

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS SURDAS INSERIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL PARA OUVINTES

*PEDAGOGICAL PRACTICES WITH DEAF CHILDREN INSERTED IN A LOCAL SCHOOL
FOR LISTENERS*

*PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON NIÑOS SORDOS INCLUIDOS EN ESCUELA
MUNICIPAL PARA OYENTES*

Michelle Nascimento Souza¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo problematizar as práticas pedagógicas no processo de alfabetização de uma criança surda em uma escola municipal para ouvintes. A pesquisa teve origem a partir das disciplinas Ensino da Língua Portuguesa para Surdos e Estágio Supervisionado/Surdez, observações e intervenções realizadas em uma escola municipal de Santa Maria-RS; essa escola — campo de investigação do estudo — possui um aluno surdo, discente da pré-escola, em uma turma de ouvintes. Além das observações mencionadas, utilizou-se como instrumentos metodológicos: fundamentação teórica baseada na perspectiva bilíngue da educação de surdos, entrevistas semiestruturadas aplicadas à professora regente da turma e à educadora especial que acompanha o aluno surdo no Atendimento Educacional Especializado, além de análise e considerações. Pôde-se constatar que a escola não está totalmente adequada ao processo de inclusão, pois não tem instrutores surdos/ouvintes; ademais, os docentes dessa instituição não têm formação específica em Línguas de Sinais e não dominam esta língua espaço-visual.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Alfabetização. Inclusão. Língua de sinais.

Abstract

The present work aims to problematize pedagogical practices in the process of literacy of a deaf child in a municipal school for listeners. The research originated from the subjects Teaching the Portuguese Language to Deaf People and Supervised Internship / Deafness, observations and interventions carried out in a local school in Santa Maria-RS; this school - field of investigation of the study -, has a deaf student, a preschool student, in a group of listeners. In addition to the aforementioned observations, the theoretical framework based on the bilingual perspective of deaf education, semi-structured interviews applied to the teacher in charge of the class and the special educator, who accompanies the deaf student in Specialized Educational Care, and, analysis and considerations were used as a methodological instrument. It was found that the school is not fully adequate to the inclusion process, as it does not have deaf / hearing instructors; furthermore, the teachers of that institution do not have a specific training course in sign languages and do not master this visual-space language.

Keywords: Pedagogical practices. Literacy. Inclusion. Sign language.

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de problematizar las prácticas pedagógicas en el proceso de alfabetización de un niño sordo en una escuela municipal destinada a oyentes. La investigación tuvo origen en las disciplinas Enseñanza de la Lengua Portuguesa para Sordos y Pasantías Supervisadas/Sordera, así como en observaciones e intervenciones realizadas en una escuela municipal de Santa María-RS; esa escuela — campo de estudios de esta investigación — cuenta con un estudiante sordo, alumno de preescolar, incluido en un grupo de oyentes. Además de las observaciones mencionadas, se utilizaron como instrumentos metodológicos: fundamentación teórica basada en la perspectiva bilingüe de educación para sordos, entrevistas semiestruturadas aplicadas a la maestra encargada del grupo y a la educadora especial que acompaña al niño sordo en la Atención Educativa Especializada, además de

¹Michelle Aparecida Nascimento Souza, formação em Educação Especial Licenciatura Plena-Universidade Federal de Santa Maria; Especialista em Psicopedagogia Clínico e Institucional- Centro Universitário Internacional UNINTER e atualmente graduanda em Pedagogia-segunda licenciatura.

análisis de las consideraciones presentadas. Se pudo constatar que la escuela no está completamente adecuada para el proceso de inclusión, pues no cuenta con instructores sordos/oyentes; además, los docentes de esa institución no tienen formación específica en Lengua de Señas y no tienen dominio de la lengua espacio-visual.

Palabras-clave: Práticas pedagógicas. Alfabetización. Inclusión. Lengua de señas.

1 Introdução

No decorrer de quatro anos do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria-RS, diferentes experiências me levaram a vários questionamentos. Um dos conhecimentos que mais me provocou inquietações diz respeito à Libras (Língua Brasileira de Sinais) — o que culminou em outros conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas relacionadas à educação dos surdos. Na disciplina de Língua Portuguesa para Surdos, percebia-se a diferença entre a Língua Portuguesa Escrita, através de estruturas gramaticais, e a Língua Portuguesa para Surdos, já que não há uma estrutura gramatical como a dos ouvintes. Essa constatação fez emergir questionamentos como: qual a realidade dos surdos em escolas regulares que estão em processo de alfabetização? Essas inquietações continuaram durante as observações e as práticas pedagógicas desenvolvidas no período do estágio em uma sala de aula da educação infantil de alunos ouvintes, onde está inserido um aluno surdo.

Tais experiências despertaram em mim o desejo de realizar o Trabalho de Conclusão de Curso, ao pesquisar a temática: *Práticas pedagógicas de alfabetização com crianças surdas inseridas na escola municipal para ouvintes*.

A partir deste tema, busco entender como funcionam as práticas pedagógicas no processo de alfabetização com criança surda em escola para ouvintes. Para responder à problematização, tracei como objetivo principal problematizar as práticas pedagógicas de alfabetização da criança surda na escola para ouvintes.

2 Caminhos investigativos

Utilizou-se no estudo, como ferramenta teórico-metodológica, a concepção de educação bilíngue para surdos. Para a coleta de dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos desta pesquisa a professora regente da turma em que está inserido o aluno surdo e a Educadora Especial do Atendimento Educacional Especializado da escola municipal para ouvintes.

A realização desta pesquisa traz como problema: *como funcionam as práticas pedagógicas de alfabetização com criança surda em escola para ouvintes?* E objetiva:

problematizar as práticas pedagógicas de alfabetização da criança surda na escola para ouvintes, o que se constituiu em momentos.

2.1 Primeiro momento

No primeiro momento, definiu-se a temática do problema e do objetivo da pesquisa, a partir das experiências vivenciadas e de alguns questionamentos que afloram durante o curso, conforme já descrito. Definiu-se, também, a metodologia — pesquisa de cunho qualitativo, que trata dos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais; neste caso, as relações nos espaços escolares onde o aluno surdo está inserido. Para Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização.”

2.2 Segundo momento

No segundo momento, realizou-se a coleta de mais dados, através de entrevistas semiestruturadas, com a professora regente da turma em que o aluno surdo está inserido e com a Educadora Especial — que realiza o atendimento na sala de aula, com a professora regente supracitada.

Segundo Triviños (1987), em sua obra intitulada *A entrevista semiestruturada*, postula que essa entrevista tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador, complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

2.3 Terceiro momento

Este momento é referente à análise de dados da pesquisa realizada, tendo como embasamento teórico a perspectiva bilíngue de educação para surdos. A fala dos professores

entrevistados será apresentada no trabalho escrito dentro de uma caixa de texto, para diferenciá-las das citações de outros autores.

3 Contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa é uma escola municipal de ouvintes que contém 572 (quinhentos e setenta e dois) alunos do ensino regular frequentando o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental. Dentre esses alunos, seis (6) são considerados alunos da Educação Especial — inseridos no ensino regular e frequentam o AEE —, mas apenas um desses alunos é surdo.

Na referida escola, está matriculado um aluno surdo com cinco anos de idade, sendo o único filho surdo de pais ouvintes. É um aluno inteligente e esperto, pois aprende muito rápido nas atividades visualizadas. É um menino sorridente que aparenta preferir a Língua de Sinais ao oralismo, apesar de o uso da mesma ser restrita nas relações com a Educadora Especial. O aluno passou pelo procedimento do implante coclear², a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral, com uso até os dias de hoje.

4 Desenvolvimento

Esta pesquisa traz como base teórica a perspectiva bilíngue da educação de surdos, abordando principalmente as temáticas sobre inclusão, letramento, alfabetização, língua portuguesa para surdos, bilinguismo.

Diante do breve contexto do aluno, as autoras Silvestre e Lourenço afirmam que:

A criança surda, principalmente, filha de pais ouvintes, deve ser integrada à comunidade surda desde muito cedo para que tenha contato e realize trocas sociais com pares surdos, podendo ter um desenvolvimento que propicie uma capacidade de aprendizagem como a de uma criança ouvinte. Se imersa desde pequena na comunidade surda, essa criança adquire sua língua materna de forma natural e se integrará também à comunidade e cultura ouvinte e comunidade surda. (SILVESTRE; LOURENÇO, 2013, p.163)

A citação acima nos diz respeito à importância de a criança surda, sendo filha de pais ouvintes, estar integrada à comunidade surda. Essa passagem se refere às crianças surdas que estão inseridas em escolas para ouvintes. Destaca-se, assim, a relevância da criança surda ter o desenvolvimento da Língua de Sinais para poder ser integrada à comunidade surda.

² Um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral (IMPLANTE COCLEAR, 2017)

Antes de discutir o tema escolhido, necessita-se refletir sobre inclusão. O que seria inclusão? Botelho comenta sobre essa questão e enfatiza que:

[...] estudar em escolas para ouvintes faz parte das expectativas de muitos surdos e de seus pais. O ensino regular constitui, em algum momento, uma espécie de oásis num deserto árido de chances para os surdos. Muitas vezes é constatada a precariedade do resultado, por não serem os surdos falantes da língua que circula na sala de aula. Alguns insistem na permanência na escola e que se mantêm às custas de proteção, acobertamento das dificuldades e outras astúcias. (BOTELHO, 2002, p. 15)

Essa forma de pensamento ainda circula em meios escolares. No entanto, as atuais discussões sobre a educação de surdos na perspectiva da educação bilíngue mostram que os surdos se desenvolvem linguística e cognitivamente melhor quando estão inseridos em espaços cuja Língua de Sinais seja sua primeira língua e seja usada para que tenham acesso aos conhecimentos escolares, às informações, à comunicação de seu cotidiano, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita seja aprendida como segunda língua.

Quadros (2006, p.35 apud STROBEL, 2008, p.104) diz que a criança surda apresenta uma necessidade de professores surdos que possuem a língua natural, ou seja, a língua de sinais. O mais importante seria que os sujeitos surdos tivessem contato com outros surdos para que pudessem desenvolver sua identidade natural, por isso esses autores defendem a importância das escolas de surdos.

Roos (2007, p. 65) entende a inclusão de uma maneira diferente da Botelho, pois afirma que “[...] é relevante nos interrogarmos sobre as questões que emergem em torno do tema ‘diferença’ ligado ao tema “inclusão”, sobre os sujeitos e sobre os discursos que os constituem e nos constituem.”. A autora concorda com Silva (2000) e Skliar (1999) que postulam que essa diferença é produzida linguisticamente pelos discursos, através de processos de significação que nada tem de natural, [...] “não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta”, dessa maneira; “é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não-diferente’” (SKLIAR, apud ROOS, 2007 p. 65- 67).

Strobel (2008, p. 24) nos diz que a cultura surda é maneira de “o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habilitável, ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das comunidades surdas”.

Os surdos são utilizadores de uma comunicação espaço-visual, como principal meio de conhecer o mundo em substituição à audição e à fala e podem ter ainda uma cultura própria da comunidade surda.

Um documento da SEESP/MEC (Secretaria Municipal de Educação Especial) nos traz sugestões de professores surdos e ouvintes, mas, neste caso, trarei apenas sugestões para professores ouvintes:

Professor ouvinte: - ser regente de turma de creche ou pré-escola, desenvolvendo o currículo, utilizando a língua de sinais e facilitando o acesso e apropriação da língua portuguesa escrita; - oferecer apoio pedagógico aos demais professores regentes quanto ao planejamento, execução, avaliação do processo educativo que envolva crianças surdas; - participar de encontros, eventos e reuniões na comunidade escolar, e com a coordenação da educação especial; participar do apoio pedagógico ao aluno na sala comum, na sala de apoio ou na sala de recursos; - desenvolver atividades que favoreçam a interação surdo-ouvinte e a participação da criança com surdez em atividades cívicas ou comemorativas da escola; - proporcionar ao aluno com surdez o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, atendo-se a aspectos pragmáticos e funcionais da linguagem. (BRASIL, 2006, p. 24-25)

No entanto, as diretrizes oficiais e discussões sobre a integração/inclusão de surdos mostram ambiguidade e indefinições. Elas reconhecem que o uso da língua de sinais é um direito e uma forma de garantir melhores condições de escolarização, assim como o Plano Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP,1994) que propõe o incentivo ao uso e à oficialização da língua brasileira de sinais. Entretanto, são vagas as recomendações para a escola regular e seus professores, pois não há diretrizes especificadas, no sentido de oportunizar a construção de uma condição bilíngue do surdo ou de oferecer um ensino que, em algum aspecto, seja desenvolvido por meio da língua de sinais.

Em relação à inclusão social e escolar, a autora Collazzo (2007, p. 10), em seu artigo, nos faz refletir que:

O desafio da inclusão escolar passa por todas essas preocupações dos professores, as situações apresentadas na escola não podem ser tratadas de maneira banal, homogênea, como se tivesse uma fórmula que sirva para dar conta das diferenças dos alunos surdos [...].

Com relação à citação acima, a criança surda, quando inserida em escola para ouvintes, depara-se com professores não usuários de língua de sinais e de colegas ouvintes, o que torna a inclusão do aluno surdo em escolas regulares um desafio.

Diante da reflexão de alguns autores (ROOS, 2001; BOTELLHO, 2002; COLLAZZO, 2007), em relação à inclusão de alunos surdos em escolas regulares, vejamos o que propõe o governo. No Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, há algumas metas, entre elas a meta 4. que nos diz o seguinte:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso

à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.33)

Na referida meta, há algumas estratégias as quais irão expor sobre a inclusão do aluno surdo. Entre essas estratégias, destaca-se a 4.7, que trata de:

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(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a 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,[...]; (BRASIL, 2014, p. 56)

Para que possamos entender a citação acima, cito o artigo 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 no capítulo II – Da Inclusão de Libras como disciplina curricular. O artigo postula que a Língua de Sinais Brasileira deve ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Há, também, o Plano Municipal de Educação da SMED (Secretaria Municipal de Educação) de Santa Maria-RS, regrado pela Lei nº 6001, de 18 de agosto de 2015.

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 estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos de idade, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, garantia de profissionais intérpretes de Libras – Língua Portuguesa e professores de libras, prioritariamente surdos, [...] garantindo a capacitação de professores em cursos de LIBRAS, conforme legislação vigente, até o final da vigência do PME (SANTA MARIA, 2016 b)

Como podemos perceber, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação estão em conformidade, pois os dois tratam da educação bilíngue para alunos surdos. A mesma lei traz outra estratégia que nos diz:

Ampliar sua aprendizagem em sua língua (LIBRAS), respeitando sua identidade e cultura surda, bem como sua inclusão nos espaços pedagógicos: escolas bilíngues, classes bilíngues em escolas inclusivas, trazendo a diferença cultural para o discurso pedagógico, considerando as diferenças linguísticas das pessoas surdas e ouvintes; (SANTA MARIA-RS, 2016 b)

Ainda temos na SMED, um item que descreve a Formação de Educadores em Educação Inclusiva:

Promover a formação continuada de Educadores do Município de Santa Maria a fim de implementar políticas de inclusão que garantam o desenvolvimento de ações efetivas para o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos na escola (SANTA MARIA-RS, 2016 a)

Fernandes (2006) cita a importância e a necessidade de se discutir sobre as questões complexas que envolvem a educação de surdos brasileiros, mais especificamente sobre as práticas de letramentos no contexto da educação bilíngue.

Atualmente, vivemos em uma sociedade letrada, sendo imprescindível o domínio do código linguístico a fim de ter acesso ao lazer, aos aspectos sociais, culturais e econômicos. Através do bilinguismo, espera-se que o sujeito surdo se comunique fluentemente na sua primeira língua (língua de sinais) e na língua oficial de seu país. Através da língua de sinais, propicia-se o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilitando assim o processo de aprendizagem, o que serve de apoio para a leitura e compreensão do mundo.

Fernandes (2006, p. 12) traz um quadro que nos faz pensar sobre as implicações do processo de alfabetização para estudantes surdos:

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não conhece estruturas narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex.: A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letras x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência de língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.

<p>A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas, a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).</p>	<p>A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmem significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.</p>
---	---

Trago o quadro acima, apresentado por Fernandes (2006), por considerá-lo atualizado — conforme o que observei na escola/classe com foco nesta pesquisa.

Entendo, neste trabalho, que o processo de escolarização das crianças — desde seu início — é um processo de letramento; um bom exemplo do processo supracitado no início da escolarização é a introdução da escrita através do ensino e aprendizado dos nomes dos discentes.

Mas o que é então o letramento? Letramento é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Segundo Soares (1998, p. 36 – 37), “[...] é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura”.

“O letramento refere-se à uma multiplicidade de habilidades de leituras e de leitura e de escrita, que devem ser aplicados a uma ampla variedade de materiais de leitura e de escrita” (Soares, 1998, p. 112)

Gesueli (1998p. 111), em seus escritos, propõe um olhar sobre o processo de letramento e sobre a noção de texto e enfatiza a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo. Nesse mesmo sentido, o autor postula que: “[...] o letramento visual apresenta-se como um fator de extrema relevância no processo de escolarização de surdos”.

As imagens que nos rodeiam são armazenadas na nossa memória e organizam significados. Podemos dizer, então, que geramos imagens no nosso presente a partir de nossas vivências e selecionamos imagens de tempos e espaços passados, das quais nos apropriamos

para nos expressar no nosso presente e para nos compreendermos como sujeitos sociais e históricos.

Estabelecer caminhos que deem condições de explorar a leitura e a interação através das imagens amplia o alcance das reflexões sobre os seus processos e usos. Dessa forma, o letramento visual não se limita à uma série de condições para o desenvolvimento da competência de leitura de imagens, mas sua dinâmica nos ajuda a lidar com uma multiplicidade de linguagens visuais, seja a fotografia, ou a pintura, a escultura, a gravura, o desenho, entre outras, além de fortalecer o entendimento consciente de usos de diferentes mídias, como o impresso, o digital, a mídia televisiva, os museus interativos etc.

Ao explorar essas linguagens, o professor tem a oportunidade, não só de conhecer os diversos modos de que a criança surda se utiliza para representar o mundo, mas de ajudá-la a se reconhecer no mundo e apreciá-lo com discernimento.

Para pesquisadores da área da surdez, tais como Gesueli, Quadros, Soares, Fernandes, Pinheiro, Karnope, Strobel, uma das preocupações é o letramento e as questões linguísticas, pois provocam inúmeros questionamentos sobre as estratégias e os métodos a serem utilizados no processo de construção da escrita do português.

Pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator facilitador do processo de aquisição do português. Nesse processo, o surdo percorre um caminho que não se pauta na relação da escrita com a oralidade, daí a necessidade de nos afastarmos da concepção grafocêntrica da escrita, considerando-a como um conjunto de práticas discursivo (SOUZA, apud GESUELI, 2001 p. 111).

Gesueli no mesmo texto enfatiza que:

Em se tratando da criança surda, a interação com a escrita será fundamentada no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual -, cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever. (GESUELI, 1998, p.111)

Essa forma de pensamento, nas duas citações acima, diz respeito à oralidade/escrita, essencialmente visual. Para que o aluno surdo desenvolva a língua escrita, essa deverá ser visual utilizando imagens e a escrita, ou seja, para o aluno surdo no processo de alfabetização em escola para ouvintes, o professor regente da turma utiliza a imagem e abaixo a escrita.

A alfabetização para surdos é um processo lento, por isso a professora tem de mostrar figuras e em seguida os sinais. Muitos alunos surdos terão dificuldade no aprendizado, mas isso não significa que não irão aprender; por isso, é importante que os alunos surdos aprendam primeiro a sua língua natural, ou seja, a Libras, como diz Pereira (2008, p. 208), ao relatar que:

“A única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos, é interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua.”

Em relação à criança surda, sendo filha de pais ouvintes, se não tiver em contato com sua língua (Libras) dificilmente conseguirá progredir no âmbito escolar.

Em relação à escola, essa deve contar com profissionais capacitados para viabilizar a comunicação com o aluno surdo: professor de LIBRAS de preferência surdo, para que o aluno adquira a Língua de Sinais. Mas voltando ao tema, o que seria a Língua Portuguesa para surdos? O que alguns autores diriam a respeito dessa Língua?

A produção escrita de indivíduos surdos brasileiros tem sido muito discutida entre professores de língua portuguesa, pois esses alunos, mesmo depois de um tempo de escolaridade, continuam apresentando textos com estruturas sintáticas desviantes da gramática considerada padrão. Para elucidar essa breve explicação, a respeito da Língua de Sinais, cito Strobel (2008, p. 44-46), que nos traz um dos artefatos culturais dos surdos, o linguístico — que se refere à criação e utilização da língua de sinais, transmitida entre alguns surdos. Apesar de tempos atrás os surdos terem sofrido a repressão exercida pelo oralismo, essa língua não foi extinta e continuou a ser transmitida. Entre esses desvios, destaca-se a questão da ordem dos constituintes da oração (SVO) e a ausência de marcação morfológica de concordância verbal. A língua de sinais não tem como ser estudada como base a língua portuguesa, pois possui uma gramática diferenciada.

Conforme Quadros (2006, p.23):

O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e e-mails.

Assim, entende-se que a aquisição da língua escrita desenvolvida pela criança surda dependerá de sua representação enquanto língua, com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita, e o uso desta seja utilizada no seu dia a dia por diferentes meios de comunicação tais como: e-mails, celulares e redes sociais. Nesse caso, o aluno surdo inserido na escola municipal para ouvinte necessitará de objetos visuais que poderão o auxiliar na escrita.

A interlíngua se caracteriza pela interferência da língua natural. Formas da língua materna inevitavelmente aparecem no linguajar usado pelo aprendiz. A ocorrência e a

persistência de interlíngua são significativamente maiores em adultos do que em crianças. Aquele que aprende uma segunda língua, além de ter que executar sequências de operações mentais (estruturar a ideia) e motoras (articular sons) novas, precisa também evitar os velhos hábitos da língua materna. As operações relativas à língua mãe estão profundamente enraizadas pela prática constante, sendo, por isso, muito difíceis de serem evitadas. Por esta razão, adultos aprendizes de línguas estrangeiras acham muito difícil não cair nas formas da língua materna, tanto nas operações motoras de pronúncia, quanto nas operações mentais de estruturação das ideias em frases. Para uma criança, este problema é muito menor porque seus hábitos linguísticos não se encontram tão desenvolvidos e enraizados.

A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo.

Quadros (2006, p.34) em sua obra “Ideias para ensinar português para alunos surdos” referência Brochado, pois ele sugere que há vários estágios de interlíngua.

Os estágios propostos pelo autor são:

- a) Estágio de Interlíngua I – apresenta o texto escrito com estrutura frasal muito semelhante à língua de sinais, tendo poucas características do português;
- b) Estágio de Interlíngua II – apresenta ora estruturas linguísticas da língua de sinais ora com características gramaticais da frase da língua portuguesa;
- c) Estágio da Interlíngua III – apresenta predominância da gramática da língua portuguesa.

Em termos, o estágio I é de conhecimento inicial da estrutura da língua portuguesa, predominado, por conseguinte, a transferência de saberes da língua de sinais para o texto escrito; o estágio II é intermediário, já que utiliza interferências e transferências de estruturas das duas línguas e, no estágio III, predominam formas e estruturas predominantes da língua portuguesa.

5 Análise de dados

Para resolver o problema *como funcionam as práticas pedagógicas de alfabetização com criança surda em escola para ouvintes?* organizei a escrita em duas unidades de análises: I – Inclusão Escolar e Letramento; II – Inclusão Social no âmbito da escola.

A partir dos estudos sobre a educação bilíngue para surdos, de alguns documentos oficiais que tratam das políticas públicas da educação de surdos, da coleta de dados realizados

durante as observações e as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de alunos ouvintes onde está inserido um aluno surdo e das entrevistas com a professora regente da turma e com a Educadora Especial, pudemos então realizar as seguintes análises:

I – Inclusão Escolar e Letramento

Fernandes (2006) nos faz refletir sobre as questões do bilinguismo e educação de surdos. O que temos observado é que as propostas de educação bilíngue em curso são desenvolvidas apenas no contexto de algumas escolas especiais, pois a maior parte das escolas regulares sequer considera a diferença linguística dos surdos e, quando o fazem, a única preocupação efetiva que se manifesta é com a ausência/presença de intérpretes, já que acreditam ser deles a responsabilidade da educação dos alunos surdos.

Entende-se hoje que a proposta de educação bilíngue para surdos é a mais adequada para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem deste aluno. O bilinguismo tem como pressuposto básico a necessidade de o surdo ser bilíngue, ou seja, este deve adquirir a Língua de Sinais como primeira língua e aprender a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Lembrando que a Língua de Sinais na escola será utilizada com o aluno surdo como a língua que ele terá acesso aos conhecimentos em interação com a comunidade escolar.

As políticas atuais de educação na perspectiva da educação inclusiva contemplam essa proposta de educação bilíngue. O Plano Nacional de Educação, na meta quatro, apresenta como umas das estratégias: *garantir a oferta de educação bilíngue*. Da mesma forma, o Plano Municipal de Educação também propõe “garantir a oferta de educação bilíngue, [...] aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos de idade, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...]” Além disso, o Plano Municipal garante intérpretes de libras, oferece capacitação em curso de libras aos professores, tem, em seu quadro de profissionais da educação, professores surdos para o ensino de Libras aos demais professores, aos alunos e à comunidade escolar.

Ao perguntar à professora regente da turma sobre como ela entende a proposta de educação bilíngue para surdos, ela nos diz:

Eu acho que tem que haver as duas coisas dentro da escola. Ter alguém mandado pela secretaria para auxiliar na língua de sinais. Não vejo isso dentro da escola. Tem que proporcionar aos professores que não tiveram noção da língua de sinais, um curso para poder capacitá-los. (Professora Regente da turma)

Diante da resposta da professora, podemos constatar que a SMED (Secretaria Municipal de Educação) não está operacionalizando o que propõe o Plano Municipal de Educação em relação à garantia da educação bilíngue, bem como o que consta a Lei Municipal de nº

4345/2000, que trata da garantia ao acesso à educação bilíngue, no processo ensino-aprendizagem “desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional” a todos os alunos surdos.

Compreende-se hoje que a inclusão para alunos surdos tem sido uma preocupação e um desafio para o professor regente da turma, pois esse não possui conhecimentos relacionados à Língua de Sinais. Alguns documentos como Plano Municipal de Educação (BRASIL, 2000) nos mostram também algumas estratégias: [...] garantindo a sua aprendizagem em sua língua (LIBRAS) como elemento cultural, respeitando sua identidade e cultura surda, bem como sua inclusão nos espaços pedagógicos [...].

Ao questionar a professora regente da turma de que maneira ela vê a inclusão para o aluno surdo, ela nos fala:

Eu acho que tem que haver essa integração, mas com suporte da escola e da secretaria. Tendo isso é tranquilo.
(Professora regente da turma)

De acordo com a resposta da professora, não há inclusão, pois não está há o suporte da Secretaria Municipal de Santa Maria e nem da escola.

Entende-se que a formação continuada é enfatizada pelos seguintes aspectos do profissional na área da educação: formação e competências. O educador que sempre busca de uma formação contínua, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho. No site da SMED, temos alguns programas, entre eles a Formação de Educadores em Educação Inclusiva, que diz respeito à promoção, à formação continuada de Educadores do Município de Santa Maria-RS, à implementação das políticas de inclusão com a garantia do desenvolvimento de ações afetivas para o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos na escola.

Ao entrevistar a professora regente da turma sobre o que a SMED propõe em termos de formação e recursos para implementar a educação bilíngue, ela nos relata:

Não fez nada, não ofertaram curso de capacitação em relação à língua de sinais. A escola faz o que pode.
(Professora regente da turma)

Percebe-se que a SMED não oferta nenhum curso de capacitação e não há formação continuada e nem a implementação de políticas, ou seja, elas existem no Plano Municipal de Educação, mas não estão sendo efetivadas.

II- Inclusão Social no âmbito da escola

Conforme já citado, as autoras Silvestre (2013) e Lourenço (2013) reforçam a importância que a criança surda esteja inserida em uma comunidade surda para adquirir a língua de sinais e a cultura surda, além de construir uma identidade surda e interagir com usuários da mesma língua.

Pinheiro (2012) afirma que a educação de surdos fora da escola especializada implica em um atraso no desenvolvimento cognitivo desses alunos, privando a constituição cultural e produzindo ideais sob o lócus da deficiência, “Não se trata [...] de avaliar os “lugares” de excelência para a educação de surdos. O que se discute são os efeitos da constituição desses sujeitos no espaço inclusivo, trazendo as concepções de uma invenção cultural surda.” (PINHEIRO, 2012, p. 09)

Para reflexão trago Skliar (1999) que questiona o seguinte:

Qual é a teoria que justifica essa prática? Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua e uma vida comunitária entre pares? Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas? Com quem discutirá a criança surda? Qual será a formação de professores que suponha o domínio da língua de sinais? Onde estão os intérpretes da língua de sinais que garantam o fluxo da informação? (p. 27)

Ao questionar a Educadora Especial como ela encara a inclusão de alunos surdos nas escolas de ouvintes, ela argumenta que:

A inclusão é bastante complicada, por exemplo, agora é uma nova fase que a gente está começando nessa perspectiva inclusiva, então é um desafio em todos os sentidos, por exemplo, que nem o aluno surdo dessa escola, ele vem de uma família de ouvintes, não tem nenhum par para ele poder se comunicar, então é a maneira que a gente está encontrando, por exemplo, de codificar os objetos, as ações, as atitudes e fazer com que ele consiga estabelecer essa comunicação. Então, a partir de agora todas as pessoas devem pelo menos ter noção de libras, de que existe braille, de que existem alternativas de comunicação e de aprendizagem então tudo isso, eu vejo assim como algo positivo porque tu vais sair daquele mesmismo da escola aonde a criança aprende a ler e escrever, então você vai ensinar outras linguagens, outras línguas, outras formas de aprendizagens, nesse ponto ela é muito rica, só que o desafio é do professor. (Educadora Especial)

Diante da resposta da Educadora Especial, o que se vê na escola é que o aluno surdo está sozinho, ele não tem ninguém com quem interagir, o que dificulta sua construção de identidade, o acesso e a construção de conhecimento em Língua de Sinais uma vez que a comunidade escolar ouvinte não aprende e, portanto, não faz uso da Língua de Sinais para interagir com o referido aluno e incluí-lo. Entende-se por práticas pedagógicas todas as atitudes

tomadas pela comunidade escolar, por todos os órgãos e por todas as pessoas envolvidas na educação. Ao perguntar à Educadora Especial quais os pontos positivos e negativos das práticas pedagógicas, ela nos relata:

[...], então desde o início eu procurei a trabalhar a questão do visual, auditivo, e vários métodos, com concomitantes porque se a criança não consegue aprender de uma maneira ela tem de outra maneira, porque a nossa percepção é diferente. (Educadora Especial)

Conforme o relatado, as práticas pedagógicas estão evoluindo, pois está havendo resultados nas atividades propostas realizadas pela Educadora Especial através da ludicidade, pois há uma preocupação em desenvolver outras estratégias.

6 Considerações Finais

Após realizar esta pesquisa, que abordou as relações das práticas pedagógicas de alfabetização com crianças surdas na escola para ouvintes, pode-se compreender a realidade vivenciada pelo aluno surdo, no contexto do uso do oralismo, pois este aluno surdo inserido na escola para ouvintes não está contemplado com as práticas pedagógicas e os recursos necessários ao atendimento de sua diferença surda.

Mas por que pesquisar a realidade desse aluno? Para responder meus questionamentos relacionados à educação dos surdos, bem como para obter a percepção de que o surdo necessita de sua primeira língua, ou seja, língua de sinais.

Podemos considerar, através deste trabalho, que o processo de inclusão e ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o aluno surdo na escola para ouvintes traz certa preocupação; uma vez que a equipe diretiva da escola e a professora regente da turma percebem a necessidade de maior conhecimento sobre a Língua de Sinais e de adaptação dos métodos de ensino aos alunos com necessidades educacionais especializadas. Diante das respostas, verificou-se que a escola não está adequada ao processo de inclusão — visto que há instrutores surdos/ouvintes e os professores não têm curso de formação específica na Língua de Sinais. Dessa forma, não há interação entre professor/alunos ouvintes e alunos surdos, pois os dois primeiros desconhecem Libras; contudo, cabe salientar que a aprendizagem de Libras pelos profissionais da educação e pelos demais alunos se torna cada vez mais urgente, não como um mero instrumento para o ensino de matérias, mas como parte de uma educação bilíngue e que os professores não ignorem a diferença linguística dos surdos. Esta pesquisa teve por finalidade mostrar a realidade da educação de uma escola municipal de Santa Maria, RS que possui um aluno surdo inserido na pré-escola. Concluímos que há a necessidade urgente de proporcionar

aos professores e alunos os conhecimentos necessários para a implementação de práticas pedagógicas com crianças surdas inseridas na escola municipal para ouvintes.

Referências

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. [s.l]: Autêntica, Editora, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 dez. 2017.

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

BRASIL. **Lei nº 4353/2000**. Autoriza o poder executivo a efetuar contratos emergenciais para o cargo de médico do quadro de servidores do município de Santa Maria e dá outras providências. Rio Grande do Sul: Câmara Municipal de Santa Maria, 2000. Disponível em: <https://www.camara-sm.rs.gov.br/camara/proposicao/lei-ordinaria/2000/3/0/1614>. Acesso em 28 mai. 2019.

BRASIL, **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. 4. ed. Brasília: MEC, 2006.

COLLAZO, Ângela Couto, **O aluno surdo incluído no ensino regular**. 2007. 31f. TCC (Monografia curso de educação) – Curso a distância de especialização em Uruguaiana – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br:8080/xmlui/bitstream/handle/1/1334/Collazzo_Angela_Couto.pdf?sequence=1. Acesso em: 09 jan. 2017.

FERNANDES, Sueli Fernandes. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, Ana Paula. **Letramento**: referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

FERREIRO, Emília, **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011. (v. 6)

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998, Teses (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

IMPLANTE COCLEAR. **O que é o Implante Coclear**. 2017. Disponível em: <http://www.implantecoclear.com.br/index.php?pagina=oquee>. Acesso em: 14 jan. 2017.

LOPES, Maura Corcini.; DAL'LGNA, Maria. Claudia. (org.) Exclusão: nas tramas da escola. *In*: ROOS, Ana Paula. **Olhares sobre as diferenças nas salas de aula**. Canoas: ULBRA, 2001. 65- 67 p.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

PEREIRA, Olivia. **Educação Especial: atuais desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PINHERO, Daiane. **Discrição Histórica Educacional dos Surdos da Deficiência**, 2012 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Especial – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012.

PREVIDENCIA PÚBLICA. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Camarás dos Deputados, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 dez. 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006. 120 p.

SILVESTRE, Carolina Oliveira; LOURENÇO, Erica Aparecida Garrutti de. A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, São Paulo, [s. l], v. 26, n.45, p. 161-174, 2013.

SANTA MARIA. Prefeitura Municipal. **Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva**. 2016a. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/120-formacao-de-gestores-e-educadores-em-educacao-inclusiva>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SANTA MARIA, RS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. 2016b. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/102-plano-municipal-de-educacao> Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. **LEI Nº 4353/2000**. autoriza o poder executivo a efetuar contratos emergenciais para o cargo de médico do quadro de servidores do município de santa maria e dá outras providências. Santa Maria: Câmara Municipal de Santa Maria, 2000. Disponível em: <https://www.camara-sm.rs.gov.br/camara/proposicao/lei-ordinaria/2000/3/0/1614>. Acesso em: 07 jan. 2017.

SILVA, Tomaz da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nibalto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Apêndice

Para a professora:

I – Inclusão Escolar e Letramento

- 1) M: “Emília Ferreira (2011, p.47) nos diz respeito à alfabetização que são “formas tradicionais de alfabetização inicial consistem em um método, no qual o professor transmite seus conhecimentos aos seus alunos”.
 - a) M: “Qual a proposta de alfabetização que você utiliza para seus alunos?”
 - b) M: “Essa proposta para alunos ouvintes é a mesma para o aluno surdo?”
- 2) M: “Quem te auxilia na sala de aula?”
- 3) M: “No Plano Nacional de Educação (2014-2024) contém a meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados e nessa meta 4, temos juntamente uma estratégia que é a 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(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a 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. A meta 4 desse plano está na LEI 13.005/2014. Conforme preconiza o plano nacional de educação 2014 – 2024, em sua meta 4 como você”:
 - a) M: “Você entende a educação bilíngue para surdos como sendo a mais adequada para educação desses alunos?”

- b) M: “E como está sendo implantada essa educação na escola e por você aqui na escola?”

M: “Temos no site da SMED (Secretaria Municipal de Educação) um item: Formação de Educadores em Educação Inclusiva que nos diz o seguinte: “Promover a formação continuada de Educadores do Município de Santa Maria a fim de implementar políticas de inclusão que garantam o desenvolvimento de ações efetivas para o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos na escola. Nesse site temos o PME, Plano Municipal da Educação que vem nos dizer: “ampliar a discussão sobre políticas educacionais aos estudantes surdos, garantindo a sua aprendizagem em sua língua (LIBRAS), respeitando sua identidade e cultura surda, bem como sua inclusão nos espaços pedagógicos: escolas bilíngues, classes bilíngues em escolas inclusivas, trazendo a diferença cultural para o discurso pedagógico, considerando as diferenças linguísticas das pessoas surdas e ouvintes”. O que a SMED propôs em termos de formação e recursos para implementar a educação bilíngue?”

- 4) M: “Continuando o mesmo assunto, “a inclusão” como você vê:
- a) M: “a inclusão de alunos surdos nas escolas de ouvintes?”
- b) M: “Na sua opinião quais os pontos negativos e positivos?”

II – Inclusão Social no âmbito da escola

- 1) M: “Em relação à inclusão social e escolar é um desafio que passa por todas essas preocupações dos professores, as situações tratadas de maneira banal, homogênea, como se tivesse uma fórmula, quem nos diz essa questão é a autora Collazzo em seu artigo intitulado O aluno surdo incluído no ensino regular. Além disso, ela vai nos dizer que o aluno surdo há muito tempo é integrado na escola regular, inicialmente frequentando as classes especiais onde permanece de dois a três anos, sem uso dos sinais e, em seguida, matriculado no ensino regular. Tendo um aluno surdo em sua turma, como ele é percebido na sala de aula?”

Para a educadora:

- 1) M: “Sabemos que há algumas implicações para o aluno surdo, em relação ao processo de aprendizado da Língua Escrita, tais como: Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não conhece estruturas narrativas orais e desconhece o

universo “folclórico” da oralidade; Impossibilidade de estabelecer relações letras x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação geralmente restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência de língua de sinais). Qual o método utilizado por você para acompanhar ou atender o aluno surdo que está inserido na turma da pré-escolar “A” de alunos ouvintes?”

2) M: “Sabemos que o desafio da inclusão escolar tem passado por várias preocupações dos professores, as situações apresentadas na escola não podem ser tratadas de maneira banal, homogênea, como se tivesse uma fórmula que sirva para dar conta das diferenças dos alunos surdos.

a) M: “Como você vê a inclusão de alunos surdos nas escolas de ouvintes?”

b) M: “Na tua opinião quais os pontos negativos e positivos?”

3) M: “Em relação à metodologia, ou seja, o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento.

a) M: “Qual a maneira que você atende o aluno surdo?”

b) M: “Como está organizada a proposta pedagógica para este aluno?”

c) M: “Quem participa dessa organização?”

d) M: “Qual o apoio dado à professora da turma?”

4) M: “Na sua opinião quais os pontos positivos e negativos em relação às tais práticas pedagógicas?”