UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

CHRISTIAN PINHEIRO PORTO PLACHA

REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIONS CLUBE

VITÓRIA DA CONQUISTA

2015

CHRISTIAN PINHEIRO PORTO PLACHA

REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIONS CLUBE

Dissertação apresentada por Christian Pinheiro Porto Placha ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Santos Campos
CAAE**:** 35152214.3.0000.0055

VITÓRIA DA CONQUISTA
2015

P697r Placha, Christian Pinheiro Porto.

Repensando o ensino de língua portuguesa para alunos surdos a partir de experiências vivenciadas na escola de educação especial Lions Clube. / Christian Pinheiro Porto Placha, 2015

F.102.

Orientador (a): Dr. Lucas Santos Campos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Letras, Vitória da Conquista - BA,2015.

Inclui referências. 142-149.

1. Ensino - aprendizagem. 2. Língua Portuguesa- Surdos. 3. Segunda Língua - LIBRAS. I. Campos, Lucas Santos. II. Universidade Estadual Sudoeste da Bahia, Programa Pós-Graduação em Letras. III. T.

CDD: 371.912

Catalogação na fonte: Cristiane Cardoso Sousa - CRB 5/1843
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

CHRISTIAN PINHEIRO PORTO PLACHA

REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIONS CLUBE

Dissertação apresentada por Christian Pinheiro Porto Placha ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Vitória da Conquista, 11 de agosto de 2015

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientador Prof. Dr. Lucas Santos Campos (Orientador)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Vitória da Conquista – Bahia

_____

Banca: Profª. Drª. Ester Maria de Figueiredo Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Vitória da Conquista - Bahia

_____

Banca: Profª. Drª. Valquíria Claudete Machado Borba
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Salvador - Bahia

Dei vários gritos, muitos gritos, autênticos gritos. Não por ter fome ou sede, medo ou dores, mas porque queria começar a "falar", porque queria ouvir a minha voz e os sons não chegavam até mim.

(LABORIT, 1994)

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, pela força a mim concedida e pela presença constante em minha vida.
À minha família, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incentivo para não desistir diante dos obstáculos e dificuldades.
Aos colegas de trabalho da Escola Lions Clube, pela parceria e momentos de discussão sempre tão enriquecedores.
Aos colegas do Colégio Abdias Menezes, em especial aos que fazem parte da sala multifuncional, que me receberam muito bem e tornaram-se parceiros em uma nova jornada.
Aos amigos que compreenderam o meu afastamento e me apoiaram, sempre torcendo por mim.
Aos colegas do curso, pela construção de novas amizades durante as aulas, sempre trocando experiências.
À funcionária San, por nos atender sempre com muita eficiência.
Aos professores do curso, pelo profissionalismo e competência com que desenvolveram os trabalhos propostos.
Ao Professor Lucas Santos Campos, pela orientação e por ter contribuindo tanto para a realização deste trabalho.
Às Professoras Ester Maria de Figueiredo Souza e Valquíria Claudete Machado Borba, pelas significativas contribuições no momento da qualificação.
Aos educandos que me conquistaram, me fizeram apaixonar pela Língua Brasileira de Sinais e acreditar que o processo ensino-aprendizagem pode ocorrer de forma dinâmica e prazerosa.

RESUMO

Este trabalho foi motivado pelas preocupações voltadas para educação dos surdos. São necessárias pesquisas acerca de experiências que envolvem o ensino-aprendizagem de alunos com surdez, para que seja possível a adoção de atitudes que possam levar esses discentes a obter êxito em sua vida escolar. No município de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, funcionou por 20 anos, de 1994 a 2014, a Escola de Educação Especial Lions Clube – EDELC, um estabelecimento voltado para a educação especial e que proporcionava, também, o ensino de alunos com surdez. Em virtude da adoção de políticas públicas de inclusão pelo município, a instituição foi fechada. Assim sendo, julgamos que o levantamento da sua trajetória, com especial atenção para o registro do seu trabalho realizado junto a alunos surdos, pode ser útil de muitas formas, quer seja para revelar acertos que podem ser seguidos e copiados quer seja para indicar procedimentos que tenham sido aplicados para determinados fins, mas que não lhes tenham atingido ou que não tenham sido tão eficientes quanto o esperado, principalmente no que diz respeito à aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua, por discentes surdos. Em primeira mão, como um dos acertos da entidade, podemos destacar o emprego da LIBRAS - Língua Brasileira de sinais, como língua de instrução, para o aluno da educação infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), tendo em vista ser essa língua reconhecida como a de comunicação e expressão dos surdos. Assim sendo, ela deve ocupar lugar de destaque no processo educativo desse aluno e não apenas ser utilizada como um mero instrumento para o ensino da Língua Portuguesa. O conhecimento e registro do trabalho realizado pela instituição são de suma importância para que práticas positivas possam ser consultadas e reaplicadas por profissionais envolvidos, de uma forma ou de outra, na educação de pessoas com surdez, no novo modelo instrucional, implantado pelo Estado, escolas inclusivas com salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado. A pesquisa teve como base o método qualitativo, na forma de estudo de caso analítico-descritivo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Surdos. Língua Portuguesa. Segunda Língua. LIBRAS.

ABSTRACT

This paper was motivated by concerns regarding education for the hearing-impaired. The experiences that involve the teaching-learning process of these students require more studies so that the adoption of attitudes to help them achieve academic success may be encouraged. EDELC (Lions Club Special Education School) remained in activity for 20 years in the city of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil (between 1994 and 2014), offering education programs for students with special needs as well as to students with auditory impairment. As a result of the adoption, by the municipality of Vitória da Conquista, of public policies on inclusive education, the institution was closed. We believe that an assessment of the school's path – with a special focus on the registers of activities developed for the auditory-impaired – may prove helpful in many different ways. For example, to reveal successes that may be followed or copied, or to indicate procedures implemented for specific situations that may not have achieved the expected outcomes, especially in relation to the acquisition of Portuguese as a second language by hearing-impaired students. One positive aspect that stands out is EDELC's choice of LIBRAS (Brazilian Sign Language) as the language for instruction for pre-school and primary school students (1st to 5th grade), considering that LIBRAS is the official language for communication and expression of the auditory-impaired in Brazil. Therefore, it must be placed at the core of the education process of hearing-impaired students and should not be used as a mere tool to teach Portuguese. Understanding and registering the work developed by that institution are essential to allow positive practices to be consulted and replicated by professionals involved directly or indirectly with the education of hearing-impaired students in the new instructional model implemented by the state government – inclusive schools equipped with multi-functional resources to provide specialized assistance for students with special needs. This study uses the qualitative method, in the form of an analytical-descriptive study case.

Key words: Teaching-learning. Hearing-impaired. Portuguese Language. Second Language. LIBRAS.

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	11
2	**REFERENCIAL TEÓRICO**	16
2.1	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	16
2.2	VISÕES EM RELAÇÃO AOS SURDOS E À SURDEZ	22
2.3	O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS	24
2.4	LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	27
2.5	LEITURA, ESCRITA E LÍNGUA DE SINAIS	30
3	**METODOLOGIA**	36
3.1	CONTEXTO DA PESQUISA	38
3.1.1	**Trajetória histórica da EDELC**	40
3.2	PERFIL DOS PARTICIPANTES	44
3.2.1	**Participantes da Sequência Didática I**	44
3.2.2	**Participantes da Sequência Didática II**	46
3.3	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	48
3.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	49
4	**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**	50
4.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA I “CAMPANHA OUTUBRO ROSA”	50
4.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA II “SANDUÍCHE VERÃO COLORIDO” ...	52
4.3	DESCREVENDO E ANALISANDO OS DADOS	55
4.3.1	**Outubro Rosa**	55
4.3.2	**Sanduíche “Verão Colorido”**	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS		79
REFERÊNCIAS		82
APÊNDICES		88
ANEXOS		94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Símbolo Outubro Rosa 56
Figura 2 – Panfleto da campanha Outubro Rosa 63
Figura 3 – Cartaz sobre câncer de mama 64
Figura 4 – Outdoor da campanha contra o câncer de mama 65
Figura 5 – Cartaz confeccionado pelos alunos 67
Figura 6 – Cartaz confeccionado pelos alunos 67
Figura 7 – Aluna lendo receitas 71
Figura 8 – Aluno lendo receitas 71
Figura 9 – Aluna lendo receitas 71
Figura 10 – Aluna lendo receitas 71
Figura 11 – Escrita dos ingredientes pela aluna 76
Figura 12 – Escrita dos ingredientes pela aluna 76
Figura 13 – Aluna no supermercado 76
Figura 14 – Aluna pesquisando preços 76
Figura 15 – Alunos na rua lendo placas 77
Figura 16 – Alunos na rua lendo Outdoor 77

1 INTRODUÇÃO

Nosso intuito é o de contribuir para a melhoria da educação dos surdos no que diz respeito à aprendizagem do Português na modalidade escrita como segunda língua. Aproveitamos a experiência adquirida durante os anos de trabalho na escola de educação especial Lions Clube, em atendimento a alunos com surdez, o que tornou possível compreender algumas especificidades da pessoa surda e a necessidade de ações que contribuam para o desenvolvimento da linguagem.

Este trabalho, além do levantamento da trajetória da Escola de Educação Especial Lions Clube, consiste na análise de duas sequências didáticas para o ensino do Português como segunda língua para alunos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua.

As questões referentes à educação de surdos no Brasil, ao longo dos anos, perpassaram momentos diferenciados, sendo marcadas por diferentes filosofias educacionais tais como: Oralismo, que diz que a língua oral deve ser a forma de comunicação dos surdos e não a língua de sinais; Comunicação Total, para a qual o importante é a comunicação e interação, não a língua, portanto pode ser usado qualquer recurso linguístico, língua de sinais, língua oral, gestos, códigos; e, por fim, o Bilinguismo, o surdo deve ser bilíngue, adquirir a Língua de Sinais como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua, no caso dos surdos brasileiros.

Ao estudarmos tais filosofias, percebemos, através da história da educação dos surdos, a tentativa de êxito de cada uma delas nas práticas educativas voltadas para a comunidade surda. Nesses segmentos filosófico-educacionais, a visão de linguagem está presente de três diferentes formas, sendo considerada como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação.

Travaglia (2009, p. 21) afirma que na concepção de linguagem como expressão do pensamento existe a noção de que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Os defensores do Oralismo tendem a fazer essa ligação direta entre a fala e o pensamento e entendem que para a organização lógica do pensamento há regras a serem seguidas. Dão ênfase a aprendizagem da fala, fixando exclusivamente na necessidade da criança surda oralizar, seguindo um sistema de normas, acabado, fechado, estável e sem interferência social, o conteúdo do que é dito, muitas vezes é deixado em segundo plano. Desconsideram a importância das relações sociais e do diálogo, considerando a linguagem algo individual. O principal objetivo da educação é a língua oral.

Já a Comunicação Total deixa de considerar a língua oral como o principal objetivo na educação do surdo e considera prioritária a comunicação dessas crianças, acredita que o indivíduo não se desenvolve quando domina um conjunto de regras gramaticais e sim quando está envolvido em um contexto comunicativo, segundo Goldfeld (2002, p. 101). Essa filosofia segue a concepção em que a linguagem é vista como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação, sendo a principal função a transmissão de informações, utilizando códigos que deverão ser decodificados,

> essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (sf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22)

A terceira concepção que vê a linguagem como forma ou processo de interação está presente no Bilinguismo, "a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico", diz Traváglia (2009, p. 23). Expõe o aluno a diferentes situações de uso da língua.

Podemos observar uma evolução nos estudos e práticas referentes à educação de surdos, o que faz com que novas tendências surjam, no entanto, nem todos acreditam ser uma evolução, o fato, por exemplo, de que os surdos adultos que tenham experiências educacionais e estudos na área possam opinar pela filosofia educacional que mais atenda as necessidades dos estudantes surdos, e insistem em continuar com as práticas anteriores, como por exemplo, a imposição do Oralismo para a pessoa com surdez.

> A imposição para que o surdo se comunique através da língua oral também é demandada pela sociedade como um todo. Configura-se, assim, a reprodução social da situação sustentada pela família ao impor a língua oral – língua dominante do entorno – sobre o filho, mesmo sabendo que ele está impossibilitado de dominá-la. (DALCIN, 2006, p.198)

Surge, então, a necessidade de estudos voltados para questões que envolvem aspectos da aprendizagem do aluno surdo. Algumas instituições realizam trabalhos específicos na área da educação de surdos.

Em se tratando do município de Vitória da Conquista, tivemos como referência em Educação de Surdos, a Escola de Educação Especial Lions Clube – EDELC, estabelecimento que teve suas atividades iniciadas em 22 de março de 1994 e que, no

decorrer dos anos, procurou realizar um trabalho que proporcionasse ao discente surdo um ensino eficaz.

Nosso interesse em estudar a educação de surdos, nos leva a refletir sobre o trabalho realizado nessa escola, pensando em como as experiências adquiridas por seus profissionais e alunos podem continuar contribuindo para a educação desse segmento social, especificamente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Esperamos que nosso trabalho possa integrar o acervo que busca promover reflexões e análises em torno da descoberta daquilo que possa ser melhor para que os surdos possam se apropriar do domínio da língua portuguesa na modalidade escrita. Contamos que esse domínio possa-lhe facilitar o desenvolvimento pessoal, o crescimento na esfera educacional e, consequentemente, na vida profissional.

A partir de trabalhos como os de Capovilla e Raphael (2001), Goldfeld (2002), Guarinello (2007), Luz (2013), Quadros e Schmiedt (2006), Sacks (2010), Skliar (2013), Strobel (2008), está sendo cada vez mais divulgada a especificidade do aluno surdo, sua diferença em relação aos ouvintes, sua identidade, sua experiência visual e demais peculiaridades da cultura surda.

Se essa diferença existe e precisa ser respeitada, levantamos os seguintes questionamentos:

- Quais procedimentos metodológicos devem ser utilizados na educação do aluno surdo no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa escrita?
- Como propiciar ao aluno surdo um ambiente favorável a essa aprendizagem?
- De que forma as vivências de profissionais e alunos da escola especial Lions Clube podem contribuir para que pensemos respostas para estas questões?

No período compreendido entre os anos 1994 e 2008, a EDELC funcionou em formato de classes especiais, na tentativa de alfabetizar o aluno surdo para encaminhá-lo ao ensino regular. Nesse modelo, o discente ficava retido por não apresentar domínio da língua portuguesa, mesmo adquirindo conhecimentos de outras áreas. Assim, o estudante não avançava para as séries seguintes, permanecia em classe especial por repetidos anos, o que provocava uma defasagem na relação idade/série.

Por compreender, após a experiência de anos na docência, que esse procedimento não estava de acordo com as necessidades dos estudantes surdos, a

docente dessa turma, juntamente com a diretora do estabelecimento, fizeram ao coordenador de educação especial da Secretaria da Educação – SEC, a solicitação de que fossem implementadas as classes seriadas com turmas de educação infantil e turmas do 1º ao 5º ano, para que o discente pudesse progredir na sequência das séries escolares. Assim, a partir do ano de 2009 esse regime foi implantado.

Acreditamos que esse formato associado às mudanças na proposta didático/ pedagógica, que foram empreendidas, tenha contribuído para o desenvolvimento do discente surdo, dando-lhe condições de progresso na escola inclusiva, já que, a partir do 6º ano, ele é encaminhado para a rede regular de ensino, ambiente em que estuda em classes com predominância de discentes ouvintes. Acreditamos, também, que esse novo modelo deu certo porque nele há reconhecimento e respeito à diferença linguística e cultural do sujeito surdo, compreendendo que seu avanço escolar não depende da sua alfabetização em Língua Portuguesa.

Assim, temos como objetivo geral deste trabalho o de descrever duas sequências didáticas selecionadas entre as muitas que foram desenvolvidas, a fim de demonstrar um processo pelo qual o aluno surdo deve passar para obter meios que facilitem a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua e contribuir para uma reflexão sobre práticas comuns que se instauraram na educação dos surdos em função de visões equivocadas sobre a surdez e a linguagem, e que possa traduzir-se em novos encaminhamentos metodológicos que atendam as especificidades do surdo em sua diferença. Ressaltamos a necessidade da vivência pelo surdo de situações que envolvam o uso da linguagem em contextos do dia-a-dia.

Como objetivos específicos, temos: a) destacar a importância da Língua de Sinais para a formação da subjetividade do aluno surdo; da interação aluno-aluno, professor-aluno; da vivência do aluno surdo em situações de letramento referentes ao dia-a-dia; b) demonstrar um processo de aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua, centrado no uso da língua e não na aprendizagem apenas de regras gramaticais e vocabulário sem contextualização.

O texto, além desta introdução, que traz as questões norteadoras, os objetivos e a estrutura da pesquisa, apresenta mais três seções.

A segunda seção apresenta o referencial teórico, que consiste em um breve histórico da educação dos surdos; algumas visões em relação a esse sujeito e à surdez; a análise do processo de inclusão das pessoas surdas; o levantamento de alguns aspectos

envolvidos no processo de letramento e na educação dessa comunidade e aspectos referentes à leitura, escrita e língua de sinais.

A terceira, intitulada “Metodologia”, consiste na descrição do contexto da pesquisa, inclusive a trajetória histórica da escola, do perfil dos participantes; da definição dos instrumentos de pesquisa, dos procedimentos metodológicos e da análise dos dados.

A quarta seção, corresponde à apresentação das propostas de intervenção pedagógica, descrição e análise dos dados.

Para o referencial teórico utilizamos autores que vêm estudando e desenvolvendo pesquisas sobre a educação de surdos há algum tempo. Alguns deles, a propósito, vivem a realidade do universo da surdez, como Ronice Müller de Quadros, que é filha de pais surdos e tem como língua materna a Libras.

Muitas contribuições podem ser encontradas na obra dessa autora, a quem a língua portuguesa oral só fora apresentada fora do círculo familiar, sendo, dessa forma, sua segunda língua. Quadros sempre esteve inserida no mundo dos surdos, nesse universo, se dedicou aos estudos na área da surdez.

Outra autora que utilizamos como referência é Karin Strobel que também se dedicou aos estudos dessa área e tem um conhecimento de quem fala na posição de pessoa surda, assim como autores que fazem parte dos Estudos Surdos. Os outros autores das fontes por nós consultadas, falam especificamente sobre linguagem, letramento e bilinguismo e também têm dedicação intensa aos estudos na área da surdez, desenvolvendo pesquisas que lhes habilitam a falar sobre o assunto com muita firmeza.

Para a parte prática do trabalho proposto, optamos pela abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso analítico-descritivo, a partir da análise de duas sequências didáticas aplicadas em duas turmas de 5º ano da Escola de Educação Especial Lions Clube, uma turma de 2013 e outra de 2014.

Através dos conhecimentos adquiridos a respeito de práticas educativas para o ensino de Português como segunda língua para os discentes surdos, esperamos que o trabalho possa realmente contribuir para uma melhoria na aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos, que eles possam a partir do letramento ter condições de fazer uso dessa língua com possibilidade de utilizá-la para os diversos fins.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos um breve histórico da educação dos surdos, uma resumida abordagem sobre as visões em relação aos surdos e à surdez, assim como sobre o processo de inclusão das pessoas surdas, sobre os letramentos na educação de surdos e aspectos referentes à leitura, escrita e língua de sinais.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Na Antiguidade, os surdos eram considerados como seres não competentes, sem pensamento. A linguagem oral era o que dava a condição de humano ao indivíduo. Portanto, sem esse tipo de linguagem, os surdos eram considerados não humanos.

> Durante séculos, a crença de que o Surdo não seria educável ou responsável pelos seus atos foi justificada com base em textos clássicos, tanto sacros como seculares. No século IV a.C., Aristóteles supunha que todos os processos envolvidos na aprendizagem ocorressem através da audição e que, em consequência, os Surdos seriam menos educáveis do que os cegos. (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1480)

No fim da Idade Média, começa um caminho para a Educação do Surdo. Sacks (2010, p. 26), assinala que "no século XIV, a noção de que a compreensão das ideias não dependia de ouvir palavras era revolucionária." Nessa direção, como indica Arriens (2004, p. 5), "Bartollo Della Marca D'Ancona, advogado e escritor, faz a primeira alusão à possibilidade do surdo aprender através da Língua de Sinais ou da Língua Oral".

Por outro lado, SILVA et. al (2013, p. 100) esclarecem que

> A preocupação com a educação dos surdos surgiu a partir da necessidade das famílias nobres em manter sua riqueza, pois o direito a herança era legalmente do filho primogênito. Caso esse fosse surdo, só poderia recebê-la se possuísse condições de comunicar-se com seu grupo. Daí as pessoas começaram a criar metodologias diferenciadas e estritamente sigilosas com o objetivo específico de ensiná-los a falar.

Na Espanha, século XVI, surgem os primeiros educadores de surdos. Vão, também, surgindo médicos, advogados, monges e filósofos envolvidos com a educação desses indivíduos, em países como: Espanha, Itália, Alemanha, Inglaterra, França. Alguns deles defendendo o Oralismo, outros defendendo o uso da Língua de Sinais; e

outros ainda faziam uso da Língua de Sinais no intuito de apenas ensinar a Língua Oral, como aponta Costa (2010, p. 21),

> A partir do século XVI, primeiramente através de iniciativas de ensino isoladas e posteriormente institucionalizadas, a educação de surdos passou a dar-lhes uma posição sujeito em processo de deslocamento. O sujeito surdo passa a ser olhado como apto à linguagem, capaz de comunicar-se, de pensar, de expressar sentimentos, um ser de moral, não é mais considerado rudimentar, a posição-sujeito surdo é tornada humana.

Nesse panorama, segundo Costa (2010, p. 22) registra-se o surgimento do primeiro professor de surdos na história, Pedro Ponce de Léon (1520-1584), monge Beneditino na Espanha. Ele educava filhos de nobres, ensinando-os a falar, ler, escrever e sobre o Cristianismo. Seu trabalho serviu de base para diversos outros educadores de surdos.

A primeira escola pública para surdos no mundo, foi fundada em 1755, pelo abade Charles Michel de L'Epée, o "Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris", que defendia o uso da Língua de Sinais. "E então, associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler; e com isso, de um golpe, deu-lhes o acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo." (SACKS, 2010, p. 26). L'Epée demonstrava sistematicamente o resultado de seu trabalho em audiências públicas. Guarinello (2007, p. 24) indica que, "ele foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua. Devido ao grande sucesso de seu método, pela primeira vez na história, os surdos foram capazes de ler e escrever, adquirindo assim uma instrução."

Nesse mesmo período, na Alemanha, por meio de Samuel Heinick surgem as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, que baseia-se no ensino da língua oral, desconsiderando a língua de sinais. De acordo com Guarinello (2007, p. 24),

> Essa metodologia utilizava-se somente da linguagem oral na educação dos surdos, uma vez que, segundo seus defensores, essa seria a situação ideal para que eles se integrassem na sociedade ouvinte. Heinick fundou a primeira escola pública alemã para surdos baseada no método oral.

Na Idade Contemporânea, a Língua de Sinais espalha-se por toda a Europa. Porém, no século XIX, a surdez ainda é tratada como "doença", com promessas de cura e reabilitação, alguns educadores oralistas continuam com esse mesmo discurso nos dias atuais.

Após tentativas e experiências frustradas de oralização e remediação da surdez, sem atingir os objetivos desejados, muitos se rendem ao fato de que o surdo só pode ser realmente educado através da Língua de Sinais.

Jean Marc Itard[1] -1814, médico cirurgião em Paris, era contra a língua de sinais, considerava a surdez como uma doença e para descobrir as causas da surdez ele dissecou cadáveres de surdos, aplicou cargas elétricas nos ouvidos de surdos; usou sanguessugas para provocar sangramentos, furou as membranas timpânicas causando até a morte de um aluno, fraturou crânio ou infeccionou pontos atrás das orelhas de alguns surdos. Esse médico partia do princípio de que, sendo a surdez uma doença, todas as tentativas de cura eram válidas, os sofrimentos e até mesmo a morte.

Para Itard, a única esperança para os surdos, seria o desenvolvimento da fala através de treinamento articulatório e restauração da audição. Com essa convicção, realizou um intenso treinamento auditivo com alguns alunos no sentido de fazer com que detectassem sons, percebessem ritmo, altura, discriminassem vogais e consoantes, etc. No entanto, esse treinamento não ajudou no desenvolvimento da fala; passou, então, a treinar a fala diretamente.

Arriens (2004, p. 7) ressalta que os alunos aprendiam a falar, mas não falavam de maneira natural e fluente. Itard percebeu que seu propósito, transformar o surdo em ouvinte, não tinha sido alcançado e culpou a língua de sinais usada na escola.

Porém, após anos de tentativas e experiências frustradas de oralização e remediação da surdez, sem conseguir alcançar os objetivos almejados, Itard se rendeu ao fato de que o surdo só poderia ser realmente ensinado através da língua de sinais. Arriens (2004, p. 8) informa que outros estudiosos chegaram a essa mesma conclusão.

Em 1880 ocorre o marco histórico para a educação do surdo, o Congresso de Milão, momento em que o Oralismo puro invade a Europa. Sabe-se que apenas um surdo participou desse congresso e sua opinião não foi levada em conta. Foram colocadas inúmeras vantagens da fala e abolidos completamente os sinais. Skliar (2013, p. 16) destaca que esse congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial.

A partir desse evento, a Língua de Sinais, em todas as suas formas, foi proibida e estigmatizada. Apenas a fala é aceita como forma de comunicação, para a finalidade educativa. Com isso, os professores surdos foram demitidos dos seus cargos.

[1] Arriens (2004)

Como resultado da evolução nos campos da tecnologia e da ciência e sob influência do Congresso de Milão, no século XX, a educação dos surdos é dominada pelo Oralismo, que vê a surdez como algo que pode ser corrigido. No entanto, sem a cura da surdez, os insucessos do oralismo começaram a ser evidenciados, e em 1970 aparecem as primeiras tentativas do implante coclear, conhecido como ouvido biônico, cirurgia que implanta um equipamento eletrônico de alta tecnologia para substituir o ouvido de pessoas com deficiência auditiva.

Como aponta Goldfeld (2002, p. 32), no Brasil, a educação de surdos teve seu início em 1855, com a chegada do professor surdo Hernest Huet, francês que veio a convite do Imperador D. Pedro II, para ensinar duas crianças surdas. Em 26 de setembro de 1857, Hernest Huet fundou, no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Assim, o dia 26 de setembro, é comemorado pelos surdos brasileiros, todo ano, ocasião em que promovem eventos, movimentos, divulgações e palestras ligadas à causa surda, entre outras atividades.

Em 6 de junho de 1957, a instituição passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Na época, o Instituto era um asilo, onde só eram aceitos surdos do sexo masculino. Huet tinha surdez congênita, foi o primeiro professor de surdos no Brasil, era ex-aluno do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris - INJS.

Atualmente, a família do surdo pode optar pelo Oralismo, cujo objetivo é ensinar a língua oral através de vários métodos; Comunicação Total, que procura envolver todas as habilidades de comunicação como a fala, a audição, os sinais, a leitura e a escrita; Bilinguismo que consiste no uso de duas línguas, aprendidas em momentos distintos, a Libras e a Língua Portuguesa; ou ainda pela Pedagogia Surda, onde a educação vai sendo construída na perspectiva do discente surdo. Contudo, aponta Strobel (2008, p. 85):

> [...] vemos que hoje em dia ainda existem muitas práticas ouvintistas e escolas usando métodos ultrapassados, não se preocupando em se atualizar, participando em congressos e cursos. Ou ainda, iniciam dizendo serem a favor da língua de sinais e, aos poucos, sem ninguém perceber vão deixando-a de lado.

A despeito de todas essas correntes, os avanços do Bilinguismo e da Pedagogia do Surdo parecem ser mais representativos pelo número crescente de estudiosos que vem defendendo-os, inclusive os próprios surdos, a exemplo de Karen Strobel.

O Bilinguismo é uma proposta de ensino onde coexistem duas línguas no contexto escolar. Pesquisas de autores como Capovilla (2001), Goldfeld (2002), Lodi

(2013), Quadros (2006), Sacks (2010), Skliar (2013) têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua, e, a partir daí, se dá o ensino da segunda língua que é o português na modalidade escrita. Inclusive Vygotsky já defendia o fim do Oralismo, em 1930, ano em que publicou o artigo "El Colectivo". (GOLDFELD, 2002, p. 94).

Autores que defendem o Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores Oralistas e da Comunicação Total. Para eles, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Goldfeld (2002, p. 108) defende que

> O bilinguismo tem o grande mérito de divulgar e estimular a utilização de uma língua, que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos, a língua de sinais, bem como sua cultura. Somente pela exposição a essa língua, a criança surda pode desenvolver-se linguística e cognitivamente sem dificuldades.

Algumas escolas se dizem bilíngues, mas há professores ainda usando práticas linguísticas simultâneas, o que é chamado de português sinalizado, desrespeitando a estrutura de ambas as línguas. Há poucos professores surdos contratados nestas escolas bilíngues. Estes profissionais surdos formam grupos pequenos que se comunicam entre si e geralmente têm que ficar perguntando o que o grupo de profissionais ouvintes está conversando senão ficam isolados.

Estamos num tempo de transição, tempo que mostra a existência do diferente e dos desafios a serem enfrentados. Os que não tiveram lugar ao longo da história, começam a "aparecer", na dimensão ética da aparição, explicada por Luz (2013, p. 34):

> Aparecer é ser sensivelmente reconhecido para além de atributos orgânicos, econômicos, étnicos, religiosos ou sexuais. É mais do que aparecer fisicamente. É aparecer simbolicamente, é transcender a matéria e os demais condicionantes. É ter a existência reconhecida, não só a presença corporal.

Daí é que surgem pedagogias essencialmente-outras, não-idênticas, e que lutam para serem reconhecidas como autênticas, como inerentes às políticas culturais. Saindo das modalidades tradicionais de educação de surdos, que trabalham com a 'normalidade' ou 'métodos clínicos' ou que usam outros 'métodos de regulação', entramos na modalidade da diferença.

Assim a Pedagogia do Surdo tem sido apresentada como uma ruptura no universo teórico da educação que detém o modelo ouvinte, passamos a momentos que

primam pela defesa cultural e mediação intercultural. Esta modalidade oferece fundamento para a educação dos surdos a partir de uma visão em uma outra filosofia, em que a educação dá-se no momento em que o surdo é colocado em contato com seus pares, para compartilhar o que tem em comum e acontecer a subjetivação e as trocas.

Através da diferença cultural, o surdo adquire sua identidade, deixando de existir a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo. Nesse sentido, Strobel (2008, p. 44) "aponta que, para o sujeito surdo ter acesso às informações e aos conhecimentos e para construir sua identidade é fundamental criar uma ligação com o povo surdo em que se usa a sua língua em comum: a língua de sinais."

Além dos profissionais que estudam, pesquisam e consequentemente defendem essas últimas modalidades de ensino, os surdos contam também com a Legislação a seu favor. Em 2002, foi sancionada no Brasil, a Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 2005, o que passará para história como um marco positivo na luta pelos direitos de cidadania dos surdos brasileiros. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 17) "O Decreto 5.626 de 2005 assinala que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua."

A partir do cumprimento da Lei federal nº10.436 de 24 de abril de 2002, que prevê a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais, nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, profissionais da área de educação já sairão das instituições de ensino, com conhecimento prévio da língua de sinais, o que contribuirá para uma mudança significativa no recebimento dos futuros alunos surdos, consistindo em um grande avanço.

Percebemos assim os novos rumos que a educação de surdos vem tomando ao longo dos anos e que a tendência é um futuro promissor para o surdo, tendo a sua língua efetivamente reconhecida. Em nossa trajetória na educação de surdos, podemos comprovar que a língua de sinais realmente faz diferença na vida dos alunos, convivemos com crianças antes de terem o conhecimento da língua de sinais e depois de conhecê-la, e as diferenças são notáveis em todos os aspectos: emocional, cognitivo, afetivo, comportamental.

O Decreto 5.626/2005 foi ratificado à luz do Decreto 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reconhece a

língua de sinais como Língua - forma de comunicação das pessoas surdas e a importância do intérprete de língua de sinais para a acessibilidade dessas pessoas; garante que a educação seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. E pelo Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e diz que no caso dos estudantes surdos serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

2.2 VISÕES EM RELAÇÃO AOS SURDOS E À SURDEZ

Ao estudarmos a história da educação dos surdos, percebemos que, ao longo dos anos, eles foram tratados de diferentes formas de acordo com o que as pessoas acreditavam. Diferentes eram as concepções em relação aos surdos, à surdez e à linguagem. E práticas pedagógicas se instauraram na educação dos surdos em função dessas visões, muitas vezes, equivocadas.

A partir de Rodrigues (2008, p. 57), é possível identificar duas maneiras distintas de se olhar para a surdez, baseadas em dois modelos: o clínico-terapêutico e o socioantropológico, modelos que têm sido responsáveis por definir e guiar diversas tendências educacionais, mas, segundo Skliar (1998, p. 9 apud Rodrigues 2008, p. 57) "a temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em 'modelos sobre a surdez'."

O modelo clínico-terapêutico traz uma visão da surdez como patologia, como uma deficiência sensorial, enfatiza a necessidade da cura, pois os surdos são considerados doentes, e a educação tem que ser terapêutica; os objetivos estarão sempre voltados para a audição e para a fala, com caráter reparador, reabilitador, normalizador e corretivo. Sendo, então, questões a serem resolvidas pela medicina, que indicará os procedimentos pedagógicos que serão baseados no Oralismo, onde a língua de sinais não tem vez.

O modelo sócioantropológico em oposição ao modelo clínico-terapêutico, compreende a surdez como uma experiência visual, apenas uma diferença e não uma deficiência, os surdos são reconhecidos como indivíduos com cultura própria que formam uma comunidade linguística onde a língua de sinais é utilizada. O surdo, então,

se reconhece como surdo, convive com surdos, partilhando o modo de ser, agir e pensar. A esse respeito, Rodrigues (2008, p. 63) esclarece:

> A difusão da visão sócio-antropológica da surdez nas últimas décadas do século XX possibilitou aos educadores uma nova maneira de se pensar o processo de ensino-aprendizagem de surdos. Apropriando-se dessa visão, muitos professores de surdos propuseram novas estratégias de ensino vinculadas ao uso da LS e ao reconhecimento da necessidade de se ensinar a LP como L2. Entretanto, até que essa nova proposta educacional bilíngue se configurasse outras maneiras de se tratar a educação de surdos destacaram-se no cenário educacional: o oralismo e a comunicação total.

Estudos ainda mais recentes caminham na tentativa de criar novos olhares, que vão além dessas questões, são estudos denominados Estudos Surdos que segundo Skliar (2013, p. 5)

> se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir de seu conhecimento político.

Essas pesquisas, aqui no Brasil, acontecem principalmente na Região Sul, a exemplo de Santa Catarina, tendo Ronice Muller de Quadros como organizadora e no Rio Grande do Sul, com a participação de Carlos Skliar.

São pesquisadores ouvintes que estão sensíveis aos olhares surdos e pesquisadores surdos, que surgem como autores e participam efetivamente do processo de produção do conhecimento. Já temos um número significativo de surdos cursando mestrado e doutorado.

Esses estudiosos vêm questionando termos utilizados para referência à surdez e aos surdos como deficiência, diversidade, diferença e as relações de poder na educação de surdos. Levantam um problema evidente na educação dos surdos, que consiste em: mesmo a língua de sinais sendo reconhecida, mesmo o discurso sendo o de que o surdo é diferente e não deficiente ainda existem as relações de poder, o que Skliar (2013, p. 15) chama de Ouvintismo, e explica:

> Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Nos discursos atuais, surgem questões que ultrapassam a simples oposição entre os modelos clínico-terapêutico e socioantropológico, e Skliar (2013, p. 9), mesmo tendo se referido em obras anteriores a essa oposição, diz que objetiva "identificar os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles, como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas".

Os surdos começam a se narrar de uma forma diferente, surgem novas identidades surdas, novos posicionamentos e novas propostas, o que interfere diretamente na educação, resultando assim em um novo olhar educacional, inclusive no sentido de uma ruptura com a educação especial e uma grande transformação educacional com a participação efetiva dos próprios surdos.

2.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS

A inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares vem sendo defendida, com mais ênfase após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais, realizada em Salamanca - Espanha, em 1994, encontro que resultou na Declaração de Salamanca[2].

Outros documentos também consolidam a educação inclusiva. No âmbito internacional temos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Universal dos Direitos da Infância (1959), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien (1990), Convenção de Guatemala e Carta para o Terceiro Milênio (1999), Declaração Internacional De Montreal Sobre Inclusão (2001) entre outros. Na Legislação Brasileira

[2]A Declaração [de Salamanca] destaca a responsabilidade dos sistemas educativos na provisão de educação adequada às características individuais, interesses e necessidades de cada criança e o papel da escola comum com orientação integradora como meio de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos (p.10). A Linha de Ação estabelece que todas as escolas devem acolher todas as crianças (p.17) e explica o desafio enfrentado pelas escolas que deverão desenvolver pedagogias centradas nas necessidades dos alunos para educar com sucesso todas as crianças (p.18). Aborda, também, o problema da exclusão e da necessidade de proporcionar igualdade de oportunidades a todas as crianças (p.23). A educação em escolas especiais somente é recomendada nos casos de exceção, quando as classes comuns não possam satisfazer as necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem-estar da criança ou das outras crianças (p.24). (LAPLANE, 2006, p. 29)

temos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei Nº 4.024/61, Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/90, Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Lei Nº10.845/04, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (2004) e outros.

Todos defendem o ingresso e permanência de todas as pessoas nas escolas regulares, mas deixam bem claro, que o objetivo maior sempre deverá ser o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu crescimento intelectual, bem estar emocional, em ambiente favorável, com reestruturação ou renovação das escolas. Deverá haver oportunidades educacionais adequadas, desafiadoras sim, mas ajustadas às habilidades e necessidades dos alunos.

É necessário que atentemos para o fato de que a simples inclusão de todos os estudantes, em salas de aula do ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem. Faz-se necessário seguir as orientações trazidas pelos inúmeros documentos para tornar possível a real participação de todos os estudantes nas atividades discentes, para que ocorra uma efetiva aprendizagem.

No caso do surdo, é necessário o reconhecimento de suas necessidades linguísticas. Não basta a esse discente estar presente no ambiente escolar se ele não tiver oportunidades de interagir, de se comunicar e de expressar seu pensamento. O discente surdo recebe as informações pelo campo visual e isso deve ser respeitado. “Criar uma escola inclusiva, onde todos os alunos sejam reconhecidos, valorizados e respeitados, envolve cuidar de tudo o que é ensinado, assim como da maneira como é transmitido.” (SAPON-SHEVIN, 1992 *apud* STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 73).

Nesse caso, a Declaração de Salamanca (1994, p. 30), recomenda a educação em escolas ou classes especiais que atendam à especificidade dessa população [dos surdos].

Atualmente os surdos lutam por um tipo de educação mais adequada para as suas necessidades linguísticas. Diferente de tempos passados, hoje em dia, a legislação assegura à pessoa com deficiência ou seus representantes o direito à participação nas tomadas de decisões no que se refere às políticas públicas, como exemplo, temos o Decreto 6949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e em seu artigo 4º diz:

> Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

A comunidade surda comemora uma grande vitória em 2014, pela participação de representantes surdos no Plano Nacional de Educação.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS junto com a Confederação Brasileira de Desportos Surdos - CBDS e o Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, como organizações representativas, fizeram valer seus direitos e conseguiram opinar em relação à redação do Plano Nacional de Educação – PNE, (Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014). E, por entenderem que escolas e classes bilíngues são diferentes de escolas comuns, com a presença de intérpretes de Libras, lutaram para que o texto aprovado para o PNE fosse:

> Meta 4 [...]
> Estratégias [...]
> 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos. (LEI 13005/2014). [Grifo nosso]

E não outro texto em que constava a frase "em escolas e classes bilíngues inclusivas", defendida pelo MEC. Os surdos entendem que a escola não será bilíngue apenas pelo fato de ter intérpretes de Libras e a presença das duas línguas: Português e Libras, a escola bilíngue para surdos precisa ter Libras como língua de instrução, em um ambiente propício para a aquisição natural da Língua de Sinais e a Língua Portuguesa aprendida como segunda língua. (Nota Sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE – FENEIS).

> Um dos traços comuns a todos os documentos é, do nosso ponto de vista, a ênfase nos direitos individuais. O reconhecimento desses direitos como inalienáveis é o passo fundamental para a mudança na compreensão do papel dos estados, governos e instituições na garantia desses direitos. Os documentos refletem, dentre outros, o movimento que, ao menos no plano discursivo, tem levado a um avanço na elaboração conceitual, na explicitação e na enunciação dos direitos da pessoa. Se esse movimento pode ser considerado como um avanço, é importante notar que ele decorre de embates e lutas em diferentes arenas e que é um produto da determinação, da consciência e do trabalho incansável de grupos e instituições diversas, assim

> como de um debate que ainda não se encerra e que, ao contrário, se expande e é encampado em fóruns alineados [alienados] politicamente contra a globalização, o neoliberalismo e as políticas responsáveis pela exclusão social. (LAPLANE, 2006, p. 30)

Tudo isso pode ser considerado como um avanço da comunidade surda na busca por seus direitos, que muitas vezes só são respeitados a partir de muita luta, de movimentos surdos, manifestações e participação em eventos, mostrando a força que essa comunidade tem. São atitudes necessárias para que leis estejam de acordo às reais necessidades dos surdos e que os direitos sejam garantidos, as leis sejam cumpridas.

Mais uma lei referente à pessoa com deficiência acaba de ser sancionada pela presidente Dilma, trata-se do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de nº 13.146, de 06 de julho de 2015, sem dúvida mais uma vitória, porém alguns artigos foram vetados, o que desagradou aos interessados e às pessoas com deficiência que defendem o lema "Nada sobre nós, sem nós", que dizem que os vetos representam um retrocesso e atendem claramente ao interesse de empresários, o que precisa ser revisto.

2.4 LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo é visto como difícil tarefa pelos educadores, pois os alunos sentem dificuldades para compreender a escrita de uma língua oral, que é uma língua de modalidade diferente da sua língua natural, a língua de sinais, cuja modalidade é gesto-visual, isso no caso dos surdos que fazem uso dessa língua.

Temos que considerar que nem todos os surdos utilizam a língua de sinais, existem surdos oralizados (fazem uso da língua oral); surdos que desconhecem a língua de sinais e não são oralizados, portanto utilizam "gestos caseiros", mímica e outros recursos para se comunicar.

Em todos os casos os surdos enfrentam dificuldades, que serão ainda maiores se não houver o domínio da sua língua natural, que é a língua de sinais.

> A vantagem do uso da língua de sinais, é que só ela é capaz de desenvolver o centro cerebral da linguagem nos surdos, o que significa dar a eles reais possibilidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional – ou seja, torná-los efetivamente pessoas idênticas às ouvintes, só que falando em outra língua. (SANCHES, 1993, p. 32)

Somente a partir do conhecimento e uso efetivo de uma língua materna o indivíduo poderá apreender verdadeiramente uma segunda língua quer seja na modalidade escrita ou falada. Neste caso, o ensino de língua portuguesa para o aluno surdo deverá ser efetivado como ensino de segunda língua, sendo reconhecida a língua de sinais como primeira língua.

Muitas vezes, o aluno surdo faz cópias da escrita da Língua Portuguesa, e por copiar muito bem causa a impressão de conhecer a língua, de estar "alfabetizado", em condições de ler e escrever textos em língua portuguesa. E isso faz com que professores utilizem com esses alunos a mesma metodologia que utilizam para ensinar crianças ouvintes que tem português como língua materna, adquirida, desde cedo, em seu ambiente familiar.

Querer utilizar as mesmas metodologias de ensino de língua portuguesa para ouvintes e surdos consiste em um grande equívoco, daí a necessidade de estudos voltados para esta questão, a questão metodológica de ensino de língua portuguesa para alunos com surdez. Daí a necessidade de apresentação e análise de sequências didáticas direcionadas ao ensino de alunos surdos, considerando sua condição visual e não auditiva.

Equívoco também é achar que fala e audição são pré-requisitos para a aprendizagem da linguagem escrita, que só é possível aprender a escrever se souber falar e ter condições de ouvir.

> No início do processo de alfabetização é comum que os professores supervalorizem as propriedades fonéticas da escrita, apresentando-a as crianças como um sistema de transcrição da fala. As crianças não-surdas, que pensam e se comunicam por meio da fala, encontram relativa facilidade em aprender a ler e a escrever essa escrita alfabética, já que estabelecem uma relação quase biunívoca entre o que falam e escrevem e vice-versa. (FERNANDES, 2006b, p. 7)

Se a criança surda é inserida nesse contexto, sentirá dificuldades e a escrita nenhum sentido fará, não será possível perceber a relação letra/som, se atentará apenas a forma das letras escritas e fará então, as cópias sem significado.

Tal procedimento é comum nas classes regulares onde a grande maioria é de crianças ouvintes, muitas vezes, fazendo parte desse universo, apenas uma criança com surdez.

> Seja partindo de textos, de palavras, de famílias silábicas ou de letras isoladas, o processo de alfabetização baseia-se em relação entre fonemas e grafemas. Assim não é possível ensinar os surdos a ler e a escrever alfabetizando-os. (FERNANDES, 2006b, p. 8)

Necessário também se faz repensar as práticas pedagógicas de ensino da Língua Portuguesa para os surdos, e direcioná-las no sentido dos Letramentos e não apenas para o processo de Alfabetização. Letramento e Alfabetização são dois conceitos distintos, porém interdependentes, são processos diferentes, mas complementares. Soares (2010, p. 36-37) diz que, "o conceito de letramento entra em cena e amplia a visão de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da prática de ler e escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que ler e escrever é necessário".

O processo da alfabetização para as crianças não surdas, gira em torno das relações fonema/grafema. Com a aprendizagem da leitura e escrita, as crianças vão construindo conhecimentos até que consigam estabelecer uma completa relação entre a fala e a escrita.

> No caso dos surdos, a leitura não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão "fotografadas" e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura. (FERNANDES, 2006b, p. 9)

O ensino da leitura e escrita da língua portuguesa para surdos é preciso ser realizado de forma significativa, a leitura não se dará a partir dos sons, mas a partir do reconhecimento visual. Não basta reconhecer e memorizar palavras isoladas, é necessário reconhecer os sentidos das palavras no texto. Além do reconhecimento dos sentidos das palavras no texto, os textos devem igualmente fazer sentido para o aluno.

Segundo Fernandes (2006a, p. 122) "A aprendizagem significativa será dependente da função social atribuída a essa segunda língua nas relações cotidianas do aprendiz [...]". A aprendizagem da língua portuguesa vai depender das práticas sociais vivenciadas pelos surdos.

> O desenvolvimento do leitor crítico que vê o texto como objeto cultural, inserido em uma rede de relações sócio-históricas, certamente não se constrói pela prática de decifração de palavras isoladas e frases descontextualizadas, comuns em sala de aula. (FERNANDES, 2006b, p. 12)

As aulas de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos devem ter práticas de letramento que deem condições aos alunos de decifrar a escrita independente dos sons correspondentes às letras. A escrita deverá fazer sentido a partir

da diversidade de textos que circulam no meio social, professores deverão utilizar textos que circulam socialmente para a realização do trabalho com surdos, mostrando-lhes as diversas funções que a escrita tem, para que possam refletir e atribuir sentido. Reafirmamos, pois, a importância da contribuição da nossa proposta nesse universo.

2.5 LEITURA, ESCRITA E LÍNGUA DE SINAIS.

Quando analisamos a educação de surdos percebemos que os maiores entraves giram em torno da leitura, escrita em língua portuguesa e da aquisição de língua de sinais. Ao defendermos o reconhecimento e ensino da língua de sinais como primeira língua para o aluno surdo, deparamo-nos com essas dificuldades.

Alguns sistemas de escrita de sinais já foram criados. Segundo Barreto e Barreto (2012, p. 39), "o mais usado no Brasil e no mundo é o SignWriting" criado pela norte-americana Valerie Sutton. Mas nem todos os surdos têm acesso a esse sistema de escrita, a escrita de sinais ainda não foi oficializada. "Hoje o ensino da Libras é oferecido como se ela fosse uma língua ágrafa." Diz Stumpf (2011, p. 25)

Por não haver oficialmente a escrita da língua de sinais, o ensino para os surdos, se apresenta com uma grande lacuna, pois a maioria dos surdos aprende a língua de sinais, mas não aprende o seu registro escrito. Eles têm que aprender a escrita de uma segunda língua, à qual não têm acesso oral-auditivo, no caso dos surdos brasileiros, a língua portuguesa.

Mudanças na realidade da educação dos surdos ocorrem a partir de inúmeros estudos realizados. Como, tem aumentado o número de estudiosos nessa área, e muitos estão de acordo que o desenvolvimento da fala e da audição não é pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita, o ensino de Português para os discentes surdos, em muitos casos, não está mais sendo pautado na oralidade e audição, e sim na característica viso-espacial da língua de sinais que deve ser a língua de instrução. Daí surgem diferentes propostas de educação para os surdos.

Muitas propostas se dizem bilíngues, mas são na verdade, repetição do Oralismo ou da Comunicação Total. A proposta bilíngue, defendida por muitos autores renomados, inclusive pelos surdos, é a proposta de instrução e uso em separado da língua de sinais e do idioma do país, de modo a, como explica, Botelho (2013, p. 111) "evitar deformações por uso simultâneo"

De acordo com a educação bilíngue, conforme Moura (2013, p. 17-18), as crianças precisam ser expostas à língua de sinais o mais cedo possível, para o desenvolvimento global, dos processos cognitivos e da linguagem a partir da sua língua materna. Moura (2013, p. 17) salienta que, para a criança surda,

> É muito importante que a LIBRAS esteja presente em seu universo da mesma forma que a língua oral está no universo das crianças ouvintes para que ela possa ser adquirida de forma completa, para que a criança surda possa dominá-la e se constituir como ser da linguagem. Dessa forma, a LIBRAS, como uma primeira língua completamente adquirida, lhe forneceria a base para poder aprender a sua segunda língua: a língua portuguesa.

O ensino da língua majoritária do país, no caso do Brasil, do português, só deveria ser iniciado após a aprendizagem da língua de sinais,

> A língua escrita e a língua oral são ensinadas como línguas estrangeiras (L2) na educação bilíngue, sendo dependentes da aquisição de língua de sinais. A competência nesse campo possibilita aprender outras línguas, o que em geral se faz por metodologia de contraste entre os sistemas linguísticos – instrução comparativa – por meio da qual o surdo desenvolve habilidades linguísticas e metalinguísticas e aprende a respeitar as diversidades existentes na língua oral, escrita e de sinais. (BOTELHO, 2013, p. 112-113)

Seguindo essa proposta bilíngue, a preocupação inicial, dos professores de surdos deve ser referente ao ensino da língua de sinais; somente após a aquisição dessa, as preocupações deverão se voltar para o ensino-aprendizagem da L2, no caso do nosso estudo, para a leitura e escrita da língua portuguesa.

Porém, de acordo com Botelho (2013, p. 55), ainda nos dias atuais, existem aqueles que acreditam que o pensamento, a abstração e outras atividades cognitivas dependem predominantemente – ou exclusivamente – de linguagem verbal e da língua oral.

A dificuldade apresentada pelo surdo, para ler e escrever em língua portuguesa é justificada por muitos professores, como sendo consequência do pensamento do surdo. Esses professores acreditam ser esse pensamento totalmente concreto e nada abstrato.

Muitos acreditam que o surdo não tem capacidade de abstração. De acordo com Botelho (2013, p. 52), estudos na área da Psicologia, realizados na década de 60 e 70, apontam que a surdez traz consigo condutas consideradas patológicas. Botelho afirma: "Os reflexos desse equívoco geraram estigma até a atualidade e quando o surdo apresenta dificuldades para ler, escrever ou não se oraliza como o esperado, recorre-se à explicação da concretude de seu pensamento."

Quando na verdade:

> O que falta aos surdos, sem sombra de dúvidas, é o acesso à uma língua que domine e que lhes permita pensar com todas complexidades necessárias, disponíveis como são para qualquer um. Frequentemente, quando adquirem essa língua – a língua de sinais – raramente a compartilha com seus professores. (BOTELHO, 2013, p. 53)

Assim, podemos afirmar que as condutas consideradas patológicas não se originam da surdez, mas sim das dificuldades de comunicação que os surdos enfrentam. A maioria dos professores e familiares de surdos utiliza a comunicação verbal, a qual o surdo não tem acesso. Mesmo através da leitura labial, o acesso do surdo à língua oral é restrito. Essa falta de comunicação dificulta a aprendizagem de conteúdos escolares pelo surdo e, muitas vezes, provoca comportamentos como irritabilidade, ansiedade, desconfiança, insegurança, timidez, revolta, agitação ou apatia que são equivocadamente associados à surdez e não à falta de comunicação. Nesse sentido, Botelho (2013, p. 102) assinala:

> Vários estudos mostram que a aquisição precoce e a utilização permanente da língua de sinais produz um desempenho melhor do surdo em todas as áreas acadêmicas, quando se comparam estudantes surdos que não tiveram língua de sinais em seus primeiros cinco anos de vida.

Comprovamos isso, com o desempenho de surdos filhos de pais surdos. Pelo fato de terem tido contato com a língua de sinais, desde cedo no contato com os pais.

Ao compararmos o desempenho desses estudantes ao de surdos filhos de pais ouvintes, que só tiveram contato com a língua de sinais na escola, geralmente após os 5 anos de idade, constataremos que, aqueles que têm acesso à língua de sinais desde cedo têm um desempenho melhor, em relação ao nível de abstração, à compreensão, à aquisição de uma segunda língua.

As crianças não surdas chegam à escola dominando boa parte dos conhecimentos necessários ao aprendizado formal. Utilizam-se da língua portuguesa falada e detêm as competências básicas para as práticas de escuta de textos orais e a leitura de escritos; têm contato com grande variedade de textos, reconhecendo seus usos e funções, dessa forma a aprendizagem da linguagem escrita pode acontecer de maneira natural, sem maiores problemas.

O mesmo não acontece com crianças surdas. Essas não têm acesso à língua oral, o que dificulta a aprendizagem da escrita. Elas demoram a compreender o que seja esse tipo de linguagem, qual sua natureza, quais os seus usos e funções e quais as suas inserções nas diferentes práticas sociais.

Segundo Berberian et. al (2006, p. 27) “para aquelas crianças cujo perfil de letramento permitiu o contato precoce com a leitura, a escrita e a fala letrada, “aprender” a ler e escrever é tão comum quanto “aprender” a falar e ouvir.”. Ocorre que as crianças surdas não podem ter esse contato natural no convívio familiar. “Como podem essas crianças, ao chegar à escola, compartilhar das mesmas práticas pensadas para aquelas que têm no português sua língua materna?” Questiona Fernandes (2006a, p. 124).

“É muito diferente incluir alunos em uma classe que fala outra língua, inacessível para ele, de incluir alunos que tem apenas diferentes ritmos de aprendizagem, mas compreendem a língua.” Advoga Stumpf (2011, p. 16). Daí a necessidade de classes bilíngues e práticas diferenciadas para atender as especificidades dos alunos surdos, para proporcionar ambiente favorável para a aprendizagem de uma segunda língua após domínio da língua materna.

O desenvolvimento da linguagem e aquisição da primeira língua acontece através das relações que estabelecemos com outro(s) que utilizam uma língua que nos seja acessível, no caso das crianças surdas, a língua de sinais. Ideal seria a interação das crianças surdas com adultos surdos usuários de LIBRAS, que têm domínio das diferentes linguagens constitutivas dessa língua, para que elas pudessem adquirir o processo de significação e formação dos conceitos.

Porém, como a maioria das crianças surdas chega à escola sem o conhecimento da LIBRAS ou com um conhecimento incipiente, cabe ao professor propiciar o desenvolvimento da linguagem em LIBRAS às crianças surdas, o que muitas vezes não acontece, seja pela falta do professor bilíngue ou pela pressão do sistema educacional, que cobra resultados rápidos quanto à aprendizagem da linguagem escrita, desconsiderando, muitas vezes, os processos que antecedem esta prática escolar. (LODI, 2013, p. 171). Assim, “Garantido às crianças surdas o direito de seu pleno desenvolvimento de linguagem (em LIBRAS), pode-se pensar, então no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita.” (LODI, 2013, p. 172)

Diferentes metodologias já foram utilizadas no ensino de crianças surdas, desde metodologias para alcançar a oralização, metodologias que privilegiavam, priorizavam a aprendizagem da língua portuguesa - língua majoritária, até metodologias para alfabetização do surdo como se fosse ouvinte.

Muitas práticas pedagógicas fracassam também na alfabetização de ouvintes. Como, as abordagens que tomam a escrita como mero código e não como um conjunto

de práticas sociais significativas e contextualizadas. As atividades, geralmente são de repetição, reprodução, associação entre fonema/grafema, visando "a escrita de palavras isoladas e de frases simples que objetivam a correta estruturação gramatical da língua portuguesa." Como explica Lodi (2013, p. 175).

O ensino da escrita para o aluno surdo, deve ser realizado de forma significativa por meio da mediação da língua de sinais, através de diferentes tipos de textos escritos em diferentes meios, jornais, gibis, livros, revistas de forma que o aluno possa interiorizar a língua portuguesa e perceber sua funcionalidade, através de processos simbólicos visuais e não auditivos. Porém a escrita propriamente dita, só deverá ser "cobrada" após um trabalho intenso com atividades de leitura, em uma prática cotidiana de estabelecer pontes entre o texto escrito e a língua de sinais pela tradução. O texto deve fazer sentido, "compreensão precede produção! Leitura precede a escrita!" Dizem Quadros e Schmiedt (2006, p. 42)

A criança poderá então,

> [...] ler textos em português, além dos textos produzidos por ela mesma. Deve-se ter sempre o cuidado para que estes momentos iniciais de produção não sejam frustrantes para a criança, mas, ao contrário, sejam atraentes, desafiadores e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é leva-la a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 44)

Diferentes experiências de ensino para os alunos surdos trazem a visão de que procedimentos que, utilizados anteriormente, falharam, não devem mais ser aplicados, pois não são eficientes para a aprendizagem do aluno surdo, já que, após longos anos de escolaridade, alunos não conseguem obter um domínio da língua portuguesa.

Quando solicitados a escrever sem um trabalho inicial com a língua de sinais e a leitura da L2, os alunos surdos demonstram insegurança, receio, preocupação. E quando escrevem, aparecem as dificuldades referentes ao aspecto lexical, pedem auxílio constante devido a limitação do vocabulário, desconhecem os itens lexicais que correspondem aos sinais assim como demonstram dificuldade em associar sinais aos itens lexicais apresentados. Ao serem auxiliados através da datilologia[3] (alfabeto manual) geralmente não incorporam as palavras em Português.

[3] Entre os componentes da Libras, temos o alfabeto manual, que é conhecido também como alfabeto datilológico ou datilologia, com o qual é possível soletrar 27 diferentes letras (contando também com o grafema "ç" que é a configuração de mão da letra C com movimento trêmulo) por meio da mão. (Góes & Campos, 2013, p. 71)

Certo é que, necessário se faz, que o aluno surdo tenha contato com diferentes textos de forma envolvente, percebendo a função que desempenham e como são escritos. Dando significado à escrita e adquirindo habilidades para produzir seu próprio texto, mesmo que inicialmente siga uma estrutura não convencional, o que pode ser trabalhado posteriormente através da intervenção do professor, da reescrita, das análises, do entendimento das hipóteses levantadas, comprovando-as ou não, corrigindo quando necessário, sem constrangimentos.

A seguir, apresentamos a metodologia empregada para a elaboração do trabalho.

3 METODOLOGIA

A Escola de Educação Especial Lions Clube (EDELC), local de realização da pesquisa, funcionou por 20 anos no atendimento a alunos surdos, seguia orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que acompanhava as tendências vigentes, no que diz respeito à educação de discentes com surdez. Dessa forma, utilizou diferentes metodologias para o ensino de Língua Portuguesa para esses estudantes, tendo como base as diferentes filosofias educacionais: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

As diferentes turmas de alunos que passaram pela instituição receberam, diferentes formas de ensino, desde aplicação de exercícios fonológicos para a aquisição e desenvolvimento da fala, atividades envolvendo várias formas de comunicação ao mesmo tempo, até as diferentes formas de bilinguismo, como o bilinguismo bimodal e o bilinguismo diglóssico, que se diferenciam no uso e ensino de língua; no primeiro caso ocorre simultaneamente, o ensino de língua de sinais e língua oral que são usadas ao mesmo tempo para todas as situações sociais e no segundo, "reforça-se a necessidade de a pessoa surda adquirir uma língua de sinais primeiro, portanto como materna, e depois o sistema escrito da língua oral apenas para uso em situações sócio-culturais específicas", como explica Finau (2006, p. 231).

A partir da experiência adquirida nessa escola, como professora regente de classe de alunos surdos, desenvolveu-se o interesse e a necessidade de pesquisar, analisar e compreender cada vez mais as especificidades para o aprendizado da pessoa surda. Entendendo que, a criança surda não tem condições de aprender a língua

portuguesa da mesma forma que a criança ouvinte e que se faz necessário possibilitar o contato dessas crianças e jovens com práticas de letramento que interfiram de maneira significativa, em seu processo posterior de aprendizagem da linguagem escrita da língua portuguesa.

Este trabalho, como já referido anteriormente, tem como objetivo descrever duas sequências didáticas e demonstrar um processo pelo qual o discente surdo pode passar para obter meios que facilitem sua aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa (como segunda língua), assim contribuir para uma reflexão sobre práticas comuns que se instauraram na educação dos surdos em função de visões equivocadas sobre a surdez e a linguagem. A partir da apresentação de dois relatos de experiências de sequências didáticas que foram produtivas na EDELC, para que essas sequências possam ser aplicadas por docentes no ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Realizamos o trabalho, após autorização da direção da escola (ANEXO A), a partir da abordagem qualitativa, na forma de estudo de caso analítico-descritivo, aplicando sequências didáticas em duas turmas diferentes com alunos de 5º ano (Ensino Fundamental I) da Escola de Educação Especial Lions Clube, no intuito de registrar para significar e compreender especificidades da educação de surdos, dando subsídios para as atividades práticas que podem ser utilizadas nas classes que tenham alunos com surdez.

As dúvidas quanto a procedimentos metodológicos referentes à educação de surdos é que nos instigam a ir a campo com outro olhar (um olhar mais atento), e entender o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ocorrido na instituição pioneira na educação desses discentes em nosso município, e que por muito tempo foi a única a oferecer um ensino que levasse em conta as especificidades desses estudantes. Pretendemos gerar conhecimentos para aplicação prática de atividades metodológicas para o ensino daquela que deve ser a segunda língua do surdo, que em nosso caso, por sermos brasileiros, é o Português. Gerar novos conhecimentos para que, conforme Padilha (2010, p. 125), "conhecimentos e concepções sejam questionados, re-significados, convertidos, coletiva e individualmente."

Pensamos, então, em uma investigação na linha da Abordagem Qualitativa, colhemos material, em ambiente natural, a sala de aula, a partir da aplicação de sequências didáticas, realizamos notas de campo, fotografias, vídeos, pesquisas em documentos pessoais, para analisar a forma que os sujeitos participantes se posicionaram em diferentes momentos de ensino aprendizagem na construção do

conhecimento da Língua Portuguesa, e quais os benefícios e/ou dificuldades encontrados. Os dados serão descritos de forma minuciosa valorizando cada detalhe para a compreensão de todo processo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 11) conceituam a Investigação Qualitativa como uma "[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais." O nosso processo de investigação foi pautado nessa abordagem e enfatizamos esses aspectos na busca das respostas para as questões que apontamos na introdução desse trabalho e que dizem respeito ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para os surdos.

Como salientam Bogdan e Biklen (1994), o objetivo dos investigadores qualitativos é o de compreender como se dão os comportamentos e as experiências humanas, tentando, dessa forma, compreender, também, o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e conseguem por elas próprias descrever estes mesmos significados.

A pesquisa consiste em um processo sistemático para a construção do conhecimento, no sentido de desenvolver, corroborar, reproduzir, refutar, ampliar, detalhar, atualizar, algum conhecimento pré-existente, servindo para o próprio pesquisador como também para a sociedade. Assim, produzimos Ciência através da pesquisa.

A necessidade de desenvolvermos essas propostas de intervenção se deve ao fato de trabalharmos com o aluno surdo. Nesse trabalho, são constantes as dúvidas que surgem e a incerteza de estar sendo possível propiciar uma efetiva aprendizagem, assim surge o desejo de analisar formas de ensino que possam levar em conta a característica visual e não auditiva do surdo.

Para isso, utilizamos atividades desenvolvidas com os alunos surdos, valorizando os aspectos visuais, a participação ativa, a interação, o conhecimento prévio, onde tudo foi registrado através de fotografias, filmagens e registros escritos, como já citado.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A Escola de Educação Especial Lions Clube - EDELC era uma escola estadual, situava-se na Rua Joaquim Padre, nº 100, Bairro Amendoeiras em uma área nobre do

município de Vitória da Conquista, cidade localizada na Região Sudoeste da Bahia. Era uma escola de pequeno porte, mas com uma boa estrutura física. Ofereceu até o ano de 2014, atendimento especial a crianças, jovens e adultos com déficit intelectual e a alunos com surdez. Com um quadro docente formado, em sua maioria, por docentes com formação em nível superior e com especialização na área de atuação, com exceção de duas professoras que tinham formação em nível médio, mas que possuíam ampla experiência na educação de pessoas que apresentam déficit intelectual.

Por ser, uma escola de atendimento a alunos do Ensino Infantil e Fundamental I, foi repassada da Rede Estadual de Ensino para a Rede Municipal, pelo processo de municipalização, processo que teria ocorrido no início de 2014, mas a Secretaria de Educação Municipal, alegando as políticas de inclusão, informou que a escola, por ser de atendimento especial, seria extinta e não municipalizada, os alunos, sim, seriam municipalizados, iriam para a rede regular de ensino do município. Porém, pais de alunos não aceitaram e recorreram ao Ministério Público.

Após inúmeras reuniões com pais dos discentes, profissionais da escola Lions e representantes da Secretaria Estadual e Municipal, a promotoria decidiu que a Escola iria continuar com suas atividades no mesmo formato até o final de 2014, para que a Secretaria Municipal tomasse as devidas providências a fim de garantir uma inclusão efetiva, a partir de 2015, o que, segundo os pais, não vinha acontecendo em anos anteriores. Dessa forma, a responsabilidade pelo ensino desses alunos, a partir desse ano (2015) passou a ser do Sistema Municipal de Educação.

Pretendemos com esse trabalho, demonstrar não só ao sistema municipal, mas também ao estadual e particular de ensino que tenham surdos matriculados, seja em que formato de ensino for, propostas de atividades para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, direcionadas a esses alunos que são surdos usuários da língua de sinais e que precisam de um ensino que corresponda às suas necessidades, que utilize a língua de sinais como língua de instrução e respeite as especificidades e cultura surda.

A EDELC iniciou seus trabalhos em 1994 no contexto educacional de Vitória da Conquista tendo como meta ampliar o atendimento à clientela de 1º Grau na área de Educação Especial, e concentrou todo o trabalho nessa modalidade de educação, atendendo às deficiências mental, auditiva e visual. Assim, a sala de deficientes auditivos (DA, como era utilizado na época) passa a ter instalações nesta instituição.

As atividades na escola tiveram início em março de 1994, com vinte alunos deficientes auditivos, vinte alunos deficientes mentais e cinco alunos deficientes

visuais, perfazendo um total de quarenta e cinco alunos divididos em dois turnos, sob a direção da Professora Maria Amélia Thomaz e quatro professoras. Dados fornecidos pela direção da escola.

A instituição possuía 08 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 despensa, 01 diretoria e secretaria (espaço acoplado), 01 salão de eventos, 07 banheiros, sendo 04 para uso dos alunos, 01 para uso dos funcionários e 02 disponíveis no espaço de eventos (01 masculino e 01 feminino). O espaço era arejado e iluminado. Essa estrutura física encontra-se completamente ociosa. A escola funcionava nos turnos matutino e vespertino, com os horários, respectivamente: entre às 08:00 e 11:30 e 13:30 às 17:00 horas.

Passamos a fazer parte do quadro de funcionários dessa escola em 2004, atuando como professora em uma sala de apoio pedagógico (nomenclatura utilizada na época) para alunos surdos, junto com outra professora que já atuava na educação de surdos e tinha domínio da Língua de Sinais. O aprendizado da língua e das especificidades desse novo contexto foi acontecendo aos poucos a partir da convivência com os surdos e da ajuda da professora da classe. Ainda em 2004, com o surgimento de novos alunos com faixa etária entre 3 e 4 anos, foi necessário que assumíssemos uma classe de educação infantil, inicialmente com dois alunos surdos, depois chegaram mais três. Atuamos, assim, por alguns anos com a educação infantil.

Tivemos algumas outras experiências com o ensino e com a interpretação, na escola e também em outras instituições. Adquirimos, com isso, experiência e conhecimentos nessa área, lutamos pela implementação da seriação na escola e passamos a trabalhar em classes de 4ª série (5º ano), retomando o ensino daqueles que haviam sido nossos alunos na educação infantil.

Nossa formação se deu em serviço, através de cursos de aperfeiçoamento que foram sendo oferecidos pela Secretaria da Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pela própria escola e por outros estabelecimentos de ensino tanto públicos como particulares, como o oferecimento da Especialização em Libras pelo Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão (CEPPEX) em Guanambi, os quais contribuíram muito para a nossa formação, mas a maior aprendizagem se deu na prática, no convívio com os alunos, no uso da língua, nas experiências adquiridas a cada ano de trabalho.

3.1.1 Trajetória histórica da EDELC

O ano de 1981 foi eleito, pela Organização das Nações Unidas, como Ano Internacional da Pessoa Deficiente. A partir desse ano a Inclusão passou a ser tema constante em eventos internacionais como Congressos, Conferências, resultando em documentos norteadores para o processo de inclusão, como Declarações, Convenções, Leis, Decretos e Políticas.

A Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990, deu ênfase à democratização do ensino, e o governo brasileiro assumiu o compromisso de construir um sistema educacional inclusivo, de forma a se preparar para receber todos, sem discriminação, oferecendo igualdade de condições e ensino de qualidade.

As discussões em torno desse tema se intensificaram com a Declaração de Salamanca, aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade realizada em Salamanca, na Espanha em junho de 1994.

Esses eventos internacionais objetivavam promover a Educação para Todos, mas para isso o Sistema Educacional Brasileiro necessitava passar por uma profunda transformação.

As escolas não estavam preparadas para oferecer uma educação voltada para todos, sem distinção, o sistema educacional não era eficaz para suprir as necessidades dos indivíduos e os professores encontravam-se despreparados para lidar com as diferenças.

Foi nesse contexto, que surgiu em março de 1994, a Escola de Educação Especial Lions Clube - EDELC, pois enquanto ocorriam, cada vez mais, as discussões sobre a Educação para Todos, na realidade, as escolas não desenvolviam um trabalho que pudesse atender às necessidades de educandos com algum tipo de deficiência.

Antes da existência da EDELC, os alunos surdos do município de Vitória da Conquista eram atendidos pela professora Adailta do Carmo Louzada, que trabalhava em um mesmo espaço físico, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, com deficientes mentais e auditivos (termos utilizados na época).

Os alunos com surdez foram atendidos na Clínica-Escola APAE até 1984, quando então, a instituição não mais aceitou esse trabalho, alegando ser um trabalho muito diferenciado do seu foco. Desta forma, a professora Adailta foi removida com

seus alunos, para o Instituto de Educação Euclides Dantas, onde permaneceu por dois anos, em um espaço inadequado.

Em 1988, a classe foi transferida para o Centro Integrado Navarro de Brito, que tinha na época uma Oficina Pedagógica com atividades voltadas aos portadores de necessidades especiais (termo utilizado na época), neste mesmo espaço, ficou por algum tempo, essa turma da professora Adailta.

Nesse mesmo ano, foi construída, com ajuda da comunidade, uma sala para essa turma, e em 22/07/1988, a sala de DA (sigla utilizada na época para deficientes auditivos) foi inaugurada.

A partir desses acontecimentos, podemos perceber as dificuldades encontradas pelos educandos surdos e sua professora para a garantia do ensino. Dificuldade até mesmo de ter um espaço físico adequado e específico para o funcionamento de uma sala de aula.

Por essa razão o grupo de serviços Lions Clube Centro de Vitória da Conquista firma um convênio com a Secretaria da Educação e Cultura, para a cessão de salas, com o objetivo de ampliar o atendimento à clientela do 1º grau[4], na área da Educação Especial, conforme Diário Oficial de 22 de março de 1994.

A Secretaria da Educação tinha como obrigações a designação do corpo docente, administrativo e pessoal de apoio; a assistência técnico-pedagógica; o fornecimento de material didático, mobiliário e despesas de água e luz.

Enquanto o conveniado tinha como obrigações a cessão de duas salas, nos turnos, matutino e vespertino e outras instalações; manutenção e conservação do prédio, bem como gratuidade para os alunos amparados pelo convênio.

Assim, o espaço foi cedido para o funcionamento da Educação Especial, e os alunos com surdez passaram a ter um espaço definitivo para suas aulas. Além dos surdos, o atendimento era oferecido também às pessoas com deficiência visual e mental. Eram 20 alunos com deficiência auditiva, 5 alunos com deficiência visual e 20 alunos com deficiência mental.

As atividades na escola foram iniciadas em março de 1994, em dois turnos, matutino e vespertino, sob a direção da Professora Maria Amélia Thomaz e quatro professoras.

[4] Atual Ensino Fundamental

O terreno tinha um bom espaço, mas a construção era de apenas duas salas. Com o número crescente de alunos, foi necessário utilizar o salão de reuniões do grupo de serviços Lions para funcionamento de mais salas de aula.

Devido à demanda, em 1995, já sob a direção da professora Maria Helena Tamiko Honda Souza, a escola começa a ser ampliada com a construção de mais salas de aula e outros espaços. Mas a construção foi interrompida por falta de verbas. Então, uma campanha para arrecadar recursos financeiros para a ampliação da escola foi realizada em 1997, conforme reportagens nos jornais "A Tarde Municípios" de 16 de setembro de 1997 e "Diário do Sudoeste" da mesma data. (ANEXO B).

Com o empenho dos membros do grupo Lions, foram realizadas várias atividades para arrecadar fundos como bingos, jantares, exposições, rifas entre outras, e também com a colaboração do prefeito, que cedeu mão-de-obra, foi possível a conclusão da construção do prédio anexo. Até 2014, a escola contou com uma boa infraestrutura, que além das primeiras salas cedidas em 1994, e do salão que era destinado às reuniões do grupo de serviços (transformado em salão de eventos), contava com mais quatro salas de aula, um laboratório de informática, uma sala para atividades artísticas, uma diretoria, um refeitório, uma cozinha, área externa com plantação e área externa para atividades recreativas.

Em 2014, último ano de funcionamento, a escola tinha em sua composição, a diretora, uma secretária, sete professores, um instrutor de informática e cinco funcionários de apoio . Atendeu crianças e jovens surdos e crianças e jovens com déficit intelectual, deficiências múltiplas e algumas síndromes. Nesse ano, cerca de 60 alunos foram atendidos pela escola, o número de alunos foi reduzido, por causa da informação do fechamento da escola, sendo alguns alunos encaminhados para as escolas regulares do município.

Nesse panorama, a Secretaria Municipal de Educação se comprometeu a fazer o que fosse necessário para receber todos os alunos, em 2015, oferecendo ensino de qualidade e atendimento especializado. Nossa maior preocupação era focada nas crianças surdas que ainda não dominavam a língua de sinais e necessitavam de ambiente favorável à aquisição da LIBRAS de forma natural, através da convivência com usuários dessa língua, visto que a LIBRAS como primeira língua, deve ser a língua de instrução e a Língua Portuguesa ensinada como segunda língua, e, para isso, é necessário uma sala bilíngue, conforme reivindicação dos próprios surdos. Salas de aula comuns em que a língua de instrução é a Língua Portuguesa não favorecem a

aprendizagem da criança surda, mesmo havendo a presença de um intérprete e instrutor surdo.

3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Tendo apresentado o contexto em que se desenvolveram as sequências didáticas, selecionadas como suporte para a composição deste trabalho, passamos a apresentar o perfil dos participantes dessas atividades.

Esses participantes foram convidados a fazer parte da pesquisa, com explicações de todos os passos do trabalho. Eles compreenderam a dinâmica do processo por consistir em atividades na própria escola e em seu entorno, e rapidamente aceitaram nosso convite. Os responsáveis pelos discentes também concordaram com a participação dos discentes, por confiar na escola e na professora pesquisadora, que foi a primeira professora de alguns desses estudantes, com os quais convivia desde a educação infantil. Assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos (APÊNDICE B). Pelo envolvimento de seres humanos, devemos estar atentos à eticidade da pesquisa. Os participantes deverão sempre ser tratados em sua dignidade, respeitados em sua autonomia e defendidos em sua vulnerabilidade, de acordo com a Resolução nº 196/96, do Ministério da Saúde.

Os participantes eram, então, alunos da 4ª série (5º ano do Ensino Fundamental), duas turmas distintas, discentes do 5º ano de 2013 participaram da Sequência Didática "Outubro Rosa" e discentes do 5º ano de 2014, participaram da Sequência Didática "Sanduíche Verão Colorido", todos surdos, filhos de pais ouvintes, com exceção de um que é filho de mãe surda, mas foi adotado, por família ouvinte. Os demais só tiveram o primeiro contato com a Língua de Sinais na Escola Lions.

Segue a descrição do perfil de cada um deles:

3.2.1 Participantes da Sequência Didática I

A atividade aplicada em 2013, "Outubro Rosa", na classe da 4ª série (5º Ano) teve como participantes quatro discentes, um do sexo masculino e três do sexo feminino. A seguir temos o perfil de cada um, aqui identificados com a inicial A de Aluno e o numeral de 1 a 4.

A1 **-** Apresenta surdez severa/profunda, congênita. Nasceu em 06/10/1999. É filha primogênita de pais ouvintes, que se tornaram pais muito jovens, tem duas irmãs e um irmão ouvintes. Sua mãe e suas irmãs possuem um domínio básico de LIBRAS, enquanto o pai não apresenta domínio algum. A1 começou a frequentar a escola de educação especial em 2006, quando teve seu primeiro contato com a língua de sinais. Estudou nessa escola até o ano de 2008. No ano de 2009, não frequentou escola. Em 2010 e 2011, frequentou uma escola regular da rede privada. Em 2012, retornou à escola de educação especial, tendo em vista que, na rede regular de ensino, não lhe eram dadas condições de acesso à língua de sinais. A aluna demonstrava muito interesse durante as aulas, além de facilidade de compreensão. Apesar de ficar um tempo sem acesso à língua de sinais, voltou a sinalizar rapidamente. No contexto da sala de aula, exercia um papel de líder natural, participava ativamente, questionando e dando respostas coerentes, além de contribuir para a aprendizagem dos colegas.

A2 **-** Apresenta surdez severa/profunda, congênita. Nasceu em 12/09/2002. É filha de pais ouvintes, que são primos. Tem quatro irmãs, sendo as duas mais velhas ouvintes, uma mais nova surda e a caçula também ouvinte. Começou a estudar na Escola de Educação Especial Lions Clube, em 2005 (segundo semestre), junto com sua irmã surda, sem nenhum conhecimento de língua de sinais, tendo seu primeiro contato com a Libras na escola, em uma classe com mais quatro alunos. Devido às políticas de inclusão e para estudar próximo a sua residência, em 2006 foi encaminhada para uma escola da rede pública municipal de ensino regular, mas não se adaptou, pois lá não era oferecida uma educação que reconhecesse as necessidades da aluna, não utilizavam a língua de sinais, retornando, então, para a escola de educação especial. A mãe, ao observar o desenvolvimento das filhas surdas, começou a se interessar por Libras, sempre conversando com a professora e aprendendo aos poucos. Em 2012, a mãe participou do curso básico de LIBRAS, oferecido pela professora na própria escola, e em 2013, uma das suas irmãs também participou do curso. Dessa forma, no ambiente familiar, a língua de sinais é utilizada.

A3 **-** Apresenta surdez severa/profunda, congênita. Nasceu em 12/05/2000. Filho de mãe surda, começou a frequentar a escola de educação especial em 2004 e seu primeiro contato com LIBRAS foi no ambiente familiar. Sua mãe participava das

atividades propostas pela escola e, por fazer parte da comunidade surda, se envolvia no contexto da sala de aula, acompanhando bem de perto o filho.

Em 2007, foi adotado por um casal de ouvintes. A partir de então, não mais conviveu com a sua mãe biológica. Sua atual família é composta por pai e mãe adotivos e uma irmã. Os pais não têm domínio da LIBRAS, a irmã possui algum domínio da língua de sinais, mas casou-se e reside em outra cidade.

A4 **-** Apresenta surdez severa/ profunda, congênita. Nasceu em 13/09/2001. Filha de pais ouvintes, que são primos. Sua família não tem domínio de LIBRAS. O primeiro contato com LIBRAS se deu em 2005, quando ingressou na escola de educação especial.

Mostrava-se insegura e distraída. Possuía um domínio restrito da LIBRAS. Em alguns momentos, não conseguia omitir opinião própria, então repetia o que outros colegas antes diziam. Em outros momentos, não conseguia interagir nos diálogos da sala de aula.

3.2.2 Participantes da Sequência Didática II

A atividade aplicada em 2014, "Receita Sanduiche Verão Colorido", também em classe de 4ª série (5º Ano) teve como participantes um discente do sexo masculino e quatro do feminino. A seguir temos a descrição do perfil de cada um, aqui identificados com a inicial E de Estudante e o numeral de 1 a 5.

E1 **-** Estudante com surdez severa/profunda, congênita. Nasceu em 19/01/2004. Filha de pais ouvintes. Tem quatro irmãs, sendo uma delas, também surda. Ingressou na escola Lions no segundo semestre de 2005, junto com a sua irmã. Porém tinha um comportamento diferente da irmã, era muito agressiva e agitada, não gostava de ser contrariada, por qualquer motivo fazia escândalo, se jogava ao chão e mordia quem tentasse detê-la. Porém ao participar das aulas e descobrir que podia se comunicar utilizando as mãos, se transformou completamente, surpreendendo a todos. Passou a ser uma criança calma, feliz, obediente e participante das atividades propostas em sala de aula. Em 2006, assim como a irmã, foi encaminhada para a rede regular de ensino, mas não se adaptou, pois fazia parte de uma classe de crianças ouvintes de sua faixa etária, e as aulas eram ministradas sem nenhuma adaptação e sem a presença da língua de sinais, pois na escola ninguém conhecia essa língua, a aluna então voltou a apresentar

comportamentos agressivos, sendo impossível ser mantida em sala de aula. Voltou então, para a escola especial.

E2 **-** Estudante com surdez severa/profunda, congênita. Nasceu em 21/11/2000. Ingressou na escola especial em 2006, mas não se adaptou, só ficava em sala de aula se tivesse acompanhado por um membro da família, geralmente a avó, que é quem o cria. Apresenta, além da surdez, um déficit intelectual e um comprometimento motor. A avó o levou para a APAE, sendo atendido lá por três anos, em 2010, retornou ao Lions já com outra postura, mas ainda dando trabalho por ser inquieto e provocar confusões com os colegas, porém foi se adaptando aos poucos, descobrindo a Língua de Sinais, levou um tempo bem maior para aprendê-la, em comparação aos colegas. A avó é muito dedicada e reconhece a importância da língua de sinais para o neto, já participou do curso de Libras oferecido pela professora, mas sentia ainda muitas dificuldades.

E3 **-** Estudante com surdez severa/profunda, congênita. Nasceu em 06/02/2002. Foi matriculada em 2008, vinda de escola regular da rede municipal de Minas Gerais. Mas não frequentou a escola com assiduidade, tinha faltas constantes e por algumas vezes foi transferida, devido à mudança da família para outro município. Estudou em escola regular, depois retornou à escola Lions.

E4 **-** Estudante com surdez severa/profunda, congênita. Nasceu em 03/08/1995. Veio transferida de uma escola regular da rede municipal de Encruzilhada, nunca tinha tido acesso à língua de sinais, se comunicava através de gestos e era copista, demonstrando inicialmente muita dificuldade de compreensão. A mãe a trouxe para Vitória da Conquista para que pudesse ter acesso à Língua de Sinais e estudar em escola específica para surdos.

E5 **-** Estudante com surdez severa/ profunda, congênita. Nasceu em 26/04/2003. Veio transferida do município de Nova Canaã, onde estudou em escola regular até a 4ª série, sem acesso à língua de sinais, era copista. Quase não se comunicava por não conhecer a língua e também pela timidez. A mãe se mudou para Vitória da Conquista em busca de melhores condições educacionais para a filha.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para a coleta de dados, durante a realização das atividades, utilizamos alguns recursos para os registros necessários. As aulas foram filmadas e fotografadas utilizando

uma câmera digital SONY 1080 de 7.2 Mega Pixels, além da observação participante e dos registros escritos em diário de campo.

Os registros foram utilizados para a descrição das atividades e análise em busca de respostas para as questões norteadoras da pesquisa.

Os vídeos gravados foram assistidos, analisados, foram feitas as traduções (Língua de Sinais para Língua Portuguesa) das participações dos alunos, visitantes (dois ex. alunos presentes em uma das aulas) e professor-pesquisador.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo investigativo teve como espaço a Escola de Educação Especial Lions Clube. Foi mantido contato com a direção da escola para explicarmos os procedimentos para a pesquisa e solicitar autorização. O que se deu de forma tranquila pelo fato de se tratar do ambiente de trabalho da pesquisadora, que é professora-regente da sala de aula em que as sequências didáticas foram aplicadas.

Foram solicitadas também, as autorizações dos responsáveis pelos alunos participantes, que, após receber explicações, assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido e autorização de uso de imagens e depoimentos.

Os participantes da pesquisa foram alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I, que frequentavam, também, o Atendimento Educacional Especializado em turno oposto ao da escolaridade. O Atendimento visava o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e de Libras como língua materna.

As classes das quais, os alunos faziam parte, eram exclusivas de alunos surdos, porém seguindo a seriação de ensino regular, no formato de 1º ao 5º ano, os alunos eram agrupados de acordo a seriação comprovada pelo histórico escolar de escolas anteriores ou da própria escola. Mas para o ensino das duas línguas (Português e Libras), não era considerado o ano escolar em que o aluno estava e sim o nível de fluência, assim nos momentos de ensino-aprendizagem dessas línguas, os alunos podiam ser agrupados independente do ano escolar que cursavam.

Uma das sequências didáticas, como já informado anteriormente, foi aplicada para um grupo de cinco alunos, do 5º ano. Sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 10 e 19 anos. A outra sequência didática já havia sido aplicada pela professora pesquisadora, em ano anterior e registrada por Ludmila Correia

Pires, que cursava o Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da UESB, em uma classe também de 5º ano, com quatro alunos surdos, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 10 e 14 anos.

Ressaltamos que em 2013 foi realizado, por Pires (cf. PIRES, 2013) um trabalho de descrição de técnicas de ensino de língua portuguesa escrita. Este trabalho não se confunde com o nosso visto que o objetivo de Pires foi o de descrever como o aluno constrói sua aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa, como segunda língua, através do gênero textual como instrumento de mediação simbólica e o nosso está focado na descrição de sequências didáticas, consistindo em um relato de métodos que deram certo na EDELC.

Na sequência didática aplicada pela professora pesquisadora em 2013, foi trabalhado o tema Outubro Rosa, a partir do material da campanha contra o câncer de mama - outdoor, cartazes, panfletos - em três momentos, utilizando imagens, vídeo e confecção de cartazes.

Na sequência didática aplicada em 2014, também pela professora pesquisadora, foi trabalhado o gênero textual receita, com a realização de uma receita de sanduíche seguindo todos os passos necessários, desde a ida ao supermercado para escolha dos ingredientes até a realização do sanduiche e a degustação.

3.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No processo de análise de dados entender o outro é fundamental na interpretação e compreensão do contexto estudado. Demo (2001, p. 33) salienta que é um desafio o processo de entender o outro a partir da cultura dele e não da do investigador:

> [...] o limite (entender o outro) pode ser transformado em desafio: procurar da melhor maneira entender o outro, tentando colocar-me no lugar dele. Vale aí estudar sua cultura, sua história, sua maneira de ver e de se expressar, seu espaço e seu tempo. Tudo isso ajuda a contextualizar melhor, até ao ponto que, no esforço de entendimento, possa predominar o ponto de vista dele sobre o meu. O resultado seria: ao entender o outro estou sendo mais fiel ao que o outro é do que à minha expectativa de interpretação.

Será um desafio, entender o outro, pertencente a uma cultura diferente da nossa, com especificidades que não são nossas, necessidades e visões de mundo também diferentes, mas poderemos sim nos colocar no lugar do outro, para compreender suas

opiniões, para ser possível interpretá-las, respeitá-las e realizar o confronto dessa realidade com o referencial teórico estudado.

Fizemos uma análise apurada das sequências didáticas, traduzindo[5] as participações de cada um, com o cuidado de ser fiel ao que havia sido dito, no momento em que a tradução da Libras para a Língua Portuguesa foi feita.

As participações em Libras foram traduzidas para Português e escritas diante da identificação de cada participante e as ações escritas entre parênteses.

Dessa forma, tentamos responder as questões norteadoras dessa pesquisa (cf. p. 13).

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA I "CAMPANHA OUTUBRO ROSA"

Descrição: Trabalho realizado em torno da campanha de prevenção contra o câncer de mama. Visando à leitura do material exposto na cidade (outdoors) e a compreensão do evento a partir da explicação em Libras e da escrita em Português nos cartazes para divulgação da campanha na escola, pelos alunos.

Ano: 5º - Ensino Fundamental

Assunto: Campanha contra o Câncer de Mama.

Tema: Outubro Rosa

Conteúdo: Textos Informativos - Leitura e Escrita da Língua Portuguesa

Materiais/Recursos: Imagens de material de divulgação da campanha (cartazes e outdoor); vídeo explicativo em Libras; material para confecção de cartazes (revistas, cola, cartolinas)

Objetivos:
- Conhecer e/ou compreender o significado do "Outubro Rosa"

[5] [...] Uma tradução sempre envolve uma língua escrita. Assim, poder-se-á ter uma tradução de uma língua de sinais para a língua escrita de uma língua falada. (QUADROS, 2007, p.09)

- Compreender o sentido dos textos das propagandas (cartazes e outdoor);

- Produzir o gênero/suporte textual cartaz.

- Repassar a importância da prevenção da doença: câncer de mama.

Justificativa: Compreendendo o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos como ensino de segunda língua é necessário utilizar material de circulação social, para que o aluno tenha acesso à língua em uso, de forma contextualizada e significativa, compreendendo a função social da escrita.

Procedimentos metodológicos:

- Exposição da imagem "Outubro Rosa" (figura 01 – p. 55) para mobilizar os conhecimentos prévios a partir dos questionamentos em Libras:

Já viu propagandas com essa imagem?

Qual o significado?

Já participou de alguma programação do Outubro Rosa?

- Exibição do vídeo - Outubro Rosa em libras:
<http://www.youtube.com/watch?v=58QH4yA4Flo>

- Roda de conversa: Intervenção do professor sobre o vídeo (os alunos deverão apontar seu entendimento sobre o conteúdo exposto).

A partir de imagens de cartazes e outdoors (ANEXO C) projetados no Data show:

- Leitura pelos alunos dos textos das propagandas.

- Leitura de cartazes disponibilizados pelo Ministério da Saúde.

- Leitura de outdoors disponibilizados pela Micro nas ruas de Vitória da Conquista.

- Produção coletiva pelos alunos de um cartaz "Outubro Rosa"

- Utilização dos cartazes para esclarecer às funcionárias da escola sobre a importância da prevenção do câncer de mama.

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA II “RECEITA SANDUÍCHE VERÃO COLORIDO”

DESCRIÇÃO: A proposta de intervenção pedagógica para o ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos foi baseada em textos informativos, que trazem instruções, procedimentos, mostrando aos alunos que “a leitura para nós é uma atividade interativa na qual os sujeitos leitores realizam um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, criticando e avaliando a informação que tem diante de si, e conferindo sentido e significado ao que leem.” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 29)

Usaremos uma receita culinária: Sanduíche Natural, para o desenvolvimento da atividade.

Título: Sanduíche Natural

Ano: 5º - Ensino Fundamental

Assunto: Alimentação

Tema: Receita Culinária – Sanduiche Natural

Conteúdos: Receitas Culinárias - Leitura e Escrita de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Materiais/Recursos: Internet, livros de receita, receitas de sanduiche natural, ingredientes da receita, papel e caneta.

Objetivo: Desenvolver a leitura e escrita através da interpretação do texto informativo Receita.

Justificativa: Pretendemos demonstrar uma atividade de leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos que não se baseia em questões fonológicas e ensino tradicional, mas sim em procedimentos de multiletramentos, que ofereça oportunidades para que os alunos compreendam a função social da escrita e leitura.

Proposição: 05 aulas com duração de 50 minutos cada (caso necessário será utilizado um tempo maior, já que a professora tem horário flexível por ser única professora da turma).

Procedimentos:

1ª aula

- Conversa sobre alimentação, alimentação saudável, hábitos alimentares, preparação de alimentos, etc.

- Apresentação de imagens de alimentos diversos questionando se são alimentos saudáveis ou não e como se dá a preparação;

- Conversa sobre os hábitos alimentares de cada um e se sabem preparar algum alimento e como faz para saber o modo de preparo, o que utilizar e em que quantidades.

- Apresentação do gênero Receita – mostrar as características, explicar a utilidade.

- Apresentação de livros, folhetos, cadernos de receitas, deixar que observem, folheiem, para que percebam a estrutura característica das receitas.

- Escrita de uma receita que conhece ou que sabe fazer, caso não consigam escrever podem ilustrar.

2ª aula

- Conversa sobre as produções textuais. Onde cada um apresentará o que produziu.

- Proposta aos alunos para realização de uma receita. Pedir opiniões.

- Opinar pela escolha de uma receita saudável, de fácil preparo e que sirva como um lanche saboroso. Sanduíche Natural.

- Pesquisa no laboratório de informática, receitas de sanduiche natural. Imprimir algumas receitas disponíveis, procurar também nos livros e cadernos de receitas. Escolher uma delas para preparar na cozinha da escola.

3ª aula

- Estudo da receita.

- Observação da estrutura, partes que compõem a receita, imagens.

- Leitura coletiva. Expondo no quadro branco a receita, passo a passo.

- Leitura da receita por cada aluno.

- Cópia da receita em papéis específicos para cada ítem: Ingredientes e modo de fazer.

4ª aula

- Ida ao supermercado para escolher e apreçar os ingredientes. Retorno à escola e realização dos cálculos.

- Volta ao supermercado para fazer as compras. (o valor necessário pode ser resultado de uma vaquinha entre os alunos, verba da escola, destinada ao lanche dos alunos, ou custeado pelo professor).

5ª aula

- Realização da receita, com a participação de todos, dividindo as tarefas descritas no modo de fazer.

- Lanche no refeitório.

- Volta para sala de aula para uma segunda leitura da receita.

- Avaliação da Proposta didática pelos alunos e professora.

4.3 DESCREVENDO E ANALISANDO OS DADOS

Tentamos responder as questões norteadoras desta pesquisa.

- Quais procedimentos metodológicos devem ser utilizados na educação do aluno surdo no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa escrita?
- Como propiciar ao aluno surdo um ambiente favorável a essa aprendizagem?

- De que forma as vivências de profissionais e alunos da escola especial Lions Clube podem contribuir para que pensemos respostas para estas questões?

Tais questões nos levam a pensar em como o professor deve proceder diante da presença de alunos surdos que tem condições linguísticas bem diferentes dos alunos ouvintes. A partir dos estudos realizados podemos afirmar que "a criança tem o direito de pertencer ao coletivo de surdos, com suas especificidades culturais, o que não pode ser divorciado do direito à formação bilíngue", como propõe Góes e Barbeti (2010, p. 128).

Além da convivência entre surdos, os alunos precisam aprender as duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa. Diante disso, o professor se sente paralisado, sem saber como proceder. Na realidade pesquisada, os alunos já conheciam a língua de sinais e precisavam se apropriar da língua portuguesa em sua modalidade escrita. De que forma isso pode ocorrer com tranquilidade? As atividades aplicadas podem nos dar algumas pistas para respondermos as questões.

Analisando as sequências didáticas, podemos pensar em procedimentos metodológicos a serem seguidos para corresponder às necessidades dos alunos surdos e como criar ambientes favoráveis para aprendizagem desses alunos, levando em conta as experiências adquiridas pelo professor ao atuar em salas de aula de alunos surdos na Escola de Educação Especial Lions Clube.

4.3.1 Campanha "Outubro Rosa"

A Sequência Didática I, mostra a necessidade de trabalhar com textos de circulação social, dando subsídios para que os alunos conheçam o que está circulando no meio social, para daí compreenderem a sua função. O que acontece muitas vezes é que as pessoas que convivem com os surdos, seja no ambiente familiar ou escolar, não se atentam para o fato de que, eles não têm acesso à informação da mesma forma que os ouvintes, e pensam que só com o contato diário (visual), o surdo vai ter compreensão total de situações corriqueiras. Podemos observar que não é bem assim, situações corriqueiras e de conhecimento das pessoas de forma geral, nem sempre são compreendidas pelos surdos.

Como exemplo, temos a campanha "Outubro Rosa" que acontece todos os anos, em outubro e é bastante divulgada, na mídia, nas ruas, estabelecimentos e entre as

pessoas. Mesmo com tantas divulgações, os surdos ficam alheios ao que está acontecendo, como podemos observar no episódio a seguir.

Episódio 1.

A proposta de intervenção pedagógica intitulada Outubro Rosa, foi aplicada em outubro de 2013, em aulas de língua portuguesa, utilizando material de divulgação da campanha contra o câncer de mama. As participações em Libras foram traduzidas para a Língua Portuguesa e as ações foram descritas entre parênteses.

Em um primeiro momento, a professora apresentou a imagem do símbolo - Outubro rosa (O lacinho), utilizando o programa Power Point, em Data Show (Fig. 1)

Figura 1: Símbolo Outubro Rosa

Fonte: Panfleto da Campanha Outubro Rosa

Sequência

P: Vocês conhecem? (mostrando a imagem (Fig. 1))

A1 e A3: Sim. Já vi o lacinho nas camisetas.

A1: Eu vi vários homens e mulheres usando essa fitinha na camiseta, eles gostam.

A3: No shopping, no shopping (insiste em dizer que viu nesse local).

P: Por que estão usando essa fitinha rosa?

A1: Homens?

P: Sim, homens também estão usando.

A3: Eu vi no shopping. Branca.

P: Branca? A camiseta?... O que é?... Não conhecem?... Esqueceram? E você, A2, conhece?

A2: Conheço a camiseta do lacinho rosa.

P: Mas, porque usam esse lacinho rosa?

A2: De ouvintes, ouvintes? De costura?

A1: De estudar?

A1: Não sabemos (responde por todos).

A2: Eu já vi minha mãe usando.

P: (A professora diz que vai passar um vídeo que explica sobre o significado daquele símbolo, o lacinho.)

Percebemos que embora tenham visto o símbolo da campanha, nenhum dos alunos sabia dizer qual era o significado daquele símbolo.

Enquanto, a professora operava o computador para passar o vídeo, os alunos conversavam entre si comentando sobre o símbolo, faziam o sinal, A2 disse que já tinha visto um homem dentro do ônibus usando a camisa com o lacinho.

Nesse dia, houve a visita de dois adultos surdos (ex alunos da escola), que chegaram para uma visita e foram convidados pela professora a participar da aula, no intuito de que eles pudessem contribuir passando o que eles sabiam para as crianças surdas em um contato surdo-surdo. A professora reconhece a importância desse contato dos alunos com adultos surdos[6], entendendo que "a inserção de um professor surdo para ministrar aulas aos seus semelhantes seria a opção ideal além da língua". Como advoga Marques (2007, p. 143), professor surdo.

Porém os adultos surdos não opinaram, pois também não conheciam o significado, como pode ser observado na sequência, demonstrando que realmente há uma necessidade de que as pessoas entendam que somente com a percepção visual, a pessoa não tem condições de compreensão total dos fatos. Daí a necessidade de procedimentos metodológicos que levem em conta essa especificidade dos alunos surdos.

Em um segundo momento, a professora utilizou um vídeo[7] em LIBRAS, interpretado por Alan Henry, com o tema: "Outubro Rosa contra o câncer de mama". A

[6] Professores e direção da escola tinham consciência da importância de um profissional surdo, fluente em Libras, que atuasse junto aos alunos surdos, porém a escola nunca contou com esse profissional em seu quadro de funcionários, já teve a participação de dois surdos instrutores, mas eram voluntários e ficaram por pouco tempo, sendo muito proveitoso esse período.

[7] Outubro Rosa contra o câncer de mama, interpretado em LIBRAS por Alan Henry, disponível no site: <http://www.youtube.com/watch?v=58QH4yA4Flo>

professora passou o vídeo duas vezes, pois os alunos não compreenderam muito bem, acharam que as informações foram sinalizadas com muita rapidez.

O que nos faz pensar na necessidade da explicação em Libras vinda do próprio professor, pois o vídeo não esclarece em um primeiro momento, talvez pela rapidez em que a sinalização é realizada ou pela formalidade, e também devido ao desconhecimento, pelos alunos, do tema abordado. Apenas, após visualizarem o vídeo por duas vezes, começaram a compreender o que estava sendo explicado. Entendemos, então, que é importante que os alunos aprendam a ler os sinais, "pois aprender a ler os sinais dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa." Conforme Quadros e Schmiedt (2006, p. 25).

Sequência

V1[8]: Eu conheço, vi a Xuxa usando uma camiseta com o outro símbolo do câncer de mama, é preciso ir ao médico para cuidar da saúde, a partir de 40 anos.

P: E agora, vocês entenderam?

A1: É sobre mulher, médico.

P: Isso, a mulher precisa ir ao médico (hospital). Mas, por quê?

A1: Algo ruim.

P: Olha! A mulher vai ao médico. Precisa ir ao médico. Por quê?

V2[9]: O médico vai ajudar, fazer o exame da mama.

P: Vocês conhecem as doenças? Quais doenças podemos ter?

Todos os alunos: Tosse, febre...

P: Sim, existem várias doenças. E a mulher pode ter câncer, o sinal é esse (sinaliza).

V1: Sim, câncer de mama, as mulheres não ligam, mas pode perdê-las, precisam ir ao médico, examinar as mamas, fazer consulta, o médico pode ajudar.

Após assistirem ao vídeo, os visitantes adultos compreenderam, talvez por se lembrarem do que já sabiam, um deles lembrou-se de ter visto Xuxa, apresentadora de televisão, utilizando uma camiseta com um outro símbolo que também corresponde a campanha contra o câncer de mama e relatou isso, já os alunos adolescentes, demonstraram que não sabiam mesmo nada, sobre o assunto, quando questionados

[8] Visitante (adulto surdo), denominado por V1.

[9] Visitante (adulto surdo), denominado por V2.

sobre doenças, eles falaram de sintomas comuns como tosse, febre, desconhecendo a doença câncer de mama, a professora ensinou o sinal correspondente a essa doença. Um aluno (A1) associou que, se precisa ir ao médico é algo ruim, o Visitante adulto, disse que o médico pode ajudar, compreendendo, então, o sentido da prevenção.

Essa compreensão a partir da língua de sinais fez toda diferença no momento da apresentação do tema em língua portuguesa. Esse é mais um fato a ser considerado quando pensamos em procedimentos metodológicos a serem aplicados para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos, a importância da língua de sinais para que os surdos deem significados aos fatos, Dalcin (2006, p. 192-193) diz que:

> Eles não têm condições de compartilhar o mesmo código que a mãe. Em consequência, ficam expostos a graves restrições linguístico-sócio-culturais que acarretam sérias limitações quanto a sua subjetividade. Por sua vez, essas condições determinam uma estagnação subjetiva e uma exclusão linguística que os deixam marginalizados, sem condições de inserção e de apropriação da cultura de seu entorno, a cultura familiar.

A partir dessa constatação, cabe ao professor, dar subsídios aos alunos para a subjetivação, oferecendo condições para que, através da língua, alcancem um melhor desenvolvimento em suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. O professor deve alertar a família que também precisa compreender a falta que uma língua em comum entre a família e o filho surdo faz e as inúmeras consequências dessa falta. "A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes." (KARNOPP E PEREIRA, 2006, p. 35).

Percebemos a importância do aspecto cultural e social no processo de ensino aprendizagem, os surdos se aproximaram da cultura ouvinte através das explicações em Libras, da interação entre os colegas surdos e com a professora ouvinte, além dos amigos surdos adultos. A escola desempenhou papel fundamental nesse processo, porém a família não pode ser isenta das suas responsabilidades, os pais devem ser orientados nesse sentido, como defende Moura (2013, p. 18),

> Apenas uma orientação bem feita que possa alertar os pais quanto aos efeitos devastadores que a ausência da linguagem pode trazer para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional de seus filhos poderá fazer com que eles possam se adaptar ao estrangeiro com quem eles se deparam ao saber da surdez do seu filho.

Só a partir desse contato inicial, utilizando a língua de sinais, com o tema Outubro Rosa, os alunos foram capazes de compreender a campanha veiculada na sociedade, que tem base total em Português (escrito e oral).

Somente depois dessa compreensão inicial em Libras, o tema foi apresentado aos alunos pela professora, utilizando o material em Português como uma prática de letramento para contextualização dos alunos surdos, conforme elucida Quadros e Schmiedt (2006, p. 17) "letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas."

A professora continuou a aula, aproveitando o que o visitante adulto havia dito, a respeito da ajuda que o médico pode dar, disse então que as mulheres devem ir ao médico para prevenir a doença, e por isso é importante a campanha Outubro Rosa. Explicou que as ruas estão cheias de propagandas, anúncios, folhetos e outdoors.

Sequência

P: Vocês viram nas ruas os cartazes?

A1: Eu vi no shopping, só.

A3: Eu vi no shopping, depois da escada (explicando o local).

Esse local, no shopping, ao qual os alunos se referiram, além de ter ilustrações sobre o tema, havia sido enfeitado com bexigas rosas, para chamar a atenção das pessoas que por ali passassem, os alunos tinham visto, mas não haviam compreendido o porquê daquela ornamentação, agora então A3 demonstrava alegria por ter descoberto do que se tratava.

Nesse momento foi apresentada novamente a imagem (fig. 1) para leitura da frase escrita em língua portuguesa, depois de ter sido realizada uma construção do significado da campanha outubro rosa em LIBRAS. Concordamos com Karnopp e Pereira (2006, p. 35) quando dizem:

> Adquirida a língua de sinais, ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita.

Sequência

P: (Apresentação da imagem, em PowerPoint, Figura 1).

P: Qual o sinal?

V2: (f az o sinal do Lacinho e da cor rosa.)

P: (A professora sinaliza e todos os alunos sinalizam juntos.)

A1: (Fica admirada como V2 sinaliza rápido, dá risadas e repete como ele faz).

A2: (Também repete a forma como V2 sinaliza).

A forma de sinalizar do adulto surdo chamou a atenção dos adolescentes, por não ser um sinal comum, eles ainda estavam sentindo dificuldades em sinalizar, mas o adulto sinalizou sem maiores dificuldades, lembramos então, a importância da presença do adulto surdo no momento da aprendizagem dos alunos mais jovens.

Sequência

(Os alunos voltam à atenção para imagem).

A2: (Faz a leitura da imagem, identifica a palavra outubro, mas não reconhece a palavra rosa): Outubro

A1: (Também não consegue identificar a palavra rosa).

V1: Lembra da explicação anterior? Tem sinais no vídeo, memorizou? Olha lá o símbolo, o sinal é esse...(sinaliza), e a cor é rosa.

(No momento em que V1 explica, a aluna A4 vai realizando o sinal "lacinho rosa" e A1 e A2 prestam atenção na explicação de V1. A3 não estava na sala no momento).

A1: Ah sim! (demonstra satisfação ao receber as contribuições do visitante, comemora e sinaliza) Rosa.

(O aluno A3 retorna para sala).

P: A professora solicita que A3 leia.

A2: (Expressa que ele leia mostrando para a imagem).

A3: (Faz o sinal de lacinho. Soletra utilizando o alfabeto manual) R-O-S-A (uma das palavras presente na imagem).

A1: (colabora e sinaliza) Outubro, é o mês.

A3: Desculpa! Igual mês.

Observa-se a dificuldade de leitura das palavras em português pelos alunos surdos, no momento em que a imagem foi mostrada pela primeira vez, eles não souberam dizer o que significava o símbolo, e também não identificaram o significado das palavras, mesmo sendo palavras já conhecidas, visto que já estudaram os meses do

ano, que foram vistos em variados contextos, assim como as cores. Só nesse segundo momento, em que a professora chamou a atenção para o que estava escrito na imagem é que os alunos fizeram a leitura, mas ainda com dificuldades.

Grande importância foi dada ao processo de aprendizagem através da interação, do diálogo, o adulto surdo auxiliou os adolescentes na construção do conhecimento e os alunos trocaram ideias numa ajuda mútua.

A professora explicou o porquê do nome "Outubro Rosa", disse que a campanha é realizada todos os anos, sempre no mês de outubro e que rosa é "cor de mulher" e azul é "cor de homem", ideia passada pelas pessoas de gerações a gerações. Questões culturais que precisam ser passadas para os surdos também.

Sequência

P: Outubro Rosa. Rosa é a cor que as mulheres gostam. Porque as pessoas dizem que a cor própria dos homens é azul. E a das mulheres? Qual a cor? Rosa. Usou para a divulgação da campanha a cor rosa. É importante ir ao médico sempre, todo ano. [...]

Professora e alunos conversaram sobre a importância da prevenção, a importância de ir ao médico.

Sequência

(Todos os alunos conversam sobre a família de A1, sua mãe que é jovem e tem 03 filhas e 01 filho.)

A3: Na casa dela tem seis pessoas, a mãe, o pai, ela (faz o sinal da aluna), as irmãs... e o filho. São seis pessoas.

P: - Sua mãe teve você com 18 anos, muito jovem. Hoje parece que são irmãs, porque ela é bem jovem. Mas com 31 já precisa ir ao médico, olhar a mama porque o câncer é perigoso. Entendeu? Hoje você avisa sua mãe que ela precisa ir ao médico. Combinado? Você vai avisar sua mãe em casa. Mostre a ela os cartazes do outubro rosa, porque ela precisa ir ao médico. Não pode esquecer!

P: Você também (direciona para A4) avisa sua mãe que não pode ficar doente, precisa ir ao médico. Chegando em casa, chamem a mãe e avisem para ir ao médico.

A4: Minha mãe não está doente, não está grávida.

P: Mas precisa ir ao médico. Mesmo não estando doente nem grávida, precisa ir ao médico, é importante. E sua mãe A2? Já foi ao médico?

A2: Já, já.

P: Já foi ao médico, legal! E a sua A3?

A3: Já, já. Está com saúde. Tudo bem. Legal.

P: É importante. Dê parabéns a sua mãe porque já foi ao médico. Vamos vê aqui (slides).

Em outro momento, outra imagem foi apresentada para leitura e interpretação.

Sequência:

P: (A professora solicita que leiam a imagem abaixo)

Figura 2 – Panfleto da campanha Outubro Rosa

Fonte: Instituto do Câncer do Ceará

P: o que tem aí? (referindo-se a figura projetada em data show).

A1: Lacinho. Outubro rosa.

P: Outubro Rosa. Rosa é a cor que as mulheres gostam. Porque as pessoas dizem que a cor própria dos homens é azul. E a das mulheres? Qual a cor? Rosa. Usou para a divulgação da campanha a cor rosa. É importante ir ao médico sempre, todo ano. Pode morrer, pode perder as mamas, é importante ir ao médico.

Andressa: Pode morrer?

P: Porque ficar em casa doente é perigoso, pode morrer, pode perder as mamas, é importante ir ao médico, tomar os remédios para recuperar a saúde.

P: Entenderam? Vocês precisam avisar para as mães irem ao médico. Já foram?

Sequência

P: (Apresenta para leitura o cartaz da campanha)

Figura 3 - Cartaz sobre câncer de mama

Fonte: Ministério da Saúde/Governo Federal do Brasil

P: (Solicita que os alunos leiam).

A3: Sinaliza: Médico, doente (empolga na leitura, emite som).

A1: Pede para A3 parar de gritar.

P: Sinaliza câncer.

V1: Diz que existem vários tipos de câncer. No cérebro, na mama...

A1: Ah...

P: Saúde é ter amor à vida. Precisamos amar a vida. Vocês gostam de viver? Querem morrer? Ninguém quer morrer. A vida é boa! É preciso cuidar das mamas.

P: É necessário evitar doença. Evitar, evitar...

V1: Cuidar rápido!

P: Se o médico tira as mamas causa tristeza na pessoa.

Os alunos compreenderam a mensagem trazida pelo cartaz, identificaram palavras conhecidas, mas não conseguiram fazer uma leitura linear, seguindo a estrutura da língua portuguesa. A1 demonstrou satisfação ao compreender a mensagem, a ponto de gritar. Mesmo não lendo todas as palavras, conseguiu identificar algumas e compreender o sentido do texto como um todo. Associando o que foi dito com a imagem e as palavras conhecidas.

Sequência

P: (Apresenta para leitura o outdoor)

Figura 4 – Outdoor da campanha contra o câncer de mama

Fonte: Laboratório Micro – Vitória da Conquista

A2: Eu vi quando passei de ônibus.

A1: Quando eu passei de carro com meu pai, vi várias dessas imagens. Eu vi o outdoor não gostei, passei... Meu pai passou nem viu, nem minha mãe. Já conheço, mas não gostei. Desprezei... Desculpa.

V3: Eu não vi. Onde tem? Em que lugar?

P: Perto daqui tem outros outdoors, essa foi do ano passado. Agora tem novas imagens. Tem no bosque (próximo da escola), perto do hiper...

P: (Direciona para leitura do texto).

A1: Parece a dançarina indiana (referindo-se a imagem).

P: (A professora realiza a leitura para os alunos).

P: (Comenta que a maneira como as mamas estão expostas é para chamar atenção para a prevenção, utilizando a cor rosa).

A1 afirmou ter visto as imagens, quando passou de carro com os pais, mas a princípio não gostou do que viu, isso porque não compreendeu o que estava sendo

divulgado e achou a imagem estranha, sem sentido. Não observou nenhuma reação dos pais, que possivelmente não fizeram nenhum comentário por já terem conhecimento da campanha, ou, se comentaram, utilizaram apenas a comunicação oral, a qual não pôde ser captada pela filha surda que continuou alheia às informações. No momento, já sabendo do que se tratava, A1 pediu desculpas por não ter gostado e ter desprezado o outdoor.

A intervenção pedagógica proporcionou aos alunos o conhecimento de textos de circulação social, como: cartazes, outdoors, estampas de camisetas, etc. da campanha outubro rosa, todos com a finalidade de informar sobre a necessidade de prevenção do câncer de mama.

Sequência

A2: Quero pintar o cartaz. (mostra para cartolina).

P: Esta cartolina é para desenhar. Sabem por quê? Para divulgar. Para mostrar a todas as mulheres da escola que é importante ir ao médico, mostrar os desenhos que vocês vão fazer, fixar nas paredes e explicar porque a campanha Outubro Rosa. O que é? Porque é importante.

Antes da atividade de produção dos cartazes, a professora mostrou outros folhetos da campanha para observação e leitura.

Sequência

P: Agora, vocês vão fazer os cartazes para fixar nas paredes da escola, para mostrar a todas as mulheres (a professora e os alunos dizem o nome e o sinal de todas as mulheres da escola).

A3: (Diz o nome da professora) (risos).

P: Venham pegar o material, vamos desenhar, pintar, colar, escrever....

(Os alunos pegam o material e começam a produzir os cartazes).

Atividades produzidas pelos alunos:

Figura 5: Cartaz confeccionado pelos alunos Figura 6: Cartaz confeccionado pelos alunos

Os alunos sentiram muitas dificuldades para a produção escrita, tiveram a criatividade de utilizar revistas para recortar palavras que tivessem relação com o tema, fizeram o Cartaz (Figura 5), colando as palavras que foram encontradas com a ajuda da professora. Solicitaram que a professora escrevesse a palavra "ATENÇÃO".

No outro Cartaz (Figura 6), escreveram palavras identificadas no material trabalhado. Os alunos compreenderam perfeitamente o que foi dito em língua de sinais, mas diante da língua portuguesa sentiram muitas dificuldades, geralmente memorizam palavras mas não conseguem escrevê-las em frases seguindo a estrutura da língua portuguesa, chegando na 4ª série (5ºano), com uma produção textual restrita, o professor precisa então trabalhar muito essas questões, inclusive no sentido de fazer com que deixem de ser copistas e façam suas próprias produções, como a maioria dos alunos vem de anos de escolaridade onde eram copistas, é um trabalho demorado e requer paciência. Temos que lembrar sempre que a língua portuguesa se trata de uma segunda língua para esses alunos. Então, é natural essa dificuldade, por eles sentida, pois utilizam duas línguas de estruturas diferentes.

O aluno surdo precisa de oportunidades para construção de hipóteses sobre a escrita da língua portuguesa, além de poder reconhecer sua função e necessidade.

Os alunos utilizaram os cartazes para mostrar às funcionárias da escola a importância da prevenção contra o câncer de mama, alertando todas elas, questionaram se já haviam ido ao médico, se estavam se cuidando, etc. Os dois cartazes foram fixados

no corredor da escola e todas foram convidadas para que olhassem os cartazes e prestassem atenção ao que estava sendo passado pelos alunos, para aquelas que não dominam a língua de sinais, a professora desempenhou o papel de intérprete.

Sequência

(Trecho da conversa de uma aluna com uma funcionária)

A1: Outubro Rosa (Mostrando os cartazes). Precisa ir ao médico, no hospital, para o médico examinar as mamas, a partir de 30 anos de idade, vai até o médico e faça as perguntas para ele lhe explicar. Você já foi ao médico?

F1[10]*: Esse ano ainda não, tenho que ir.*

A1: Por que não foi?

F1: Não estou tendo tempo.

A1: Tem vergonha?

F1: Não, estou sem tempo. Estou ficando muito com os filhos. Mas tenho que ir.

Quando apresentaram os cartazes para as funcionárias da escola e explicaram o conteúdo, os alunos puderam significar o papel da escrita, explicavam a importância da prevenção e as funcionárias liam os cartazes que ficaram afixados por alguns dias desempenhando a função de lembrar a todas que deviam se prevenir, se consultar com médico. Escreveram, então, com uma finalidade e para um público real.

4.3.2 SANDUÍCHE "VERÃO COLORIDO"

Na segunda Intervenção pedagógica analisada, também foi dada importância aos conhecimentos prévios dos alunos. Mas, considerando também, que os alunos têm uma defasagem de conhecimentos devido ao histórico de cada um, de ter vindo de família de ouvintes, de ter tido contato com a Libras inicialmente na escola, de não se comunicar em casa, com seus familiares, utilizando a língua de sinais, com exceção de uma aluna que tem irmã surda e que utiliza a libras no ambiente familiar, mas também adquiriu a língua na escola.

Essa sequência didática foi aplicada em 2014, as atividades foram divididas em cinco momentos (cinco horas-aula), na própria sala de aula, na cozinha, no refeitório e fora da escola, no supermercado.

[10] Funcionária da escola

Os textos utilizados foram receitas culinárias de livros, cadernos, e da internet, receitas de sanduiches naturais.

Os momentos foram registrados através de fotografias, filmagens e anotações.

Episódio 2

Inicialmente a professora falou sobre a alimentação dos alunos, questionando se gostavam de comer bem, e, mesmo antes de perguntar se eles preparavam os alimentos, se sabiam preparar, E4 disse que sabia fazer cachorro-quente e E1 que sabia fazer arroz e feijão.

Sequência

P[11]: Vocês gostam de comer bem? Comer coisas gostosas?

E4: Sim, eu sei fazer cachorro-quente. Eu sei preparar o cachorro-quente.

E1: Sim, eu sei preparar arroz, feijão e servir.

P: Você sabe fazer arroz, feijão...?

E1: Sei, e preparar sanduiche também, preparar vários e servir.

P: Sua mãe ajuda você a preparar, cozinhar...

E1: Não. Acendo o fogo. Eu sei, acendo o fogo no fogão pequeno, coloco a panela.

P: E você? (apontando para E4)

E4: Eu sei fazer feijão, arroz, carne, uma delícia... várias coisas. Cachorro-quente, batata, várias coisas, coloco sal, fica uma delícia, eu sei.

P: E você? (pergunta para E5)

E5: Feijão, carne.

P: Você prepara, em casa? O que você faz em casa? O que?

E5: Preparo. (balança a cabeça afirmando)

P: E você, sabe cozinhar? (P se dirige a E2)

E2: (Balança a cabeça negando)

P: Nada? Só faz comer? O que você faz em casa?

E2: Minha mãe...Vó faz. (o aluno sempre fica confuso ao se referir a vó, que é quem o cria, ora utiliza o sinal de mãe, ora o de vó)

Através da língua de sinais é possível uma comunicação, em que os alunos podem expressar sobre o que fazem em casa, mesmo E5, que ainda não domina bem a

[11] A letra “P” indica a professora e a letra “E" indica os estudantes numerados de 1 a 5.

língua de sinais, conseguiu participar do diálogo, mesmo que por vezes apenas repetia o que os colegas diziam. O importante é que E5 estava inserida em um ambiente estimulador para o desenvolvimento de sua linguagem. Moura (2013, p. 14) defende que, "o que é importante ser percebido é que a criança não aprende a língua, mas a adquire de forma natural apenas sendo exposta a ela."

E2 é do sexo masculino e talvez por isso não se acanhou em dizer que não sabia cozinhar, que não fazia nada em casa, que quem fazia sempre era a avó, demonstrando um comportamento típico da cultura brasileira, isso significa que o aluno se percebe como membro de um grupo cultural e que recebe valores culturais a partir da convivência social. Segundo Moura (2013, p. 23), "as pessoas não nascem conhecendo seus valores culturais, pois a cultura não é algo intrínseco a ser carregado, mas é produto de posicionamentos e de jeitos de se estar no mundo".

E2 se confundia ao se referir a avó, sem saber ao certo se devia tratá-la por mãe ou avó, visto que é criado pela vó. Já foi esclarecido sobre essa questão pela professora a pedido da vó, mas ainda fazia essas trocas. Através da língua de sinais foi possível explicar ao aluno sua situação, ele anteriormente demonstrava não compreender. Moura (2013, p. 20) diz que, "é pela linguagem que o indivíduo estabelece sua identidade e se configura como único nas suas particularidades. É pela linguagem que ele pode compreender o mundo a sua volta e estabelecer relações de causa-efeito". A avó reconhece a importância da língua de sinais para o aluno, é esforçada, já participou do curso de libras oferecido pela escola, mas sentia muitas dificuldades em usá-la e sempre pedia auxílio à professora, assim, pediu para que a professora explicasse a situação ao aluno.

Após a conversa inicial, a professora projetou, utilizando o Data show, slides de alimentos diversos, saudáveis e apetitosos. Conversou com os alunos sobre os hábitos alimentares de cada um, tipos de alimentos e preparação.

Em seguida a professora apresentou o gênero textual Receita. Explicou, em Libras, sobre as características desse gênero e apresentou algumas receitas para que os alunos observassem, em livros, cadernos, folhetos.

Figura 7: Aluna lendo receitas.

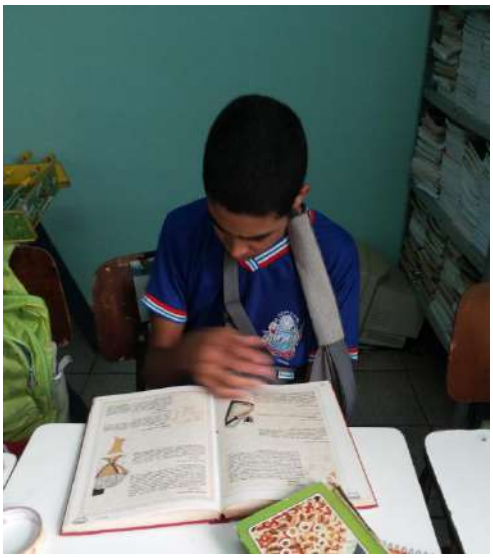


Figura 8: Aluno lendo receitas.

Importante momento, em que os alunos tiveram a oportunidade de folhear livros de receita observando a estrutura do texto e fazendo uma leitura inicial. (Fig.: 7, 8, 9 e 10)

A aluna utilizou a estratégia de apontar enquanto lia. (Fig.: 7)

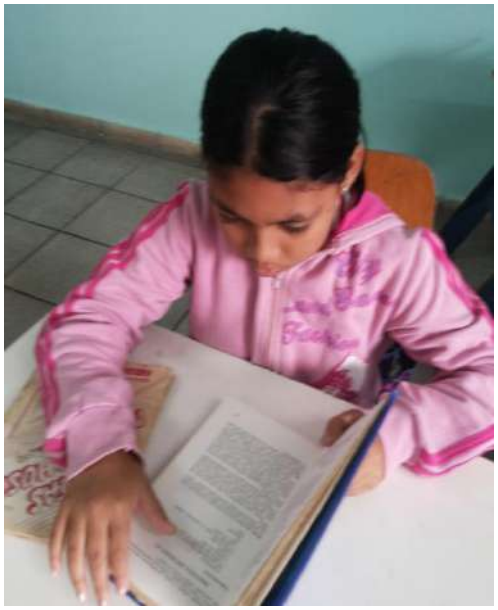


Figura 9: Aluna lendo receitas.

Figura 10: Aluna lendo receitas.

A aluna fez a leitura utilizando o alfabeto manual, soletrando as palavras, essa foi outra estratégia de leitura encontrada pela aluna. (Fig. 10)

Após o contato com diferentes receitas, observando a estrutura, características, semelhanças, os alunos foram solicitados a escreverem suas próprias receitas, cada aluno deveria escrever livremente uma receita de algum alimento que soubesse preparar. Receberam uma folha com pautas destinadas ao nome da receita, aos ingredientes, ao modo de preparo e espaço para ilustrar (APÊNDICE C).

Cada aluno escreveu sua receita. Os alunos escreveram os ingredientes e fizeram a ilustração. Mas no espaço destinado ao modo de fazer, eles não conseguiram estruturar a língua e escrever os passos da receita, devido a estrutura da língua portuguesa, a qual os alunos não dominavam. Também não escreveram o nome da receita. Sentiram mais facilidade em escrever os ingredientes que podem ser listados um a um sem necessidade do uso de conectivos e pontuação.

Após a escrita das receitas, a professora pediu que cada um apresentasse a sua receita para os colegas e professora.

Sequência

E4: L-E-I-T-E (E4 soletra a palavra utilizando o alfabeto manual, depois sinaliza), leite, ovos, coco, açúcar, chocolate, coloca no liquidificador... leite, abre o vidro e despeja na vasilha.

(E4 olha para o papel e repete)

E4: Açúcar, ovos, leite de coco, (soletra uma palavra não identificada) e mistura, coloca o leite e os ovos, o chocolate e uma pitada de sal, unta a forma com manteiga e despeja no liquidificador, pronto, joia.

E4: (explica a receita que ela mesma escreveu) (ANEXO D).

E4 apesar de não dominar a língua portuguesa e conhecer pouco a língua de sinais, já conseguia usá-las e transmitir suas ideias com clareza. Utilizou a Libras e também o Português, soletrando algumas palavras através do alfabeto manual. Olhando para o papel, fez a leitura da receita por ela escrita, demonstrando compreender a função da escrita. Momentos como esse, são muito importantes para que os alunos deem a devida importância à língua portuguesa, descobrindo que eles podem utilizá-la, que leitura e escrita não são inalcançáveis e que língua portuguesa e língua de sinais são línguas diferentes.

As alunas discutiram quem seria a próxima a apresentar a receita.

Esta atividade de ir à frente faz com que, os alunos desenvolvam a libras ao apresentar o que produziram; percebam uma das funções da escrita ao utilizar a língua portuguesa para lembrar o que escreveram; diferenciem as duas línguas, a de sinais e a língua portuguesa e ainda faz com que percam a timidez, desenvolvendo, cada vez mais, as habilidades de comunicação e interação. As apresentações foram gravadas para serem assistidas e comentadas pelos alunos e professora em outro momento.

Sequência

E1: (apresenta sua receita)

E1: Coco, leite, maçã, tudo junto, mistura em uma vasilha, bolo, manteiga, depois banana no liquidificador, coloca para fazer. Coco, ovos, juntos no liquidificador, certo, depois refrigerante de laranja, confeita o bolo para a família. Bonito, monta em camadas, fica bonito, pronto, acabou.

E1, embora tendo uma vivência maior com uso da língua de sinais, por estar a mais tempo na escola e por ter uma irmã também surda e uma comunicação em libras em casa, se atrapalhou ao falar sobre a receita, talvez pela falta de vivência com atividades domésticas. Sinalizou bem rápido e não foi muito clara ao apresentar sua receita. Mas assim como E4, utilizou a escrita no momento da apresentação, olhando para o que havia escrito (ANEXO E) para lembrar-se da receita. Percebendo então a função da escrita naquele momento.

Novamente os alunos discutiam quem seria o próximo a apresentar a receita.

Sequência:

E5: Eu não. Não sei. (se nega a ir à frente)

E2: (vai à frente e apresenta sua receita).

E2: (olha para o papel onde escreveu sua receita e sinaliza com dificuldade)

E2: Carne, tomate, sanduiche. (olha para o papel e repete) Sanduíche, tomate, carne, acabou, acabou, carne, (de repente, se lembra do queijo) queijo, limão. (olha para o papel e sinaliza) Sanduíche e comer.

E2 apresenta dificuldades motoras e comportamentais, além de, durante as atividades, estar com o braço engessado por ter sofrido uma fratura, dificultando, assim, ainda mais a sua sinalização.

A escrita de E2, pela questão motora é bastante comprometida, mas ele fez a receita escrita (ANEXO F), mesmo dizendo anteriormente que não sabia fazer nada na cozinha, que quem fazia os alimentos era a avó. Apresentou também olhando para o papel onde escreveu a receita, fazendo a leitura da mesma.

As alunas discutiram quem seria a próxima a se apresentar. Disseram que era a vez de E5, que ficou envergonhada e disse que não iria, que não sabia, as colegas conseguiram convencê-la a ir à frente.

Sequência

E5: Laranja, açúcar, laranja, sanduíche, laranja, leite, carne, feijão, arroz, bolo, sal, açúcar, ovos, laranja, acabou, acabou, cachorro-quente.

E5 não escreveu a receita, a professora ofereceu-lhe uma folha sem margens e disse que ela podia ilustrar, então a estudante desenhou (ANEXO G). Na sua vez de apresentar, mostrou seu desenho e sinalizou com dificuldade e timidez, sinalizando cada desenho sem construir uma receita, E5 talvez apresente maiores dificuldades por ter chegado à escola há pouco tempo e ter cursado até a 3ª série em uma escola regular da rede municipal de outro município, sem nenhum contato com a Libras, sendo apenas copista. Ao copiar utilizava uma letra legível e apresentava organização (ANEXO H), mas não apresentava uma escrita espontânea, em alguns momentos de atividades de produção escrita, copiava dos colegas, mas como foi solicitado que cada um fizesse sua própria receita, E5 não produziu.

O fato da estudante já ter cursado até a 3ª série (4º ano do Ensino Fundamental) e apresentar uma letra legível e bem organizada, não significava ter domínio efetivo da língua portuguesa, como pôde ser constatado durante a realização da atividade, quando não conseguiu produzir o texto solicitado.

Professores devem estar atentos a estas questões quando tiver um aluno surdo, para não oferecer ao aluno condições apenas de adquirir habilidades para a cópia, sem conseguir atribuir sentido ao que copia. As pessoas tem a ideia errônea de que alunos "copistas" tem pleno domínio da língua portuguesa.

Sequência

E3: Quebra os ovos com leite, carne, tomate, um pouco de manteiga, azeitona, coloca no liquidificador e bate, põe na assadeira e pronto acabou.

conseguir atribuir sentido ao que copia. As pessoas tem a ideia errônea de que alunos "copistas" têm pleno domínio da língua portuguesa.

Sequência

E3: Quebra os ovos com leite, carne, tomate, um pouco de manteiga, azeitona, coloca no liquidificador e bate, põe na assadeira e pronto acabou.

E3 também utilizou o registro escrito (ANEXO I) ao se apresentar, porém só havia escrito dois ingredientes: ovos e leite, as outras coisas que citou, estavam desenhadas, mas também utilizou o registro para lembrar-se da sua receita.

Interessante observar que os alunos utilizaram a escrita no momento da apresentação, geralmente eles não demonstram assim habilidades de leitura quando em contato com outros textos, o que talvez possa ser explicado pelo fato de estarem diante da própria produção.

Após as apresentações, a professora propôs aos alunos que juntos preparassem uma receita. Pensou-se então em preparar uma receita que fosse fácil, rápida, saudável e de baixo custo.

Foram feitas algumas pesquisas na internet, no laboratório de informática, de receitas de sanduíches naturais, para que os alunos tivessem contato com a escrita em português, algumas receitas foram impressas para que os alunos, manuseassem, observassem as imagens, consistindo em mais um momento para a leitura.

Foi escolhida uma receita (Sanduíche "Verão Colorido") de um caderno de receitas levado pela professora, por ser fácil e de baixo custo, possível de fazer na escola. A professora digitou, ilustrou e imprimiu uma para cada aluno (ANEXO J).

Foi feito um estudo coletivo da receita, e juntos, alunos e professora, foram lendo a receita e a professora copiando no quadro branco, seguindo passo a passo. A professora ia explicando cada parte da receita, o nome entre aspas, os ingredientes listados e o modo de fazer. Explicando o que os alunos não compreendiam (colheres de sopa, pires), utilizando para isso recursos como o desenho ou exemplos.

Cada aluno fez a leitura individual, sinalizando. Leram com tranquilidade, os ingredientes, tendo-os memorizados, mas ao lerem o modo de fazer sentiram dificuldades, devido aos conectivos, expressões, pontuação, enfim diferente estrutura entre as línguas. Foi necessário fazer uma interpretação e não uma leitura ao "pé da letra", e para isso cada aluno precisava exercitar essa habilidade. E1 ilustrou a receita

no quadro branco (ANEXO K), com a ajuda de E4. As alunas leram os ingredientes e E1 desenhou, mas não leram nem ilustraram o "modo de fazer".

A professora distribuiu papéis pequenos (APÊNDICE D), para que os alunos copiassem a receita, pensando em quais partes da receita seriam necessárias para as ações a serem realizadas. Identificaram então, que teriam que copiar os ingredientes (Fig. 11 e 12) para levar a lista ao supermercado para as compras. E à parte, copiar o modo de fazer para levar para cozinha no momento de preparar o sanduíche.

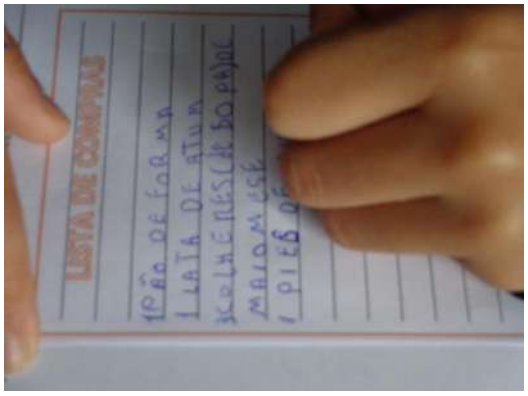


Figura 11: Escrita dos ingredientes pela aluna.

Figura 12: Escrita dos ingredientes pela aluna.

Juntos, alunos e professora foram ao supermercado, para escolher, apreçar e comprar os ingredientes.

Figura 13: Aluna no supermercado.

Figura 14: Aluna pesquisando preços.

No momento em que os alunos escolhiam os ingredientes, a professora orientava que deviam olhar a data de validade, escolher produto de qualidade e bom preço, observando ainda, se havia algum dos produtos na promoção, mostrando a tarja vermelha (Fig. 13 e 14). Dessa forma, os alunos tiveram contato com a escrita e precisaram identificar marcas conhecidas, a data de validade, a quantidade, o preço, utilizando para isso a leitura. Deve ser lembrado que os alunos, geralmente, não têm

acesso a essas informações quando vão ao supermercado com a família, pois são comentários feitos utilizando a oralidade, o que pode ser constatado perguntando aos próprios alunos.

Antes de comprar retornaram à escola para que os cálculos fossem feitos, após os cálculos, a direção da escola se dispôs a comprar os ingredientes.

Figura 15: Alunos na rua lendo placas.

Figura 16: Alunos na rua lendo Outdoor.

Durante a ida ao supermercado, foram aproveitados os momentos de contato com a língua portuguesa para que trocas fossem feitas, entre os alunos e a professora. Foram feitas leituras de placas, outdoors, sinalizações, etc. Por saber que os alunos não têm acesso a comentários sobre os conteúdos desses suportes, pois quando andam pelas ruas estão geralmente com a família que, se comenta algo, utiliza a oralidade, a professora incluiu esses momentos de trocas em Libras diante dos recursos visuais. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 9), "a agenda da professora é suficientemente flexível para incorporar temas emergentes na interação em sala de aula". Portanto, sempre é possível acrescentar algo mais às aulas, além do que tenha sido planejado.

Após receber os ingredientes comprados pela direção, foi realizada a receita, com a participação de todos os alunos, dividindo as tarefas de acordo ao que liam no modo de fazer, sendo possível, nesse momento, tornar mais fácil a leitura da receita, quando as ações iam sendo associadas à escrita, sendo percebida aí, pelos alunos, a interpretação de uma língua para outra.

Quando o sanduíche ficou pronto, foi feito um lanche coletivo no refeitório, convidando os demais colegas e funcionários.

Voltando à sala, foi feita uma releitura da receita e avaliação da atividade realizada.

Os alunos releram a receita com satisfação, pois agora conseguiam compreender o que liam, identificando o que estava escrito com mais facilidade. Avaliaram a atividade como, positiva, prazerosa e proveitosa. Disseram ter aprendido e se divertido muito, foi dada oportunidade para que copiassem a receita no caderno, até para que diferenciassem o ato de copiar do ato de produzir um texto, guardaram a receita para fazê-la em casa.

Essas sequências didáticas aqui apresentadas podem atestar a eficiência dessas atividades no processo de aprendizado da leitura e da escrita em língua portuguesa pelo estudante surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi impulsionado pela vontade de contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelo aluno surdo, por conviver com crianças, adolescentes e adultos surdos, conhecendo as suas potencialidades, sabendo das suas dificuldades e vivenciando questões preconceituosas e ideias errôneas a respeito das suas capacidades.

A pretensão foi a de mostrar a necessidade de um repensar as concepções tradicionais do ensino da língua portuguesa para surdos, enfatizando a importância da língua de sinais que não deve ser utilizada como um mero instrumento, como meio apenas de tradução/interpretação, mas sim como base fundamental, como língua natural, e, por isso capaz de produzir sentidos através das práticas discursivas.

Os estudos voltados para a questão educacional dos surdos vêm crescendo consideravelmente, mas ainda se faz necessário estudar, pesquisar, buscar respostas para as inúmeras questões que surgem quando o educando é alguém com surdez, são dúvidas que professores e familiares têm, que muitas vezes paralisam, impedem que atitudes positivas sejam tomadas ou faz com que ajam de forma equivocada.

Quais procedimentos metodológicos devem ser utilizados na educação do aluno surdo no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa escrita? Como propiciar ao aluno surdo um ambiente favorável a essa aprendizagem? De que forma as vivências de profissionais e alunos da escola especial Lions Clube podem contribuir para que pensemos respostas para estas questões? Essas foram as questões norteadoras deste trabalho.

Na busca por respostas, foram desempenhadas, atividades que pudessem demonstrar procedimentos adotados para a aprendizagem da língua portuguesa em um ambiente favorável, levando em conta as experiências adquiridas na Escola de Educação Especial Lions Clube, que por tanto tempo (exatos 20 anos) esteve a serviço dos alunos surdos, vivenciando os diferentes momentos na história da educação dos surdos.

História que se fez ao longo dos anos, com muitos percalços, progredindo a cada tempo, mas, ao contrário do que muitos defendem, a educação de surdos de hoje não é a simples consequência de um desenvolvimento, mas é o resultado de muitas pesquisas, estudos, vivência e aquisição de experiência pelos surdos, familiares e profissionais da área.

As transformações ocorridas em relação ao tratamento dispensado aos surdos, seja pela família, pela escola ou pela área médica são notáveis. Percebe-se um respeito às diferenças apresentadas pelo surdo, o reconhecimento da Língua de Sinais, como língua natural e necessária para o surdo, assim como a compreensão de que o surdo é capaz e a surdez não está associada a um déficit cognitivo. Em se tratando do município de Vitória da Conquista, muitas dessas mudanças, representam divisas alcançadas graças à ação e à atuação da EDELC. Essa instituição, visto que foi extinta, não mais desempenhará esse papel, cabendo a nós, profissionais da área junto com a comunidade surda, darmos segmento a um trabalho que possa contribuir para que as pessoas com surdez tenham, cada vez mais, respeitadas suas especificidades e reconhecidas suas necessidades.

As transformações dizem respeito ao reconhecimento da língua de sinais, à aceitação da condição do ser surdo sem imposição para que usem aparelhos, para que aprendam a falar, utilizando a língua portuguesa oral, pois a Libras já é reconhecida como a língua utilizada pelos surdos, as pessoas (nem todas, ainda) sabem, os surdos "falam com as mãos", além da compreensão de que a Língua Portuguesa é segunda língua para os surdos, devendo ser ensinada como tal, de acordo a proposta de educação bilíngue que é uma das grandes conquistas desse novo olhar.

Então, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa se faz necessário uma transformação ainda maior, um distanciamento das formas de ensino utilizadas paras as pessoas que não são surdas, que têm Português como língua materna. Para isso, os professores precisam ter consciência, nosso trabalho pode contribuir nesse sentido, demonstrando propostas de ensino que levam em conta as especificidades dos alunos surdos.

As vivências de profissionais e alunos da escola especial Lions Clube podem contribuir para compreendermos melhor o processo de ensino e aprendizagem pelo qual o surdo deve passar, para que consiga obter progressos significativos no que diz respeito à leitura e escrita em Português. Já que sabemos que essas habilidades não dependem da audição e da fala. Os surdos têm condições de aprender uma língua escrita, mesmo que não seja a escrita da sua língua natural. Mesmo que apresentem, maiores dificuldades, visto que aprender uma segunda língua não é fácil para ninguém, ainda mais difícil se torna quando se trata de línguas de modalidades diferentes, a língua portuguesa é uma língua oral-auditiva e a libras é espaço-visual.

Nossa experiência tem mostrado que é possível sim a aquisição da língua portuguesa pelo surdo, mas tem mostrado também que é necessário um trabalho contínuo na mesma perspectiva, porque ao aplicarmos as atividades na 4ª série (5º ano), notamos que atividades semelhantes deveriam ser aplicadas desde as séries iniciais do ensino fundamental para que resultados fossem observados em anos posteriores, dando uma sequência à aprendizagem.

Concordamos também, com a ideia de que, no ensino regular, o aluno surdo possa estar em ambiente diferente no momento da aula de língua portuguesa para os alunos ouvintes, nessa perspectiva as aulas de Português devem ser ministradas em separado para os alunos surdos, só assim será possível seguir uma metodologia de ensino de segunda língua, só assim poderá ser dada ênfase ao uso da língua de sinais, que será a língua de instrução e não apenas instrumento de interpretação/tradução.

O trabalho desenvolvido mostrou-se de fundamental importância ao demonstrar as participações, interações, produções dos alunos, como também as dificuldades que devem ser levadas em conta, desmistificando o fato de que, devido à seriação escolar o aluno já tenha domínio da língua portuguesa, como também desmistificar a ideia de que o aluno que apresenta letra legível e organização nas cópias é um aluno alfabetizado. Como exemplo, temos a aluna E5, que fez uma cópia perfeita, porém ao ser solicitada para que fizesse uma produção, não produziu utilizando a escrita ortográfica. Por isso, é preciso cuidado por parte do professor, ao utilizar estratégias de ensino consolidadas no grafocentrismo.

O desenvolvimento das sequências didáticas durante a prática pedagógica em sala de aula demonstrou que os alunos surdos foram capazes de identificar a função da escrita na vida real, dar um sentido as atividades de leitura e escrita e sentir prazer ao participarem do trabalho desmistificando a ideia de que a Língua Portuguesa está distante e que sua aprendizagem é impossível para o surdo.

REFERÊNCIAS

ARRIENS, Marco Antônio. **Curso de Aperfeiçoamento para professores do ensino regular na área de deficiência auditiva.** Módulo II. Secretaria da Educação – SEC, Superintendência da Educação Básica – SUDEB, Coordenação de Educação Especial – CED, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – CNDE, Instituto Anísio Teixeira – IAT, 2004.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012

BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de; MASSI, Giselle. Violência simbólica nas práticas de letramento. In: BERBERIAN, Ana Paula et. al (orgs) **Letramento:** Referências em Saúde e Educação. São Paulo: Plexus, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BORTONE-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Falar, ler e escrever em sala de aula:** do período pós-alfabetização ao 5º ano. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Decreto 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 18 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Decreto 6.949**. De 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm> Acesso em: 17 set. 2014

BRASIL. **Decreto 7.611**. De 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 17 set. 2014

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de nº 13.146. Brasília: Congresso Nacional, 06 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.0005**. De 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 17/09/2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução 196/96. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf> Acesso em: 21 set. 2014.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira.** Vol. I e II. São Paulo: Edusp, 2001.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje:** posição sujeito e identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DALCIN, Gladis. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de (Orgs.). **Letramento:** referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006a. p, 117-144.

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos. Secretária do Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2006b. Disponível em: <http://www.cultura-surda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos+surdos_2006.pdf> Acesso em: 16/09/2014.

FINAU, Rossana. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In QUADROS, Ronice Muller de. (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

GÓES, Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos gramaticais da Libras. In LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; SANTOS, Lara Ferreira dos. (orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos, SP: Ed.Ufscar, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; BARBETI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de. (orgs) **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 6ª Ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LABORIT, Emmanuelle. **O voo da gaivota.** São Paulo: Best Seller, 1994.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (orgs). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas:** os surdos terão lugar no coração do mundo? 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MARQUES, Rodrigo Rosso. Educação de Jovens e adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In QUADROS, Ronice Muller. PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos.(orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013.

ONU. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, ONU, 1975.

ONU. Declaração Mundial sobre Educação para todos, ONU. Jomtien, 1990

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948.

ONU. Declaração Universal dos Direitos da Infância, ONU, 1959.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina B. F. de. (orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PIRES, Ludmila Correa. **Gêneros textuais como instrumento de mediação simbólica no ensino-aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua para surdos**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Letras. Vitória da Conquista, UESB, 2014.

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

QUADROS, Ronice. **O Tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

RODRIGUES, C. H. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula:** processos interpretativos e oportunidades de

aprendizagem. 2008. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2008.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos:** tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SÁNCHES, Carlos. Vida para os surdos. **Revista Nova Escola**. Set./1993.

SILVA, Lázara Cristina da; SILVA, Dalvani Ferreira da; CUNHA, Elisabeth de Souza Figueiredo; OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. As concepções sobre a surdez: construindo sentidos rumo a uma nova prática educacional. In: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Mariza Pinheiro (Orgs.). **Atendimento Educacional especializado para alunos surdos. 2ª ed.** Uberlândia: EDUFU, 2013.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças**.** 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOUZA, Maria Helena T. H. **O real X ideal da inclusão do deficiente auditivo em Vitória da Conquista.** Trabalho de conclusão de curso - Especialização em Educação Especial com Ênfase em Inclusão. Universidade Castelo Branco, IESD, 2005

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. Letramento na Língua de Sinais Escrita para Surdos. In MOURA, Maria Cecília; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena. (orgs). **Educação para Surdos**: Práticas e Perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>Acesso em: 2 agosto 2014.

APÊNDICES
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
T.C.L.E

Prezado(a) Senhor(a) _____, sou Christian Pinheiro Porto Placha e estou ralizando juntamente com Lucas Campos o estudo "REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIONS CLUBE." Gostaria de contar com a participação de seu(sua) filho(a) nesse trabalho que objetiva descrever duas sequências didáticas demonstrando o processo pelo qual o aluno surdo deve passar para obter meios que facilitem a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa como segunda língua. Ressaltando a necessidade da vivência pelo surdo em situações que envolvam o uso da linguagem em contextos do dia-a-dia. Essa pesquisa não oferece riscos porque se trata de atividades desenvolvidas pelo professor-pesquisador na turma da qual seu filho já faz parte. A pesquisa pode trazer melhorias para educação de surdos. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Christian Pinheiro Porto Placha, mestranda do Profletras e professor Dr. Lucas Campos, UESB e com eles poderá manter contato pelos telefones (77) 88195699 – (77) 3424-8780. Você poderá ter informações sobre a pesquisa a qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa. Não haverá pagamento para a participação que será voluntária, ninguém é obrigado a participar e poderá desistir a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Caso haja qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: ressarcimento em dinheiro. De igual maneira, caso ocorra qualquer dano decorrente da participação no estudo, este será reparado, conforme determina a lei. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo você deve ligar para o CEP UESB (73)3528-9727 ou mandar um *email* para cepuesb.jq@gmail.com. Que é o Conselho de Ética na Universidade Estadual do

Sudoeste da Bahia. Para maiores informações mandar E-mail para os pesquisadores responsáveis pela pesquisa christianpinheiro2@yahoo.com.br

lusanpos@gmail.com

Vitória da Conquista, 30 de outubro de 2014

_____

Assinatura e RG do responsável

_____

CHRISTIAN PINHEIRO PORTO PLACHA

_____

LUCAS CAMPOS

assinaturas dos pesquisadores responsáveis

APÊNDICE B
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____,
CPF _____, RG_____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e/ou depoimento do meu (minha) filho (a), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Christian Pinheiro Porto Placha e Lucas Campos do projeto de pesquisa intitulado "REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIONS CLUBE", a realizar as fotos e vídeos que se façam necessárias e/ou a colher depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (fotos e vídeos), e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitória da Conquista- BA, 30 de outubro de 2014

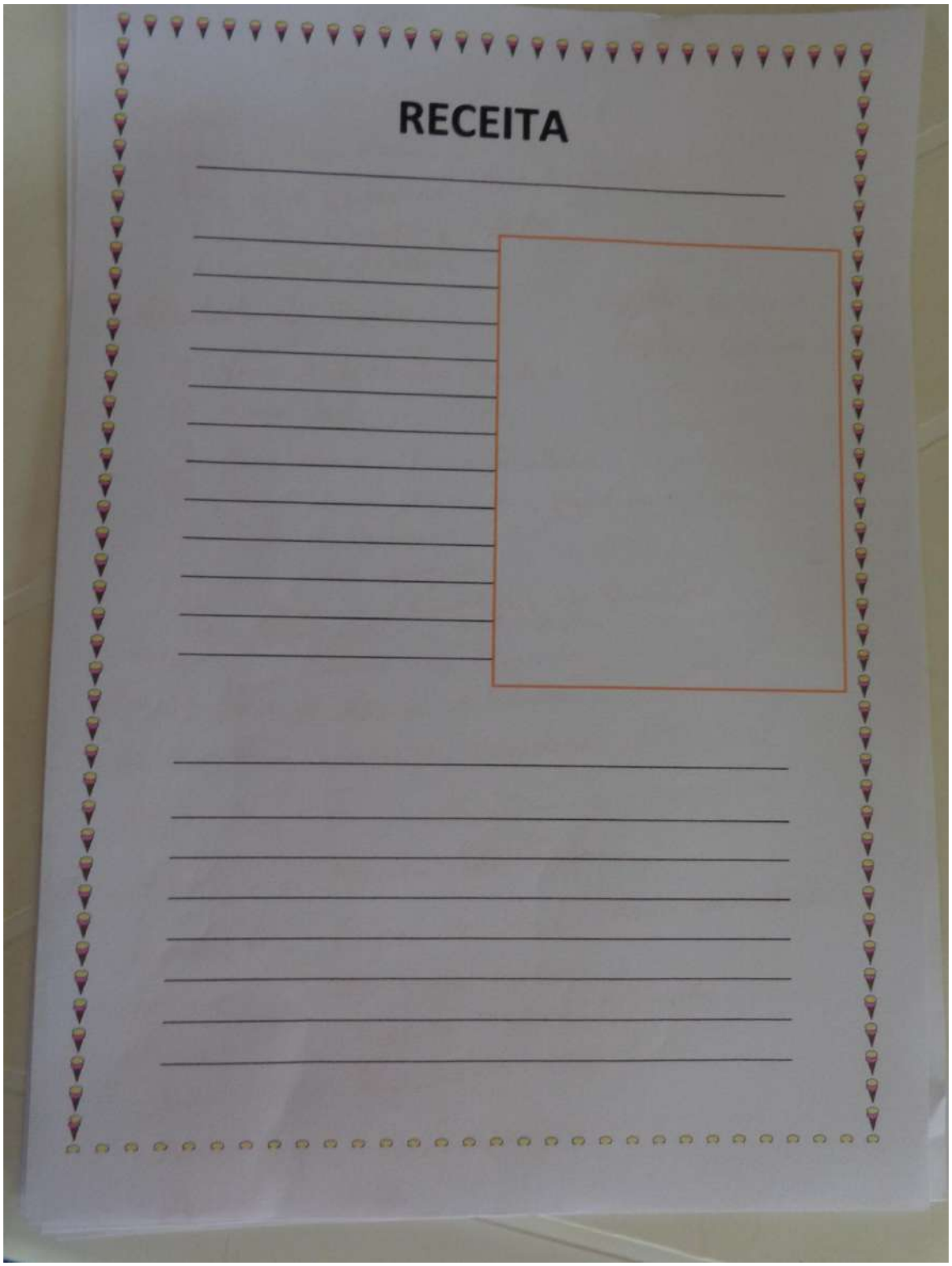
_____

Participante da pesquisa

_____

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE C – ATIVIDADE ELABORADA PARA A ESCRITA DAS RECEITAS PELOS ALUNOS



APÊNDICE D – PAPÉIS PARA A ESCRITA DOS INGREDIENTES DA RECEITA

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA EDELC

Governo do Estado da Bahia
Secretaria da Educação

ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIONS CLUBE
RUA JOAQUIM PADRE, 100 – AMENDOEIRAS
FONE/FAX: (77) 3427 2070
VITÓRIA DA CONQUISTA- BAHIA

AUTORIZAÇÃO

A direção da Escola de Educação Especial Lions Clube , localizada à rua Joaquim Padre, nº 100, Bairro Amendoeiras, na cidade de Vitória da Conquista/BA, autoriza a professor(a) Christian Pinheiro Porto Placha, CPF 57259593504, a realizar coletas de dados, referentes ao projeto intitulado "REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIONS CLUBE ", a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras/UESB, sob a orientação do professor Dr. Lucas Campos, após aprovação do CEP/UESB

Vitória da Conquista, _____/_____/_____

_____

(Assinatura e carimbo)

ANEXO B – REPORTAGENS SOBRE A EDELC

Escola para deficientes precisa de mais salas

Foto: José Silva

Os alunos da Escola Especial do Lions recebem um tratamento exclusivo

Vitória da Conquista (Da Sucursal) – Um entrave financeiro está inviabilizando o sonho de quase 100 crianças excepcionais em Vitória da Conquista. Elas deveriam estar freqüentando regularmente uma sala especializada, mas a direção da Escola de Educação Especial Lions Clube Centro não dispõe de recursos para proceder a ampliação da unidade, o que facilitaria o ingresso de novos alunos para se somar aos 80 já matriculados.

A diretoria da unidade chegou a iniciar a reforma e ampliação da unidade, a partir da concepção de um anexo, mas a falta de recursos fez com que as obras fossem interrompidas. "Não vamos deixar para trás esse sonho, e já lançamos uma campanha na comunidade para angariar recursos", citou o relações-públicas da escola, André Cairo.

Ele assegura que a unidade está funcionando a contento, mas que a cada momento surgem pedidos de novas matrículas. "O espaço vai se tornando pequeno e eu diria que pelo menos 30% da construção do anexo está pronta, mas falta material para a conclusão, como areia, terra, pedra, cimento e a mão-de-obra, embora a prefeitura tenha se colocado à disposição nesse sentido", disse André Cairo, conclamando a população a "se engajar na luta para que o custo seja reduzido a zero".

A Escola Especial, fundada há quatro anos, atende a 35 deficientes-auditivos, quatro deficientes-visuais e mais de 40 alunos classificados com DAP (Dificuldade de Aprendizagem), sendo que 20 freqüentam a rede regular de ensino e recebem acompanhamento pedagógico na unidade do Lions Centro. "Nós recebemos crianças e adultos, na faixa etária dos 5 aos 18 anos e contamos com cinco professores, cedidos pelo estado", explica a diretora, Helena Honda.

Fonte: Jornal A Tarde Municípios – 16 de setembro de 1997

Campanha visa arrecadar recursos para escola especial

Sala da Escola Especial do Lions Centro

A Escola de Educação Especial Lions Clube/Centro, fundada há quatro anos pelo clube de serviço do mesmo nome, em Conquista, vem passando por dificuldades. É que há cerca de dois anos foi iniciada uma obra de ampliação para atender à crescente demanda em busca de vagas, mas devido à falta de recursos, as obras tiveram de ser interrompidas.

Segundo o relações públicas da unidade de ensino, André Cairo, será iniciada uma campanha que deve envolver eventos promocionais e arrecadações junto à comunidade. Na verdade, o alicerce e o levantamento de paredes já foram feitos, restando apenas o telhado, forro, madeiras, instalação elétrica, e encanação. "Esperamos contar com o apoio da comunidade para continuar esta obra que vai ajudar a muitos deficientes que precisam de vagas para estudar", diz André, informando que a demanda é alta, mas, infelizmente, devido à falta de vagas - que estão todas preenchidas, o ingresso de mais alunos é inviável. Diz ainda que a diretoria pretende aumentar a capacidade de vagas, que podem chegar a cerca de trezentas. A obra de ampliação fica em torno de R$ 30 mil.

O trabalho de sensibilização vem sendo feito também junto aos empresários e aos poderes públicos, visando a aquisição de materiais e a disponibilidade de mão-de-obra.

Ainda segundo o relações públicas, a Prefeitura Municipal e a Ecosane (empresa do ramo de construção civil), a mostraram interessadas, e ambos devem contribuir com o fornecimento de homens para trabalhar na obra.

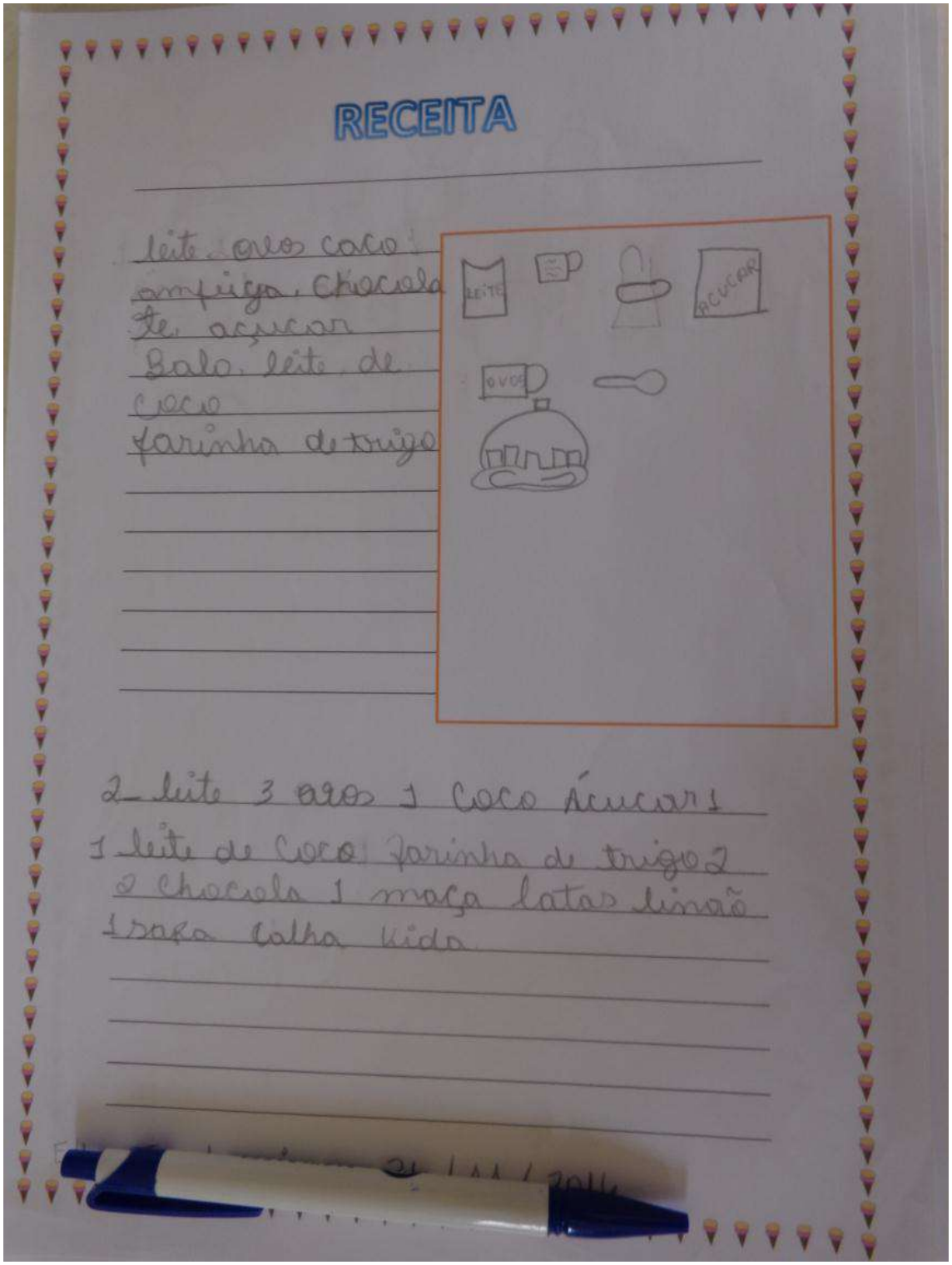
Atualmente, a escola especial, que funciona em convênio com o Estado, pelo qual o segmento público fornece os professores, tem 97 alunos, entre 35 deficientes auditivos (que são ensinados através de sinais e movimentos labiais), 38 chamados DAPs - Dificuldade de Aprendizado e Doentes Mentais "leves", 4 deficientes visuais (que estudam pelo sistema brile) e mais 20 que estudam no sistema regular e que frequentam a sala de recursos desta escola para obterem aprimoramento. À frente da direção está Helena Honda.

A escola conta com cinco professores de ensino especial e o mesmo número de salas. Existe no local também uma oficina pedagógica onde são confeccionados vários objetos entre os quais colares, pinturas, bijuterias, entre outros.

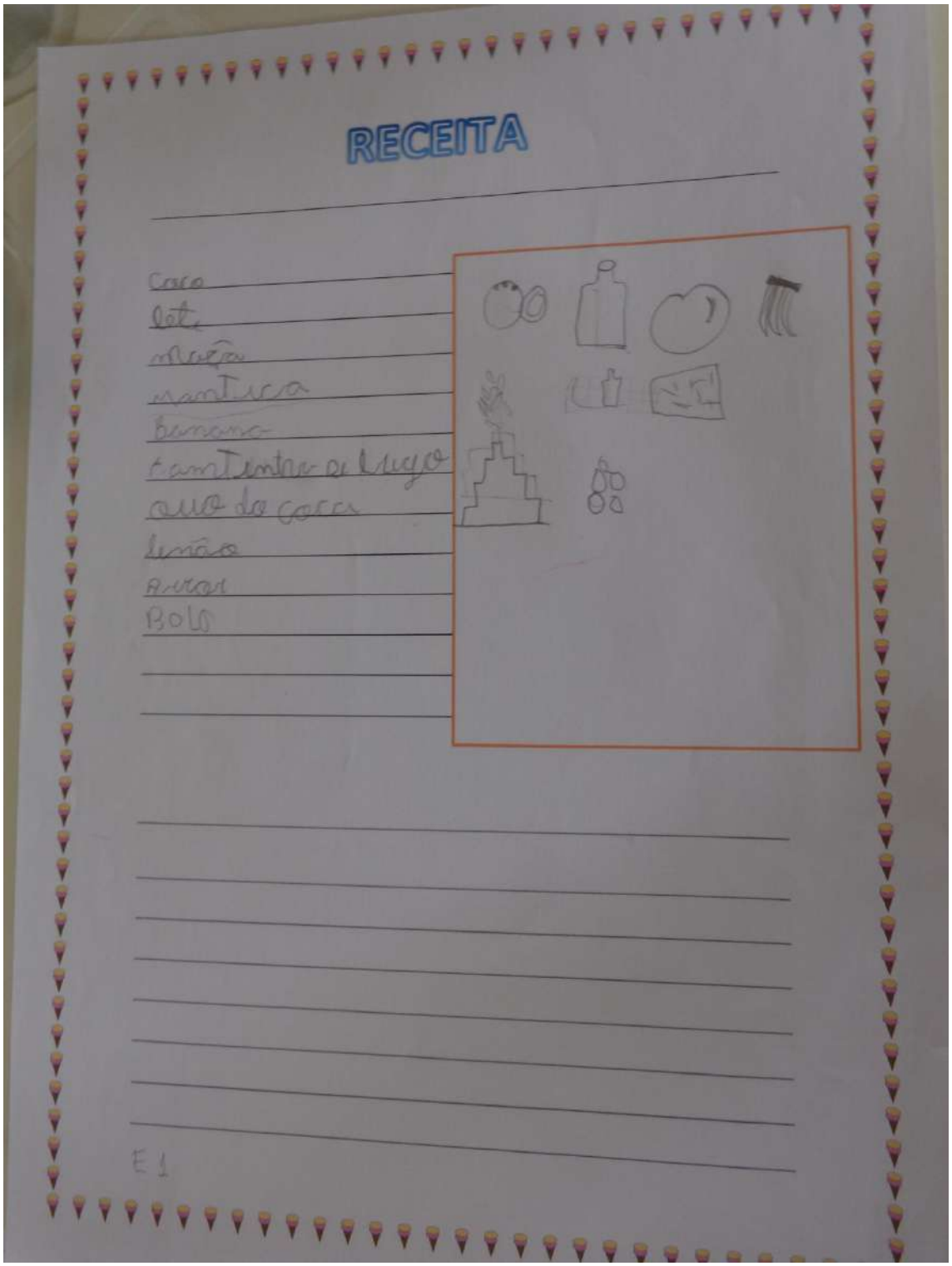
Fonte: Jornal Diário do Sudoeste/ 16 de setembro de 1997

ANEXO C – IMAGENS DE CARTAZES, PANFLETOS E OUTDOORS.

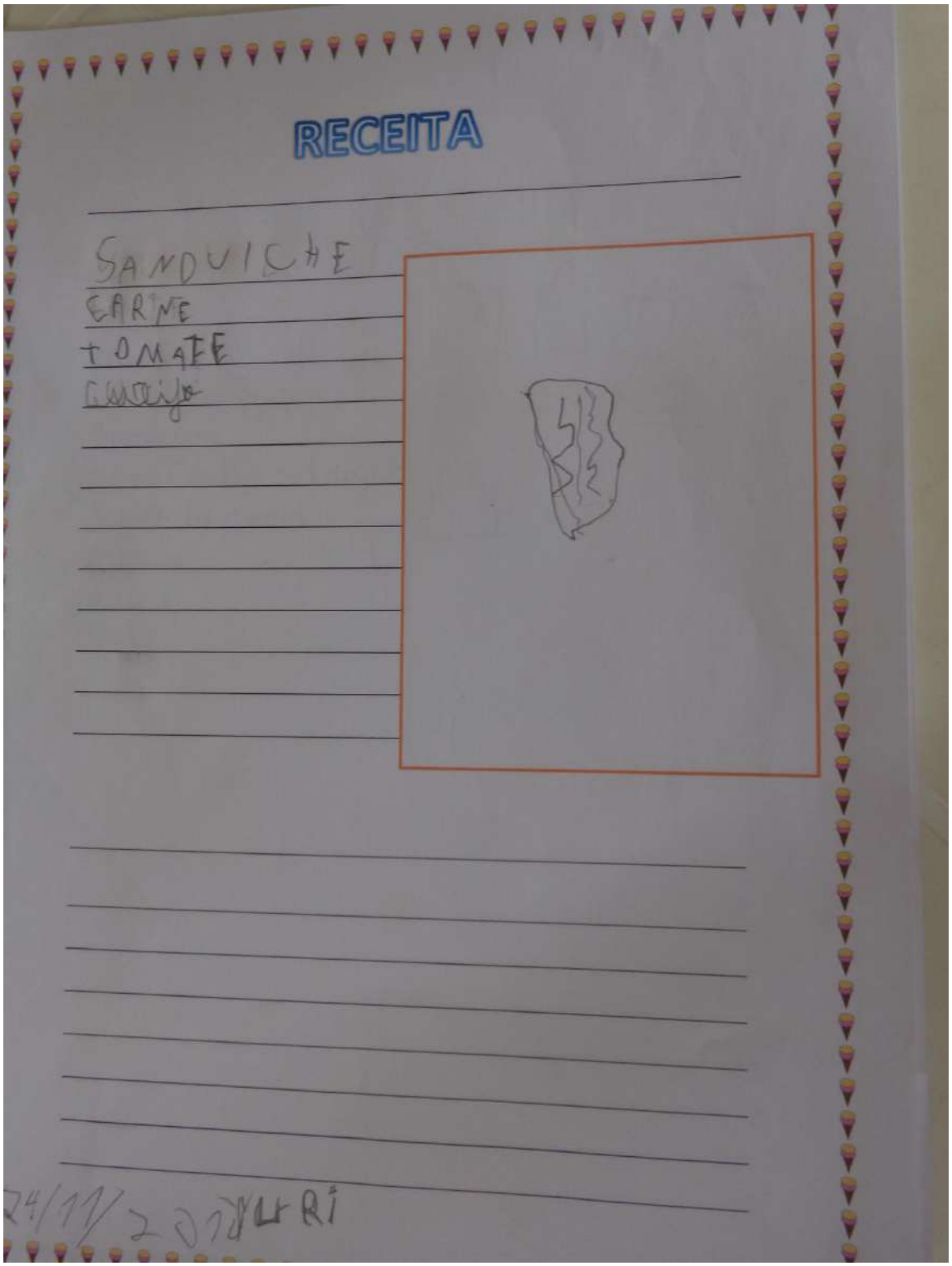
ANEXO D – RECEITA ESCRITA PELA DISCENTE E4



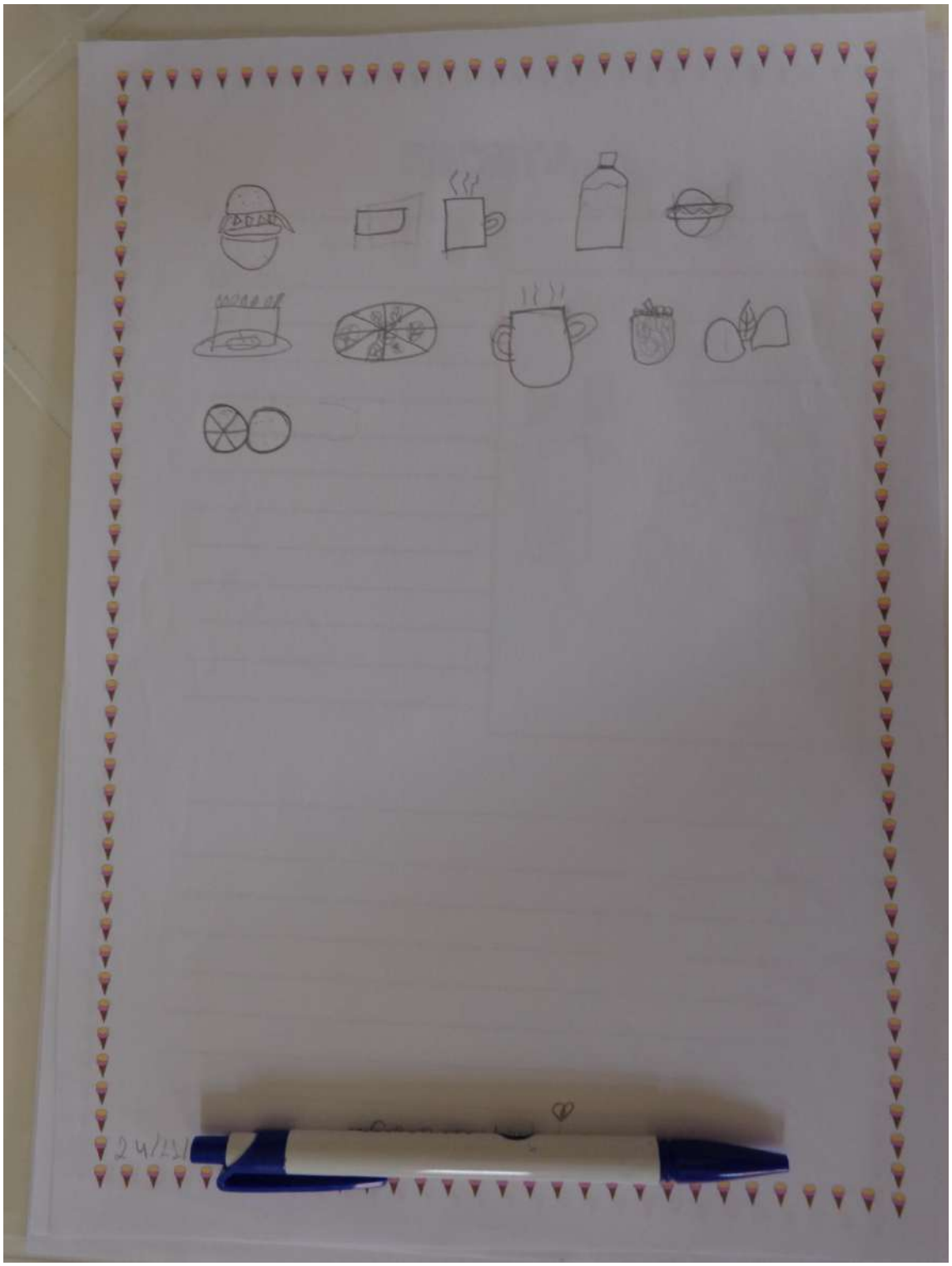
ANEXO E – RECEITA ESCRITA PELA DISCENTE E1



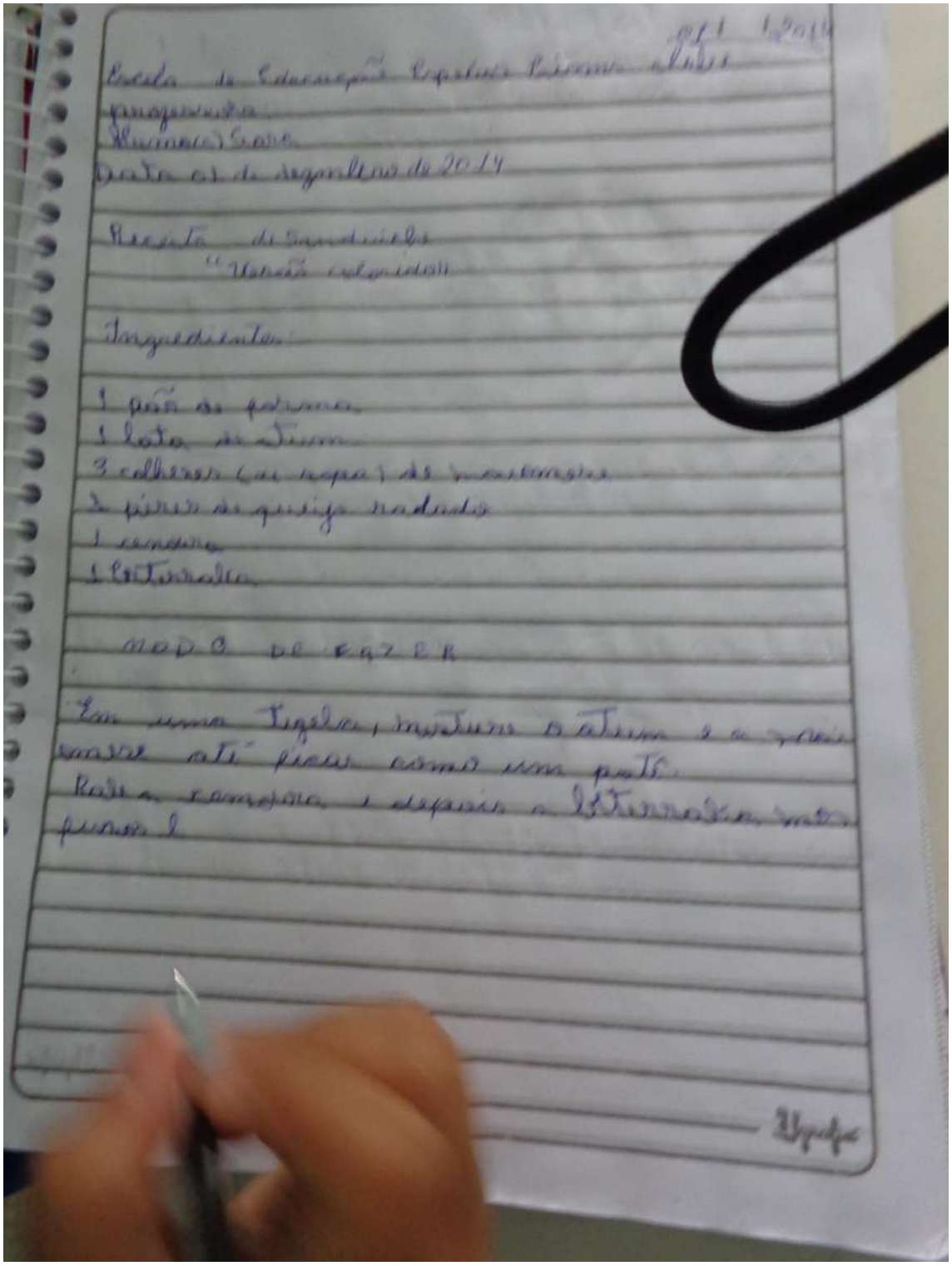
ANEXO F – RECEITA ESCRITA PELO DISCENTE E2



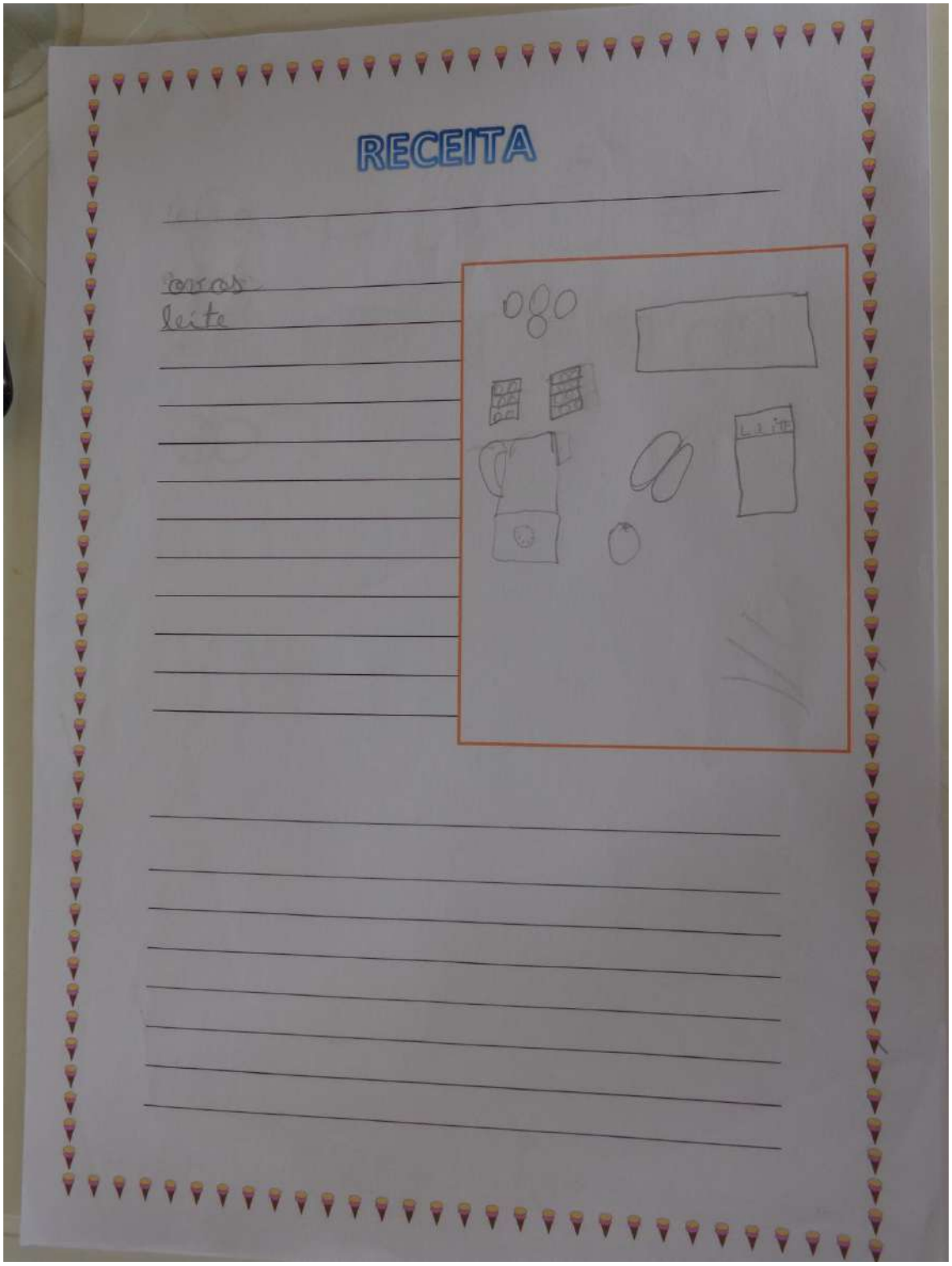
ANEXO G – RECEITA ILUSTRADA PELA DISCENTE E5



ANEXO H – CÓPIA DA RECEITA PELA DISCENTE E5



ANEXO I – RECEITA ESCRITA PELA DISCENTE E3



ANEXO J – RECEITA DE SANDUÍCHE – SANDUÍCHE VERÃO COLORIDO

SANDUÍCHE

"VERÃO COLORIDO"

Ingredientes:

1 pão de forma

1 lata de atum

3 colheres (de sopa) de maionese

1 pires de queijo ralado

1 cenoura

1 beterrada

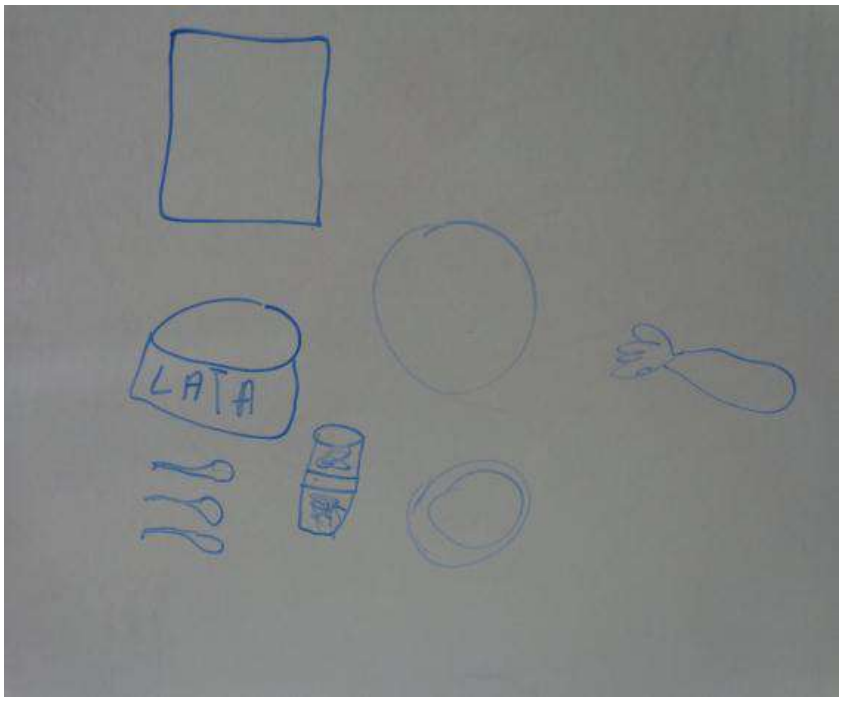
Modo de fazer

Em uma tigela, misture o atum e a maionese até ficar como um patê.

Rale a cenoura e depois a beterraba nos furos largos do ralo e coloque-as em pratos separados.

Passe o patê em uma fatia de pão, ponha um pouco de queijo ralado, uma porção de cenoura e depois de beterraba. Cubra com a outra fatia de pão.

Agora faça o mesmo com as outras fatias e sirva.

Uma delícia!

ANEXO K – ILUSTRAÇÃO DA DISCENTE E1