEB e seus resultados, fazendo apontamentos e discussões com a teoria no que diz respeito à educação inclusiva, bilíngue e seus processos de leitura em língua portuguesa.

1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS

1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Historicamente, os surdos passaram por um longo processo até ter seus direitos garantidos frente à sociedade brasileira. Anterior à década de 1960, os surdos eram educados em casa e não tinham o direito de frequentarem escolas regulares (CARVALHO, 2012). Somente a partir da implementação da Lei 4.024/71 esses alunos tiveram assegurado o direito de integrar-se na sociedade e na escola com os ouvintes. Essa inclusão foi um assunto polêmico, visto que a proposta metodológica para esses alunos é bem diferente da do ensino regular, e muitas escolas ainda não estão preparadas para lidar com a inclusão de maneira satisfatória para todos.

A inserção dos surdos na educação passou a acontecer a partir da integração em salas de aula especiais ou em salas de recursos que eram criadas dentro das escolas regulares. Mas como esses alunos não apresentavam bons desenvolvimentos tanto na escrita quanto na leitura, os professores achavam inviável inseri-los nas turmas em que essas habilidades já tinham avançado, ressaltando assim suas limitações. Essas visões foram fortemente calcadas na concepção da surdez como deficiência auditiva, numa abordagem clínica-terapêutica que via o surdo como uma pessoa deficiente e que precisa de “cura” através de tratamentos ou métodos como aparelhos auditivos ou cocleares, tentando assim inseri-lo na comunidade vista “normal”. A partir disso surgiu o método da educação oralista, que visava a “recuperação” da pessoa surda, fazendo-a aprender a língua falada. Há muitas críticas a esse método, já que ele de certa forma tenta “transformar” ou reabilitar o surdo em uma pessoa ouvinte, ou pelo menos, inibir sua surdez já que a língua de sinais não é permitida mesmo se tratando da língua materna desses indivíduos. Segundo pesquisas desenvolvidas nos EUA reveladas por Quadros (1997), esse método não apresentou grandes resultados já que a criança somente captava as palavras através da leitura labial e a oralidade não era compreendida por pessoas que não faziam parte da sua vida cotidiana, ou seja, pessoas que não têm contato com surdos. Para os estudiosos citados por Quadros, o método oralista não contribui para a inserção do surdo na sociedade ouvinte, e sim reforça suas limitações frente à oralidade. Enfatiza-se então que a LIBRAS é a forma mais adequada para a comunicação dos surdos, já que o aspecto visual é o foco e favorece aos surdos uma melhor visão diante da comunidade ouvinte.

Logo após o oralismo surgiu o bimodalismo, que passou a ser defendido como uma melhor alternativa para o ensino do surdo, já que visava o ensino simultâneo de sinais e da

fala, favorecendo assim a comunicação. Esse método também foi chamado de português sinalizado, e com o passar do tempo foi deixado de lado visto que ele não atendia as necessidades do ensino de línguas. Segundo Silva (2010), este método apresentou resultados um pouco melhores do que o oralismo, mas ainda não era suficiente para dar autonomia ao surdo. Ferreira Brito (1993) critica o uso do português sinalizado ao resaltar que é impossível usar expressões faciais e movimentos com a boca na língua de sinais concomitantemente com a fala, já que há sinais e movimentos na LIBRAS que não são possíveis de serem executados juntamente com a fala. Segundo Ferreira Brito (1990),

O bimodalismo é um sistema artificial considerado inadequado, tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português. Esse sistema vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura, quanto na escrita [...] (FERREIRA BRITO, 1990)

Essas duas propostas são o marco da educação dos surdos no Brasil, e muitas delas ainda estão sendo desenvolvidas em escolas regulares de ensino. Possíveis mudanças vêm sendo realizadas a fim de criar métodos que valorizem a LIBRAS como a melhor forma do ensino e da aquisição da língua portuguesa para esses alunos. Assim surge o bilingüismo, proposta que visa inserir os surdos na comunidade ouvinte, aproximando-o da sociedade com o acesso à leitura e escrita, mas não esquecendo que eles possuem sua identidade e culturas próprias.

Esses três momentos (oralismo, bimodalismo e bilingüismo) estão relacionados com as duas visões sobre a surdez: a visão clínica-terapêutica e a visão sócio-antropológica. A visão sócio-antropológica difere-se da clínica-terapêutica em relação ao conceito do que é surdez. Na perspectiva clínica-terapêutica, o surdo é visto como diferente dos ouvintes e necessita de reabilitação. Essa visão reforça e relaciona-se com o método oralista, já que ambos ressaltam que a surdez é uma doença e precisa de tratamento. A criança surda deve ser inserida desde cedo em ambientes que propiciem a interação e integração com o mundo onde a surdez não seja reforçada.

Já a visão sócio-antropológica pode ser relacionada com o método bilíngue, pois ambos reforçam a utilização da língua de sinais como o melhor meio de comunicação para o surdo, e a surdez é compreendida e vista como um outro olhar sobre o mundo em que se vive. O surdo tem direitos como todos nós, e a inclusão está aí para que cada vez mais esse estigma de que eles são “diferentes” desapareça. Como colocam Paiva e Silva (2000, p. 16), “os

surdos formam uma comunidade linguística minoritária, sendo um direito das crianças surdas a exposição à língua de sinais o mais cedo possível, para possibilitar o seu acesso à informação e ao conhecimento de mundo”.

A partir disso, percebe-se que o bilinguismo é a melhor abordagem para a educação de surdos. A preocupação atual é respeitar a autonomia de ambas as línguas e fazer com que a criança surda se encaixe no plano educacional das escolas atuais, e que a aquisição da língua ocorra de forma natural. Mas para que essas crianças leiam e escrevam assim como todas as outras, precisam ter conhecimento para que possam interpretar o que está escrito e derivar o sentido do que é lido. Segundo Quadros,

o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (1997, p. 27)

Partindo desse pressuposto, é evidente a importância da educação bilíngue desde os anos iniciais. A escola deve adaptar-se a esse novo modelo de ensino e realizar atividades que supram essa necessidade, para que assim os alunos surdos possam ter a língua de sinais como mediadora para a aquisição do português e conseguir associá-lo como parte do processo de sua alfabetização. É importante ressaltar que a escola não deve se preocupar apenas em alfabetizar os alunos surdos, mas sim em oferecer-lhes condições para que se tornem leitores e escritores, não apenas decodificadores do aspecto visual da escrita sem conseguir atribuir-lhe um sentido. Porém, para a realização de tantas mudanças, a escola necessita de um grande apoio do governo com recursos, apoio esse que não supre tais necessidades, deixando assim os alunos “à deriva” de uma educação de qualidade, assim como ter um maior preparo dos professores e da comunidade para atender a essa demanda.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

Partindo da premissa de que as escolas devem oportunizar a aprendizagem a pessoas portadoras de necessidades especiais e garantir o acesso e permanência desses alunos na sala de aula, apresentarei aqui um breve comentário sobre a implementação das leis de inclusão no Brasil e nas escolas públicas. A partir da Declaração de Salamanca¹ (1994), foi aprofundada a discussão a respeito dos direitos sociais e educacionais na educação especial.

A lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), define no seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”. Na esteira dessas mudanças, a comunidade surda conquistou a lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) que reconhece a língua de sinais como meio de comunicação dos surdos no Brasil em qualquer ambiente, seja ele escolar ou de lazer. Embora a aprovação dessa lei não garanta a eliminação do preconceito contra os surdos, fortalece a educação bilíngue e a liberdade do uso da LIBRAS nas escolas e nos setores públicos, já que na denominada fase da exclusão as pessoas com deficiência eram tidas como indignas de obter uma educação escolar.

Após a promulgação da lei, os surdos sentiram-se mais confiantes em sua relação com a sociedade ouvinte, já que a liberdade do uso da língua de sinais e a presença de intérpretes nas escolas públicas foram consideradas a maior conquista da classe. Pode-se destacar também, que a legislação prevê que os alunos surdos frequentem as aulas junto com alunos ouvintes, nas chamadas escolas-polo, que atendem essa demanda e que solicitam a presença de um intérprete de LIBRAS e professores bilíngues (ou não). O que se espera dessas escolas é que utilizem de metodologias adequadas para o ensino de alunos surdos e que os professores saibam no mínimo se comunicar em língua de sinais. Para Quadros (2010, p. 23),

Uma boa escola para surdos é aquela que a Libras vai ser a língua de instrução dos conhecimentos escolares e a língua portuguesa vai ser ensinada como segunda língua. É aquela em que as pessoas sejam bilíngues e usam tanto uma como a outra língua, de acordo com quem estiver conversando. É aquela que vai garantir o encontro entre surdos para estes vivenciarem sua cultura. Essa escola que descrevo pode ser uma escola bilíngue de surdos e pode ser uma escola bilíngue pública. Vai depender de se criar um espaço que fala uma educação bilíngue. (QUADROS,2010.p. 35)

¹ A Declaração de Salamanca é uma Resolução das Nações Unidas produzida durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994.

A escola bilíngue para surdos está prevista nas leis, que determinam normas a que estas escolas devem submetam-se de acordo com a LDB e a declaração de Salamanca. Cabe a elas se encaixarem nestas normas e atenderem às necessidades desses alunos de forma que o ensino seja de qualidade. A inclusão tem sido defendida nas escolas atuais, embora ainda não estejam necessariamente preparadas para receber esses alunos, seja por falta de condições materiais ou de profissionais preparados. Para isso, é necessário adaptar o currículo e fornecer profissionais que tenham o domínio da língua de sinais, abrir campos para a formação desses profissionais e conscientizar a sociedade de suas relações com as minorias.

O aluno surdo precisa encontrar, no ambiente escolar, professores e atividades que correspondam as suas expectativas para que assim possa sentir-se preparado quanto às diversas habilidades de leitura e escrita. Na visão popular, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente. Mas e um indivíduo que fala essa segunda língua, mas não escreve? Devem-se considerar estes indivíduos bilíngues? É papel da escola bilíngue incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas regulares, mas adaptá-los da melhor maneira para que o aluno compreenda e derive um sentido do que está sendo ensinado. Para Quadros (1997),

A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS. A língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. (1997, p. 32)

Trabalhar a leitura e a escrita da língua portuguesa em sala de aula é papel da escola bilíngue. Cabe ao professor levar a criança a identificar-se na sociedade como um aluno bilíngue e respeitar as duas línguas, aceitando as suas diferentes funções em determinados contextos. A idade de aquisição das línguas é considerada de extrema importância, pois afeta diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo bilíngue, como por exemplo: o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural.

1.3 INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: ALGUNS RELATOS

Dentre os muitos estudos na área da educação inclusiva e trabalho com a leitura de alunos surdos, destacarei os trabalhos de Ribeiro (2013) e Carvalho (2012), que abordam questões sobre trabalhos com surdos em escolas regulares de ensino.

Na pesquisa de Ribeiro, o objetivo é caracterizar a percepção dos professores sobre a adaptação curricular e correlacioná-la com a prática na disciplina de língua portuguesa para surdos em escolas inclusivas da cidade de Itajaí (SC). O estudo centrou-se em mostrar, através de entrevistas e filmagens em oito escolas da referida cidade (duas estaduais e seis municipais) e sete professores que trabalham com surdos nas aulas de língua portuguesa, a postura dos mesmos frente ao currículo e à adaptação para o ensino do português, traçando assim um perfil dos profissionais que estão atuando nas salas de aula inclusivas.

O foco da pesquisa esteve centrado no professor e na forma como ele conduzia sua prática conforme as políticas educacionais da inclusão, partindo das seguintes questões: O que o aluno deve aprender? Como e quando aprender? Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem? Como e quando avaliar o aluno? A partir dessas questões, os professores deveriam discutir os objetivos que norteavam sua prática durante o ano letivo. Ribeiro (2013) mostrou que a escola tem uma grande representatividade na vida dos alunos, que sentem nela a aceitação e conforto que muitas vezes não encontram em outros ambientes. O estudo revelou que os professores admitem a “diferença” dos alunos surdos e que precisam adotar posturas que garantam o conhecimento, mesmo que estes não sejam adequados.

Dentre algumas das respostas dadas pelos professores, destaco esta referente à pergunta sobre os objetivos que o professor traça quando se depara com um aluno surdo na sala de aula:

Eu me desespero, porque sim, hoje em dia está difícil trabalhar com crianças, entre aspas, normais, vamos colocar assim. Eles têm muita dificuldade porque a indisciplina é tão generalizada que até o aluno que escuta bem, que tem uma boa visão, que tem uma boa fala, ele tem dificuldade. (RIBEIRO, 2013, p.90)

Pode-se perceber o despreparo do professor frente aos alunos surdos, que parece desconsiderar a necessidade de definir objetivos para o ensino, necessidade essa que é o principal para que o processo de ensino-aprendizagem desse aluno seja significativo, privilegiando aspectos comunicativos e a LIBRAS na sala de aula. Uma vez traçados os objetivos o professor pode definir as estratégias que melhor se encaixem para ambos, mudar

sua prática e focar em habilidades visuais para assim poder aproximar-se do surdo e conhecer suas peculiaridades frente à outra língua que não seja a sua materna.

A maioria acredita que se houver um intérprete de LIBRAS na sala de aula já é o suficiente para que o aluno tenha total acesso ao conhecimento: “enquanto ela tiver uma tradutora que dá o auxílio e pode estar chamando e explicando para ela, é normal, como os outros alunos eu ajo da mesma forma que os outros” (RIBEIRO, 2013, p. 97). Infelizmente esse pensamento é compartilhado pela maioria dos professores de escolas inclusivas, que depositam no intérprete o comando da aula, mesmo esse não sendo seu papel na sala de aula. O professor considera não haver necessidade de outros recursos, como os visuais, ou de adaptação do currículo.

A autora faz a reflexão de que até que ponto os conteúdos trabalhados são significativos e trarão conhecimento de uso social para os alunos. As adaptações curriculares oferecem flexibilidade para que os professores possam selecionar os conteúdos, mas em nenhum momento eles ensinaram a língua portuguesa para o aluno surdo como uma língua estrangeira, e sim utilizavam dos mesmos métodos e conteúdos usados com os ouvintes, inclusive sílabas tônicas e estudo dos sons das palavras, fazendo com que os alunos surdos ficassem totalmente dispersos na aula e a intérprete sem conseguir sinalizar o “porquê” da palavra ser oxítona ou não.

Dos seis professores entrevistados, apenas dois tinham conhecimentos em LIBRAS e um era fluente. Ribeiro destaca que a professora fluente partiu de pressupostos gramaticais e descritivos da língua através de uma linguística contrastiva, fazendo inferências em sua aula que propiciavam ao aluno a participação e interação com o assunto proposto. Os demais professores ensinam o português como se fosse a língua materna do surdo, não se baseando no conhecimento da língua de sinais para fazer uma significação do conteúdo.

Em relação à avaliação desses alunos, os professores demonstram bastante incertezas em relacionar os objetivos com os instrumentos de avaliação:

Eu sempre avalio ele como um todo [...] eu não cobro esta questão da gramática, como a gente cobra nos outros, não olho isso [...] como a gente não pode reprovar eu não sei quais são as capacidades, como a gente sabe que não pode reprovar, que não pode ficar segurando esse aluno, tem que passar, não interessa, se sabe ou não sabe tem que passar. (RIBEIRO, 2013, p. 106)

Nota-se que esse professor não se esforça para ensinar e muito menos estimular esse esforço nos alunos, que sabem que não irão reprovar e então não demonstram interesse.

Ribeiro salienta que a noção de inclusão confundida com a integração, e a deturpada visão de respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem juntamente com a dificuldade dos professores em lidar com o ensino de alunos surdos têm formado estudantes que chegam ao final do ensino fundamental sem os requisitos básicos para se constituírem sujeitos letrados. O equívoco dos professores na condução do processo de ensino-aprendizagem dos surdos faz com que o ensino seja falho.

Fernandes (2009 p. 107) aborda que o ensino de língua portuguesa como segunda língua para o surdo deve ser baseado em práticas funcionais e comunicativas, fazendo contrastes entre os sentidos na sua primeira língua em relação à apropriação da segunda. Saber ou conhecer a LIBRAS é algo que faz uma grande diferença na prática do professor, principalmente se ele não tiver o auxílio de um intérprete. Cabe a ele se dispor a buscar alguma formação para tentar se comunicar com seus alunos, ou à escola elaborar e ministrar cursos de apoio a esses professores para que assim obtenham êxito em suas ações.

A investigação de Ribeiro (2013) permitiu constatar que há muitos equívocos na abordagem de conteúdos para os alunos surdos, assim como é equivocada acreditar que a presença de um intérprete dá conta de todas as necessidades do aluno surdo. O objetivo deveria ser formar sujeitos letrados, que não apenas saibam ler e escrever mecanicamente. Como citado anteriormente, o professor tem que ter em mente que o surdo é como um estrangeiro na sala de aula de língua portuguesa e adequar suas práticas de ensino. Esse trabalho mostra que mesmo as escolas ditas “inclusivas” não necessariamente estão preparadas para oferecer uma aprendizagem eficaz.

Os resultados da pesquisa de Carvalho (2012) complementam a de Ribeiro, com foco na compreensão leitora dos alunos surdos no ensino regular, pois o acesso à modalidade escrita do português é um dos principais pontos para efetivar a inclusão dos alunos surdos.

As reflexões de Carvalho surgiram de experiências que ela viveu no contexto de sala de aula em que o professor é monolíngue, ou seja, que não conhece língua de sinais e não encontra recursos para trabalhar com esses alunos.

A pesquisa foi centrada em uma escola do município de Castanhal (PA) onde ela trabalhou durante quatro anos como intérprete, percebendo a dificuldade em realizar a inclusão de surdos nessa escola. Por haver um grande despreparo desses professores em ministrar suas aulas, acabam vendo o intérprete como um “salvador da pátria” cuja presença na sala de aula elimina qualquer dificuldade que possa existir. Na escola pesquisada, a maioria dos professores não consegue trabalhar diretamente com o surdo, não apresenta

metodologias adaptadas e não realiza atividades de interação, ignorando também o conhecimento cultural do surdo.

A grande dificuldade dos alunos surdos para aprender a ler em português é entender uma língua que apresenta uma estrutura completamente diferente da sua. Carvalho (2012) salienta que muitos surdos desconhecem coisas básicas como gênero, singular e plural, mesmo após anos de escolaridade. (p. 59). É frequente encontrar alunos surdos escolarizados que não sabem o significado de palavras simples, mas ao verem a imagem sabem imediatamente realizar o sinal. Carvalho cita como exemplos as palavras “camiseta”, “escova” e “supermercado”; eles não sabem escrevê-las em língua portuguesa, e muito menos atribuir-lhes um significado.

Foi pensando em contribuir para a educação de pessoas surdas e para a inclusão nas escolas regulares de ensino que ela decidiu pesquisar sobre a avaliação da compreensão leitora em turmas de 6º e 9º anos, tendo como objetivo verificar o grau de proficiência em leitura de alunos surdos em escolas inclusivas e identificar as habilidades de leitura e apropriação da modalidade escrita em língua portuguesa.

A pesquisa desenvolveu-se através do programa de avaliação do desempenho dos alunos brasileiros com foco na leitura em português e na resolução de problemas em matemática, o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica, em uma escola pública que pratica a inclusão de alunos com diversas deficiências desde 2008. Os sujeitos dessa pesquisa são três alunos do ensino fundamental que participaram de gravações e aplicações de atividades a fim de que eles lessem pequenos textos e respondessem questões de múltipla escolha. Primeiramente eles realizaram o teste sozinhos, e em outro momento com a presença de intérpretes que traduziam os textos em língua de sinais; assim, foi possível identificar o desempenho dos alunos diante dos mesmos textos só que não mais em português, e sim em LIBRAS.

Durante o processo de análise das respostas, Carvalho destacou que as habilidades de leitura desses alunos foram mínimas, já que a taxa de acertos foi de 37% em relação às respostas da primeira e segunda aplicação para o primeiro aluno, no caso de uma aluna os índices foram satisfatórios, já que na primeira aplicação sua porcentagem foi de 12,5% de acertos passando para 75% na segunda aplicação com os textos em LIBRAS e por fim, o último aluno que teve uma queda acentuada passando de 50% para 25% de acertos. Esses resultados colocam os alunos nos patamares *crítico* e *muito crítico* de proficiência em leitura do INEP, e isso se reflete no momento em que são expostos à língua portuguesa.

Outro problema observado é que nem todo surdo tem acesso a LIBRAS desde cedo, o que acaba dificultando a aprendizagem; isso pode explicar por que a tradução do texto escrito para LIBRAS nem sempre favoreceu a melhora dos resultados dos testes. Ou seja: os alunos chegaram à referida escola com um baixo domínio ou sem domínio nenhum da língua de sinais e seguem na vida escolar sem um atendimento que possa minimizar essa dificuldade. Na próxima seção, veremos que a situação não é muito diferente na cidade de Jaguarão (RS).

1.4. INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA CIDADE DE JAGUARÃO (RS)

1.4.1 E. M. E. F. Marechal Castelo Branco

A cidade de Jaguarão possui uma escola considerada pólo para a inclusão de alunos com necessidades especiais: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Marechal Castelo Branco, que atualmente atende cinco alunos surdos no ensino fundamental, com idades entre 6 e 14 anos, incluídos em turmas com alunos ouvintes. Ao conversar com a coordenadora pedagógica dessa escola, soube que esses alunos, apesar de já estarem em idades de alfabetização, ainda não sabem ler e escrever e somente fazem cópias do quadro ou de livros.

Para compreender melhor a situação educacional dos surdos em Jaguarão, observei algumas aulas e atividades dos alunos surdos nesta escola. A turma que observei, do 4º ano do ensino fundamental, foi escolhida por ser a turma com maior número de alunos surdos: três, além de 13 alunos ouvintes. Esses alunos, ao ingressarem na escola, ainda não tinham nenhuma noção da língua de sinais, somente um deles possuía, por ser filho de uma professora que sabe LIBRAS e também por ter uma irmã mais velha que também é surda, ou seja, ele tem contato com a língua em casa.

Os surdos serão referidos pelas iniciais: LE (10 anos), G (10 anos) e E (13 anos). LE, de todos é o que mais sabe LIBRAS, pois sua mãe é professora e sempre treina com ele os sinais em casa. É bem comunicativo e sua expressão é bastante forte quando sinaliza as palavras (característica dos surdos), talvez pelo fato de se comunicar em sinais não só na escola, mas também ter o contato com familiares e amigos fora desse ambiente. E é a que mais demonstra dificuldade, pois ao entrar na escola não sabia absolutamente nada sobre

LIBRAS, visto que não é estimulada pela família à comunicação por sinais² e ao adentrar na escola somente se comunicava através de apontamentos e desenhos. Sua relação na sala de aula é um pouco conturbada, pois ela se comunica pouco com a turma e não se esforça em tentar aprender, deixando tudo nas mãos da intérprete. Sua idade também já é mais avançada do que os demais, pois a aluna vem da zona rural do município e não teve acesso à escola desde cedo. Por fim temos o G, que sabe um pouco de LIBRAS mas também não tem o estímulo em casa, somente na escola. É bastante comunicativo e se relaciona bem com os demais colegas, só é um pouco disperso quando a tarefa é fazer cópias do quadro.

Durante minhas observações, vi que esses alunos são acompanhados por estagiários contratados pela Prefeitura para fazer o papel de intérprete³ na sala de aula. A maioria deles são estudantes de cursos de licenciatura da Unipampa (Universidade Federal do Pampa) e que somente possuem noções básicas de LIBRAS, noções essas tomadas através de uma disciplina que é ofertada para todos os cursos de licenciatura nessa instituição. Os intérpretes que ainda não cursaram essa disciplina fazem um curso de 30 horas que é oferecido pela prefeitura e que não fornece os subsídios necessários para transmitir o que está sendo ensinado para os alunos. Apesar de aprenderem o básico para a comunicação, os desafios lançados na sala de aula, assim como as diversas situações a que eles podem ser submetidos, são fatores que preocupam, já que os professores em geral não dominam a LIBRAS e também não parecem se esforçar em procurar métodos para conseguir se comunicar com esses alunos, deixando tudo nas mãos dos intérpretes, que praticamente são considerados os professores dos alunos surdos em sala de aula. Pude notar que muitas vezes o professor da turma não conseguia sequer estabelecer formas simples de interação com seus alunos surdos e se via totalmente dependente da presença dos intérpretes.

Presenciei um fato que me deixou bastante preocupada em uma das aulas de língua portuguesa. A professora havia disponibilizado cerca de 20 livros de histórias infantis e os colocou em uma mesa. Após fazer a chamada, ela solicitou que um aluno por vez fosse até a mesa, escolhesse uma história, lesse e após fizesse uma história em quadrinhos que resumisse o que o livro contava. Mesmo sabendo que os alunos surdos não sabem ler, ela aplicou essa atividade em aula, os deixando totalmente sem ação. Inicialmente, os alunos surdos ficaram resolvendo exercícios de matemática, alheios ao que os demais colegas faziam; depois, para

² Num momento posterior da pesquisa, tivemos a oportunidade de participar de uma reunião da escola com os pais dos alunos surdos, para apresentação de um projeto de extensão que visa o ensino da LIBRAS aos alunos e familiares. Os pais de E. foram os únicos que não compareceram.

³ Como ficará claro ao longo do trabalho, estes intérpretes não têm treinamento específico para desempenhar esta função; o mais adequado seria considerá-los mediadores.

que eles não perdessem a aula, a intérprete contou a história para um deles, enquanto os outros dois apenas folheavam o livro e olhavam as figuras. Essas são situações que não devem ocorrer em uma aula onde há a presença de um aluno surdo não alfabetizado, pois isso acaba fazendo com que a criança sintam-se perdida e fora do contexto escolar, já que não participa como os demais nas atividades.

Durante as duas aulas que observei, de língua portuguesa e matemática, ambas ministradas pela mesma professora, vi que relação dos alunos com ela é praticamente inexistente e a figura do professor é invisível para esses alunos, que acabam vendo na intérprete a figura do mediador da aula, já que a todo o momento os alunos se reportam à intérprete quando têm alguma dúvida e a mesma acaba explicando todo o conteúdo, mesmo não sendo sua tarefa. Muitas vezes, a relação dos surdos com os colegas era mais produtiva do que com o próprio professor, e apesar de se tratar de crianças, muitos demonstravam interesse em se comunicar em LIBRAS com os colegas surdos, o que fazia com que eles se sentissem mais à vontade na sala de aula.

Um exemplo dessa relação difícil entre professora e alunos surdos aconteceu no decorrer da aula de matemática; a professora solicitou que um aluno de cada vez fosse até o quadro responder os exercícios, só que quando a vez era de algum dos alunos surdos, ela simplesmente passava a vez para outro aluno. Isso nos faz pensar que as metodologias aplicadas em sala de aula devem ser adaptadas para os alunos surdos, criando condições para que eles consigam participar e possam realizá-las. Acredito que nesse caso específico os alunos teriam como participar, já que em algumas conversas que tive com a intérprete ela comentou que nesses tipos de atividades relacionadas aos números, os alunos surdos têm um bom domínio e geralmente se saem bem. O despreparo e o medo dos professores em lidar com esses alunos explica essa situação, já que, como vimos na seção anterior, a educação inclusiva tem provocado em muitos professores sentimentos de incerteza no fazer pedagógico. Entre erros e acertos, o professor sente a necessidade de orientação, e em muitos casos, o sentimento é de frustração frente a objetivos que lhe parecem inatingíveis.

Percebe-se, então, que a maneira como o professor ministra as aulas ainda tem bases na formação tradicional; assim, diante das propostas atuais de educação inclusiva, o que há é uma divergência de ações nas salas de aula, uma vez que se torna difícil para o professor, diante da sua formação tradicional, atender as singularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais por implicar uma pedagogia da diversidade. (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p. 101)

Um fato aparentemente simples, relatado pela intérprete, ilustra a situação: durante uma aula, em um determinado momento ela teve que se ausentar da sala deixando os alunos surdos “sozinhos” com a professora e os colegas. Um dos alunos surdos pediu para a professora para ir ao banheiro fazendo o respectivo sinal em LIBRAS, e ela, sem entender por não conhecer os sinais, achou que o aluno havia perguntado que horas eram (a confusão pode ter ocorrido pelo fato de o sinal de banheiro ser realizado encostando o indicador e o dedo mínimo no pulso, como ilustram as imagens abaixo).

Figura 1 – Sinal para “banheiro”



Fonte: SINAIS..., 2011

Figura 2 – Sinal para “horas



Fonte: SINAIS..., 2011

O aluno, ao notar que a professora não havia entendido, começou a gesticular de forma a demonstrar que a sua necessidade era de ir ao banheiro, e não saber as horas. Situações como essa evidenciam que a dificuldade de comunicação entre professores e alunos surdos não diz respeito somente ao conteúdo a ser ensinado, mas a qualquer comunicação, por mais cotidiana que seja.

Outro fato importante a ser destacado, é que duas vezes na semana os alunos surdos são retirados da sala de aula e encaminhados a uma pequena sala, que a escola denomina de “sala de recursos”. Observei alguns encontros nessa sala em que ficam somente os alunos surdos, uma coordenadora pedagógica e os intérpretes. Nesses encontros os alunos surdos treinam e aprendem em LIBRAS palavras que fazem parte do cotidiano, como vestuário, estações do ano, frutas e etc., através de imagens que são coladas em um caderno que cada um deles possui e que fica guardado em um armário da sala, ou seja, eles não podem levar para casa. Questionei o porquê deles não poderem levar, já que poderia contribuir na aprendizagem e eles poderiam compartilhar com os pais em casa, então a coordenadora me respondeu que muitos deles rasuravam o caderno então ela optou em deixar na escola. Em cada aula, a

coordenadora faz o sinal e pede que os alunos a acompanhem. Também percebi que havia palavras escritas ao lado das imagens, e ela me explicou que eles somente fazem a cópia do nome da imagem ao lado do desenho.

Podemos questionar a produtividade desses encontros, pois os alunos ficaram dispersos a maioria do tempo, visto que estão em séries diferentes e alguns têm mais dificuldades que outros, o que acaba atrasando o andamento das atividades. Durante um período deste ano, as crianças tinham esses mesmos encontros com um surdo que utilizava a língua de sinais em suas aulas, o que prendia a atenção dos alunos e trazia muito mais proveito às aulas⁴. Para Quadros (1997),

A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar sua identidade. (p. 30)

É indispensável para o aluno surdo o contato desde cedo com a LIBRAS e com pessoas surdas, assim ela começará a adquirir a sua língua naturalmente dentro da escola ou em qualquer outro ambiente, o que tornará assim possível o ensino de uma segunda língua, a portuguesa.

1.4.2 E. M. E. F. Padre Pagliani

Além do Castelo Branco, a escola Padre Pagliani também atende, atualmente, uma aluna surda no 9º ano. Por isso, para que a pesquisa realizada fosse o mais completa possível, também visitamos esta escola e observamos algumas aulas.

Não foi tarefa fácil conseguir observar nessa escola; foram quase trinta dias entre conversas com a direção, supervisão e apoio da intérprete para que eu conseguisse concluir minha pesquisa e observar a aluna. Ao todo foram duas aulas observadas, em que eu analisei a postura dos professores, da turma e da intérprete perante a aluna com surdez, e outro dia reservado somente para as entrevistas com a equipe diretiva.

A aluna S tem 16 anos, é natural da cidade de Erechim (RS) e mudou-se no início de 2014 para a cidade de Jaguarão. Sua surdez não é congênita e ocorreu após um ano de idade devido a uma crise de meningite.

⁴ Na reunião mencionada na nota 2, alguns pais comentaram que depois de cada uma dessas aulas os filhos chegavam em casa sempre com uma “novidade” ou um sinal novo. Muitos também disseram que os filhos sentem falta dessas aulas.

Ao chegar à cidade, como já é de praxe, a aluna foi encaminhada diretamente para a escola Castelo Branco, que atende essa demanda, mas devido a alguns problemas pessoais a aluna teve que ser transferida na metade do ano letivo para a escola Padre Pagliani, que até então nunca havia recebido alunos com deficiência auditiva.

Pelo que pude perceber, S se integrou muito bem à turma e à escola, e é notório que ela sente-se totalmente à vontade e que os colegas se esforçam bastante em tentar manter uma comunicação com ela, o que me chamou muito atenção, já que ela é praticamente o “centro das atenções” da turma. Durante algumas conversas com a intérprete⁵ da aluna, ela comentou que sempre que os colegas querem conversar ou perguntar algo a S, eles perguntam a ela o sinal e eles mesmos se comunicam com a aluna, o que eu acredito que a deixa cada vez mais integrada com a turma. Além disso, segundo os professores ela é bem tranquila em sala de aula e é uma das alunas que possui as melhores notas da turma.

A escola da cidade em que S veio antes de se mudar para Jaguarão era inclusiva, e os procedimentos eram bem semelhantes às escolas de Jaguarão: ela ficava em turmas onde surdos e ouvintes interagiam ao mesmo tempo. A única (e grande) diferença desta escola é que a maioria dos professores sabiam LIBRAS e as aulas eram bem mais produtivas. O intérprete estava presente na sala de aula apenas para mediar possíveis diálogos entre professor e aluno, e não como o próprio mentor do ensino. A aluna também teve acompanhamento de fonoaudióloga durante a infância, o que facilita seu aprendizado na sala de aula e na comunicação em língua de sinais.

Observei dois períodos de língua portuguesa e um da disciplina de história. No período de língua portuguesa, a aula estava sendo ministrada por uma estagiária; segundo soubemos, foi quem trabalhou com a disciplina de português com S desde sua chegada à escola. Durante a observação da aula, a professora titular ficou o tempo todo sentada ao fundo da classe, mas em nenhum momento interveio no andamento da aula, somente fazia anotações e observava a estagiária.

Como já esperado, a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula não era diferenciada nem adaptada para a aluna S; por ser a única aluna com surdez na escola, não há estrutura para receber esses alunos, visto que nenhum professor é habilitado em LIBRAS e a intérprete da aluna foi chamada praticamente às pressas e tem pouco preparo para atendê-la. Em conversa com a intérprete, ela menciona que a maioria do que ela sabe sobre LIBRAS, aprendeu com a aluna S, que tem um ótimo domínio da língua de sinais desde sua infância.

⁵ A situação da intérprete do Pagliani é semelhante à dos intérpretes do Castelo Branco.

A excelente interação de S com a turma não parece acontecer com os professores. Muitos deles até comentam que ela é “a surda que mais fala” na sala de aula, mas não se esforçam em manter um contato com ela sem a ajuda da intérprete. Ao olhar os cadernos da aula, perguntei à intérprete qual era o conteúdo em que S tinha mais dificuldade, e ela me respondeu que se tratava da disciplina de inglês pelo fato dela não ter tido contato com essa língua e as palavras serem totalmente estranhas para ela.

Acredito que o principal problema da aluna S nessa escola seja realmente o despreparo dos professores para atendê-la. Apesar de ela ter boas notas e interagir com os colegas, o comprometimento dos professores e o seu envolvimento com a aluna inexistem, o que pode vir a atrapalhar sua compreensão em determinados conteúdos, já que a intérprete muitas vezes precisa estudar as matérias para poder transmitir à aluna. Percebi que eles têm força de vontade em aprender, talvez só precisem de um “empurrãozinho” para que isso de fato venha a ocorrer.

1.5. A INCLUSÃO DO PONTO DE VISTA DA ESCOLA

Para complementar as observações, entrevistei, nas duas escolas, os professores de língua portuguesa, intérpretes e direção que atendem a demanda dos alunos surdos. Dois professores, duas intérpretes e duas diretoras das respectivas escolas participaram das entrevistas que foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2014 através de perguntas de um questionário, que foram gravadas em recursos de gravador de áudio. Das duas escolas, nenhum profissional se recusou a participar da entrevista e todos responderam as perguntas de forma clara. Os participantes serão identificados pelos seguintes códigos: Professoras: P1 e P2, intérpretes: I1 e I2 e por fim, diretoras: D1 e D2, sendo 1 os profissionais do Castelo Branco e 2 os do Pagliani.

Essa fase da pesquisa teve por objetivo identificar os conhecimentos dos professores acerca da língua de sinais e de suas atividades e relação com os alunos surdos em sala de aula. Para os intérpretes, saber sua formação para esse trabalho e como eles veem a relação dos professores para com os alunos surdos durante suas aulas. Por fim, para a direção as perguntas foram relacionadas à noção e a fluência da equipe da escola em LIBRAS e o porquê da adesão à educação inclusiva. As perguntas para a diretora e professora 2 são diferentes, pois como a escola não é inclusiva e somente possui uma aluna surda, eles não têm um preparo específico para atender essa demanda. Destacarei alguns trechos considerados mais relevantes sobre as respostas dos entrevistados.

Quadro 1 – Quantos professores têm noções de LIBRAS na escola? / A senhora possui alguma noção de LIBRAS?

D1: <i>A maioria tem. Mais de 90% têm noção de libras.</i>	D2: <i>Não, já ouvi falar, mas não tenho noção nenhuma assim de como se processa né?</i>
---	---

Quadro 2 – Porque a escola optou por aderir à educação inclusiva? / Em que medida S está envolvida na escola? Ela se relaciona bem com os alunos, com professores e a direção?

D1: <i>Olha, na verdade a escola não optou. Na verdade isso é uma lei né, que todas as escolas do município têm que receber as crianças com necessidades especiais, então a gente se adequou de acordo com a lei.</i>	D2: <i>A S chegou na escola no 3º bimestre, ela era da escola Castelo Branco [...] a escola que tem assim uma oficina, [...] um espaço reservado pra alunos especiais; [...] uns professores com uma formação mais adequada pra lidar com o aluno que tem problemas auditivos [...]. Mas aí ela veio pra nossa escola [...] no início nós ficamos meio receosos né porque não tínhamos ninguém com uma formação específica só a nossa professora M.N, mas pra nossa surpresa assim ela tá muito bem adaptada, nós temos uma moça que acompanha ela né, que a secretaria disponibilizou essa moça que tem noções ela é treinada né pra lidar com ela né e ela é a menina que mais fala na escola atualmente é ela (risos).</i>
--	--

Quadro 3 - Quantos intérpretes fluentes em LIBRAS a escola possui? / É a primeira vez que a escola recebe um aluno surdo?

D1: <i>Intérpretes nós temos fluentes em LIBRAS apenas um, mas temos profissionais trabalhando auxiliando os alunos em sala de aula, mas intérprete mesmo é um só.</i>	D2: <i>Um aluno surdo sim. É porque assim normalmente quando o aluno tem algum problema né de surdez [...] ele já é encaminhado para a escola Castelo Branco [...]. Mas a gente sabe que pela lei nós temos um tempo para nos adaptar para ter uma sala de recursos... E é o que nos tranca porque nós não temos essa sala de recursos [...], a escola recebeu foi adaptada nós temos um banheiro especial para receber um cadeirante [...], mas até hoje não recebemos né... Então a S ela... pra nós assim esse ano ela chegou e pra nossa surpresa ela tá muito bem adaptada.</i>
---	---

Quadro 4 – E a escola pretende aceitar novos alunos surdos?

D2: *Sim sim, aceitamos... Até porque por lei nós temos que aceitar né, a inclusão tá aí e tudo mais... Mas... Assim nos causa um certo estranhamento mas... Não porque essa menina ela é bem acompanhada né, tu vem que ela tem uma família né, a família dela é toda bem estruturada então nos dá um suporte muito bom aqui na escola. Tá tranquilo.*

Como se pode observar nas respostas das diretoras, a inclusão em Jaguarão encontra dificuldades. D1, da escola considerada pólo para receber alunos surdos, afirma no primeiro quadro que mais de 90% dos professores têm noção em LIBRAS. Durante os dias que observei a referida escola, a ausência de comunicação entre professores e alunos surdos evidencia que as noções de LIBRAS que eles têm não são suficientes. Em relação à D2, percebe-se que a escola não está nem um pouco adaptada para receber alunos surdos, e que a aluna S “caiu de paraquedas” na escola. A diretora está ciente de que a adaptação da escola é insuficiente e que tudo ocorreu às pressas. Pude notar que a direção se preocupa em atendê-la da melhor maneira possível, mas infelizmente falta preparo aos professores e à intérprete.

Percebe-se que a questão das leis ainda é o foco para essas escolas, que se vêm obrigadas a receber alunos com necessidades especiais, mesmo sem estrutura para isso. Cabe à escola e ao município disponibilizar recursos (físicos, materiais e humanos) que auxiliem e tornem a educação desses alunos mais satisfatória. Padilha (2009) propõe momentos de estudo nos quais se possam discutir bases para os procedimentos do cotidiano que estarão presentes nas escolhas dos conteúdos, que farão parte dos planejamentos, que indicarão caminhos metodológicos e que embasarão a escolha dos livros, dos textos e das atividades de sala de aula. Seria importante que as escolas disponibilizassem esses momentos juntamente com os pais e professores, possibilitando assim refletir sobre suas práticas e intervir com projetos ou formas de melhorar esse ensino.

As respostas dadas pelas intérpretes confirmam as observações, como destacaremos abaixo:

Quadro 5 – Você fez algum curso? Esse curso envolvia apenas conhecimento em LIBRAS ou envolvia também treinamento específico para ser intérprete?

<p>I1: <i>Um curso de capacitação da prefeitura. A prefeitura oferece e é assim, bem básico. Aí este ano está tendo com o professor Daniel⁶ só que foi pra Pelotas, e o curso era pra ser aqui, mas como não foi aqui eu não consegui ter acesso, porque envolveria transporte, alimentação, pois são dois dias na semana aí eu não consegui fazer. Porque aí seria realmente o curso de intérprete, com básico, intermediário. Eu tenho o básico e eu procuro coisas assim na internet, eu faço cursos on-line.</i></p>	<p>I2: <i>Eu fiz um básico mais ou menos, e depois fiz um outro também que é de nível básico. Os dois foram de nível básico. Não ele era só pra LIBRAS, para a comunicação mesmo... De intérprete mesmo eu não tenho.</i></p>
--	--

Quadro 6 – Como você vê a relação do professor com os alunos surdos?

<p>I1: <i>Assim, é bem básica. Eles sabem que o professor tá ali pra dar a ordem, pra falar o que eles têm que fazer e passar a matéria... Mas não há assim uma conversação, essas coisas assim não têm, eles têm com a gente e não tem como o professor. Até pra conversar, explicar alguma coisa é tudo comigo.</i></p>	<p>I2: <i>Sinceramente eu acho que bem... Assim... Quase que não tem. O surdo ele é bem mais nosso, digamos assim do que do próprio professor. Então é bem mais perguntam as coisas pra gente assim... Eles não veem o professor como professor. O professor está na nossa figura bem dizer...</i></p>
--	---

Quadro 7 – E como que você acha que o professor iria se portar (sem a presença de um intérprete)?

<p>I1: <i>Assim, dá pra ver que ela tenta fazer o máximo que ela consegue, por exemplo, tem coisas que eles só entendem na comunicação com ela através de desenhos. Até com a gente mesmo, porque como eles não conhecem LIBRAS eu posso fazer o sinal que eles não conhecem, mas aí se eu desenhar eles vão ver e vão entender. Então a nossa comunicação muitas vezes é por desenho, aí se tu desenha eles conseguem, então assim numa prova, que às vezes ela coloca bastante desenhos [...]</i></p>	<p>I2: <i>Assim eles se relacionam bem... Mas na questão da matéria, da compreensão eles não iam entender nada né... Ou geralmente ficam sem fazer ou fazem alguma outra coisa. Enquanto todo mundo tá fazendo a atividade eles não fazem nada... Não entendem o que fazer.</i></p>
--	--

⁶ Trata-se do Prof. Daniel Lopes Romeu, professor de LIBRAS da Unipampa – Campus Jaguarão.

Nos trechos destacados, vemos que os intérpretes são basicamente os professores dos surdos e que professores e intérpretes não trabalham juntos, já que o domínio da aula e do conteúdo é deixado totalmente a cargo de quem não tem a obrigação de ensinar, e sim auxiliar. Os professores parecem desconhecer a importância dos aspectos visuais em relação à aprendizagem de alunos surdos, já que como citado pela II muitos alunos se comunicam por desenhos pelo fato de não serem alfabetizados, o que poderia ser melhor explorado. Para Ribeiro (2013),

A visão possibilita ao surdo vivenciar experiências que favorecem seu amadurecimento intelectual e sua autonomia social. Sendo assim, ao definir os objetivos educacionais, o professor precisa ter domínio das peculiaridades que constituem o sujeito surdo em sua língua, cultura e cognição. (p. 98)

Estratégias de trabalho para esses alunos devem ser levadas em conta nas aulas, assim como a cultura visual. Na sala de aula inclusiva o aluno deve ser capaz de compreender o conteúdo com ou sem intérprete, o professor interagir com ambos e saber dar sua aula com autonomia. Como veremos a seguir, esta preocupação não transparece nas respostas dos professores:

Quadro 8 – Você se preocupa em fazer atividades diferenciadas para esses alunos? Por quê?

<p>P1: Normalmente eu faço as mesmas atividades, aí no caso a II e os gurus [os outros intérpretes] fazem a adaptação, até para eles não se sentirem tão diferenciados né.</p>	<p>P2: Porque já tá terminando né, agora em seguida aí ela já vai ir pro Estado né... Já estamos no final do quarto bimestre né e ela vai passar por média eu acho que na maioria das matérias.... em todas as matérias. Aí depois ela vai entrar em férias... As estagiárias que estão tendo mais contato, quando ela veio pra cá, acho que no terceiro ou quarto bimestre foi tudo com as estagiárias [...] mas elas usavam as mesmas.</p>
---	---

Quadro 9 – Pra você, qual o papel do intérprete na sala de aula?

<p>P1: <i>É o mais importante pra eles. Com certeza é o mais importante. Eu sempre digo, eles são os professores dos surdos, não sou eu a professora, não sou eu que faço, são eles. Muito importante mesmo, eu acho que deveriam receber como professores porque eles têm que saberem [sic] todas as disciplinas né. Claro, que nas séries iniciais eu dou todas as disciplinas, mas depois quando eles passam pro 6º ano, eles têm que estarem [sic] por dentro de cada disciplina, então deveria ser valorizado como um professor e receberem como professor.</i></p>	<p>P2: <i>É através das atividades propostas pela estagiária né, ela vai ajudando. É muito importante, “bah” é fundamental... Os professores estão na sala de aula com os alunos interagindo com a aluna.</i></p>
---	--

As respostas dadas às duas perguntas acima evidenciam que os professores dependem muito dos intérpretes e reconhecem isso, pois expressam o valor desses profissionais (“é muito importante”, “é fundamental”). No entanto, podemos concluir que os intérpretes não estão atuando como intérpretes (função para a qual, aliás, não são devidamente treinados), mas como professores, de fato, dos alunos surdos. O fato de as professoras reconhecem isso é importante, pois demonstra que têm consciência da situação. Contudo, é possível que a “promoção” do intérprete à função de professor dos surdos seja um dos motivos pelos quais as professoras não se preocupem tanto em adequar sua metodologia aos alunos surdos, seja usando mais recursos visuais, seja reconhecendo que aprender português, para esses alunos, é aprender uma língua estrangeira.

Quadro 10 – Qual a concepção que a senhora tem sobre a Linguagem de Sinais?

<p>P1: <i>Seria uma comunicação sinalizada que eles deveriam ter antes de se integrarem aos outros. Eu acho que eles deveriam estar alfabetizados em LIBRAS antes de vir para a turma.</i></p>	<p>P2: <i>É o português sinalizado que é uma forma de se expressar né... através dos lábios, a leitura labial. E a gente tem a sorte de que tem alguém para ajudar né.</i></p>
---	---

Em relação à concepção que esses professores têm sobre a língua de sinais, fica claro que eles não a vêem como uma língua, e sim como uma espécie de “adaptação” do português para que os alunos surdos possam compreender o que está sendo transmitido. Seria possível dizer, assim, coisas do tipo “português é diferente de inglês”, mas não seria possível conversar, através do português sinalizado, sobre as diferenças entre português e inglês. Na

melhor das hipóteses do uso das duas línguas, o resultado máximo seria o entendimento pelo ouvinte, mas não pelo surdo, que é o principal interessado. Para Ribeiro (2013),

Sem o conhecimento sobre as peculiaridades do aluno surdo, o professor limita as possibilidades de traçar objetivos, estratégias e procedimentos de avaliação que atendam às necessidades, respeitem as peculiaridades e potencializem as habilidades desse educando. (p. 102)

Novamente, acabam depositando a responsabilidade do ensino nas mãos do intérprete, que se sente, muitas vezes, sobrecarregado com atividades que não fazem parte do seu papel. No geral, os professores apresentam incertezas no fazer pedagógico e em realizar seus objetivos, e percebem-se incoerências em seus discursos frente a como lidar com alunos surdos e sobre a língua sinais nesse contexto. Pude notar que eles estão cientes de que os alunos já deveriam estar alfabetizados e de como eles não sabem se comunicar em LIBRAS dificulta bastante para ambos a aprendizagem do português. Mas também acredito que a falta de oportunidades no município e o desinteresse das partes envolvidas para que isso aconteça nos fazem repensar como de fato a educação inclusiva ainda tem muito que melhorar para que realmente tenha significado para os alunos.

Conhecer a LIBRAS é a grande questão e que faz a diferença na prática desses professores em suas aulas, já que o auxílio do intérprete muitas vezes não é suficiente. Sabemos que os processos de implementação de propostas que visem qualificar a educação inclusiva nessas escolas ainda apresentam muitas falhas e precisam ser pensadas com mais seriedade, a fim de romper com essas fragilidades na preparação desses professores e o recebimento de alunos surdos nessas escolas.

2. RELATO DAS OBSERVAÇÕES

2.1 LEITURA E SURDEZ

É notório o quanto a aprendizagem da leitura é indispensável para a aquisição de qualquer língua, e é na escola que esse processo precisa ser lapidado adequadamente por professores que saibam privilegiar os aspectos que realmente são necessários para a compreensão do aluno surdo. Esse processo ocorre de maneira mais lenta, já que implica procedimentos diferenciados comparados ao aluno ouvinte, que já tem contato com a língua. Por isso, é preciso construir algum sentido e focar em aspectos cognitivos desses alunos. Quadros (1997) cita em sua pesquisa que a questão da idade não pode ser separada de outra variável que determina esse processo de aquisição: o desenvolvimento cognitivo e a proficiência na primeira língua, no caso, LIBRAS.

A aprendizagem da LIBRAS para o surdo acontece de forma natural e espontânea, já que segundo Quadros (1997) ela “aciona” o dispositivo de aquisição da língua, diferente da língua portuguesa, que requer uma maior dedicação e não é acionada naturalmente devido à falta de audição da criança. Esse processo pode ser facilitado se o aluno aprender a língua de sinais desde pequeno e conviver com pessoas surdas em um ambiente bilíngüe, porque diferente da aquisição de uma L2, segundo Scliar-Cabral (1988, p. 85) “a não exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial do indivíduo”. Infelizmente, muitos alunos surdos não têm contato com a LIBRAS antes de chegarem à escola; isso significa que são alfabetizados em português antes de desenvolverem a LIBRAS como língua materna, o que é um problema, pois as crianças surdas chegam à escola com um atraso em relação aos alunos ouvintes, por não terem uma base linguística sobre a leitura e a escrita no português.

Sobre isso, Baptista (2010) afirma que,

O primeiro passo para tornar crianças surdas leitoras é ter a certeza que dominam uma língua. No entanto, para que se tornem crianças leitoras, as crianças necessitam de fazer a ligação entre a língua que conhecem e as letras expressas. As crianças necessitam de ser ensinadas a ler. A leitura não acontece naturalmente, necessita de ser ensinada. [...]

A aquisição de uma segunda língua para o aluno surdo também é de extrema relevância já que ela proporcionará melhor convivência diante da sociedade ouvinte. A

alfabetização para os alunos surdos é o foco para uma convivência social de qualidade perante a sociedade ouvinte, por isso é importante ser ensinada desde a infância.

De acordo com Kleiman (1989, p. 33),

[...] o professor será, nesse contexto, um criador de oportunidades que permitam o desenvolvimento do processo cognitivo, sendo que as oportunidades serão mais bem desenvolvidas a partir do momento em que melhor se conhecer esses aspectos cognitivos envolvidos na compreensão. Para isso é necessário que o professor tenha recebido formação adequada e bem fundamentada, pois não se pode esquecer que a maior parte dos alunos surdos chega à escola sem dominar uma língua e frequentemente inicia a aprendizagem da leitura e da escrita do português.

O sentido da leitura para o aluno surdo não é apenas fazer cópias do quadro sem conseguir atribuir nenhum sentido para o que escreve, como observamos na escola Castelo Branco; é um processo minucioso e que requer um acompanhamento desde a infância para que essa construção ocorra gradativamente e de forma adequada.

Para Kleiman (1989, p. 9) a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender. As estratégias utilizadas pelos professores e o uso de metodologias adequadas são essenciais para a compreensão do aluno nessa fase, que é de extrema importância para que bons resultados sejam obtidos futuramente.

Estudos na área apontam que mesmo após anos de escolarização os alunos surdos apresentam dificuldades no aprendizado de leitura e escrita. Isso acontece na maioria das vezes por falta de profissionais adaptados nessa área, assim como serviços que deem suporte a esses profissionais no ensino regular. Pessoas surdas conseguem aprender com mais facilidade quando esse processo ocorre através do aspecto visual e de símbolos gráficos, sua dificuldade maior é em compreender textos que possuem uma estrutura mais complexa e atribuir-lhes um sentido. Segundo Salles (2004), o trabalho com os surdos para o incentivo à leitura deveria começar com a alfabetização em LIBRAS e, somente depois, inserir o ensino da língua portuguesa. Os surdos que são alfabetizados em sua língua materna têm mais chances de atingir níveis mais elevados na leitura do que aqueles que são alfabetizados primeiramente em português. Para isso, a escola precisa estar preparada e habilitada para conduzir esse processo em língua de sinais, explorando as habilidades do aluno surdo, integrando-o no ambiente escolar e familiar para que assim o desenvolvimento da leitura em português ocorra satisfatoriamente.

A produção escrita se relaciona com a produção da leitura, já que vai além do universo de apenas codificar o que é lido. Autores mencionam que o aluno surdo precisa de um *input* para obter mais resultados, ou seja, estar inserido em situações em que possa realizar as atividades propostas e não fiquem diante de metodologias que não favoreçam essa aprendizagem. Esses *inputs* não são tarefas exclusivamente da escola, o aluno pode ter contato desde cedo com livros e atividades que ativem a leitura mesmo que inconscientemente. Quanto mais cedo esse processo ocorrer, melhor será o seu resultado.

De acordo com Quadros (2006), o aluno precisa adquirir e explorar o seu processamento cognitivo espacial especializado, também como a possibilidade de transferir a língua de sinais para o português, estabelecendo assim diferenças nessas duas modalidades, ou seja, o aluno ser capaz de perceber a diferença do sistema da escrita em LIBRAS e sua relação com a escrita no português. Nas escolas observadas, percebemos que as diferenças entre as línguas são ignoradas; os professores trabalham com tarefas para surdos e ouvintes da mesma forma, e os alunos surdos acabam sendo prejudicados, já que o professor, que tem o domínio dos conteúdos, não domina a LIBRAS, e o intérprete, que não é professor mas é quem mantém a comunicação com o aluno surdo, não necessariamente tem o domínio dos conteúdos, o que acaba fazendo com que os surdos sintam-se perdidos e não aprendam.

Carvalho (2012) comenta que a construção do sentido depende de diversas estratégias cognitivas de leitura, mas para usá-las, o leitor precisa construir um sentido para os elementos linguísticos antes de compreender e atribuir sentido ao que foi lido. O leitor não pode ser passivo nesse processo, mas sim formular hipóteses que o proporcionem refletir sobre o que está lendo, usando como base as informações que o próprio texto traz, assim como seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Esses conhecimentos linguísticos são o que nos permite dar conta dos aspectos morfosintáticos e lexicais da língua no qual o texto está escrito, implicando regras, pronúncias e aspectos discursivos da língua e também da fala.

Existem, basicamente, três modelos de processamento de leitura: ascendente, descendente e interativo. O modelo ascendente envolve a decodificação, ou seja, a construção dos sentidos ocorre na medida em que o leitor vai decodificando. Nesse modelo, o leitor se ampara nos sinais gráficos/formais e nos sons para compreendê-lo e atribuir um sentido. Evidentemente, para o surdo esse processo ocorre de maneira diferenciada.

Já o modelo descendente é quando a compreensão do que é lido está essencialmente centrada no leitor; o texto não é mais o foco, mas sim sua relação com o leitor, que prioriza a leitura em seu conjunto, na sua totalidade. Por fim, o modelo interativo associa os dois anteriores, mas considera as interações que ocorrem entre o leitor e o texto no decorrer da

leitura, estabelecendo assim uma relação de interação entre ambos. Para Kleiman (1989) esse processo de leitura realizada pelo leitor exige o desenvolvimento de estratégias usadas para promover a compreensão em situação de leitura, caracterizando-se por serem planos flexíveis que os mesmos usam, adaptados às diferentes situações e variando de acordo com o texto. Ou seja, o leitor precisa estabelecer regras que melhor contribuam para que ele compreenda o que é lido.

Uma pesquisa feita por Luccas, Chiari e Goulart (2012), em que foram aplicados testes de leitura com alunos surdos e ouvintes, evidenciou que ambos mostram habilidades de decodificação (modelo ascendente), mas não há compreensão dos enunciados. Ou seja, os alunos ouvintes também possuem fragilidades no que se refere às habilidades de leitura; em particular, todos os alunos vão melhor em leitura de palavras do que em leitura de sentenças. Este resultado pode ser explicado pela forma como se dá aprendizagem dos alunos, principalmente por meio de palavras soltas, que é o que acontece com os alunos da escola mencionada nesse trabalho. O teste também mostrou que há diferenças entre alunos surdos que tiveram acompanhamento de fonoaudiólogos desde a infância para os que não tiveram, em relação à compreensão da leitura, e que os professores sabem pouco como lidar com esses alunos de forma interativa.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados de um teste de leitura realizado com alunos surdos e ouvintes em uma das escolas envolvidas nesta pesquisa.

2.2 TESTE DE COMPETÊNCIA DE LEITURA

Para termos uma medida da produtividade do ensino de português para os alunos surdos, além das observações e entrevistas realizadas, decidimos acompanhar o processo de alfabetização dos alunos surdos da escola Castelo Branco; no entanto, como ainda não estão alfabetizados, optamos por aplicar um teste de avaliação da compreensão leitora com a aluna S, da escola Padre Pagliani. Para termos uma base de comparação, o mesmo teste foi aplicado a toda a turma; assim, seria possível identificar se as eventuais dificuldades de leitura de S decorrem da surdez ou se são dificuldades de toda a turma.

As atividades foram elaboradas em encontros com minha orientadora, e como tínhamos um tempo curto, de aproximadamente 15 minutos, para a aplicação do teste, foi necessário criar poucas questões para que não ocupássemos uma grande quantidade de tempo da aula.

As atividades do teste foram elaboradas com base na matriz de referência da prova de língua portuguesa do SAEB, da 8ª série do ensino fundamental. Essa prova contém 6 tópicos e descritores que têm por objetivo avaliar as diversas habilidades de leitura dos alunos no ensino regular. Optamos pelo modelo do SAEB para podermos comparar nossos resultados aos de Carvalho (2012), citada anteriormente.

Foram elaboradas seis questões a partir de três textos, devido ao pouco tempo para a aplicação da atividade. Dentre eles, um envolvia um cartaz, a fim de testar a compreensão visual da aluna surda. De todos os descritores avaliados na prova do SAEB, selecionamos um total de seis, de diferentes tópicos. Do Tópico I (Procedimentos de leitura), foram selecionados os descritores D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto. Do Tópico II – Implicações do suporte, do Gênero e/ou do Enunciador da compreensão do texto, selecionamos o descritor D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). E, por último, do Tópico IV – Coerência e coesão no processamento do texto, foi selecionado o descritor D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

O Tópico I é reservado às competências mais básicas do processo de leitura, como apresentados a seguir (BRASIL, 2008):

D1 – A habilidade que pode ser avaliada por este descritor relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode ser expressa literalmente no texto ou pode vir manifestada por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.

D3- Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo.

D4 – As informações implícitas no texto são aquelas que não estão presentes claramente na base textual, mas podem ser construídas pelo leitor por meio da realização de inferências que as marcas do texto permitem.

D6- O tema é o eixo sobre o qual o texto se estrutura. A percepção do tema responde a uma questão essencial para a leitura. “O texto trata de quê?”. Em muitos textos, o tema não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor quando identifica a função dos recursos utilizados.

Já o tópico II é relacionado à compreensão do texto e de seus enunciados, a fim de que o aluno seja capaz de identificar, com a ajuda de imagens e sinais gráficos, a finalidade de diferentes gêneros. Neste tópico foi selecionado o seguinte descritor:

D5 – Pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não verbal (textos multissemióticos).

E por fim, o tópico IV, reservado à coesão do texto, que trata dos elementos que fazem com que o aluno estabeleça relações entre esses elementos e o organize de forma a conseguir um resultado.

D8 – Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer o motivo pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, as relações expressas entre os elementos que se organizam, de forma que um é resultado do outro.

2.2.1 Aplicação da atividade

A atividade foi aplicada com uma turma de 9º ano da referida escola, com 17 alunos no total. Antes de entregar o teste, expliquei para a turma que se tratava de uma pesquisa para o meu trabalho de conclusão de curso, mas não mencionei em nenhum momento que o foco da atividade era com a aluna S, e sim apenas mencionei que a atividade era individual e que se eles tivessem alguma sugestão ou dúvidas em determinadas questões, que podiam escrever no verso da folha. Os alunos se mostraram solícitos em participar e levaram bastante a sério, visto que o tempo de 15 minutos não foi o suficiente.

Ao entregar a atividade à aluna S, comentei com a intérprete que de preferência ela não a ajudasse e sim somente se ela estivesse em dúvida com relação ao significado de alguma palavra. Enquanto eles respondiam, fiquei observando a postura de alguns deles e principalmente da aluna em questão. Para minha surpresa, ela recorreu diversas vezes à intérprete em relação ao texto 3, que que era mais longo, e notei que a intérprete se esforçou bastante em tentar explicar algo pra ela. Após o término do teste, perguntei à intérprete quais eram as dúvidas da aluna, e ela me comentou que S teve dificuldades em identificar o significado da palavra “atualização” e de palavras em inglês que continham no texto, tais como *WhatsApp*, *Google Play* entre outras.

Em relação aos outros alunos, muitos tiveram algumas dúvidas e consultavam os colegas para comparar as respostas, mas a maioria conseguiu responder individualmente.

2.2.2 Análise dos dados

As atividades foram analisadas em conjunto e levaram em consideração diversos aspectos como: dúvidas entre as alternativas, assinalação de mais de uma alternativa e assim por diante. Já para a aluna S, foi levada em conta sua compreensão dos textos assim como o aspecto visual explorado através de uma questão com o uso de recursos gráficos. Como o foco dessa atividade era mostrar a compreensão leitora dos alunos, comparamos as respostas da aluna S com os demais alunos ouvintes a fim de descobrir se os resultados variaram ou não somente pelo fato da surdez da aluna. Foi observado que em questões de relativamente fácil compreensão os alunos se saíram bem e a maioria conseguiu acertar. Como se trata de apenas três textos, optei por analisar cada um separadamente.

Texto 1: Leia o texto e responda, marcando a alternativa correta:

Em uma manhã ensolarada, Heitor encontrou uma linda cachorrinha, pequena e toda branquinha, e deu a ela o nome de Blanche. Todos os dias, perto da hora do almoço, Blanche ficava junto ao portão, esperando Heitor chegar da escola. Ela dava pulos de alegria quando o via.
(ROSA, Nereide S. Santa e BONITO, Angelo. Crianças famosas: Villa-Lobos. São Paulo: Callis, 1994)

→ No texto, a palavra ELA refere-se a:

- (a) Heitor
- (b) manhã
- (c) cachorrinha**
- (d) escola

→ Heitor é:

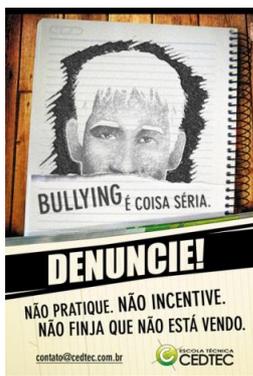
- (a) uma criança**
- (b) um jovem
- (c) um adulto
- (d) um idoso

As questões relacionadas a esse texto não apresentaram dificuldade: todos os alunos acertaram ambas, inclusive S. O êxito nos acertos provavelmente se deve ao fato das questões serem de fácil compreensão por se tratar de um dos tópicos mais simples do teste, que envolve o modelo de leitura ascendente. Ou seja, os alunos conseguem identificar informações implícitas no texto e também o antecedente de uma palavra.

É importante ressaltar que na questão relacionada com “quem é Heitor”, a maioria dos alunos ficou em dúvida se era um jovem ou uma criança (alternativa correta). De repente, um aluno fez a relação com a referência do texto, que diz “crianças famosas”, e deduziu que Heitor se tratava de uma criança, utilizando assim uma

informação paratextual para compreender o sentido do texto. Isto mostra que eles têm domínio de algumas habilidades de leitura. Para Liberato (2007, p. 31), o leitor precisa “acrescentar conhecimentos extras àquilo que vem dito literalmente [...] essas informações servem para criar lógica no texto e são essenciais para a compreensão daquilo que o autor quer comunicar.” Por isso é de extrema importância que o aluno leia com atenção o texto e extraia o maior número de informações possíveis, informações essas que passam muitas vezes despercebidas. Não é possível saber se a aluna S fez essa mesma associação ou se conseguiu identificar realmente através do texto, relacionando o “chegar da escola” como afirmação de que Heitor é uma criança por estar vindo da escola.

Texto 2: Observe a imagem e responda:



→ A expressão “Denuncie!” expressa um:

- (a) aviso
- (b) questionamento
- (c) apelo**
- (d) desafio

Essa questão foi uma surpresa para mim, já que foi uma das que teve o maior número de erros: 12 no total, e somente 5 acertos. Isso nos mostra que o entendimento dos alunos em relação à compreensão de enunciados através de elementos gráficos é falho, principalmente para a aluna S, que deveria levar em consideração o aspecto visual de imagens. Esse fato acabou me chamando atenção, já que esse aspecto é muito privilegiado para a comunidade surda e parecia óbvio que ela não teria dificuldades.

Dos 17 alunos, apenas um ficou em dúvida entre duas respostas (aviso e apelo), e outro marcou a alternativa “questionamento”, mesmo não havendo nenhum ponto de interrogação no cartaz, ocasionado talvez pela falta de atenção na hora da leitura de diferentes gêneros. A referida questão está relacionada ao descritor D5 do tópico II, em que o aluno deve apoiar-se nos aspectos gráficos e não verbais do texto para construir um sentido e interpretá-lo, então, caberia ao aluno decodificar e buscar pistas frente a esses aspectos visuais.

O texto 3 foi o que os alunos mais fizeram confusões, mas apesar disso a maioria conseguiu acertar algumas das alternativas:

Texto 3: Leia o texto e responda as questões

WHATSAPP LANÇA ATUALIZAÇÃO PARA DESABILITAR AVISO DE MENSAGEM LIDA

Nova versão do aplicativo está disponível apenas para usuários de Android pelo site do serviço

Depois de toda a polêmica sobre a nova atualização do **WhatsApp**, o aplicativo liberou uma nova versão que permite desabilitar a função "dedo-duro", que avisa quando as mensagens foram lidas pelos usuários.

Disponível apenas para **Android**, a atualização do aplicativo de mensagens pode ser baixado, por enquanto, apenas pelo

site do serviço. A novidade deve chegar em breve à Google Play.

Após baixar a nova atualização, o usuário de Android que quer desabilitar o tique duplo azul deve fazer os seguintes passos: ir a "Configurações", "Informações da conta", depois em "Privacidade" e então selecionarem "Opções de conversa". A opção "Recibos de leitura" (read receipts) deve ser desmarcada.

Ainda não há previsão de quando essa nova opção chegará a outros sistemas, como iOS e Windows Phone.

(<http://kzuka.clicrbs.com.br/noticia/2014/11/whatsapp-lanca-atualizacao-para-desabilitar-aviso-de-mensagem-lida-4642775.html>)

Começaremos analisando a primeira questão, relacionada a “o que trata o texto”:

→ O texto trata de:

- (a) uma polêmica envolvendo o WhatsApp
- (b) uma atualização do WhatsApp
- (c) uma novidade do Google Play
- (d) um site da internet

Essa questão refere-se ao descritor D6, de identificar o tema de um texto. 10 alunos marcaram a alternativa correta (b) informando que o texto trata de uma atualização do aplicativo *WhatsApp*, expressa no próprio título do texto. É possível que os alunos tenham se valido da informação presente no título, o que também demonstra domínio de estratégias de leitura. Apenas quatro alunos fizeram uma troca de informações e marcaram que o texto tratava de uma polêmica envolvendo o aplicativo, mas na verdade essa informação é um introdução à informação principal, ou seja: a atualização gerou polêmica entre os usuários, e por isso a atualização foi lançada.

A aluna S acertou essa questão e estabeleceu relações ao marcar no texto um parágrafo que confirmava a resposta correta, então ela foi capaz de cumprir o que o descritor determina.

A segunda questão está relacionada ao descritor D4, em que o aluno deve ser capaz de identificar uma informação implícita do texto, e é considerada mais complexa do que os descritores anteriores.

→ A função “dedo-duro” mencionada no texto:

- (a) ainda não chegou para outros sistemas, como iOS e Windows Phone
- (b) está disponível apenas para Android
- (c) pode ser baixada através de um site
- (d) avisa quando uma mensagem foi lida pelo usuário

Nessa questão a maioria conseguiu acertar, no total foram 15 acertos. A referida questão pedia que os alunos marcassem o sentido da expressão “dedo-duro”, informação essa que não estava explícita: o aluno deveria recorrer e ler com atenção as informações existentes no texto. Apenas um aluno repensou e acabou marcando a questão correta, o que comprova que ele fez uma segunda leitura do texto.

Para Kleiman (2011, p. 29),

[...] a compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido varias vezes descrito como um esforço inconsciente na busca de coerência do texto. A procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas.

Para isso, o aluno precisa buscar no texto elementos que o auxiliem para que consiga identificar o que ele quer dizer. Nessa questão, o aluno também poderia fazer a inferência se soubesse o significado da expressão “dedo-duro”; talvez assim conseguissem associar e relacionar o seu significado no aplicativo *WhatsApp*, já que notei que a turma sentiu-se bastante familiarizada com o assunto do texto, por fazer parte do cotidiano deles.

E por fim, a última questão, ainda relacionada ainda ao mesmo texto:

→ O trecho “Depois de toda a polêmica sobre a nova atualização do WhatsApp” dá ideia de:

- (a) lugar
- (b) consequência
- (c) causa
- (d) oposição

Essa foi uma das que os alunos demonstraram mais dificuldade e obtiveram menos acertos. Ela foi elaborada relacionada com o descritor D11 do tópico de coerência e coesão no processamento do texto, e tem por objetivo que o aluno identifique e estabeleça relações de causa e consequência entre as partes do texto e reconheça as relações entre esses elementos. A questão teve apenas 8 acertos e 9 erros, e desses erros, inclusive da aluna S, que, como muitos

colegas, marcou a alternativa “consequência”. Se tratava de uma questão mais complexa, pois a resposta da pergunta estava implícita no texto e os alunos necessitariam relacionar trechos diferentes do texto para respondê-la.

Outra possibilidade é que eles não tenham certeza do significado das próprias palavras “causa” e “consequência”, embora eu tenha avisado que eles poderiam perguntar se tivessem alguma dúvida.

Pode-se concluir que os erros dos ouvintes comparados com a aluna S são praticamente os mesmos, confirmando a pesquisa de Luccas, Chiari e Goulart (2012). Ou seja: a maioria dos alunos, surdos ou ouvintes, têm as mesmas dificuldades de leitura, que se relacionam com o processamento da coerência e da coesão e no estabelecimento de relações lógicas no texto, indo bem nas habilidades mais básicas (de decodificação). O resultado da pesquisa está de acordo com os estudos que mostram que a decodificação e a compreensão são habilidades necessárias para se compreender um texto escrito.

A aluna S não apresentou grandes dificuldades no teste, apesar de ter errado a questão em que ela tinha maiores chances de acertar. É importante que o desempenho da aluna não necessariamente se deve à escola Padre Pagliani, visto que até o ano passado ela estudava em outra escola, em outra cidade, escola essa que, pelo que sabemos, tinha mais subsídios para atender alunos surdos. Mesmo assim, em comparação aos outros alunos a compreensão leitora é praticamente a mesma, apesar de não termos como afirmar se os alunos, e principalmente a aluna S, entenderam realmente o que leram; percebi eles se esforçaram em traçar estratégias para conseguir o acerto, mesmo que de forma inconsciente, como vimos na questão em que eles utilizaram a referência do texto como apoio para compreender a questão.

Fica claro que esse teste é básico e não dá para se tirar conclusões mais definitivas sobre a compreensão leitora desses alunos. O objetivo principal foi comprovar que a surdez não é um empecilho para que o aluno compreenda um texto; pôde-se notar que as dificuldades foram as mesmas entre surdo e ouvintes, mostrando que a capacidade leitora só depende do modo como o aluno é conduzido para uma aprendizagem eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com essa pesquisa, que o ensino inclusivo nas escolas da cidade de Jaguarão (RS) ainda passa por grandes dificuldades e necessita de um novo olhar sobre como lidar com alunos surdos no contexto escolar juntamente com alunos ouvintes. Sabemos que a escola tem uma grande representatividade na vida desses alunos, já que é nela que eles aprendem a conviver em grupo e estabelecem relações sociais pautadas em diversos aspectos. Para que isso ocorra, a escola precisa oferecer subsídios para uma aprendizagem significativa que sustente a comunicação entre alunos surdos, professores e colegas podendo assim compartilhar informações e conhecimentos mútuos. A falta de orientação adequada faz com que os professores pequem na compreensão desses alunos em sala de aula. Mesmo tendo consciência do que deve ser feito, muitas vezes eles não sabem como e não tem apoio para conseguir ministrar uma aula que abranja a aprendizagem de surdos e ouvintes, o que acaba gerando frustração e sentimento de impotência frente a uma situação que lhes parece inatingível.

A proposta inclusiva ainda tem muito que melhorar e encontra-se em meio a muitos obstáculos que precisam ser enfrentados, um deles é o despreparo dos professores, já que eles são a base principal para a educação desses alunos. Os professores precisam saber identificar o papel do aluno surdo na sala de aula, considerá-lo um estrangeiro frente aquele mundo, um usuário de outra língua completamente diferente da língua portuguesa, e guiá-lo para a compreensão e a importância de sua língua materna na sala de aula, no caso a LIBRAS. Na disciplina de língua portuguesa, a adaptação curricular deve ser feita através de atividades pedagógicas diferenciadas que não somente utilizem textos escritos, mas sim que privilegiem materiais visuais em que os alunos surdos possam interagir e participar das atividades, visto que nas aulas que observei o uso de metodologias inadequadas para esses alunos acabou prejudicando o andamento da aula e fazendo com que eles não conseguissem participar das atividades propostas pela professora. Para Ribeiro (2013, pg 120),

Se o objetivo é formar sujeitos letrados, que não apenas saibam ler e escrever, mas que articulem seus conhecimentos aos diversos usos sociais, deve-se então contemplar conteúdos que favoreçam sua autonomia, que possibilitem a leitura de forma crítica, que os levem ao exercício de identificar as diferentes intenções comunicativas de cada gênero textual.

A escola inclusiva deve orientar o aluno a reconhecer as duas línguas (LIBRAS e português) e fazer com que eles identifiquem sua estrutura e pratiquem a escrita, visto que

aprender a língua portuguesa para o surdo é essencial para que ele tenha êxito futuramente, mas para isso a base que a escola deveria dar a esse aluno deve ser de qualidade e que consiga abarcar aspectos de ambas as línguas em suas aulas.

É importante ressaltar que a maioria dos alunos surdos matriculados em escolas inclusivas chega à sala de aula sem nenhuma proficiência em LIBRAS (como os alunos da escola Castelo Branco) e mesmo que o professor tenha recebido formação ideal esse processo fica comprometido se a base linguística desse aluno não estiver bem estruturada. O primeiro passo para adquirir esse conhecimento, primeiramente é buscá-lo. Para responder a hipótese levantada no início desse trabalho, de como inserir um aluno que tem como língua materna a LIBRAS em um ambiente escolar onde a língua materna é o português, fica evidente que isso somente é possível com o uso de metodologias adequadas e de profissionais capacitados em ambas as línguas. O foco não é totalmente da escola, visto que para o aluno surdo quanto mais cedo for sua exposição a LIBRAS, melhor será o seu desenvolvimento na sala de aula, mas quanto melhor for o atendimento para minimizar essas dificuldades, melhor será o desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem frente a uma língua estrangeira, diferente da sua língua materna.

Com a realização da pesquisa para mostrar a proficiência desses alunos na aprendizagem da leitura, notou-se que eles se encontram praticamente iguais no que diz respeito à compreensão de textos. Embora o teste tenha sido básico, o patamar em que eles se encontram não difere surdo e ouvintes, já que apresentam as mesmas dificuldades frente aos descritores da Prova Brasil. Como se pode perceber, as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelos professores em relação ao ensino de língua portuguesa em escolas inclusivas, passa por muitas dificuldades. Identifica-se que ainda há vários obstáculos a serem vencidos pelos alunos surdos frente à apropriação da modalidade escrita de uma língua que é diferente da sua, que se originam através do modo de como ele é conduzido à aprendizagem imposta na sala de aula. Como se observou na escola Castelo Branco, o ensino é somente voltado para os alunos ouvintes, pois as atividades propostas não propiciam o aluno surdo no que diz respeito à interação e participação com a turma, já que a língua de sinais não é valorizada o que acaba prejudicando a compreensão do aluno surdo em relação a aprendizagem da língua portuguesa.

O objetivo dessa pesquisa não era mostrar o domínio da LIBRAS dos professores e intérpretes, mas sim problematizar o andamento das escolas inclusivas da cidade mostrando que esse ensino é precário, assim como em que caminho anda o processamento de leitura desses alunos (surdos e ouvintes). Esperamos que esse estudo sirva reflexões para que as

escolas apropriem-se e utilizem metodologias que favoreçam todos os alunos, reforçando assim o ensino bilíngue de qualidade, mas para isso é preciso de maiores números de profissionais adaptados e espaços para que essa formação pedagógica se consolide.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Maria M. B. da S. **Alunos surdos: Aquisição da língua gestual e ensino da língua portuguesa.** Escola Superior De Educação De Coimbra. Actas do I EIELP. Xedra, 2010.p.197-208

BRASIL.Senado Federal.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:nº9394/96.Brasília:1996.

BRASIL. **Plano de desenvolvimento da educação – SAEB:** matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SAEB; Inep, <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 17/01/2015.

CARVALHO, Márcia. M. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos no ensino fundamental maior.** – Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará – RIUFPA – Belém, 2012. Disponível em: < <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4683>> Acesso em: 17/01/2015

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir. 1990.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____.**Lei 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____.**Lei 10346,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

LIBERATO, Yara, FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro** – São Paulo: Contexto, 2007.

LUCCAS, Marcia. R. CHIARI, Maria. B, GOULART, Bárbara. N. G. – **Compreensão de leitura de alunos surdos na rede regular de ensino.** Departamento de Fonoaudiologia – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo- 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 17/01/2015

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBEIRO, Veridiane Pinto: **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas/** 1ª Ed. 2013, Curitiba, Prisma. 198 pgs.

PADILHA, Anna Maria Lunnardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa (orgs). Porto Alegre: Mediação, 2009.

PAIVA e SILVA, Angélica. B. de. **O aluno surdo na escola regular, imagem e ação do professor**. 2000, 114f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

SALLES, H. et al. 2004. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, V 2.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática de segundas línguas**. In: *Tópicos de linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. H. Bohn & P. Vandresen (org.) Florianópolis: Editora da UFSC. Série Didática. 1988. Pp.

SILVA, Márcia G. A inclusão do aluno no ensino regular.

SINAIS para ambiente escolar. **Roberta Carvalho intérprete de LIBRAS**. 2011. Disponível em: <<http://professorainterpretelibras.blogspot.com.br/2011/03/sinais-para-ambiente-escolar-livro.html>>. Acesso em: 17/01/2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Atividades elaboradas para a aplicação do teste.

1 – Leia o texto e responda, marcando a alternativa correta:

Em uma manhã ensolarada, Heitor encontrou uma linda cachorrinha, pequena e toda branquinha, e deu a ela o nome de Blanche. Todos os dias, perto da hora do almoço, Blanche ficava junto ao portão, esperando Heitor chegar da escola. Ela dava pulos de alegria quando o via.

(ROSA, Nereide S. Santa e BONITO, Angelo. Crianças famosas: Villa-Lobos. São Paulo: Callis, 1994)

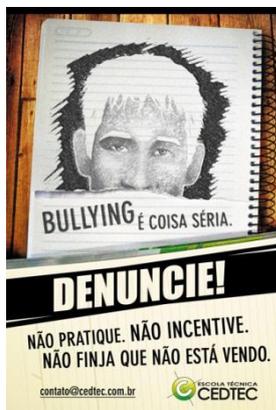
→ No texto, a palavra ELA refere-se a:

- (a) Heitor
- (b) manhã
- (c) cachorrinha
- (d) escola

→ Heitor é:

- (a) uma criança
- (b) um jovem
- (c) um adulto
- (d) um idoso

2 – Observe a imagem e responda:



→ A expressão “Denuncie!” expressa um:

- (a) aviso

- (b) questionamento
- (c) apelo
- (d) desafio

3 – Leia o texto e responda as questões:

WHATSAPP LANÇA ATUALIZAÇÃO PARA DESABILITAR AVISO DE MENSAGEM LIDA

Nova versão do aplicativo está disponível apenas para usuários de Android pelo site do serviço

Depois de toda a polêmica sobre a nova atualização do **WhatsApp**, o aplicativo liberou uma nova versão que permite desabilitar a função "dedo-duro", que avisa quando as mensagens foram lidas pelos usuários.

Disponível apenas para **Android**, a atualização do aplicativo de mensagens pode ser baixado, por enquanto, apenas pelo site do serviço. A novidade deve chegar em breve à Google Play.

Após baixar a nova atualização, o usuário de Android que quer desabilitar o tique duplo azul deve fazer os seguintes passos: ir a "Configurações", "Informações da conta", depois em "Privacidade" e então selecionarem "Opções de conversa". A opção "Recibos de leitura" (read receipts) deve ser desmarcada.

Ainda não há previsão de quando essa nova opção chegará a outros sistemas, como iOS e Windows Phone.

(<http://kzuka.clicrbs.com.br/noticia/2014/11/whatsapp-lanca-atualizacao-para-desabilitar-aviso-de-mensagem-lida-4642775.html>)

→ O texto trata de:

- (a) uma polêmica envolvendo o WhatsApp
- (b) uma atualização do WhatsApp
- (c) uma novidade do Google Play
- (d) um site da internet

→ A função “dedo-duro” mencionada no texto:

- (a) ainda não chegou para outros sistemas, como iOS e Windows Phone
- (b) está disponível apenas para Android
- (c) pode ser baixada através de um site
- (d) avisa quando uma mensagem foi lida pelo usuário

→ O trecho “Depois de toda a polêmica sobre a nova atualização do **WhatsApp**” dá ideia de:

- (a) lugar
- (b) consequência
- (c) causa
- (d) oposição

ANEXOS

ANEXO A – Entrevistas transcritas da Escola Marechal Castelo Branco

Diretora (B):

Entrevistadora: Quantos professores têm noções de LIBRAS na escola?

Diretora (B): *A maioria tem. Mais de 90% têm noção de libras.*

Entrevistadora: Em que medida as crianças surdas estão envolvidas na comunidade escolar e familiar?

Diretora (B): *Olha, elas participam de todos os eventos que têm na escola, é... tertúlia...eles estão sempre inseridos em qualquer atividade extraescolar que tem eles estão inseridos, sempre.*

Entrevistadora: Porque a escola optou por aderir à educação inclusiva?

Diretora (B): *Olha, na verdade a escola não optou. Na verdade isso é uma lei né, que todas as escolas do município têm que receber as crianças com necessidades especiais, então a gente se adequou de acordo com a lei.*

Entrevistadora: Mas aqui em Jaguarão a escola que possui mais alunos surdos é aqui?

Diretora (B): *Sim, porque antigamente a nossa escola era a escola polo de alunos surdos.*

Entrevistadora: E há quanto tempo isso ocorre?

Diretora (B): *Desde 2000, mais ou menos.*

Entrevistadora: Quantos intérpretes fluentes em LIBRAS a escola possui?

Diretora (B): *Intérpretes nós temos fluentes em LIBRAS apenas um, mas temos profissionais trabalhando auxiliando os alunos em sala de aula, mas intérprete mesmo é um só.*

Entrevistadora: Como é a relação dos pais dos alunos surdos com a escola?

Diretora (B): *É boa, eles são participativos, quando são chamados eles vêm, quando têm alguma dúvida eles vêm também conversar com a direção. É boa a relação.*

Professora (M):

Entrevistadora: Você tem alguma noção de LIBRAS?

Professora (M): *Sim, noção.*

Entrevistadora: Caso não tenha, teria interesse em aprender?

Professora (M): *Sim, sempre temos interesse.*

Entrevistadora: Como é a sua relação com os alunos surdos?

Professora (M): *Tranquila né, dentro do possível porque tem coisas que quando eu não entendo que eu recorro aos guris ou a turma, porque a turma acompanha eles desde o início né. Mas é uma relação boa, tranquila.*

Entrevistadora: Você mantém algum tipo de contato com os pais?

Professora (M): *Sim, sempre a gente tem contato com os pais. Com todos.*

Entrevistadora: Quais são as principais dificuldades que você observa nos alunos?

Professora (M): *Nos alunos surdos... eu acho que é a alfabetização em LIBRAS seria o caso que eles não são totalmente alfabetizados né, o que dificulta bastante.*

Entrevistadora: Você se preocupa em fazer atividades diferenciadas para esses alunos? Por quê?

Professora (M): *Normalmente eu faço as mesmas atividades, aí no caso a (intérprete) e os guris fazem a adaptação, até para eles não se sentirem tão diferenciados né.*

Entrevistadora: Qual a concepção que você tem sobre a Linguagem de Sinais? (é uma mímica? É um português sinalizado?)

Professora (M): *Seria uma comunicação sinalizada que eles deveriam ter antes de se integrarem aos outros. Eu acho que eles deveriam estar alfabetizados em LIBRAS antes de vir para a turma.*

Entrevistadora: Como você avalia a compreensão leitora dos alunos surdos?

Professora (M): *Como que eu avalio... é eu acho que eles não estão alfabetizados e precisam se alfabetizar.*

Entrevistadora: Pra você, qual o papel do intérprete na sala de aula?

Professora (M): *É o mais importante pra eles. Com certeza é o mais importante. Eu sempre digo, eles são os professores dos surdos, não sou eu a professora, não sou eu que faço, são eles. Muito importante mesmo, eu acho que deveriam receber como professores porque eles têm que saberem todas as disciplinas né. Claro, que nas séries iniciais eu dou todas as disciplinas, mas depois quando eles passam pro 6º ano, eles têm que estarem por dentro de cada disciplina, então deveria ser valorizado como um professor e receberem como professor.*

Entrevistadora: Como você vê a inclusão dos alunos surdos na escola regular (se concorda ou não, se avalia que está funcionando)?

Professora (M): *E acho assim, tem muito ainda que melhorar, está sendo válido, mas tem que melhorar e volto a dizer, eles deveriam se integrar quando já tivessem a leitura de LIBRAS.*

Entrevistadora: Então você acha que o aluno surdo deve aprender primeiro o português ou LIBRAS?

Professora (M): *A LIBRAS, com certeza.*

Intérprete (G):

Entrevistadora: Há quanto tempo você é intérprete?

Intérprete (G): *Quase dois anos.*

Entrevistadora: E nessa escola?

Intérprete (G): *Sim eu comecei aqui, e agora em março vai fazer 2 anos.*

Entrevistadora: Você fez algum curso?

Intérprete (G): *Um curso de capacitação da prefeitura. A prefeitura oferece e é assim, bem básico. Aí este ano está tendo com o professor Daniel só que foi pra Pelotas, e o curso era pra ser aqui, mas como não foi aqui eu não consegui ter acesso, porque envolveria*

transporte, alimentação, pois são dois dias na semana aí eu não consegui fazer. Porque aí seria realmente o curso de intérprete, com básico, intermediário.

Entrevistadora: E você tem o básico só?

Intérprete (G): *Eu tenho o básico e eu procuro coisas assim na internet, eu faço cursos online.*

Entrevistadora: Esse curso envolvia apenas conhecimento em LIBRAS ou envolvia também treinamento específico para ser intérprete?

Intérprete (G): *Só o conhecimento em LIBRAS porque eu não tinha nenhum.*

Entrevistadora: Como você vê a relação do professor com os alunos surdos?

Intérprete (G): *Assim, é bem básica. Eles sabem que o professor tá ali pra dá a ordem, pra falar o que eles têm que fazer e passar a matéria... Mas não há assim uma conversação, essas coisas assim não têm, eles têm com a gente e não tem como o professor. Até pra conversar, explicar alguma coisa é tudo comigo.*

Entrevistadora: Você acredita que o professor conseguiria ministrar a aula sem a sua presença?

Intérprete (G): *Pois é, eles ficaram um tempo assim sem intérprete, porque o outro intérprete que estava com eles saiu, aí eles ficaram questão tipo de um mês, sem o intérprete até que eu viesse pra cá, porque eu trabalhava só de manhã... e aí tu vê assim que eles regrediram bastante nesse tempo porque o professor não consegue abarcar toda a turma e dar assistência aos alunos.*

Entrevistadora: E como que você acha que o professor se portou nesse período que eles ficaram sem intérprete?

Intérprete (G): *Assim da pra ver que ela tenta fazer o máximo que ela consegue, por exemplo, tem coisas que eles só entendem na comunicação com ela através de desenhos. Até com a gente mesmo, porque como eles não conhecem LIBRAS eu posso fazer o sinal que eles não conhecem, mas aí se eu desenhar eles vão ver e vão entender. Então a nossa comunicação muitas vezes é por desenho, aí se tu desenha eles conseguem, então assim numa prova, que as vezes ela coloca bastante desenhos, ou nas atividades ela.. que por exemplo poderiam ser descritas, é o que na prova de ciências mesmo no bimestre passado pra eles*

fazerem o que a gente utiliza da vaca? ou o que a gente utiliza da galinha? Era tudo que eles tinham que fazer desenhos e não escrever, porque eles sabem só que eles não conseguem pôr isso em português, mas desenhando eles conseguem se expressar de forma que a professora olhando vai entender.

Entrevistadora: E como você avalia a fluência dos alunos em LIBRAS?

Intérprete (G): *Pouquíssima. Assim dá pra dividir, dos três né, da pra dividir em bem, mais ou menos e bem pouco. O L.E, a mãe dele é professora, ela fez LIBRAS na faculdade, então ela tem conhecimento e ela “puxa” dele bastante em casa. Aí a mãe do G, é mais “largada” assim, e quando eles vieram pra escola esse mesmo curso de LIBRAS que eu fiz, que a prefeitura deu, os pais puderam fazer então a mãe do G fez, a mãe do L.E fez, só que os pais da E não, porque ela já mora mais longe, é mais afastado, o pai nem tem muito contato com a escola...então a gente tem bastante dificuldade com ela e ela é mais assim “sinais caseiros”, as vezes tu faz um sinal que os outros dois entende e ela ainda não entende. Então tem níveis diferentes entre eles.*

Entrevistadora: Qual é a postura do professor na sala de aula com a sua presença?

Intérprete (G): *Bom assim, ela deixa bem livre todas as professoras que eu trabalhei até agora elas deixam bem livre assim pra nós intérpretes fazermos o que agente acha necessário pra passar aquilo para o aluno... Se eu tiver que vir aqui no quadro fazer um desenho também no quadro ela deixa pra que eles entendam, se eu precisar riscar na mesa ela vai deixar pra eles entenderem, se eu precisar trazer o material dourado, levar eles lá para o fundo da sala ela deixa.. eles me dão autonomia pra poder trabalhar com eles. Se eu precisar tirar eles da sala porque tem muito tumulto e nem eu to conseguindo me concentrar aí eu retiro eles da sala... eles dão bastante autonomia pra gente trabalhar como a gente quiser.*

ANEXO B – Entrevistas transcritas da Escola Padre Pagliani.**Vice-diretora: R.**

Entrevistadora: A Senhora têm noção de LIBRAS?

Vice-diretora (R): *Não, já ouvi falar, mas não tenho noção nenhuma assim de como se processa né?*

Entrevistadora: E a senhora sabe quantos professores mais ou menos têm alguma noção de LIBRAS aqui na escola?

Vice-diretora (R): *Aqui na escola eu acredito que a professora M.N tenha noções de LIBRAS, porque ela tem uma menina que tem problemas auditivos então ela fez uma formação boa em relação a LIBRAS e tudo mais.*

Entrevistadora: Em que medida a S está envolvida na escola? Ela se relaciona bem com os alunos, com professores e a direção?

Vice-diretora (R): *A S chegou na escola no 3º bimestre, ela era da escola Castelo Branco que é daqui de Jaguarão, e é a escola que tem assim uma oficina, que tem um espaço reservado pra alunos especiais... Que tem uns professores com uma formação mais adequada pra lidar com o aluno que tem problemas auditivos e tudo mais. Mas aí ela veio pra nossa escola e tudo mais no início nós ficamos meio receosos né porque não tínhamos ninguém com uma formação específica só a nossa professora M.N, mas pra nossa surpresa assim ela tá muito bem adaptada, nós temos uma moça que acompanha ela né, que a secretaria disponibilizou essa moça que tem noções ela é treinada né pra lidar com ela né e ela é a menina que mais fala na escola atualmente é ela (risos).*

Entrevistadora: É a primeira vez que a escola recebe um aluno surdo?

Vice-diretora (R): *Um aluno surdo sim. É porque assim normalmente quando o aluno tem algum problema né de surdez e tudo mais ele já é encaminhado para a escola Castelo Branco que é a escola que tem esse acompanhamento, que tem os professores treinados né, então seria a escola mais apta a recebê-los... Mas a gente sabe que pela lei nos temos um tempo para nos adaptar para ter uma sala de recursos... E é o que nos tranca porque nós não temos*

essa sala de recursos então o aluno é encaminhado sempre pra escola Castelo Branco né, a escola recebeu foi adaptada nós temos um banheiro especial para receber um cadeirante e tudo mais, mas até hoje não recebemos né... então a S ela.... pra nós assim esse ano ela chegou e para nossa surpresa ela tá muito bem adaptada.

Entrevistadora: Houve alguma preparação da escola para recebê-la?

Vice-diretora (R): *Não porque assim, quando ela chegou na metade do ano né ela mora aqui perto da escola e tudo mais, então nós ficamos sabendo que ela viria pra cá e buscamos assim com a secretária de educação um apoio e então veio essa monitora não é, que ajudou muito no entrosamento... Então assim foi meio de surpresa que ela chegou e a escola, os professores ela entende bem a leitura labial então conseguimos nos adaptar bem assim, e a menina conosco.*

Entrevistadora: E como é a relação dos pais dela com a escola?

Vice-diretora (R): *Ah a mãe dela é uma pessoa assim, muito presente, ela vem a escola seguido.. sim porque é graças a família ela ta bem entrosada né a mãe é uma pessoa muito culta assim e procura recursos.*

Entrevistadora: E a escola pretende aceitar novos alunos surdos?

Vice-diretora (R): *Sim sim, aceitamos.. Até porque por lei nós temos que aceitar né, a inclusão tá aí e tudo mais... Mas... Assim nos causa um certo estranhamento mas... não porque essa menina ela é bem acompanhada né, tu vem que ela tem uma família né, a família dela é toda bem estruturada então nos dá um suporte muito bom aqui na escola. Tá tranquilo.*

Intérprete (S):

Entrevistadora: Há quanto tempo você é intérprete?

Intérprete (S): *Mais ou menos uns 3, 4 meses.*

Entrevistadora: E nessa escola?

Intérprete (S): *Nessa escola 2 meses.*

Entrevistadora: E você fez algum curso?

Intérprete (S): *Eu fiz um básico mais ou menos, e depois fiz um outro também que é de nível básico Os dois foram de nível básico.*

Entrevistadora: Esse curso envolvia apenas conhecimento em LIBRAS ou envolvia também treinamento específico para ser intérprete?

Intérprete (S): *Não ele era só pra LIBRAS, para a comunicação mesmo... De intérprete mesmo eu não tenho.*

Entrevistadora: Como você vê a relação do professor com os alunos surdos?

Intérprete (S): *Sinceramente eu acho que bem... Assim... Quase que não tem. O surdo ele é bem mais nosso, digamos assim do que do próprio professor. Então é bem mais perguntam as coisas pra gente assim... Eles não veem o professor como professor. O professor está na nossa figura bem dizer...*

Entrevistadora: Você acredita que o professor conseguiria ministrar a aula sem a sua presença?

Intérprete (S): *Acredito que... Claro que tem alguns alunos que tem o conhecimento e ajudam bastante ela né... Mas sem essas pessoas eu acho que não... Ia ficar bem perdida né.*

Entrevistadora: E como que você acha que o professor iria se portar?

Intérprete (S): *Assim eles se relacionam bem... Mas na questão da matéria, da compreensão eles não iam entender nada né... Ou geralmente ficam sem fazer ou fazem alguma outra coisa. Enquanto todo mundo tá fazendo a atividade eles não fazem nada... Não entendem o que fazer.*

Entrevistadora: Mas e o professor?

Intérprete (S): *Se o professor não tem o conhecimento de LIBRAS ele não vai nem saber... Geralmente eles ficam mais assim, afastados... Até querem ajudar, mas não sabem como.*

Entrevistadora: E como você avalia a fluência da S em LIBRAS?

Intérprete (S): *Em LIBRAS super! (risos). Eu aprendi muita coisa com ela, porque eu tinha o básico e de conversação mesmo eu não sabia muita coisa, porque eu trabalhava com os pequenos e é diferente né... E aí com ela eu tive um avanço muito grande.. Ela vem de uma escola de LIBRAS, com professor não... Com intérprete que ela teve desde pequena e depois*

ela teve uma parte com professor em LIBRAS mesmo que ela não chegou a contar ali mas teve... era uma escola bem mais preparada assim.

Entrevistadora: Qual é a postura do professor na sala de aula com a sua presença?

Intérprete (S): *Os professores assim, eles passam diretamente a mim o que tem que fazer e eu tento passar pra ela né... Mas diretamente com ela eu acho que não.*

Entrevistadora: Mas eles te dão autonomia?

Intérprete (S): *Sim sim, para fazer sim... Até porque não tem o que restringir, se eu não conseguir agir da forma que eu achar melhor não vai ter uma aprendizagem nem dela também né.*

Entrevistadora: E a relação é boa?

Intérprete (S): *Sim sim, e o que eu não entendo eu pergunto pra eles também, então é bem tranquilo.*

Professora (D):

Entrevistadora: Você tem alguma noção de LIBRAS?

Professora (D): *Tenho, eu já tive na faculdade.*

Entrevistadora: E a senhora teria interesse em aprender mais?

Professora (D): *Sim, com o tempo pode ser.... Ainda mais que agora tem os alunos da atualidade né a gente tem que estar sempre se reciclando né.*

Entrevistadora: E como é a sua relação com a S?

Professora (D): *Ela é excelente aluna, uma das melhores alunas que a gente tem até hoje na sala de aula. E as notas são ótimas, ela tá bem até, interagindo muito bem com a turma e com os professores também.*

Entrevistadora: Quais são as principais dificuldades que você observa nela?

Professora (D): *Eu acho que não tem nenhuma né, pelo menos na sala de aula né, na aula de português e espanhol porque tem a acompanhante né...como é que é o nome dela?.... a*

intérprete que ela tá ajudando muito os professores né, sem ela eu não sei se eu consigo fazer o serviço né.

Entrevistadora: E a senhora se preocupa em fazer atividades diferenciadas para ela? Agora ela está com a estagiária né, mas depois a senhora vai aplicar as mesmas atividades?

Professora (D): *Porque já tá terminando né, agora em seguida aí ela já vai ir pro Estado né... já estamos no final do quarto bimestre né e ela vai passar por média eu acho que na maioria das matérias....em todas as matérias. Aí depois ela vai entrar em férias... as estagiárias que estão tendo mais contato, quando ela veio pra cá, acho que no terceiro ou quarto bimestre foi tudo com as estagiárias.*

Entrevistadora: E você percebeu se elas aplicaram atividades diferenciadas para a S?

Professora (D): *Não... elas usavam as mesmas.*

Entrevistadora: E qual a concepção que a senhora tem sobre a Linguagem de Sinais? (é uma mímica? É um português sinalizado?)

Professora (D): *É o português sinalizado que é uma forma de se expressar né... através dos lábios, a leitura labial. E a gente tem a sorte de que tem alguém para ajudar né.*

Entrevistadora: E a senhora consegue perceber alguma diferença entre a S e os alunos ouvintes?

Professora (D): *Olha, assim... Dificuldades e diferenças têm, mas a gente tenta não diferenciar assim né... A inclusão que tem que ser aceita né.*

Entrevistadora: Como você avalia a S na sala de aula?

Professora (D): *Ela é uma ótima aluna, faz tudo, copia tudo... E através das apresentações dela no (...) ela vai fazendo a prova... Assim é a mesma prova, mas a avaliação dela é diferenciada.*

Entrevistadora: Como assim diferenciada?

Professora (D): *Ah a gente tenta relevar algumas coisas né...*

Entrevistadora: Pra você, qual o papel do intérprete na sala de aula?

Professora (D): *É através das atividades propostas pela estagiária né, ela vai ajudando. É muito importante, “bah” é fundamental... Os professores estão na sala de aula com os alunos interagindo com a aluna...*

Entrevistadora: E como a senhora vê a inclusão dos alunos surdos na escola regular (se concorda ou não, se avalia que está funcionando)?

Professora (D): *Eu sou a favor, eles tem direito...*

Entrevistadora: E a senhora acha que o aluno surdo deve aprender primeiro o português ou LIBRAS?

Professora (D): *A LIBRAS né... O aluno saber e os professores também né.*

