

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

EULÂNIA MARIA RAMOS BASTOS

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES

SURDOS: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue

São Luís

2018

EULÂNIA MARIA RAMOS BASTOS

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES

SURDOS: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu

São Luís

2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Bastos, Eulânia Maria Ramos.

O Ensino de leitura em Língua Portuguesa para estudantes Surdos: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue / Eulânia Maria Ramos Bastos. - 2018.

192 p.; il.

Orientador(a): Livia da Conceição Costa Zaqueu. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Compreensão de Leitura. 3. Estudante Surdo. 4. Libras. 5. Língua Portuguesa. I. Costa Zaqueu, Livia da Conceição. II. Título.

EULÂNIA MARIA RAMOS BASTOS

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES

SURDOS: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu (Orientadora)

Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento (UPM – São Paulo)

Universidade Federal do Maranhão – PPGEEB

Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP – Araraquara)

Universidade Federal do Maranhão – PPGEEB

Profa. Dra. Nadja Carolina de Sousa Pinheiro

Doutora em Educação Especial (UFSCAR- São Paulo)

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Dedico...

À comunidade surda pelas lutas travadas diariamente em prol do reconhecimento de seus direitos.

À todos os Instrutores de Libras que atuam com estudantes surdos em escolas públicas, pela ousadia e coragem de lutar pela inclusão efetiva desses indivíduos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela oportunidade de estar novamente nesta escola terrestre reencontrando aqueles que me eram caros outrora, por não me conceder tudo que quero, mas sim, tudo que eu preciso, pela oportunidade de realizar o sonho de fazer um mestrado, por todos os momentos de dificuldades em que precisei silenciar minha mente e O encontrei em forma de fé e esperança dentro do meu coração, por não me deixar faltar nada, por todo amor que tem por cada um de seus filhos. Toda a minha gratidão por seu amor infinito.

À minha Orientadora profa. Dra. Livia da Conceição Costa Zaqueu, por me conduzir e orientar com toda a delicadeza, sabedoria e competência de quem tem compromisso e responsabilidade. Pela forma singela com que me recebe em sua casa, pelo modo tranquilo que me acalma, pela amizade e conselhos. Por ser essa orientadora incrível, única e humilde. Deixo expresso a minha admiração a essa pessoa tão especial que Deus colocou no meu caminho!

Ao professor Dr. José de Ribamar Mendes Bezerra por todo carinho, amizade e colaboração. Deixo aqui minha gratidão por todos os momentos de partilha do saber e pelas conversas descontraídas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, na pessoa do professor Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, coordenador do programa, por todo seu empenho para a conquista deste mestrado, por sua humildade epistemológica, pela ajuda em vários momentos com a minha pesquisa, por conduzir todos os acadêmicos com tanto carinho e zelo, e na pessoa da professora Dra. Vanja Dominices, vice-coordenadora do Programa, por todo seu empenho no programa e auxílio aos acadêmicos, como também, aos secretários do PPGEEB, Anderson, Justhon e em especial Ronny, por estarem sempre com sorrisos nos lábios, dispostos a nos ajudar em qualquer momento e em qualquer situação de maneira tão carinhosa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA por compartilhar seus conhecimentos, em especial a profa. Dra. Marize Aranha, prof. Dr. João Bottentuit e profa. Dra. Joelma Reis por todos os momentos em que precisei e que me auxiliaram de forma tão carinhosa e prestativa.

À Fundação de Amparo a Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA pelo apoio por meio da bolsa de Estágio Internacional, permitindo-me ampliar e aprofundar meus saberes docentes qualificando minha prática de ensino. Estendo aqui, meus sinceros agradecimentos à Universidade do Algarve – UALg (Portugal) pela oportunidade de cursar algumas disciplinas no Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, experiência única e valiosa. Às professoras da Universidade do Algarve, profa. Dra. Leonor Borges e profa. Dra. Cláudia Luísa pela acolhida tão carinhosa, reorganização acerca do plano de trabalho e pesquisa, disponibilidade de tempo, pela amizade cultivada, e, principalmente, por fazer de minha estadia, durante todo o tempo de Estágio Internacional, momentos de grande aprendizado que levarei por toda vida!

A todos os que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEESP), pelos momentos de partilha do saber, onde pude conhecer novos horizontes e crescer academicamente.

Ao meu Pai Manoel de Araújo Lages (*In memoriam*) por ser exemplo de perseverança diante de todos os obstáculos que conseguiu ultrapassar na sua trajetória de vida, homem de conduta ética e moral exemplar, por ser uma pessoa extremamente humilde e de um coração enorme, sempre disposto a ajudar a quem necessitava, por ser um pai amoroso, dedicado e paciente. Seus exemplos de conduta e de altruísmo ficarão para sempre em minha memória. Todos os teus ensinamentos tenho guardados em meu coração. São neles que me espelho na tentativa de ser um ser humano melhor.

À minha mãe Maria Eunice Almeida Lages (*In memoriam*) por tudo o que me ensinou, por priorizar sempre a minha educação escolar, pelos cuidados, por seu carinho e preocupação, por todos os momentos que vivemos juntas, por toda confiança que tinha em mim. Por me ensinar a olhar o próximo com carinho e como irmão.

Ao meu irmão Eunápio Lages por todo incentivo, carinho e preocupação, por ser um irmão presente em minha vida e que se alegra com as minhas conquistas, por ter me dado duas lindas sobrinhas, por ser um presente que Deus me concedeu aqui na Terra. À minha irmã Eunária Bastos por todos os momentos vivenciados ao longo de nossas vidas, pela sobrinha linda que me deu, por tudo que representa em minha vida.

À minha cunhada/comadre Mila Lages pelo exemplo de vida, de esposa e principalmente de mãe, por ser exemplo de mulher guerreira que não se deixa abater pelas dificuldades do dia a dia e está sempre com um belo sorriso no rosto, por ter me presenteado com a minha afilhada Letícia Lages, por todos os momentos em que me incentiva na busca da realização dos meus objetivos.

Às minhas lindas sobrinhas Geovana Bastos, Letícia Lages e Laura Lages, por alegrarem minha vida pelo simples fato de existirem, seus sorrisos de crianças inundam minha alma de felicidade.

Ao meu namorado, parceiro, amigo e companheiro João Batista, por me cuidar, por estar comigo em todos os momentos da minha vida, sejam eles bons ou ruins, pelos sonhos que sonhamos juntos e a busca constante para concretiza-los, pelo respeito e companheirismo.

À minha amiga de turma Helene Furtado, por me acolher, desde os primeiros momentos, de forma tão carinhosa em seu coração e em sua casa, por todos os momentos que compartilhamos juntas conversas, angústias, conhecimento, sorrisos, conselhos, por ser uma pessoa batalhadora, otimista, preocupada com o próximo, uma mãe zelosa e uma amiga querida.

A todos os colegas de turma, pelos momentos de estudo, de ajuda, pelas brincadeiras, por me acolherem de forma tão carinhosa em São Luís e principalmente dentro de seus corações, em especial Margareth, Claudileude, Kátia, Benedita, Edivana, Cláudia, Carol e Félix. Valeu pelos momentos de risos, de partilha do saber, pelos almoços juntos no restaurante universitário da UFMA, por me ajudarem em várias situações em que precisei e por suas amizades.

Ao diretor, aos coordenadores e sujeitos da pesquisa (estudantes e instrutoras de libras) do Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva onde desenvolvi a pesquisa. Por terem sido bastante receptivos, inclusive demonstrando interesse e expectativa com relação às contribuições desta para a área.

Às professoras Zélia Maria e Clizalda Vitório por me ajudarem na elaboração do projeto para concorrer a seleção do mestrado do PPGEED, exemplos de professoras dedicadas e comprometidas.

Aos professores da escola Alexandre Costa em Caxias – MA por se alegrarem com a minha conquista em especial a Diretora Janilde Alencar, pelo incentivo e ajuda nos momentos em que precisei, uma profissional exemplar e um

ser humano admirável, como também, a coordenadora Adelma, por todo carinho e amizade dispensada à minha pessoa. Enfim, a todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta pesquisa.

Escola é...
O lugar onde se vê comunicar
As mãos?
Corredor, sala, secretaria,
Professores, funcionários,
Cadê vê?
Onde existe lugar para as mãos?
Esconde, esconde...
Nada de ver as mãos?
É normal? [...]. (CALDAS, 2012).

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo investigar as metodologias de ensino de leitura em Língua Portuguesa, utilizadas pelas instrutoras de Libras com os estudantes surdos no Atendimento Educacional Especializado – AEE, com vistas a uma intervenção. Trata-se de um estudo exploratório de pesquisa participante, cuja abordagem foi quanti-qualitativa por meio da pesquisa-ação do tipo intervenção. A pesquisa foi desenvolvida no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva no município de Timon – MA. Como sujeitos participaram 7 estudantes surdos e 3 instrutoras de Libras. Como instrumentos, além do roteiro de observações, foram aplicados o Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas para os estudantes surdos e entrevista semiestruturada para as instrutoras de Libras. Foram elaboradas e aplicadas sequências didáticas com intuito de desenvolver a compreensão leitora de sentenças escritas em Língua Portuguesa dos estudantes surdos. As atividades levaram em consideração a fluência desses estudantes, tanto na Língua de Sinais Brasileira, quanto na Língua Portuguesa. Durante a realização das mesmas, encontramos dificuldades em relação a alguns aspectos, como: tempo reduzido para aplicação da proposta de intervenção, pouca ou nenhuma fluência dos estudantes surdos em ambas as línguas e pouca assiduidade dos mesmos no AEE. Os resultados demonstraram que o processo de intervenção pedagógica contribuiu para a compreensão da habilidade leitora nos estudantes surdos, pois os mesmos avançaram de nível após as intervenções realizadas. Em relação as metodologias desenvolvidas pelas instrutoras de Libras, estas favoreceram o processo de aquisição de leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa dos estudantes surdos. Nesse sentido, foi construído um produto, consubstanciado em um caderno de orientações composto pelas sequências didáticas aplicadas e outras sugestões interventivas podendo ser trabalhado no AEE pelos instrutores de Libras, auxiliando no desenvolvimento de habilidades em leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Estudante Surdo. Libras. Língua Portuguesa. Compreensão de Leitura. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This research had as objective to investigate the methodologies of reading teaching in Portuguese Language, used by the instructors of Libras with the deaf students in the Specialized Educational Service - AEE, with a view to an intervention. This is an exploratory study of participant research, whose approach was quanti-qualitative through intervention-type action research. This is an exploratory applied study using a quali-quantitative approach through an interventional action research. The investigation was carried out at the Specialized Educational Assistance Integrated Center Maria do Carmo Viana Neiva –Timon – MA. Participant subjects 7 deaf students and 3 Libras teachers. As research instruments, in addition to the observational script, we applied the Sentence Reading Comprehension Subtest to the students and a semi-structured interview to the teachers. For this research materialization, didactic sequences were created and applied intending to develop deaf students' Portuguese written sentences reading comprehension. The activities were planned considering the students' fluency in Brazilian Sign Language as well as in Portuguese. We found obstacles related to some aspects during the activities' implementation such as: short time for the interventional proposal application, students' lack of fluency in both languages and their low attendance to the AEE. At first, we have noticed the need to introduce Libras basic notions before applying the written sentences reading activities in Portuguese. The results have shown that the pedagogical interventional process contributed to the deaf students' reading comprehension skills since all of them have improved their after the interventions. The methodologies developed by the Libras teachers have helped the deaf students' written sentences reading acquisition in Portuguese. For that matter a handout containing applied didactic sequences and other interventional suggestions was created as a final product. This material has playful and simple activities, suitable for any Libras teacher in the AEE, helping them to develop their students' reading comprehension skills in Portuguese Language.

Keywords: Deaf Student. Brazilian Sign Language. Portuguese Language. Reading Comprehension. Specialized Educational Assistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Sugestões de imagens com seus sinais	84
Figura 2	– Jogo da Memória em MDF	84
Figura 3	– Caça-palavras em Língua Portuguesa.....	85
Figura 4	– Cruzadinha em Libras.....	86
Figura 5	– Dominó em MDF	87
Figura 6	– Sugestão de imagem.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Diferenças gramaticais entre Língua Portuguesa e Libras	43
Quadro 2	– Estudos acadêmicos sobre leitura com estudantes surdos.....	52
Quadro 3	– Estratégias para o desenvolvimento de habilidades nos aspectos macroestruturais e microestruturais em estudantes surdos	80
Quadro 4	– Roteiro de atividades para a intervenção pedagógica	81
Quadro 5	– Letras e palavras que podem ser sinalizadas pelos estudantes surdos	82
Quadro 6	– Caracterização dos/as aspectos cognitivo, psicomotor e sócio-emocional dos estudantes surdos	90
Quadro 7	– Perfil das instrutoras de Libras	92
Quadro 8	– Observações acerca da aplicação diagnóstica do Subteste	94
Quadro 9	– Observações acerca da aplicação do Subteste – Pós-intervenção.....	98
Quadro 10	– Quadro de respostas das entrevistas com as instrutoras de Libras	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CIAEE	Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IL	Interlíngua
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SVO	Sujeito/Verbo/Objeto
TA	Termo de Assentimento
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor/Interprete de Língua de Sinais
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	AS LÍNGUAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	22
2.1	A educação bilíngue frente às necessidades do estudante surdo	25
3	ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: aspectos legais do ensino de Língua Portuguesa e adaptações para o estudante surdo	31
3.1	Ensinando a leitura em Língua Portuguesa para estudantes surdos .	35
3.2	A Libras no processo de ensino da leitura em Língua Portuguesa como segunda língua para o estudante surdo	39
3.3	Especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o surdo	45
4	TRAJETÓRIA DA PESQUISA: revelando o percurso metodológico	57
4.1	Abordagem metodológica – tipo de pesquisa	58
4.2	Caracterização do local da pesquisa	61
4.3	Sujeitos da pesquisa	63
4.4	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	65
4.4.1	Observação participante	66
4.4.2	Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas	67
4.4.3	Entrevista semiestruturada	69
4.4.4	Diário de campo.....	70
4.4.5	Percurso da pesquisa	71
4.4.6	Formas de análise e interpretação dos dados da pesquisa.....	73
4.4.7	Considerações éticas.....	74
5	UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BILÍNGUE: um diálogo entre a Libras e a Língua Portuguesa	76
5.1	Fundamentação teórico-metodológica da proposta de intervenção ..	77
5.1.1	Considerações iniciais sobre o ato de ler	77
5.1.2	Conceito de leitura	77
5.1.3	Condições para a realização da leitura	78
5.1.4	Relação entre leitura em Português como L2 e Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1	78
5.1.5	Estratégias sugeridas.....	79

5.1.6	Sugestões de Atividades e Orientações Metodológicas para facilitar a compreensão de leitura em Língua Portuguesa como segunda Língua para estudantes surdos no AEE.....	82
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
6.1	Amostra	89
6.1.1	Caracterização dos estudantes surdos	89
6.1.2	Caracterização das instrutoras de Libras	92
6.2	Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas	92
6.2.1	Pré-intervenção (dados diagnósticos)	92
6.2.2	Pós-intervenção	97
6.3	Análises da aplicação das entrevistas com as instrutoras de Libras	100
6.4	Resultados das observações	122
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TA).....	138
	APÊNDICE B – Roteiro de observação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	139
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista.....	140
	APÊNDICE D – Diário de Campo	143
	APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Coordenação de Educação Especial Unidade Regional de Timon-MA	144
	APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição.....	145
	APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao sujeito da pesquisa	146
	APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao responsável pela criança/adolescente	147
	APÊNDICE I – Produto da pesquisa: LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA: sugestões de atividades bilíngues para estudante surdos	148
	APÊNDICE J – Fotos da aplicação do Subteste de Compreensão de Leitura e da aplicação da intervenção metodológica no Centro	

Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva – CIAEE	172
ANEXO A – Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas	177
ANEXO B – Ficha de acompanhamento do aluno	187
ANEXO C – Relatório descritivo de aprendizagem do aluno.....	190
ANEXO D – Carta de apresentação para concessão da pesquisa de campo	191
ANEXO E – Declaração de Estágio Internacional	192

1 INTRODUÇÃO

É perceptível na história da educação de surdos uma preocupação com a aquisição das habilidades linguísticas, reflexo da concepção da linguagem como espelho da mente. Sob essa perspectiva, aqueles que não falavam bem, não pensavam bem (ALBRES, 2010).

No cenário atual, observamos a necessidade de mudanças, tanto em relação ao tratamento dispensado aos surdos por parte de nossa sociedade, como, com relação aos aspectos curriculares que norteiam toda a ação pedagógica que permeiam as práticas de ensino propostas em nossas escolas para esse público.

É preocupante constatar que, em muitas escolas a **inclusão** de surdos se dá somente com a efetivação da matrícula realizada pela família, não havendo, na maioria das vezes, o mínimo de adequação necessária para que esse sujeito se sinta parte integrante do processo escolar. Nesse sentido, urge considerar que, como sujeito atuante, que tem plenas condições de aprendizado e desenvolvimento, que possa ter acesso a todos os níveis de conhecimento e seja capaz de tornar-se um cidadão como qualquer outro.

Assim, consideramos que se forem dadas ao estudante surdo condições para acesso e participação efetiva na escola, reduziremos o risco de continuar perpetuando uma prática ainda bastante comum em nossas escolas para com o surdo, tais como: a ausência (muitas vezes total) da estruturação de um ensino pautado em uma educação bilíngue linguística.

O Bilinguismo no Brasil começa a despontar em meados de 1980, tendo como pressuposto básico de que surdo precisa ser bilíngue ou deve adquirir como língua materna a língua de sinais, sendo essa considerada a língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial do seu país. Já no final dos anos 80, no Brasil, os surdos começaram a liderar o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Na perspectiva educacional bilíngue voltada para surdos brasileiros, esta encontra-se consubstanciada ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa segunda língua (L2). Nesse aspecto a escola torna-se espaço linguístico fundamental para o desenvolvimento integral do estudante surdo (CAPOVILLA; SEABRA; DIAS, 2013).

Cabe aqui citar que, dentro da proposta educacional do estudante surdo deve estar incluído o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este tipo de atendimento deve fazer a identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação do estudante surdo, considerando para tal, suas especificidades, de forma a complementar e/ou suplementar a formação deste, objetivando sua independência e autonomia no espaço escolar ou fora dele (BRASIL, 2008a).

A pesquisa justifica-se pela importância que possui o trabalho do instrutor de Libras junto ao estudante surdo quando levamos em consideração o seu desenvolvimento educacional no ambiente escolar, mas particularmente no AEE, uma vez que, é o instrutor de Libras o responsável por desenvolver metodologias, estratégias de ensino e atividades adequadas às necessidades do surdo na sala de recursos (BRASIL, 2009).

Destacamos também, ainda sobre as funções do Instrutor de Libras, a oferta do suporte pedagógico, que este deve fornecer ao professor da sala de aula comum. É recomendado que o Instrutor de Libras participe do planejamento do professor da sala de aula regular, auxiliando-o com sugestões de atividades e metodologias de ensino que valorizem e respeitem a condição linguística do surdo (BRASIL, 2009).

Uma das atribuições do Instrutor de Libras, está o de difundir o uso desta língua no ambiente escolar, para os docentes, discentes e demais funcionários da escola, através de cursos de curta duração, conscientizando-os que a língua natural do Surdo é a Língua de Sinais, portanto, deve ser aprendida por todos que participam do processo educacional deste (BRASIL, 2005).

Essa pesquisa vem ao encontro das novas exigências sociais, na medida em que, trará contribuições, não somente para a escola pesquisada, mas para toda a comunidade surda em geral, composta não somente por surdos, mas por pessoas ouvintes, familiares, amigos, profissionais, interpretes, professores, entre outros que participam e compartilham os mesmos interesses comuns em uma determinada localização (STROBEL, 2008).

Outro aspecto que ressaltamos é com relação as pesquisas existentes acerca do profissional Instrutor de Libras que atua no AEE nas salas de recursos. Percebemos a existência de poucos estudos na área, uma vez que, a grande maioria das pesquisas e debates evidenciados no momento destacam a figura do

Tradutor/Interprete de Língua de Sinais (TILS) na sala de aula regular. Isso demonstra que, apesar da importância do Instrutor de Libras na inclusão de surdos em nossas escolas, ainda há pouco interesse em investigar a atuação deste profissional em salas de recursos multifuncionais.

Destaco aqui, a importância desta pesquisa para mim, enquanto pesquisadora, pois, atuando como instrutora de Libras e atendendo estudantes surdos em escolas diferentes da rede estadual de Caxias – MA há alguns anos, percebo essas mesmas dificuldades nos meus colegas de profissão, instrutores de Libras. Compartilhamos as experiências diárias vivenciadas no ambiente escolar, frente às diversas barreiras enfrentadas no trabalho com o estudante surdo no desenvolvimento de metodologias de ensino que facilitem a compreensão de leitura em Língua Portuguesa por estes estudantes. Considerando esses aspectos, a discussão e reflexão dessas questões, no âmbito educacional, se faz urgente, tendo em vista as dificuldades vivenciadas tanto por nós, instrutores de Libras, quanto pelos estudantes surdos no cenário educacional.

Essa dissertação de mestrado, intitulada “O ENSINO DE LEITURA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue” foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), na linha de pesquisa de Educação Especial da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A presente pesquisa foi desenvolvida no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva (CIAEE) no município de Timon – MA e teve como sujeitos investigados 7 estudantes surdos matriculados no AEE do referido Centro, oriundos de escolas regulares da rede municipal do referido município. Além destes, participaram dessa investigação também, 3 instrutoras de Libras, professoras da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no CIAEE, nos turnos manhã e tarde. Essa investigação caracteriza-se como pesquisa-ação, pois, objetiva resolver ou minimizar, por meio de uma proposta de intervenção metodológica, demandas surgidas a partir das necessidades dos estudantes surdos advindas da sua compreensão de leituras de sentenças escritas em Língua Portuguesa.

O objetivo dessa pesquisa concentrou-se em produzir de forma colaborativa um caderno com sugestões metodológicas em uma perspectiva bilíngue com foco nas habilidades de leitura para estudantes surdos. Trata-se de uma

pesquisa de natureza aplicada de abordagem quanti-qualitativa e exploratória por meio da pesquisa-ação.

A hipótese de que as metodologias de ensino em uma perspectiva bilingue facilitam a compreensão de leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa pelos estudantes surdos, nos norteamos pelo seguinte problema: as metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras no AEE facilitam a compreensão de leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa dos estudantes surdos?

Com relação aos objetivos específicos, estes concentram-se em:

- a) Identificar as metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras no Atendimento Educacional Especializado – AEE;
- b) Avaliar e reavaliar a compreensão de leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa do estudante surdo por meio do Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas;
- c) Construir, aplicar e avaliar junto com as instrutoras de Libras uma intervenção metodológica que favoreça a compreensão de leitura em sentenças escritas em Língua Portuguesa nos estudantes surdos;

Para coleta de dados utilizamos como instrumentos, além do roteiro de observações, o Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas para os estudantes surdos, aplicado em dois momentos, a saber: antes e após o processo de intervenção metodológica e a entrevista semiestruturada com as instrutoras de Libras. Para a intervenção metodológica, foram elaboradas e aplicadas sequências didáticas com intuito de desenvolver a compreensão leitora de sentenças escritas em Língua Portuguesa dos estudantes surdos.

Ressaltamos que, a aplicação do Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas para os estudantes surdos teve por intuito investigar o nível de compreensão, destes, em sentenças escritas na Língua Portuguesa afim de elaboração do caderno com sugestões metodológicas. Em relação as entrevistas com as instrutoras de Libras, esta objetivou detectar dados relativos a questões como: formação, metodologias de ensino, aprendizado da Língua Portuguesa como L2, avaliação, dificuldades no processo educacional do estudante surdo, dentre outros aspectos.

Diante do que foi exposto, ressaltamos que esse trabalho se subdividiu em seções, a saber:

Na primeira seção trata do referencial teórico da pesquisa, aborda aspectos referentes às línguas no contexto da Educação de surdos e sobre a educação bilíngue para esses indivíduos, além disso, faz uma abordagem quanto ao ensino de Língua Portuguesa e da leitura em Língua Portuguesa para estudantes surdos, mediada pela Libras, os aspectos legais referentes a esse processo de ensino e aprendizagem, elencando as especificidades acerca do Atendimento Educacional Especializado.

Na segunda seção, descrevemos todo o processo metodológico desenvolvido. O tipo de abordagem e pesquisa, caracterização do campo e dos participantes, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, além das considerações éticas.

Na terceira seção, trazemos as análises relativas à aplicação do Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas, antes e após o processo de intervenção, e das entrevistas aplicadas às instrutoras de Libras.

Na quarta seção, apresentamos o produto resultado da intervenção pedagógica. Este, constituído por uma fundamentação teórica e as sugestões de atividades para serem aplicadas com estudantes surdos no AEE, com intuito de desenvolver competências e habilidades em leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa.

Por fim, nas Considerações Finais, retomamos as discussões dos pontos centrais de investigação da pesquisa, elencando aspectos que podem ser desenvolvidos visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo.

2 AS LÍNGUAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Iniciamos essa discussão esclarecendo acerca dos termos “língua” e “fala”. A língua não se confunde com a fala, esta é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente, sendo ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de falar e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 1987).

A linguagem por sua vez é tida como tudo que envolve significação, que tem valor semiótico, não se restringindo apenas a uma forma de comunicação, e é nela que o pensamento do indivíduo é constituído (GOLDFELD, 1997). A autora ressalta, ainda, que a linguagem está sempre presente no sujeito, até quando este não está se comunicando com outras pessoas. Desse modo, ela constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio.

A trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é uma trajetória de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal (VYGOTSKY, 1989). Nesse aspecto, é oportuno destacar que a linguagem da criança, desde seu início, é essencialmente social, desenvolvendo-se no plano das interações sociais e nas relações interpessoais.

No decorrer do desenvolvimento da criança, observa-se que seu discurso social se divide em discurso comunicativo e discurso egocêntrico. Este último, manifesta-se quando a criança transfere as formas sociais cooperativas de comportamento para as funções psíquicas pessoais internas. Com o tempo, esse discurso se transforma em discurso interior, distinguindo-se tanto estruturalmente como funcionalmente da fala social (VYGOTSKY, 1989).

O bebê humano, desde o nascimento, estabelece relações com os adultos que estão ao seu redor, determinando assim, que todo contato com a realidade seja socialmente mediado pelo outro (LODI; LUCIANO, 2009). Nesse sentido, para que essas relações aconteçam há a necessidade da comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo. Essa comunicação está associada a interação desses indivíduos envolvendo aspectos cognitivos referentes a alternância de papéis, percepção, decodificação e codificação de sinais (HARGIE; SAUNDERS; DICKSON, 1987). Entretanto, considera-se que nem todo comportamento é

comunicativo, para que seja considerado como tal é necessário que ocasione mudanças no comportamento alheio (BATES, 1976; BATES; CAMAIONI; VOLTERRA, 1979).

As relações existentes entre os indivíduos, segundo Pino (2005), há nelas a existência do “desenvolvimento cultural”. Nesse processo ocorre “[...] uma espécie de transposição coletiva para o indivíduo, transposição que tem lugar ao longo da existência do indivíduo pela conversão das funções sociais em funções pessoais” (PINO, 2005, p. 50). O citado autor destaca ainda que, se há nesse processo uma conversão, é porque existe um mediador responsável por ela, que é da ordem da significação, logo da linguagem, por meio do qual o bebê será inserido nas relações humanas e nas práticas sociais pelo outro.

Em uma análise mais ampla, compreende-se que a criança constitui seu eu por meio do outro. Bakhtin (2000a; 2000b) enfatiza que ao discutir a constituição da (s) subjetividade (s) a necessidade do outro, daquele cuja a voz é e será, sempre, constitutiva do eu. Nesse caso, embora essa relação do eu com o outro não se dá de uma maneira simples, pois surge de uma tríplice distinção: o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim. Dessa maneira o desenvolvimento de uma criança surda em uma família de ouvintes é decorrente das relações estabelecidas com os demais, desde seu nascimento, por meio da linguagem, constituindo assim sua subjetividade construída nas relações familiares e em outros meios sociais.

Para que o desenvolvimento de uma criança surda aconteça em processo equivalente ao de uma criança ouvinte, esta deve estar em contato constante com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem, nesse caso específico, por meio da língua de sinais. Para tanto, será por meio dessas interações estabelecidas com e pela criança que ela terá condições de ampliar suas relações com o mundo, além de desenvolver suas funções mentais e constituir-se sujeito da linguagem (LODI; LUCIANO, 2009).

No que se refere a linguagem da criança, percebe-se que ela é essencialmente social desenvolvendo-se através das interações sociais no decorrer dos processos de significação realizados pelos adultos com relação às ações das crianças. Por essa razão, é de extrema importância que a criança surda se relacione com os outros surdos e/ou ouvintes fluentes na língua de sinais para que o desenvolvimento de sua linguagem não fique comprometido, auxiliando, estes indivíduos na compreensão de peculiaridades culturais e consequentemente na

constituição da sua identidade surda (QUADROS, 1997; GÓES, 1999).

As contribuições de Vygotsky (2007) dentro do campo da linguagem, apesar de não terem como foco a surdez, nos permite analisar de que forma se constitui a linguagem nesses indivíduos, uma vez que esta é considerada, dentro da perspectiva Vygotskyana, como instrumento de interação.

A Teoria Sociointeracionista, na qual faz parte a teoria Vygotskyana, evidencia que a educação e o desenvolvimento humano são fenômenos inseparáveis. O que torna o indivíduo um ser humano é o agrupamento dos componentes da cultura e do meio social a que ele pertence, instituindo-o na complexa rede de relações sociais das quais participa, desde seu nascimento. O sujeito aciona através das relações que estabelece com os demais sujeitos, as significações culturais que o tornam um sujeito social semelhante aos demais sujeitos. Dessa forma, pode-se afirmar que o desenvolvimento é, a transformação de um ser biológico em um ser cultural (VYGOTSKY, 2007).

A criança adquire a linguagem de fora para dentro, através da interação com o outro e com a cultura que o cerca. A linguagem não exerce apenas a função comunicativa, esta também permite ao sujeito interagir com quem a cerca e refletir sobre as ideias de sua comunidade (VYGOTSKY, 2000).

É por meio dessa interação entre os sujeitos que ocorre o que Vygotsky (2000) entende como mediação. É a mediação que permite que o indivíduo se desenvolva com o auxílio de outro sujeito em uma interação. O indivíduo, por meio de um processo de formação das funções psíquicas superiores, internaliza conceitos externos. Vygotsky (2000) considera a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento que ocorre a partir da interação entre a criança e os que a cercam. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um indicador desse processo, pois se refere ao nível de desenvolvimento das atividades mediadas (VYGOTSKY, 2000).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal permite ressignificar o olhar para o processo de ensino e aprendizagem na escola. O conhecimento compartilhado pelo professor e pelo sujeito com quem interage implica em maior envolvimento e intercâmbio social, possibilitando ao estudante interiorizar e se envolver no processo de aprendizagem de forma significativa.

Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém, sem esta, encontra-se restrito no alcance de seus

pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato e pequeno (SACKS, 1998).

Corroborando com o pensamento de Sacks (1998), enfatizamos aqui nossa preocupação com os surdos que não tiveram acesso à aquisição da língua de sinais e que, do mesmo modo, não tiveram êxito na língua oral. Estes indivíduos têm grandes chances de se tornarem adultos sem perspectiva de vida, dependentes da família e com possibilidades mínimas de elaboração de pensamento.

Por esse motivo, evidenciamos a importância do acesso a língua de sinais pelo surdo para que este tenha a oportunidade de se comunicar, pensar e expressar sentimentos, como qualquer outro ser humano. Não podemos continuar negando ao surdo a oportunidade de interagir com o mundo por meio de sua língua própria. Sob essa perspectiva, conhecer o desenvolvimento da linguagem e as condições que se impõem ao processo de aquisição de uma segunda língua devem ser pontos de partida para qualquer profissional que objetive trabalhar com o ensino da Língua Portuguesa para surdos.

Vale citar que no atendimento educacional a estudantes surdos o professor deverá perceber que por meio da língua de sinais estes poderão ter acesso mais facilmente à modalidade escrita da Língua Portuguesa, em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas (LODI, 2004). Portanto, consideramos a educação bilíngue para surdos como uma proposta educacional mais adequada para a construção de um sujeito crítico e construtor consciente do seu fazer histórico cultural.

Ressaltamos que, independente das concepções de língua e linguagem que os professores venham a ter, é importante que estes sejam conscientes de tal concepção, uma vez que estas influenciam diretamente em sua prática docente e consequentemente no processo de aprendizagem do estudante.

2.1 A educação bilíngue frente às necessidades do estudante surdo

Sobre a educação de surdos, há muitas versões que nos são apresentadas ao longo da história, evidenciando concepções diversas do modo de se conceber a surdez e o indivíduo surdo na sociedade. A compreensão desses aspectos históricos, permeados por conflitos, é importante para que possamos entender a história cultural que se faz presente na educação desses indivíduos.

Por muito tempo os surdos foram vítimas de uma concepção que vinculava a surdez com a falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, a partir da crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar e, portanto, não existiriam possibilidades de aprendizagem formal. Esta forma de pensar influenciou por muito tempo as práticas sociais referentes a pessoa surda, levando assim à atos extremamente cruéis e desumanos por parte da sociedade para com os surdos, quando não eram mortos, eram escravizados e não havia, nesse contexto, em hipótese alguma, a possibilidade de ensiná-lo ou educá-lo, já que isso era considerado um absurdo pela crença na época de serem sujeitos totalmente incapazes para tal aprendizado (FERNANDES, 2007).

A mudança do paradigma Oralista, que durante muito tempo permeou de forma dominante as práticas sociais e educativas e que tinham por finalidade o aprendizado da linguagem oral pelo surdo para o bilinguismo, permitiu uma maior possibilidade de aprendizagem tanto da língua de sinais como da leitura e escrita, permitindo uma maior significância de ambas para a construção de uma nova identidade e autonomia da comunidade surda, o que era antes atribuído somente com o uso da linguagem oral (FERNANDES, 2007).

Atualmente, assistimos a um delineamento de novas perspectivas no contexto educacional. Os estudos desenvolvidos pela ciência linguística acerca da língua de sinais e da psicologia em relação ao desenvolvimento de aprendizagem do surdo tem proporcionado à educação desses sujeitos discussões e esforços, embora tímidos, em busca de uma educação bilíngue para esse público (SANTOS, 2012).

Pesquisando sobre bilinguismo, percebemos que há diversas denominações que tentam caracterizar os seus diferentes tipos. Assim, bilinguismo pode ser considerado sob diversas perspectivas, conforme os diferentes autores e o seu respectivo recorte particular acerca do tema.

O bilinguismo é encontrado em todos os países, faixas etárias e classes sociais, estimando-se que metade da população mundial seja bilíngue (GROSJEAN, 2008). Nessa perspectiva, falar de bilinguismo representa estar diante de variáveis que nos remetem a esfera social, política, econômica, aos fatores culturais e todos os outros que estão implícitos dentro desse processo.

Alguns autores como Harmers e Blanc (2000), distinguem entre um nível individual de bilinguismo (indivíduo bilíngue), que esses autores denominam de

bilingualidade e um nível social de bilinguismo (sociedade bilíngue).

Percebemos que é de fundamental importância para quem trabalha com a educação bilíngue, seja num âmbito teórico-acadêmico ou num contexto prático, considerar a diversidade de critérios possíveis para se classificar a bilingualidade (FLORY, 2009), pois os resultados de uma determinada configuração de bilinguismo não serão necessariamente válidos para outra (GROSJEAN, 2008).

Faz-se necessário, diante dessa configuração, refletirmos acerca do uso da língua de sinais e da Língua Portuguesa numa perspectiva bilíngue para surdos, para que os pressupostos educacionais que subsidiam a prática pedagógica docente possam ir ao encontro as reais necessidades desse público, evitando endossar, ainda mais, o modelo de exclusão tão evidente em nossas escolas regulares resultando no fracasso escolar dos estudantes surdos.

O Bilinguismo na Educação de surdos é uma proposta de ensino que objetiva tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Essa proposta é hoje apontada como sendo a mais adequada para estudantes surdos, uma vez que, leva em consideração a língua de sinais como língua natural e a tem como base linguística para o ensino da língua escrita, que no caso do Brasil, é a Língua portuguesa (QUADROS, 2007). Sob essa diretriz, enfatizamos que educação bilíngue para surdos se configura diante da coexistência da Língua Brasileira de Sinais- Libras e da Língua Portuguesa, ou seja, a Libras é considerada como Primeira Língua – L1 e a Língua Portuguesa como Segunda Língua – L2, em sua modalidade de leitura e escrita.

É importante, no cenário atual, tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato e atentando para as diferentes funções que apresentam no dia a dia do indivíduo surdo (SKLIAR, 2015). Nessa perspectiva, Lerner (2002) afirma que o desafio que a escola enfrenta hoje é conseguir que todos os seus discentes cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.

Em 2002, com a Lei nº 10.436, a Libras foi reconhecida como o idioma natural e oficial do surdo, admitindo-se o estatuto linguístico da Língua de Sinais. Entretanto, ressalta-se neste documento, que esta não pode substituir a Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC/SEESP) recomenda que, em função da Língua Portuguesa ser, pela Constituição Federal, a primeira língua oficial

do Brasil, portanto língua em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso obrigatório dessa língua nas relações sociais, culturais, econômicas, jurídicas e nas instituições de ensino (BRASIL, 2008b).

O ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses indivíduos são cidadãos brasileiros e tem o direito de aprender e utilizar a Língua Portuguesa que é tão importante para o exercício da sua cidadania. Nesse sentido, se a língua de sinais é uma língua natural, adquirida de forma espontânea pelo surdo em contato com pessoas proficientes na mesma língua, e, se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então os surdos têm o direito de ser ensinados na língua de sinais. A proposta bilíngue visa garantir ao surdo sua participação num ambiente bicultural (KOZLOWSKI, 1995).

A incorporação da língua de sinais aos aspectos relacionados à educação de surdos, não deve relacionar-se, exclusivamente, à decorrente facilidade que poderia propiciar ao desenvolvimento da linguagem oral, mas, pela possibilidade de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos indivíduos surdos, além, é claro, dos aspectos socioculturais que essa postura envolve (SANTOS, 2012; BASTOS; ZAQUEU, 2018).

A inserção do estudante surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da Política Nacional de Educação. Ela é vista como processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades desse público. Acreditamos que a inclusão escolar possibilite a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita (BRASIL, 2008b).

O reconhecimento dos surdos, enquanto indivíduos surdos e de suas singularidades linguísticas, assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo. As realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. Toda a escola deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do surdo e da sua família (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995).

É importante ressaltarmos que educação bilíngue não pode ser reduzida somente ao uso de duas línguas no mesmo espaço educacional. A proposta de educação bilíngue para estudantes surdos precisa ser vista como algo mais

profundo e político. Nessa análise, Skliar (2015, p. 7) reitera que a educação bilíngue “[...] pode ser definida como uma oposição aos discursos e as práticas clínicas hegemônicas e como um reconhecimento político da surdez como diferença”.

Quando nos referimos a uma educação bilíngue para surdos brasileiros, vários aspectos devem ser levados em consideração, dentre eles podemos citar: a) a modalidade das línguas: visual-espacial e oral-auditiva; b) surdos filhos de pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira; c) o contexto da aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas mesmo assim tem *status* de LI; d) a língua portuguesa apresenta uma ameaça para os surdos; e) a idealização institucional do *status* bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português; f) os surdos querem aprender “na” língua de sinais; g) revisão do *status* do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos (FERNANDES; CORREIA, 2012).

Em consonância com as observações acima, reitera-se que, pensar no bilinguismo na educação de surdos requer, minimamente, levar em consideração os aspectos destacados anteriormente. Na prática observa-se que os estudantes surdos têm tido acesso à Libras tardiamente, pois poucas são as escolas que oportunizam o encontro do adulto surdo com a criança surda. Esse encontro é de grande importância para a construção da identidade surda.

A respeito da construção da identidade surda, salientamos que é por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas e lhes dá o carimbo de pertinência. Nesse sentido, a existência de uma Cultura Surda ajuda a construir uma identidade das pessoas surdas. Por esse motivo, falar em Cultura Surda significa também evocar uma questão identitária. Um surdo estará mais ou menos próximo da Cultura Surda a depender da identidade que assume dentro da sociedade (BRASIL, 2004).

Existem 5 (cinco) tipos de identidades surdas, são elas: identidade flutuante, inconformada, transição, híbrida e surda (PERLIN, 1998). A preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É no contato com seus pares que se identificam com outros surdos e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes às suas: uma dificuldade em casa, na escola, normalmente atrelada à problemática da comunicação. É

principalmente entre esses surdos que buscam uma identidade surda no encontro surdo-surdo que se verifica o surgimento da Comunidade Surda (BRASIL, 2004).

Uma educação pautada no bilinguismo permite que, dada a relação entre o adulto e a criança, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes. A proposta bilíngue possibilita ao leitor surdo fazer uso das duas línguas, escolhendo a qual irá utilizar em cada situação linguística.

3 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: aspectos legais do ensino de Língua Portuguesa e adaptações para o estudante surdo

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. Um pouco antes, na década de 60, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do estudante (BRASIL, 1998).

A partir dos anos 1980 ocorre uma grande mudança na concepção de “língua” na escola. A partir desse momento, as discussões entre a língua, a história e a sociedade se efetivam. Ensinar língua passa a exigir uma visão crítica sobre a gramática, compreendendo seu papel e suas implicações. Com base nos pressupostos da Sociolinguística, a reflexão sobre as diferenças entre o oral e o escrito; os diferentes registros e as diferentes modalidades no uso da língua tornaram-se obrigatória (GREGOLIN, 2007).

Um pouco mais adiante, nos anos de 1980, com a incorporação das teorias da linguística da enunciação ao ensino de língua, fica evidente a relevância social da linguagem. Com essa incorporação, faz-se necessário adotar uma perspectiva discursiva para que contemple toda a heterogeneidade textual dos usos da linguagem. Nesse contexto, as análises do discurso e as ideias de M. Bakhtin influenciam diretamente na visão de língua como meio de inserção social (GREGOLIN, 2007).

Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua. As atividades que se realizam em sala de aula têm como base um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide (ANTUNES, 2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tem suas propostas alicerçadas nas ideias discursivas e sociointeracionistas, evidenciando a discursividade no centro do ensino da língua (BRASIL, 1998).

Percebemos, portanto, que o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por

uma comunidade linguística, são condições que possibilitam plena participação social. Entendemos, sob essa perspectiva, a linguagem como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998). Nessa perspectiva, enxergamos a língua como um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a todos nós significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la nos permite apreender, seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos, as pesquisas revelam alguns avanços na área educacional (CAPOVILLA, 2000; SANCHEZ, 2002; FERNANDES, S., 2003; CAPOVILLA; SEABRA; DIAS, 2013). Apesar desses avanços e sobre suas possibilidades de atribuírem sentido na leitura e na escrita, é comum a escola não os enxergarem como capazes de linguagem, e sim como “deficientes linguisticamente”. Além disso, as práticas pedagógicas pouco exploram a capacidade linguística do estudante surdo, julgando-o como alguém totalmente dependente do professor e do colega ouvinte para ajudá-lo a extrair o significado do texto, como se este fosse uma folha em branco e totalmente alheio ao português (KARNOPP; PEREIRA, 2004).

O processamento de leitura é um tema de profundo interesse, não apenas porque tais atividades envolvem grandes dificuldades para o surdo, constituindo um sério desafio à eficácia dos métodos de ensino tradicionais (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006).

O direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1988 no art. 205, onde estabelece que “[...] a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O grande desafio no qual a educação atualmente necessita contemplar é o de garantir o direito humano universal e inalienável à educação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica compreender e realizar a educação como um direito humano e coletivo, pressupõe considerar o seu poder de preparar para o exercício de outros direitos, reforçando o ser humano como cidadão pleno, tornando-o capaz em viver e conviver em determinado ambiente. Sob

essa perspectiva, a educação é processo e prática que se efetivam nas relações sociais e extrapolam o tempo e o espaço escolares, considerando os sujeitos que a demandam. Educação, respalda-se, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transforma saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013).

É interessante salientar que a escola deve rever os moldes atuais em que se encontra, para que esta possa se tornar uma instituição menos segmentada, multicultural, que valorize a diversidade, possibilitando condições de acesso e permanência do estudante em sala de aula, tornando-os sujeitos inventivos, cooperativos, participativos e críticos, principalmente no que se refere as questões sociais, políticas e culturais.

Com relação ao estudo da Língua Portuguesa, este objetiva desenvolver no estudante na Educação Básica sua capacidade cognitiva por meio da leitura e escrita. O processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino fundamental e médio deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem escrita. Esse processo se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos (PINO, 2011).

Os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental, segundo o art. 22 da Lei nº 9.394/96 consiste em “[...] desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores” (BRASIL, 1996a).

A Lei nº 9.394/96 em seu art. 26, no parágrafo 1º, fala da obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa. Entende-se por estudo uma perspectiva de tratar o idioma como objetivo de conhecimento em expressão escrita, já que o estudante necessita desse domínio, em diferentes graus, para interagir em sociedade. Esse mesmo documento, ainda ressalta no art. 27 quando trata das Diretrizes dos Conteúdos Curriculares, a questão da cidadania e do trabalho como exemplo de uso social da língua, vista como conhecimento de mundo em interação, no qual a linguagem representa fonte da ética e estética em ação (BRASIL, 1996a).

Outro documento importante para o ensino da Língua Portuguesa são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Este é um instrumento de grande valor, norteador da prática pedagógica na medida em que oferece aos professores orientações para sua prática docente. Nesse documento, a linguagem é entendida como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática

como algo que está relacionado ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem (BRASIL, 1998).

Entendemos, que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, variando de acordo com as experiências e vivências de mundo de cada sujeito que interage com o texto, por isso, um mesmo texto pode ter diferentes significados em épocas diferentes, ou mesmo, em uma mesma época.

Os PCNs destacam a relevância da utilização do texto como instrumento essencial para a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, da experiência lúdica para a aquisição e consolidação da leitura, consciente que esse é um instrumento fundamental nas e das práticas sociais (SALLES et al., 2004).

O texto é ferramenta básica para a comunicação entre surdos e ouvintes, por isso, no ensino de textos em Língua Portuguesa para estudantes surdos as articulações entre as práticas sociais e as atividades contextualizadas são extremamente necessárias (SALLES et al., 2004; ZAQUEU; ALVES; BASTOS, 2018).

Embora os PCNs não contemplem orientações para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, podemos utilizar essa concepção sobre o texto nessa perspectiva pedagógica, pois embora os surdos não tenham o português como língua natural, estão inseridos em grande parte nessa cultura linguística.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica propostas por meio da Resolução nº 2/2001 estabelecem que os estudantes surdos apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos considerando a referência de comunicação destes em relação aos estudantes ouvintes e falantes da Língua Portuguesa como primeira língua. Por conta dessas dificuldades consideramos necessária a utilização de linguagens e códigos aplicáveis para atender as especificidades dos estudantes surdos (BRASIL, 2001).

As Diretrizes, citada acima, reconhecem em seu artigo 12º que a língua de sinais será utilizada para tornar os conteúdos curriculares acessíveis, sem prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001). Portanto, a preocupação com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa presente nesse documento corrobora com a concepção da Libras como suporte, apoio e facilitador do processo educativo e do currículo escolar voltado para atender as necessidades

linguísticas do estudante surdo.

3.1 Ensinando a leitura em Língua Portuguesa para estudantes surdos

No cenário da educação de estudantes surdos, frequentemente ouvimos de professores que os estudantes surdos não usam adequadamente a Língua Portuguesa escrita. Geralmente, a limitação auditiva é apontada como fator principal dessa inabilidade, transferindo a responsabilidade da não aprendizagem para este indivíduo e eximindo o professor, que não possui metodologias adequadas as reais necessidades do estudante surdo, de qualquer culpabilidade.

O ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua – L2 para o estudante surdo, se constitui uma das principais ferramentas de acesso a escolarização e ao mundo letrado. As atividades textuais voltadas para atender o estudante surdo devem ser precedidas pela leitura de textos em língua de sinais, sempre contextualizando a leitura (QUADROS, 1997).

A leitura deve envolver o estudante surdo em processo de descoberta e interação com a sociedade à qual pertence. Ainda é comum no cenário educacional, a aquisição do português escrito por estudantes surdos ser baseado em metodologias usadas para ensinar ouvintes.

Uma pesquisa desenvolvida por Góes (2000) detectou que a maioria dos estudantes surdos participantes relataram que ler era fácil, a dificuldade estava em ler e compreender o que estava escrito. Nessa pesquisa a autora afirma também que estes participantes acreditavam ser mais fácil ler aprender a escrever de forma gramaticalmente correta do que atribuir um sentido para o texto.

Algumas habilidades podem integrar o modelo componencial de competência de leitura. Em relação a isso, alguns indivíduos apresentam problemas na compreensão de leitura apesar de habilidades de reconhecimento de palavras e compreensão linguística preservada (FLETCHER et al., 2009).

Observando o processo de aquisição da leitura pelos estudantes surdos, percebemos que os resultados evidenciados pela pesquisa de Góes (2000), tem-se relevado com frequência em nossas escolas. É comum o estudante surdo lê e não entender certas palavras ou mesmo, confundi-las com outras, alterando, assim, o sentido do texto.

Corroborando com essa constatação, Fernandes, E. (2003) afirma que, em geral, os surdos após realizarem a leitura, não compreendem o significado do que leem. Dessa forma, compreendemos que a ausência de uma exposição maior com a comunicação escrita e a adoção de metodologias adequadas para o ensino da Língua Portuguesa dificulta o desenvolvimento leitor desses indivíduos.

A leitura é um dos recursos que nós podemos utilizar para nos mantermos informados e ampliar nosso conhecimento em áreas diversas. A leitura de um texto é uma ferramenta na qual o professor pode apoiar-se, fazendo através desse a análise e reflexão em qualquer nível de ensino e para qualquer indivíduo, desenvolvendo no estudante, independente da estratégia utilizada, ferramentas necessárias para compreender o texto.

Há, pelo menos dois tipos de leitura, quando se discute esse processo na aquisição de uma segunda língua, são eles: a leitura que capta as informações gerais do texto, compreendendo as ideias gerais de que trata o texto, e a leitura que alcança informações mais específicas, isto é, adentra em detalhes do texto que não necessariamente tenham implicações para a compreensão geral deste. Os dois tipos de leitura são importantes quando se está aprendendo a ler em uma segunda língua e podem ser objetivo de leitura ao longo do processo de aquisição (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Outro aspecto importante em relação ao ensino da leitura em Língua Portuguesa para o estudante surdo se refere os tipos textuais. Esses textos devem ser verdadeiros e adequados a faixa etária do estudante e precisam fazer sentido para o estudante no contexto da sala de aula e para sua vida (QUADROS, 1997).

No contexto educacional do estudante surdo, a leitura passa por 6 (seis) níveis diferentes, são eles: (1) **Concreto – sinal**: ler o sinal que refere a coisas concretas; (2) **Desenho – sinal**: ler o sinal associado com o desenho; (3) **Desenho – palavra escrita**: ler a palavra representada por meio do desenho relacionada com o objeto em si ou a forma da ação representado por meio do desenho na palavra; (4) **Alfabeto manual – sinal**: estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual; (5) **Alfabeto manual – palavra escrita**: associar a palavra escrita com o alfabeto manual e (6) **Palavra escrita no texto**: ler a palavra no texto (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, Quadros (1997, p. 50), destaca que “[...] conhecer e dominar

as relações sintáticas e semânticas/pragmáticas e todo o processo de aquisição das mesmas, torna-se imprescindível para se pensar no ensino de uma segunda língua para surdos”.

Retomando os postulados de Vygotsky (2007), em que este trabalha também a aquisição da linguagem escrita, a criança vai se apropriando da gramática através da interação social. O ensino da escrita precisa considerar o indivíduo como um ser que interage socialmente e que possui competências a serem ampliadas. Corroborando com esse pensamento, Santana (2011), ressalta que a interação social pode ser vista como um importante recurso para o aprendizado da língua escrita.

Atualmente, a linguagem é vista como uma forma ou processo de interação, nessa concepção, o indivíduo faz o uso da língua realizando ações, agindo e atuando sobre o interlocutor, e não apenas transmitindo informações. Desse modo, o aprendizado de uma língua é um exercício de cooperação entre seus interlocutores promovendo a construção de sentidos (BAKHTIN, 1997).

A aprendizagem da Língua Portuguesa por estudantes surdos em nosso contexto escolar, ainda acontece de maneira insatisfatória, pois é desenvolvida com metodologias semelhantes e, inclusive, com os mesmos parâmetros da L1 para estudantes ouvintes.

Alguns aspectos podem acelerar a aquisição de L2, como a motivação, aceitação da segunda língua e as situações que compartilham nas práticas sociais Quadros (2011). Essa mesma autora, destaca alguns aspectos determinantes nesse processo, a saber: a) o processamento cognitivo espacial especializado do surdo; b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos; c) a possibilidade de transferência da Libras para o Português; d) a diferença nas modalidades das línguas no processo educacional; e) as diferenças de papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua; f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura; g) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na Língua Portuguesa (QUADROS, 2011).

Levando em consideração todos esses aspectos destacados pela autora acima, a aquisição de L2 pelo estudante surdo, não terá como base o som, igual ao ouvinte e sim, o desenvolvimento da escrita de maneira contextualizada.

A existência de dois fatores que retardar, ainda mais, a aprendizagem da

Língua Portuguesa como L2 pelos surdos, são eles: a aquisição tardia da Libras pelos surdos, em especial aqueles filhos/as de pais ouvintes e a ausência de um sistema de escrita de sinais mais amplamente difundida. Esses aspectos influenciam diretamente na aprendizagem do estudante surdo (QUADROS, 2013).

O termo interlíngua (IL), foi criado por Larry Selinker em 1972 e refere-se a um estágio intermediário de um indivíduo que pretende adquirir uma segunda língua. Ou seja, não é mais L1 e nem ainda L2, entretanto, contém elementos próprios das duas línguas (SELINKER, 2004).

A Teoria da Interlíngua (IL), a partir de sua pesquisa com textos de estudantes surdos, identificou e classificou três estágios de interlíngua, são eles: 1) emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2); 2) na escrita de alguns estudantes ocorre uma intensa mistura das duas línguas, onde se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da L2.; 3) aqui o estudante surdo demonstra na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua portuguesa, em todos os níveis, principalmente o sintático, definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO (sujeito/verbo/objeto) e de estruturas complexas (BROCHADO, 2003).

Os estágios de interlíngua (IL) classificados por Brochado (2003), tem diferenças significantes. No primeiro estágio, o estudante surdo demonstra conhecer a estrutura do gênero textual, embora apresente dificuldades no emprego de artigos, conjunções e preposições, omite ou emprega poucos verbos e na maioria das vezes estes ainda estão no infinitivo. No segundo estágio, a autora identificou o uso de artigos, preposições expressões gramaticais e flexões, enquanto no terceiro estágio, o estudante já emprega os elementos gramaticais no aprendizado da Língua Portuguesa.

Esses estágios demonstram que a aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos passa por fases, sendo o acesso à esse sistema linguístico se torna ainda mais complexo devido a L1 se tratar de uma língua visual-espacial e a L2, oral-auditiva (BROCHADO, 2003).

Conforme as particularidades da Libras e da Língua Portuguesa, é interessante o uso de recursos que facilitem o aprendizado da L2. No caso do estudante surdo, os recursos visuais são de extrema importância para o

desenvolvimento de habilidades visuais nesses sujeitos. Em relação a esse recurso, podemos citar algumas estratégias que podem ser desenvolvidas pelo professor para facilitar o ensino da leitura em Língua Portuguesa, a saber: 1) Leituras de textos em Libras; 2) Assistir trechos de filmes relacionados com o texto escrito; 3) Buscar na internet imagens relacionadas com o texto; 4) Discutir sobre relações entre as pessoas e diferentes perspectivas em Libras; 5) Rer o texto marcando a palavra-chave e discutir sobre os sinais dessas palavras; 6) Falar sobre as experiências relacionadas com o texto em Libras; 7) Dramatizar o texto; 8) Produzir textos imagéticos, ou seja, com representações visuais associadas ao texto (figuras, fotos, desenhos) (QUADROS, 2013).

Essas estratégias, sugeridas por Quadros (2013) são de grande relevância no sentido de facilitar a aprendizagem da L2 pelo estudante surdo. Os recursos visuais no texto permitem ao surdo desenvolver ainda mais essa habilidade tão bem utilizada por eles. Partindo dessa ideia, o uso de ilustrações, desenhos, fotografias, imagens, caricaturas, ícones, símbolos, revistas, histórias em quadrinhos, filmes, outdoors, folhetos, jornais, cartazes, folders, placas e outros tantos recursos visuais são imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem da L2.

Com intuito de ampliar a compreensão nessa temática, apresentamos a seguir algumas considerações acerca do processo de ensino da Língua Portuguesa mediado pela Língua Brasileira de Sinais (Libras).

3.2 A Libras no processo de ensino da leitura em Língua Portuguesa como segunda língua para o estudante surdo

Conforme discussões anteriores, vimos que as línguas constituem capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, através delas expressam as culturas, os valores, os padrões sociais de um determinado grupo social.

A Libras, é uma língua de modalidade visual-espacial que, diferentemente das línguas orais-auditivas, utiliza-se da visão, para sua apropriação e de elementos corporais, faciais, organizados em movimento no espaço, para constituir unidades de sentido: as palavras, ou, como se referem os surdos, os “sinais” (FERNANDES, 2007).

Os sinais em Libras correspondem as palavras em Língua Portuguesa. Estes podem representar qualquer dado da realidade social, não se reduzindo a um simples sistema de gestos naturais ou mímicas, como pensa a maioria das pessoas.

O Decreto Federal nº 5.626/05, coloca em evidência, a relevância da língua de sinais, como a forma de comunicação capaz de oferecer subsídios para a preservação e/ou desenvolvimento da comunidade surda. Ela constitui-se na ferramenta que instrumentaliza o surdo a pensar logicamente para interagir no mundo das ideias, com a argumentação de seu discurso, fundamentado nos valores do mundo real. Portanto, a língua de sinais é para o surdo a principal via de sincronia com o universo da multiculturalidade e o raciocínio crítico, além de suporte linguístico para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005). Esse mesmo documento, destaca em seu art. 2 que a pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2005, Parágrafo Único).

Para referir-se ao surdo indica-se o uso de nomenclaturas como: surdo, sujeito surdo, estudante surdo ou mesmo pessoa surda, corroborando com o construto sócio-antropológico, paradigma que enxerga a surdez como uma diferença cultural e não como uma patologia médica (SKLIAR, 2001).

O Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 13, postula que o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em letras com habilitação em língua portuguesa (BRASIL, 2005). Porém, o que se tem percebido na prática, é que grande parte das universidades propôs a obrigatoriedade da Libras em seus currículos, mas sequer discutiram/discutem o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. A ausência dessa discussão nos cursos de formação de professores corrobora, cada vez mais, com uma formação fragilizada, fragmentada e destituída de desenvolvimento de saberes e competências para o ensino e desenvolvimento de competências de leitura e escrita junto ao estudante surdo no ambiente escolar (KELMAN, 2005).

A formação do docente, muitas vezes é colocada em xeque, na medida em que, no cenário educacional atual, muitos profissionais não possuem uma

formação adequada e não se sentem preparados para atuar com estudantes surdos no contexto escolar (VILHALVA; ARRUDA; ALVES, 2014). Além disso, percebemos que quando essa capacitação docente ocorre, seu programa ainda é estabelecido dentro de uma visão ouvintista, em consonância com o currículo prescrito, resultando em uma sistemática médico-educacional (SKLIAR, 1999).

Entendemos que é por meio da Língua de sinais que a criança surda irá adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo, onde este possibilita a significação por meio da escrita da língua portuguesa. O ensino do português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Esta apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua representa seus papéis e valores sociais representados (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Outro aspecto importante a ser destacado, dentro desse processo, diz respeito ao léxico (ou vocabulário) da língua de sinais. Este é formado por palavras que mantêm uma relação totalmente arbitrária com o dado da realidade a que se refere, tal como se dá com as palavras das línguas orais. Como um sistema linguístico autônomo, as regras de organização gramatical da Libras diferem completamente da Língua portuguesa. A língua de sinais apresenta complexidade estrutural (organização de todos os níveis gramaticais: fonológico, morfossintático, semântico e pragmático) e presta-se as mesmas funções das línguas orais (FERNANDES, 2007).

A sintaxe em Libras não corresponde a mesma lógica na Língua Portuguesa, entretanto, é comum as pessoas iniciantes no aprendizado desta língua, pensar na ordem das palavras no português e sinalizar a partir dessa estrutura, produzindo o que denominamos de “português sinalizado”.

A questão do letramento de estudantes surdos tem sido debate e motivo de preocupação entre profissionais e pesquisadores da área da surdez. É perceptível que, embora os estudantes surdos desenvolvam habilidades de codificação e decodificação, grande parte dos estudantes apresentam muitas dificuldades em atribuir sentido ao que lê (KARNOPP, 2012; LODI; MÉLO; FERNANDES, 2012; QUADROS, 2012).

No processo de ensino de leitura da Língua Portuguesa para estudantes surdos, tendo como base linguística o uso da Libras, deve ser possibilitado a esse a construção de conhecimento de mundo por meio da contextualização dos textos com sua realidade, tornando possível a esses sujeitos entenderem o significado do que leem (QUADROS, 1997; FERNANDES; CORREIA, 2012).

A língua de sinais é um componente mediador entre o surdo e a sociedade em que vive, por meio da qual ele demonstra sua capacidade de interpretação de mundo. Enfatizamos a importância da necessidade de garantir ao surdo o acesso primeiramente a Libras, sua língua natural, tanto no convívio familiar como na escola. Garantir ao surdo o acesso a sua própria língua é garantir, sob uma perspectiva bilíngue, o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2.

Alguns autores recomendam que os estudantes surdos adquiram, além da Libras, a escrita da língua de sinais¹, possibilitando a este, aprender a língua e a escrita de sua comunidade para só então iniciar o processo de aquisição da Língua Portuguesa como L2, porém nem todos os especialistas da área concordam com a relevância do uso da escrita de sinais no processo de ensino e aprendizagem (QUADROS, 1997; KARNOOP; PEREIRA, 2004).

Destacamos aqui um aspecto que se sobressai no contraste entre as modalidades visuo-espacial e oral-auditiva: a questão da arbitrariedade do signo linguístico. Esse conceito estabelece que, na constituição do signo linguístico, a relação entre o significante (imagem acústica /fônica) e o significado é arbitrária, isto é, não existe nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo (significado). Uma característica das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica (BRASIL, 2004).

Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visual-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância

¹ A escrita de Sinais, ou *SignWriting*, é um sistema criado, em 1974 por Valerie Sutton. É um “[...] sistema para representar a língua de sinais de modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. É um sistema notacional de características gráficas e esquemáticas, constituído de um rico repertório de elementos de representação das principais características gestuais das línguas de sinais” (STUMPF, 2001, p. 376).

sonora (significante) produz sequências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo linguístico nas línguas orais.

Em concordância com o que foi exposto anteriormente, registramos no quadro abaixo as diferenças entre as gramáticas da Libras e da Língua Portuguesa existentes de acordo com as considerações de Quadros (2007).

Quadro 1 – Diferenças gramaticais entre Língua Portuguesa e Libras

	LÍNGUA PORTUGUESA	LIBRAS
Língua predominante	Oral – auditiva (entoação e intensidade).	Visuo- espacial (expressão corporal e facial).
Fonema (som)	Unidade Mínima sem significado de uma língua e a sua organização interna.	Léxico produzido por meio de sinais, baseada nas interações sociais dos indivíduos.
Alfabeto	Combinações de letra – som (oralizado), possibilitando o entendimento de qualquer léxico.	Realizado de forma icônica (datilologia). Auxilia no processo de transcrição da língua de sinais para Língua Portuguesa.
Sintaxe	Preocupa-se com a linearidade do texto.	Envolve todos os aspectos espaciais, incluindo os classificadores, ou seja, é um tipo de morfema gramatical que é afixado a um morfema lexical ou sinal para mencionar a classe que pertence o referente desse sinal.
Construção de um texto	Limita-se a transcrição de acordo com as regras.	a) Utiliza a estrutura tópico- comentário, realizado através de repetições sistemáticas; b) Utiliza referências anafóricas, através de pontos estabelecidos no espaço.
Artigos	Apoia-se em fazer a marcação de gênero. Ex.: o, a, os, as, um, uma, uns, umas.	Só aparece para seres humanos e animais. Define o item lexical classificado. Ex.: homem, mulher.
Estrutura de Sentenças	Convencionada pela estruturação SVO (sujeito, verbo e objeto).	Essa estrutura sofre alteração OSV ou SOV (o sujeito pode ser marcado por um sinal acompanhado da datilologia).
Pronomes	Pessoal: Eu, tu, ele (a), Nós, vós, eles (as)	Pessoal: Eu, você (precisa olhar para a pessoa), ele/ela, nós, nós- 2, nós- 3, nós - 4.
Plural	Flexão de número através do acréscimo de (s), nos substantivos, artigos, pronome, verbo.	Identificado pela repetição de itens lexicais.

Fonte: Adaptado de Quadros (2007).

Percebemos que há diferenças estruturais entre a língua de sinais e língua oral e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos. Nesse sentido, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado no aprendizado da Língua Portuguesa é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou

seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na Língua Portuguesa. Essa ideia tem levado muitos a acreditarem que os estudantes surdos não tem capacidade de aprender o português.

Observamos acima algumas especificidades da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, entretanto essas diferenças existentes entre essas duas línguas não impedem que o surdo se aproprie da leitura. Cabe ao professor buscar metodologias que facilitem o ensino eliminando as barreiras na comunicação e aprendizagem deste sujeito.

Ao conduzir o estudante surdo ao ensino da leitura de Língua Portuguesa, o professor deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da Libras, pois, a partir dela que deve ser ofertado ao estudante uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, no caso do estudante surdo, especialmente na de Língua Portuguesa, o que coloca o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva bilíngue (BRASIL, 2004). Dentro dessa perspectiva, o professor deve sempre estar atento para conduzir o estudante surdo a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais) (GARCEZ, 2001).

Com relação aos aspectos macroestruturais, podemos evidenciar as seguintes ações: **analisar** e **compreender** todas as pistas que acompanhem o texto escrito: figuras, desenhos, pinturas, enfim, todas as ilustrações; **identificar**, sempre que possível, nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internas ao texto; **situar o texto**, sempre que possível, temporal e espacialmente; **observar**, relacionando com o texto, título e subtítulo; **explorar** exaustivamente a capa de um livro, inclusive as personagens, antes mesmo da leitura; **elaborar**, sempre que possível, uma sinopse antes da leitura do texto; **reconhecer** elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas, bem como outros que concorram para o entendimento do que está sendo lido; **estabelecer** correlações com outras leituras, outros conhecimentos que venham auxiliar na compreensão; **construir** paráfrases em Libras ou em português (caso já tenha um certo domínio); **identificar** o gênero

textual; **observar** a importância sociocultural e discursiva, portanto pragmática, do gênero textual; **identificar** a tipologia textual; **ativar** e **utilizar** conhecimentos prévios; **tomar** notas de acordo com os objetivos (GARCEZ, 2001).

Os aspectos microestruturais também assumem papel importante dentro desses procedimentos sugeridos, são eles: **reconhecer** e **sublinhar** palavras-chave; **tentar entender**, se for o caso, cada parte do texto, correlacionando-as entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes; **identificar** e **sublinhar** ou **marcar** na margem fragmentos significativos; **relacionar**, quando possível, esses fragmentos a outros; **observar** a importância do uso do dicionário; **decidir** se deve consultar o dicionário imediatamente ou tentar entender o significado de certas palavras e expressões observando o contexto, estabelecendo relações com outras palavras, expressões ou construções maiores; **substituir** itens lexicais complexos por outros familiares; **observar** a lógica das relações lexicais, morfológicas e sintáticas; **detectar** erros no processo de decodificação e interpretação; **recuperar** a ideia geral de forma resumida (GARCEZ, 2001). Oportunamente ressaltamos que, para cada texto, há um conjunto de procedimentos adequados à compreensão, e, portanto, é impraticável a aplicação de todos os procedimentos listados acima à leitura de um único texto.

É evidente o quanto ainda é complexo o ensino da Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos. Exige um leque de conhecimentos do professor que atua junto a esse indivíduo para execução de metodologias que facilitem o acesso a esse conhecimento de forma mais natural possível. Dentro desse cenário, a figura do Instrutor de Libras, que atua no AEE junto a esse estudante surdo, é de grande relevância para proporcionar a este uma aprendizagem numa perspectiva bilíngue.

3.3 Especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o estudante surdo

O Decreto Federal nº 5.626/05 em seu Art. 2º, considera a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2005).

O termo deficiência auditiva é usado indiscriminadamente para pessoas com problemas auditivos de qualquer tipo e etiologia. Existe uma grande diferença biológica e principalmente linguística entre as terminologias surdez e deficiência auditiva.

A pessoa com deficiência auditiva é aquela cuja audição está comprometida a ponto de dificultar, mas não impedir a compreensão da fala. Essas pessoas geralmente apresentam uma perda leve ou moderada, entretanto, se comunicam de forma oral. As pessoas com deficiência auditiva podem fazer uso de aparelhos de Amplificação Sonora Individual e, na grande maioria das vezes, possuem uma boa leitura labial, facilitando seu acesso à língua oral e, conseqüentemente, facilitando seu processo de alfabetização e letramento (HONORA, 2014).

Em relação a pessoa com surdez, sua audição está comprometida a ponto de impedir a compreensão da fala por meio do ouvido. Esses indivíduos, geralmente apresentam perda auditiva severa e profunda em sua grande maioria, são usuárias da Língua de Sinais. As pessoas surdas podem ou não fazer uso da leitura labial e se comunicar pela língua oral, mas isso vai depender das intervenções e tratamentos feitos precocemente (HONORA, 2014).

A surdez é uma marca, uma materialidade inscrita no corpo e, por essa condição, ela é fortemente representada pela “perda” ou a “falta” da audição e, a partir dessa concepção, os diversos campos de estudos foram desenvolvendo formas de trabalhar e lidar com indivíduos nessas condições (LIMA, 2015).

Na área clínica, a surdez é compreendida como uma deficiência, deve ser tratada com terapias de fala, estimulação auditiva, aparelhos auditivos, implante cocleares com o intuito de tornar “normal” a pessoa surda. Para Skliar (1998, p.45), “[...] os surdos como tantos outros grupos humanos, são definidos apenas a partir de supostos traços negativos e percebidos como desvio da normalidade”.

No cenário educacional, compreende-se que a surdez influencia no processo de aprendizagem dos estudantes surdos. A aprendizagem é um fenômeno extremamente complexo, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. A aprendizagem é resultante do desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos, bem como da transferência destes para novas situações.

O processo de aprendizagem é desencadeado a partir da motivação. Esse processo se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligado às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o estudante tenha motivos de ação no sentido de apropriar-se do conhecimento (GARRIDO, 1990; LENS, 1994).

Ressaltamos que essas considerações se aplicam a qualquer estudante, mas revestem-se de particular importância quando trata-se de indivíduos com surdez. A ação educativa da escola com esses sujeitos deve incluir: conteúdos curriculares específicos, como suporte e complementação ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com os currículos regulares de modo a atingir os objetivos traçados. Torna-se também indispensável oferecer a esses estudantes surdos condições para interagir com o “mundo ouvinte”, despertando neles interesses, necessidades e desejo de se apropriarem do saber e do saber fazer. Um dos pontos importantes que destacamos é a oferta do Atendimento Educacional Especial (AEE) pela escola para esse público.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, a Resolução n.º 2/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, não traz referências específicas para tal, porém, podemos fazer algumas inferências a partir do que é estabelecido neste documento (BRASIL, 2001).

No art. 5º desta Resolução, no inciso II, são considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis (BRASIL, 2001).

Em relação ao documento citado acima, percebemos que os surdos são considerados de modo generalizante e ambíguo. Mais adiante, embora não de maneira explícita, essa mesma Resolução faz referência ao surdo no parágrafo 2º do artigo 12º, quando evidencia que deve ser assegurado, no processo educativo de estudantes que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, a acessibilidade aos conteúdos escolares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa (BRASIL, 2001).

Os estudantes surdos, considerando o artigo 12º, não são os únicos a que apresentam especificidades na comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos ouvintes e falantes da Língua Portuguesa como primeira língua (BRASIL, 2001). Além disso, esse documento destaca que a língua de sinais deve ser utilizada para tornar os conteúdos curriculares acessíveis, sem prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa, o que transparece uma preocupação com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa orientação vai de encontro com a concepção da Libras como mediadora/facilitadora do processo do processo educacional e do currículo escolar elaborado a partir das necessidades do estudante surdo (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ressalta que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis e etapas desde a educação básica até o ensino superior. Ela deve assegurar, dentre outras coisas, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com alguma deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação no contra turno em que este está matriculado na sala de aula do ensino regular, além de disponibilizar os recursos próprios para esse tipo de atendimento (BRASIL, 2008b). Ainda de acordo com o documento supracitado o AEE deve fazer a identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação do estudante, considerando para tal, suas especificidades, de forma a complementar e/ou suplementar a formação deste, objetivando sua independência e autonomia no espaço escolar ou fora dele.

O AEE deve acontecer de preferência na escola, em um espaço apropriado para esse fim denominada sala de recursos multifuncionais. Esta sala deve ser adequada, equipada com materiais diversificados e acessível aos alunos que participam desse atendimento.

O AEE deve contar com profissionais qualificados com conhecimentos em áreas específicas para o ensino de: Libras, Libras/Língua Portuguesa (como segunda língua na modalidade escrita), Sistema Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, atividades da vida autônoma, uso de recursos ópticos e não ópticos, tecnologias assistivas, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos diversificados, além de programas de enriquecimento curricular e desenvolvimento de processos mentais superiores para estudantes com altas habilidades/

superdotação (BRASIL, 2008b).

O AEE é de grande relevância na inclusão de estudantes com surdez, pois ele permite uma organização metodológica e didática especializada para atender as especificidades do surdo, com planejamentos individualizados e baseados nos diagnósticos de dificuldades apresentadas por esses estudantes, procurando enriquecer os conteúdos curriculares, facilitando a aprendizagem desse sujeito em sala de aula comum. Viabiliza também a confecção de recursos materiais adequados à necessidade de cada surdo, além de promover o acesso a tecnologias assistivas. Daí a relevância de uma formação de qualidade dos profissionais que atuam no AEE, em especial o Instrutor de Libras, uma vez que é este o responsável por atender o estudante surdo.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado, existe o Decreto Presidencial nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que trata do Atendimento Educacional Especializado e tem a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008a).

Outro documento legal, de grande relevância para a Educação Especial é a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Esse documento apresenta a função do AEE, como também, seu público alvo, onde ele pode ser realizado, sua proposta e organização, além de deixar claro as atribuições do professor atuante neste atendimento (BRASIL, 2009).

Esta Resolução esclarece, também, que existe outras modalidades de AEE, como o domiciliar e o hospitalar. Além disso, enfatiza a não substituição da sala comum pela sala de recurso. Os estudantes que frequentam a sala de aula comum e participam do AEE possuem dupla matrícula no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), são contabilizados duplamente no censo escolar.

O Decreto n.º 7.611/2011, outro documento na área, dispõe sobre a educação especial e dá outras providências. Nesse Decreto encontramos considerações correspondentes à Resolução n.º 4/2009, no qual o AEE também tem a função de complementar ou suplementar a formação dos estudantes. Também, neste documento, não possui nenhuma referência direta aos surdos, e sim, à

Educação Especial em seus aspectos geral (BRASIL, 2011).

Conforme a legislação disponível na área de Educação Especial, nos questionamos se na prática esse serviço tem sido ofertado de maneira adequada à atender as condições específicas dos estudantes surdos visando incluí-los num ambiente escolar bilíngue. A respeito disso, não podemos mais conceber a educação bilíngue para esses estudantes fixada no âmbito da deficiência, pois suas estratégias e seus discursos permanecem no campo da educação especial. Nesse sentido, a educação bilíngue não pode ser conceitualizada como um novo paradigma na Educação Especial, mas como um paradigma oposicional (SKLIAR, 1999).

O termo “oposicional” à Educação Especial propõe um ensino diferenciado na perspectiva bilíngue, onde deve prevalecer um Projeto Político Pedagógico onde o foco seja a diferença linguística do estudante surdo e não a deficiência. O acesso aos conhecimentos em ambas as línguas garante a esse sujeito possibilidades de superação, tanto no aspecto relacionado ao direito à língua de sinais, quanto ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Dessa maneira, o Bilinguismo na educação de surdos, sob o aspecto do qual Skliar (1999) nos fala de oposição, pretende justamente oferecer condições apropriadas às necessidades linguísticas e aos direitos de cidadania desses estudantes.

Ao nos referirmos a educação numa perspectiva bilíngue para surdos, estamos nos referindo a todo o processo educacional ofertado pela escola, porém em especial ao AEE. É muito comum, o contato com a Língua Portuguesa, como segunda língua para o surdo, acontecer somente no AEE ofertado no contra turno (LIMA, 2015).

Outro aspecto a ser destacado, é com relação a presença da Libras no meio educacional. De forma geral, esta língua só se apresenta por meio da comunicação com o Interpret de língua de sinais ou com o Instrutor da sala de recursos, ficando os professores, alunos e demais funcionários da escola ausentes do processo de comunicação com o estudante surdo.

O ensino de Libras por professores surdos, ou mesmo ouvintes, ainda não faz parte da maioria dos currículos enquanto disciplina em grande parte de nossas escolas, nem como primeira língua para surdos, nem como segunda língua para ouvintes, dificultando, assim, a construção de um ambiente bilíngue em nossas escolas (LIMA, 2015).

A oferta do AEE, em nossas escolas de ensino regular e o trabalho do Instrutor de libras, na sala de recurso, representa a possibilidade de proporcionar ao estudante surdo o acesso aos conteúdos escolares em sua língua e o aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita, através de metodologias especializadas para esse ensino. Contudo, reforçamos que, somente a oferta do AEE para esses estudantes, não consegue proporcionar em todo o cenário escolar um ambiente bilíngue. Há a necessidade de políticas que envolvam todos os indivíduos que fazem parte desse processo educacional através de práticas inclusivas e currículos flexíveis as demandas multiculturais.

Tendo em vista que o objetivo principal desta investigação consistiu em investigar as metodologias de ensino que contribuem para a compreensão de leitura em Língua portuguesa, utilizadas pelas instrutoras de Libras no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os estudantes surdos com vistas a uma intervenção, buscamos na literatura, estudos que se correlacionam a essa área a fim de obter um maior aprofundamento na área pesquisada. Abaixo, no Quadro 2, segue os dados de alguns estudos encontrados e seus respectivos autores.

Quadro 2 – Estudos acadêmicos sobre leitura com estudantes surdos

TÍTULO	AUTORES	OBJETIVOS	MÉTODOS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS EM SÃO BERNARDO DO CAMPO (Dissertação) (2016)	Elaine Cristina Paixão	Discutir o processo de formação continuada de professores do AEE para alunos surdos na perspectiva da Educação Inclusiva em São Bernardo do Campo.	Análises de ações formativas específicas (cursos e palestras com temáticas diferenciadas) propostas para os professores de AEE no período de 2010 a 2013. Seguiu as etapas da pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação apoiados em Bardin (1977). Instrumentos: Questionários (37) com questões abertas para os professores do AEE que atuam com alunos surdos.	Foi constatado que há uma proposta de formação continuada no município, porém com fragilidades em relação a sistemática e continuidade das formações.	Observou-se que é importante num processo de formação continuada que todos os implicados tenham clareza sobre o plano de formação, inclusive sobre a concepção de formação que subsidiará a ação formativa. É fundamental que os professores busquem respostas para seus desafios diários por meio do estudo e reflexão sobre sua prática. Para tanto, é importante que haja uma formação e acompanhamento sistemático dos professores, a fim de que se sintam apoiados na busca de um atendimento que contemple os desafios da educação inclusiva para surdos.
PERFIL COMPORTAMENTAL, COMPETÊNCIAS DE LEITURA E DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESCOLARES SURDOS (Dissertação) (2015)	Damião Michael Rodrigues de Lima	Verificar associações entre a competência de leitura e desempenho em provas padronizadas de conhecimentos específicos de alunos surdos, assim como caracterizar o perfil comportamental dos mesmos.	Amostra de 33 participantes. Destes, 15 são alunos com deficiência auditiva na faixa etária de 13 a 22 anos. Instrumentos: Teste de vocabulário por imagem Peabody (TVIP); Teste de Competência de Leitura e Palavras (TCLP); Teste de Competência de Leitura de Sentenças (TCSE); Inventário de Auto	Nos participantes surdos verificam-se indicadores de funcionamento comportamental geral dentro da normalidade, porém com prejuízos expressivos em competências de socialização e funcionamento adaptativo. Os principais itens críticos de problemas de comportamento autorrelatados pelos participantes surdos foram dificuldades para se concentrar, sentir-se infeliz, ingestão de bebidas alcoólicas, sentir-se infeliz, pensamento obsessivos e chorar muito. Discrepância	Embora tenha sido um estudo conduzido com um número amostral pequeno, os participantes apresentaram um atraso expressivo no desenvolvimento de habilidades de linguagem verificado no desempenho rebaixado destes nos testes. Não foram verificados problemas de comportamento na faixa clínica ou limítrofe. Entretanto, os alunos surdos referem a presença de dificuldades emocionais (itens críticos) que provavelmente

			Avaliação para Adolescentes de 11 a 18 anos (YSR); Inventário de Autoavaliação para Adultos de 18 a 59 anos (ASR); Questionário da Associação Brasileira de Estudos Populacionais; Entrevista Semiestruturada; Verificação das médias anuais das disciplinas de Português e Matemática. Análises qualitativas das entrevistas e quantitativas dos testes mediante uso de estatística paramétrica e não paramétrica.	entre o desempenho acadêmico em Português e em Matemática com o desempenho em testes padronizados de linguagem e vocabulário receptivo. Os piores desempenho no teste de TCLP foram verificados em itens que avaliavam o padrão de leitura de palavras ortograficamente incorretas com trocas fonológicas e palavras estranhas tanto fonológicas quanto visualmente. Os alunos oralizados obtiveram um desempenho médio superior aos que não são oralizados nos testes de TCLP e TVIP. Não foram verificadas correlações estatisticamente significantes entre a condição de oralização e os anos de defasagem de escolaridade. A falta de comunicação do professor com o aluno surdo em sala de aula foi um dos aspectos mais citados em termos de dificuldades do processo de inclusão. Correlações positivas médias entre indicadores de desempenho nos testes de vocabulário e o teste de TCSE, entre indicadores de problemas de comportamento e números de ano de defasagem de escolaridade. Correlações negativas médias entre indicadores de problemas de comportamento e desempenho nos testes de habilidades de leitura e vocabulário.	poderão causar prejuízos futuros na adaptação psicossocial destes se não forem tratadas. É provável que os prejuízos nas competências de linguagem que foram avaliadas estejam interferindo nas competências comunicativas e de socialização da amostra. A falta de preparação dos professores, mais uma vez, foi confirmada com relação à inclusão dos alunos surdos participantes, o que corrobora uma dificuldade já apontada em estudos anteriores com relação às falhas do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no país.
--	--	--	--	--	--

TÍTULO	AUTORES	OBJETIVOS	MÉTODOS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
CONSEQUÊNCIAS DA AQUISIÇÃO TARDIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA COMPREENSÃO LEITORA DA LÍNGUA PORTUGUESA, COMO SEGUNDA LÍNGUA, EM SUJEITOS SURDOS (artigo) (2015)	Simone Gonçalves de Lima da Silva	Investigar sobre as consequências da aquisição da Língua de Sinais tardiamente na compreensão leitora em Língua Portuguesa como segunda língua por parte de surdos sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais.	Aplicação de um teste de compreensão de língua de sinais, retirado do material Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais (IALS), e um teste de compreensão leitora de língua portuguesa adaptado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Participaram deste estudo cinco surdos de nascença do sexo masculino, com idades de 19 a 41 anos e com diferentes idades de aquisição da língua de sinais.	Os resultados apontaram como principal consequência a falta de estratégias para identificar a ideia principal do texto. Demonstraram também que apesar do fator idade de aquisição da língua de sinais interferir bastante na compreensão leitora da língua portuguesa, há outros fatores a considerar como: o contato com outros surdos que sejam fluentes, o apoio e motivação por parte da família no uso das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), a presença da língua de sinais durante a trajetória escolar, bem como metodologias de ensino de língua portuguesa que auxiliem os surdos a descobrir suas próprias estratégias de construção de sentido e ainda os fazerem detectar as diferenças de modalidade das línguas produzidas, bem como as particularidades de cada língua envolvida e ainda, o que é comum a ambas as línguas.	Resistência da aceitação da Língua Brasileira de Sinais pela sociedade. Ausência de programas governamentais de informações às famílias que tem filhos surdos sobre a importância da língua de sinais nos primeiros anos de vida, falta de apoio à escolarização bilíngue.
O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: princípios teóricos e metodológicos (Artigo) (2014)	Maria Cristina da Cunha Pereira.	Este trabalho discute o ensino da Língua Portuguesa e os seus efeitos na leitura e na escrita de surdos, fundamentada na concepção de língua como código.	Foram selecionadas para este trabalho produções escritas de dois estudantes do 6º ano do ensino fundamental de escola bilíngue. Apresenta uma proposta que privilegia a concepção discursivo-interacionista de língua e na qual a Língua Brasileira de Sinais é considerada primeira língua dos estudantes surdos, fornecendo o arcabouço para a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa.	Nas produções observa-se que os estudantes apresentam vários indícios de que estão aprendendo a produzir textos em Língua Portuguesa, ainda que evidenciem muitas dificuldades, decorrentes, principalmente, do pouco conhecimento que têm da língua.	A autora sugere que os estudantes surdos leiam muito, já que é desta forma que serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa. A surdez não é a responsável pelo baixo desempenho dos estudantes surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas a forma como esta língua tem sido ensinada nas escolas.

TÍTULO	AUTORES	OBJETIVOS	MÉTODOS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: análise de práticas pedagógicas (Dissertação) (2013)	Camila Ramos Franco de Souza	Analisar se as práticas pedagógicas existentes nas escolas que atendem os alunos surdos da cidade de São Paulo são condizentes com a abordagem bilíngue de educação para surdos ou são influenciadas por outras abordagens educacionais.	Filmagens de aulas realizadas pelos 3 professores bilíngues, análises das filmagens segundo o protocolo de observação em que foram registrados comportamentos relacionados às categorias “Oralidade, Libras, Língua Portuguesa e Recursos e Estratégias”. Após as análises foram feitas entrevistas com as professoras	Entre as professoras participantes, duas delas apresentaram práticas condizentes com a Proposta de Educação Bilíngue para Surdos. A outra professora revela conflitos em seu discurso e em sua prática com a proposta atual de educação para surdos, pois a oralidade ocupa um espaço central em suas aulas.	As dificuldades em lidar com alunos no contexto da educação bilíngue são evidentes, principalmente com aqueles que possuem outras deficiências associadas a surdez. É necessário rever a inclusão do aluno com deficiência múltipla em sala de aula no sentido da formação de professores que atuam com esses sujeitos. A presença de intérpretes nas salas de aula comum é de fundamental importância no apoio às professoras.
PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS (Dissertação) (2012)	Maly Magalhães Freitas de Andrade	Conhecer e analisar as práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos, explicitando as possibilidades e dificuldades vividas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa por estes alunos e seus professores ouvintes.	Durante duas semanas foram observadas seis aulas de língua portuguesa em uma sala de 8º ano (ciclo de 9 anos) com 15 alunos de idades entre 13 e 16 anos, sendo 10 meninos e 5 meninas. A partir do registro em diário de campo foram selecionados episódios das aulas organizados em três núcleos temáticos: “Tradução e construção de sentidos”, “Compartilhando saberes”, e “Os gêneros textuais e a produção escrita”	Os dados mostram as possibilidades e dificuldades vividas por professores e alunos na leitura e construção de sentidos dos diferentes textos apresentados. Superar as diferenças de estrutura entre as línguas portuguesa e de sinais constitui um desafio importante no ensino do português para alunos surdos. Fica evidente que quanto maior a fluência de alunos e professores na Língua de Sinais maiores as possibilidades de aprendizagem do português por esses alunos. Apesar de serem oferecidas condições para um ensino de língua como atividade discursiva, na prática, os professores ainda encontram dificuldades em abandonar o ensino de língua como código. É importante destacar que alguns gêneros textuais apresentam características que tornam mais complexo o processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos.	A complexidade do que acontece em sala de aula é tanta que, apesar da professora ser fluente em Libras, de conviver com a comunidade surda, de receber orientações, ter acesso a estudos recentes sobre o tema, ela ainda encontra dificuldades no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para seus alunos surdos. Além disso, a mudança de práticas pedagógicas que valorizem a construção social da língua não acontece automaticamente.

TÍTULO	AUTORES	OBJETIVOS	MÉTODOS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
PARECERES DESCRITIVOS DE ALUNOS SURDOS: revelações sobre seu desempenho em Língua Portuguesa no ensino fundamental (Dissertação) (2012)	Andréia Gulielmin Didó	Refletir sobre como se constitui o parecer descritivo de Língua Portuguesa referente ao desempenho de alunos surdos de uma escola de ensino fundamental da rede municipal da região de Porto Alegre, e, a partir disso, verificar concepções acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita indicadas por vozes que permeiam esse documento.	Estudo qualitativo. Os dados provêm de entrevistas realizadas com 3 professoras (ouvintes) e com a equipe diretiva. Do acesso a pareceres descritivos, observações e filmagens de momentos avaliativos dos alunos surdos (15).	O parecer descritivo constitui-se como preceito sobre o sujeito surdo, o qual tem seu registro centrado na busca pela adequação, normalização desse sujeito a partir de saberes já construídos. Esses documentos, portanto, não registram o nível de conhecimento linguístico dos alunos, priorizando aspectos comportamentais	No diálogo possibilitado pelos dados que foram sendo gerados ao longo do estudo com as pesquisas que alicerçaram as discussões, reforça-se a necessidade de mais reflexões acerca da avaliação dos alunos surdos e sobre todo o cenário dos processos de ensino e de aprendizagem no qual se configura a educação de surdos e, neste caso, o acesso à sua língua e da comunidade ouvinte.
LEITURA DE ESTUDANTES SURDOS: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes (Artigo) (2006)	Fernando César Capovilla; Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla.	Demonstrar que é possível fazer uso do Teste de Competência de Leitura de Palavras-TCLP para obter normas do desenvolvimento das competências de leitura do alunado surdo ao longo das séries escolares, bem como compreender o processamento cognitivo e linguístico do aluno surdo por comparação com o ouvinte como função da natureza psicolinguística do material a ser lido.	Foi documentado, através TCLP o desenvolvimento da competência de leitura de 805 crianças, jovens e adultos entre 6 e 45 anos de idade, provenientes de 6 escolas, estudantes da 1a. série do Ensino Fundamental até a 1a. série do Ensino Médio, para analisar o padrão de desempenho das crianças surdas por comparação com o padrão das ouvintes. O TCLP avalia o desenvolvimento da competência de leitura de itens escritos individuais e analisa processos ideovisuais, lexicais e perilexicais de reconhecimento e decodificação, típicos dos estágios de leitura logográfico, alfabético e ortográfico. Contém sete subtestes, cada qual com dez itens distribuídos em posições aleatorizadas. Cada item é composta de uma figura com um elemento escrito.	Crescimento significativo da competência de leitura ao longo das séries escolares. Tais dados permitiram normatizar o TCLP1.1 por série escolar e validá-lo por comparação com os resultados nos outros dez testes, também normatizados para a mesma população.	Leitores ouvintes deixam-se enganar mais pela semelhante fonológica, ao passo que leitores surdos deixam-se enganar mais pela semelhança visual. Leitores ouvintes deixam-se enganar mais pela homofonia que pela semi-homofonia, ao passo que leitores surdos não. Leitores ouvintes deixam-se enganar mais por palavras ortográfica e fonologicamente familiares, ainda que semanticamente inadequadas às figuras, do que por pseudopalavras ortográfica e fonologicamente estranhas, ao passo que leitores surdos privilegiam o processamento semântico-ortográfico do que o ortográfico-fonológico, com melhor detecção de inadequação semântica de palavras conhecidas do que pseudopalavras.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: revelando o percurso metodológico

Ao levarmos em consideração a prática cotidiana no exercício da profissão docente, a escola revela-se como lugar onde o docente, através da reflexão sistemática, torna-se pesquisador de sua prática, fortalecendo-se como ator social e como sujeito do conhecimento. Desta forma, reconhecemos a relevância da pesquisa acadêmica no desenvolvimento de teorias que surgem a partir da prática, contribuindo com o desvelamento de fenômenos relativos à prática pedagógica, em especial, do Instrutor de Libras que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Destacamos que a pesquisa deve ser realizada com esses sujeitos, e não somente teorizar sobre eles, possibilitando, com isto, que esses atores sociais analisem, de modo crítico-reflexivo sua prática pedagógica e compreendam a importância desta, no processo de ensino e aprendizagem.

Num sentido mais amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, inquirição da realidade. Nos permite, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 1996).

No que diz respeito a reflexão, a prática reflexiva e a pesquisa são consideradas elementos fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores. A reflexão, na acepção deste estudo, transcende à mera manifestação do senso comum, envolve a formação do pensamento crítico e maior desenvolvimento cognitivo, resultante da prática reflexiva, o que pressupõe uma mudança de comportamento em virtude das aprendizagens significativas durante o processo de reflexão sobre as experiências da prática docente (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

Com base nesse entendimento, retomaremos o objetivo dessa pesquisa concentrou-se em produzir de forma colaborativa um caderno com sugestões metodológicas em uma perspectiva bilíngue com foco nas habilidades de leitura para estudantes surdos. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada de abordagem quanti-qualitativa e exploratória por meio da pesquisa-ação.

A hipótese de que as metodologias de ensino em uma perspectiva bilíngue facilitam a compreensão de leitura de sentenças escritas em Língua

Portuguesa pelos estudantes surdos, nos norteamos pelo seguinte problema: as metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras no AEE facilitam a compreensão de leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa dos estudantes surdos?

Com relação aos objetivos específicos, estes concentram-se em:

- a) Identificar as metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras no Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- b) Avaliar e reavaliar a compreensão de leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa do estudante surdo por meio do Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas;
- c) Construir, aplicar e avaliar junto com as instrutoras de Libras uma intervenção metodológica que favoreça a compreensão de leitura em sentenças escritas em Língua Portuguesa nos estudantes surdos;

Na presente seção, fundamentamos a abordagem teórico metodológica de investigação, descrevendo a trajetória da pesquisa. Para tanto, compreendemos ser necessário conhecer os principais paradigmas que orientam a pesquisa científica, bem como as implicações da escolha do caminho a ser percorrido para responder aos questionamentos inerentes ao objeto pesquisado.

Em face do exposto, esta seção estrutura-se da seguinte maneira: apresentação da abordagem metodológica e do tipo de pesquisa utilizada para o desenvolvimento de práticas metodológicas alternativas, resultando, por sua vez, em um produto de intervenção educacional.

Além disso, traz a descrição dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a caracterização do campo, a apresentação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados para fins de diagnóstico, intervenções e posteriores avaliações. A seguir, traz algumas considerações em relação aos dados coletados durante a investigação, o que norteou a elaboração do material de intervenção confeccionado juntamente com as instrutoras de Libras. Logo após, estão as considerações éticas juntamente com os critérios de inclusão e exclusão, seguida da descrição do produto da pesquisa.

4.1 Abordagem metodológica – tipo de pesquisa

A opção metodológica de uma pesquisa é determinante para os

desdobramentos de seu percurso, bem como para o produto resultante de seu processo, tanto no que diz respeito aos conhecimentos que o pesquisador conseguirá produzir, como nas transformações que seu objeto de pesquisa sofrerá.

O trabalho dentro da Educação Especial, sobretudo com o público surdo, se revela cheio de especificidades e barreiras a serem superadas. Os desafios de burilar as práticas pedagógicas dentro desse contexto educacional influenciaram diretamente na investigação desta pesquisa, uma vez que, a pesquisadora está inserida nessa conjuntura, por meio do trabalho como Instrutora de Libras em Salas de Recursos Multifuncionais na rede estadual de Caxias – MA.

Buscou-se, nessa pesquisa, ao se investigar as metodologias de ensino das instrutoras de Libras para posterior aplicação da intervenção, práticas de ensino que pudessem facilitar a compreensão de leitura de textos em Língua Portuguesa dos estudantes surdos, tendo como mediação linguística a Libras. Quanto a abordagem, essa pesquisa se caracteriza como quanti-qualitativa, pois se preocupa tanto com a representatividade numérica como com o aprofundamento da compreensão de um grupo social.

A pesquisa quantitativa se centra na objetividade e considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta das duas pesquisas (quantitativa e qualitativa) permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002).

Com relação à pesquisa qualitativa, esta preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. 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 dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

A opção por escolher a pesquisa de natureza quanti-qualitativa deu-se em razão desta oferecer subsídios que contemplem tanto os dados coletados por meio das entrevistas aplicadas as Instrutoras de Libras, como para tratar os dados que foram obtidos a partir da aplicação do Subteste de Compreensão de Sentenças

Escritas aos estudantes surdos.

Quanto à natureza, classifica-se como pesquisa aplicada, pois é “[...] fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos, ou não” (VERGARA, 2000, p. 47), corroborando com os objetivos da pesquisa de investigar as metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras que contribuem para a compreensão de leitura de textos em Língua portuguesa dos estudantes surdos no AEE com vistas a uma intervenção para otimiza-las.

Com relação aos objetivos deste estudo, classifica-se como de natureza exploratória, pois proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2010). Nesse contexto, com relação aos procedimentos de coleta de dados, esta pesquisa caracterizou-se como bibliográfica, uma vez que se sustentou em publicações de autores referentes na temática abordada e como pesquisa de campo, onde a investigação ocorreu no próprio contexto em que os sujeitos estavam inseridos.

Ainda com relação aos procedimentos de coleta de dados, constitui-se como pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011, p. 8), a pesquisa-ação “[...] quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”.

Para trabalhar com a pesquisa-ação é necessário a convicção de que a pesquisa e ação caminham juntas e que se pretende a transformação da prática, já que essa forma de pesquisa considera a voz do sujeito, não apenas como registro do pesquisador, e sim como parte da composição da metodologia da investigação (FRANCO, 2005).

Na visão de Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma investigação que segue um ciclo no qual se aprimora a prática por meio da alternância sistemática entre a ação no campo da prática e a investigação dela. Para esse autor, os caminhos da investigação nesse tipo de pesquisa se divide em 4, a seguir: 1- **planejar** uma melhoria da prática; **agir** para implementar a melhora planejada; monitorar e **descrever** os efeitos da ação e, **avaliar** os resultados da ação.

Diante disso, considerou-se as quatro etapas descritas por Tripp (2005) para construção, aplicação, acompanhamento e avaliação do produto desta pesquisa. Para tal, fazer um diagnóstico da situação inicial foi imprescindível para planejar, em parceria com as instrutoras de Libras, uma intervenção exequível, junto

aos estudantes surdos, com a possibilidade de melhorias com relação aos objetivos dessa pesquisa. A avaliação da intervenção ocorreu com todos os envolvidos no processo e resultou num produto final, um manual com sugestões de estratégias metodológicas para facilitar a compreensão de leitura do estudante surdo em Língua Portuguesa que pode ser utilizado em salas de recursos multifuncionais.

Vale ressaltar, que a criação desse produto, resultante da intervenção aplicada na pesquisa, é exigência do programa do Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica, estando, portanto, inserida em sua proposta curricular como requisito obrigatório.

Nos tópicos seguintes, serão exibidas as informações relativas a caracterização do campo, sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, etapas da pesquisa, levantamento dos dados diagnósticos com análises e interpretações, considerações éticas e o processo de intervenção.

4.2 Caracterização do local da pesquisa

O Atendimento Educacional Especializado na cidade de Timon – MA para estudantes surdos incluídos nas escolas regulares da rede municipal de ensino concentra-se no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva (CIAEE). Este centro está localizado na rua José Fernandes da Silva, bairro Santo Antônio, s/n, zona urbana da cidade de Timon – MA e funciona nos turnos manhã e tarde, de segunda a sexta.

Esse centro possui toda a sua estrutura física adequada para receber pessoas com deficiência, principalmente física. Possui espaços amplos, com rampas de acesso revestidas com faixas antiderrapante e barras de apoio nas laterais, banheiros adaptados e portas largas para facilitar o acesso a usuários de cadeira de rodas. O centro possui uma biblioteca, um laboratório de informática, quadra de esportes ampla e 16 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na qual acontecem os atendimentos especializados aos estudantes público alvo da educação especial, duas delas são salas de recursos voltados para o atendimento especializado na área educacional e as demais, voltadas para o atendimento na área da saúde e assistência social. Nesse centro, existe uma equipe multifuncional composta por profissionais da área da educação, saúde e assistência social.

Na área da educação especial, os profissionais que atuam nas salas de recursos são compostos por especialistas em educação especial e contempla em seus atendimentos estudantes com surdez, cegueira e baixa visão, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual e deficiências múltiplas nos turnos manhã e tarde. Além desses profissionais, o centro conta com uma direção pedagógica composta por um diretor e uma coordenadora, sob responsabilidade da Secretaria de Educação, além disso, há também 1 pedagoga e 1 secretária.

Na área da saúde existe uma coordenação específica para tal, sob responsabilidade da Secretaria de Saúde. Nessa área, é ofertado os serviços de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, neuropsiquiatria e psicologia. Não há uma relação interdisciplinar entre a área de saúde e educação ofertadas pelo Centro. A equipe da saúde faz os acompanhamentos tanto dos estudantes que são atendidos pelo AEE no próprio centro, como de outras crianças e jovens que, por conta de suas limitações físicas e cognitivas mais acentuadas, não estão inseridos em salas de aula comum do ensino regular. Todos esses profissionais atendem de segunda a sexta, nos turnos manhã e tarde em equipes diferentes em cada turno, com exceção do neuropsiquiatra, que atende somente as terças e sextas nos dois turnos.

Fora isso, há também o serviço de assistência social, responsável pela triagem realizada junto à criança ou jovem e seu devido encaminhamento ao/s profissional/ais que necessitam.

Além dessas 16 salas de AEE existe, nesse centro, mais duas salas que eram de educação especial e atualmente ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para estudantes com necessidades educacionais especiais, devido estes já serem adultos (faixa etária entre 30 a 59 anos) e não terem condições de estarem inseridos em salas de aula regular do município de Timon – MA.

A escolha do CIAEE para a investigação ocorreu em virtude de ser este, o único que oferta o Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos oriundos na rede municipal de Timon (do 1º ao 9º ano), concentrando, assim, estudantes inclusos na rede regular de ensino das diversas escolas deste município. Portanto, os estudantes surdos inclusos nas escolas regulares que necessitam receber esse atendimento, são encaminhados pela direção e coordenação pedagógica da escola para esse centro, não havendo na cidade outra opção de oferta para o mesmo na rede municipal de ensino.

O município de Timon oferta um transporte escolar gratuito para levar os estudantes que frequentam o AEE para o atendimento no centro, pegando-os e deixando-os em casa nos dias em que ocorrem o mesmo.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos foram definidos com base na problemática da pesquisa. Nesse sentido, ao ser investigadas as metodológicas de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras que favorecem a compreensão de leitura em Língua Portuguesa pelo estudante surdo, optamos por definir como sujeitos todos os estudantes surdos atendidos pelo centro e as instrutoras de Libras que fazem esse atendimento.

Os estudantes surdos são oriundos, como falado anteriormente, de escolas regulares diversas da rede municipal de Timon – MA, portanto, em um turno estão assistindo aula na sala comum e no contra turno, recebem o Atendimento Educacional Especializado nesse centro. Cada estudante surdo tem atendimento 2 vezes na semana, conforme planejamento da equipe pedagógica, em dias e turnos diferentes. Ao iniciar a intervenção no ano de 2017, tínhamos um total de 10 estudantes surdos na faixa etária de 6 a 17 anos. Desses, 5 eram do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Uma das estudantes, que estava inicialmente na pesquisa, concluiu o ensino fundamental e ingressou no ensino médio e deixou de frequentar o AEE no CIAEE, em virtude disso, teve de ser excluída da pesquisa.

Outros dois estudantes, por motivos desconhecidos, deixaram de frequentar o AEE no período de finalização da intervenção e reaplicação do Subteste para avaliação da mesma, um do sexo masculino e 1 do sexo feminino, em virtude disso, tiveram também que ser excluídos da pesquisa pois participaram somente da primeira aplicação do Subteste e de parte do processo de intervenção metodológica, restando, portanto, um total de 7 estudantes surdos.

Ressalta-se que, nesta pesquisa, trabalhamos com 80% do total de estudantes surdos incluídos nas salas comum do ensino regular da rede municipal de ensino da cidade de Timon – MA, uma vez que, foi constatado que, fora esses 9 estudantes que recebem esse atendimento no CIAEE, há mais 1 estudante incluso em escola regular que não frequenta o AEE neste local, por motivos ainda desconhecidos, segundo relato da própria coordenadora de Educação Especial do

município de Timon – MA.

Somados a esse público, estão as 3 instrutoras de Libras que atuam na sala de recursos na oferta do AEE. São todas três do sexo feminino, na faixa etária entre 30 a 41 anos. Duas delas atendem no turno da manhã e uma atende no turno da tarde. Os atendimentos ocorrem de segunda as quintas-feiras, nas sextas-feiras geralmente são realizadas as avaliações e planejamento docente dos próximos atendimentos a esses estudantes. Portanto, nessa pesquisa totalizam 10 sujeitos: 7 estudantes surdos e 3 instrutoras de Libras.

Como critérios de inclusão dos sujeitos nessa pesquisa, considerou-se os seguintes aspectos:

a) Para o estudante surdo:

- possuir diagnóstico de surdez;
- estar matriculado e frequentando a classe comum na escola da rede municipal de ensino do município de Timon – MA;
- estar matriculado e frequentando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no respectivo Centro;
- assinar o Termo de Assentimento (TA) para participantes entre 6 e 17 anos;
- apresentar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais/responsáveis.

b) Para as instrutoras de Libras:

- atuar como instrutora de Libras no AEE no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado Maria do Carmo Viana Neiva (CIAEE);
- assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como critérios de exclusão, destacamos:

a) Para o estudante surdo:

- apresentar outras deficiências associadas a surdez.

b) Para as instrutoras de Libras:

- não aceitar colaborar com a pesquisa.

4.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Na presente investigação foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos: observação direta participante com registros (APÊNDICE B), aplicação do Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas com os estudantes surdos (ANEXO A), entrevistas semiestruturadas com as instrutoras de Libras (APÊNDICE C) e o diário de campo (APÊNDICE D), para registro de todas as intervenções ocorridas/os durante o processo de investigação.

Esses instrumentos foram importantes para detectar as necessidades existentes no contexto investigado e estruturar o produto final desta pesquisa afim de atender à essas necessidades a partir do diagnóstico inicial do contexto investigado. Vale ressaltar que, a inter-relação e complementariedade dos instrumentos para coleta de dados, utilizados nesta investigação, abrange uma multiplicidade de perspectivas, permitindo ao pesquisador múltiplos olhares com relação à sua pesquisa (GRAUE; WALCH, 2003).

Para as análises qualitativas dos resultados das entrevistas com as instrutoras de Libras, optou-se por tomar como balizador, as etapas da técnica de análise de conteúdo propostas por Bardin (2011).

Os procedimentos de coleta de dados consistiram na execução de diferentes etapas, sendo elas interligadas e complementares. Esse processo encaminhou-se para uma investigação pautada em elementos que direcionaram a necessidade de construção de conhecimentos e para a mudança de contextos que necessitam de intervenção com ações fundamentadas à luz da ciência.

O espaço escolar, em especial no contexto de uma pesquisa de Mestrado Profissional, se constitui num cenário de relações e interações, onde os dados não são somente coletados, porém construídos a partir da interação entre os sujeitos e o contexto envolvido.

Essa reflexão corrobora com Graue e Walsh (2003) quando estes apontam que os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos, mas eles provem das interações do (a) investigador (a) num contexto local, por meio das relações estabelecidas com os participantes e das interpretações do que é

importante para as questões de interesse. Nos tópicos seguintes, acerca dos instrumentos de pesquisa e os procedimentos para coleta de dados de cada um.

4.4.1 Observação participante

A observação participante (APÊNDICE B) deu-se de forma sistemática, uma vez que seguiu um roteiro com uma estrutura pré-determinada, onde foram anotados os fatos ocorridos durante a observação.

Com relação a observação participante, o investigador atua como um espectador atento a realidade pesquisada. Nesta, busca-se relatar a realidade por meio de um tratamento de acontecimentos em tempo real que pode ser realizado por meio de uma visita de campo ao “local” escolhido para a pesquisa. As possíveis evidências observadas podem ser úteis para fornecer informações adicionais sobre o assunto que está sendo estudado (YIN, 2005).

A observação direta, busca conseguir informações, utilizando os sentidos no processo de alcançar certos aspectos da realidade, à primeira vista incompreensíveis. É um instrumento de investigação, advindo da Antropologia, onde se constitui uma técnica de pesquisa fundamental. Essa técnica auxilia o pesquisador a obter e identificar provas sobre os objetivos que os indivíduos não têm consciência, entretanto, guiam seu comportamento. A observação desempenha papel importante, pois obriga o investigador a estabelecer um contato direto com a realidade estudada (MARCONI; LAKATOS, 2002).

O roteiro de observação sistemático para o AEE foi dividido em três categorias para facilitar as observações e as análises posteriores, a saber: Na categoria 1, referente aos aspectos relacionados ao estudante surdo no AEE, contemplou-se: a) idade dos surdos atendidos no AEE; ano em que o estudante surdo está matriculado, ficha de identificação/acompanhamento individual deste, se apresenta ou não resistência ao aprendizado da Língua Portuguesa e se sim, e como expressa essa resistência; já na categoria 2, atendimento do Instrutor de Libras ao estudante surdo no AEE, observou-se aspectos relativos ao atendimento das instrutoras de Libras, como por exemplo: planejamento das aulas, tempo de atendimento ao surdo, quantidade de surdos atendidos na sala de recursos, tipo de atendimento, material usado no AEE para o ensino da Língua Portuguesa como L2, elaboração de material, atividades realizadas; na categoria 3, aspectos relacionados

a estrutura física da sala de recursos como a mobília, espaço, iluminação e climatização.

4.4.2 Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas

O Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura validado e normatizado por Capovilla, Seabra e Dias (2013) contemplam em sua estrutura dois subtestes, são eles: o Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas e o Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas (ANEXO A). Na presente investigação utilizaremos somente o **Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas** com a finalidade de perceber a compreensão em leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa dos estudantes surdos que frequentam o AEE no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado (CIAEE).

Esse Subteste é composto por seis itens de treino e 40 itens de teste. Cada item é composto de uma sentença escrita, seguida de cinco figuras alternativas de escolha. A tarefa consiste em ler a sentença e escolher, assinalando, a figura que melhor corresponde a ela. As sentenças escritas têm extensão (isto é, número de palavras) e complexidade sintática e lexical (isto é, estrutura gramatical e variedade de palavras) crescentes.

Um bom desempenho no Subteste indica boa compreensão de leitura, com boas habilidades de reconhecimento visual de palavras e decodificação de palavras, bom vocabulário de leitura, boas habilidades de análise sintática e de síntese semântica e boa memória de trabalho. Entretanto, um desempenho insatisfatório pode decorrer de uma série de fatores, que requerem análise ulterior. Tais fatores podem envolver habilidades linguísticas gerais relacionadas à compreensão de linguagem primária (isto é, compreensão de fala em Português), que são anteriores às habilidades linguísticas secundárias relacionadas à compreensão da linguagem escrita, as quais são específicas à leitura (CAPOVILLA; SEABRA; DIAS, 2013).

Convém ressaltar, que, no presente estudo, o Subteste foi aplicado em dois momentos distintos. No primeiro momento, a aplicação aconteceu no mês de setembro e início de outubro de 2017 com o objetivo de fazer um diagnóstico inicial da compreensão de leitura em Língua Portuguesa dos estudantes surdos com vistas a uma intervenção. Anterior a aplicação do teste, os estudantes responderam as 6

questões para treino disponíveis no próprio teste.

O segundo momento de aplicação do teste, ocorreu ao final do mês de abril e início do mês de maio de 2018, após o período de intervenção realizado com os estudantes. Essa segunda aplicação foi importante para avaliar todo o processo de intervenção realizado em colaboração com as instrutoras de Libras e estruturar o produto final dessa pesquisa.

Ambas as aplicações aconteceram nos turnos manhã e tarde, durante o intervalo dos atendimentos das instrutoras para que não interferisse nas atividades já planejadas. Para as aplicações, não foi pré-estabelecido tempo de duração, ficando este, portanto, livre. Cada estudante respondeu o teste no seu ritmo e no seu tempo. O tempo em média das aplicações com os estudantes surdos foi de 10 a 25 minutos.

Após a aplicação e levantamento dos resultados do Subteste, fez-se uma reunião com as Instrutoras de Libras no período da manhã e tarde, no dia 09 de outubro de 2017 para falar a respeito dos resultados. Os resultados do Subteste foram expostos em uma tabela e compartilhados com as instrutoras. Na ocasião, todas relataram que já esperavam os resultados com baixo índice de acertos devido já conhecerem mais de perto as dificuldades vivenciadas pelos estudantes no dia a dia com relação a fluência em ambas as línguas.

No dia 11 de outubro de 2017 houve outra reunião com as instrutoras para planejar as atividades relacionadas a intervenção pedagógica. Decidiu-se, juntamente com as instrutoras de Libras, desenvolver atividades com ênfase no vocabulário de Língua Portuguesa que já estavam previstas para trabalhar dentro do semestre letivo. A ideia era continuar trabalhando com o mesmo vocabulário em Língua Portuguesa que as instrutoras já haviam planejado, porém, mudando-se a estratégias metodológicas e os recursos pedagógicos.

Após o esclarecimento com relação a intervenção que seria aplicada e o produto, resultante desta, onde as três instrutoras seriam coautoras neste produto, uma vez que na pesquisa-ação os sujeitos também são colaboradores no processo de investigação e geração de dados, foram elencadas, juntamente com essas profissionais, as atividades que seriam elaboradas para a intervenção, a saber: alfabeto móvel em Libras e em Língua Portuguesa; vocábulos variados em português (planejados para o semestre: família, numerais, cores, verbos, adjetivos, pronomes de tempo), as imagens correspondentes aos vocábulos e seus

respectivos sinais em Libras; jogos da memória, dominós em Libras, palavras cruzadas, caça palavras e elaboração de pequenas frases por meio de sequências de imagens. A confecção desses materiais foi realizada no período de 12 a 28 de outubro de 2017 e foi realizada no próprio CIAEE em regime de colaboração com as instrutoras.

No dia 03 de novembro de 2017 com todo o material pronto, foi realizada uma demonstração com as instrutoras de como aplicar o material e explicando os objetivos que se queria alcançar com tais atividades. Feito isso, combinou-se de iniciar a intervenção no dia 06 de novembro de 2017 com previsão para o término em março de 2018. Foi entregue para cada instrutora de Libras um caderno e uma caneta constando as atividades que deveriam ser aplicadas e os objetivos que se pretendia alcançar com essas, para anotação das especificidades de cada intervenção.

Vale destacar, que na aplicação do teste, em ambos os momentos, não houve qualquer interferência externa no sentido de auxiliar os estudantes surdos nas respostas do mesmo, conforme orientações do próprio teste.

4.4.3 Entrevista semiestruturada

A utilização da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) no contexto desta investigação possibilitou uma aproximação com os sujeitos, interlocutores da pesquisa, de modo a proporcionar reflexões iniciais sobre suas práticas docente no cotidiano escolar. Os dados das entrevistas possibilitaram a construção do perfil profissional dos sujeitos pesquisados, com informações específicas quanto à idade, formação, contexto onde atuam, tempo de serviço, práticas metodológicas, avaliação e dificuldades no processo educacional do estudante surdo, dentre outros aspectos.

As entrevistas duraram em média 25 minutos, de maneira que os sujeitos ficaram bem à vontade para responder aos questionamentos e dúvidas relacionadas a investigação. Todas as entrevistas foram realizadas em setembro de 2017 e gravadas em aparelho celular e posteriormente, transcritas para então serem analisadas. Foram realizadas no local onde as instrutoras atuam, de acordo com a disponibilidade de cada uma.

A entrevista tinha ao todo 19 questões que contemplaram alguns aspectos relacionados à educação de estudantes surdos. As perguntas foram pré-formuladas e com uma ordem pré-estabelecida. Nesse aspecto, um dos pontos que merece destaque, é com relação a importância do clima estabelecido para que a entrevista ocorra de forma espontânea.

Na interação entre pesquisador e pesquisado deve haver uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, em especial nas entrevistas semiestruturadas. Nesse tipo de entrevista não há uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto tomando por base as informações que ele detém. As informações, no decorrer da entrevista, fluirão de maneira clara e autênticas na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua entre os envolvidos na pesquisa (ANDRÉ; LUDKE, 2013).

Ainda de acordo com André e Ludke (2013), ainda há grande vantagem desse tipo de entrevista sobre outras técnicas, uma vez que é possível ter uma percepção imediata sobre o que está sendo questionado. Esse instrumento de pesquisa, se bem feito, permite o aprofundamento de pontos levantados.

As entrevistas individuais com as instrutoras de Libras possibilitaram alcançar uma variedade de impressões e percepções que os diversos grupos, possuem em relação as variáveis de estudo. Conforme Richardson (1999, p. 160), “[...] é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida”. A opção pela técnica de entrevista semiestruturada se deu em função de proporcionar a pesquisadora melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados, pois as entrevistas livres, ou seja, totalmente sem estrutura, onde os participantes da pesquisa falam livremente, “[...] resultam num acúmulo de informações difíceis de analisar que, muitas vezes, não oferecem visão clara da perspectiva do entrevistado” (ROESCH, 1999, p.159).

4.4.4 Diário de campo

Para compor, ainda, o *corpus* de dados, utilizou-se um diário de campo (APÊNDICE D). A opção pelo diário de campo, para o registro das observações, permitiu investigar e registrar dados observados durante a pesquisa. Esse instrumento é utilizado como uma ferramenta para organizar os dados gerados.

O diário de campo é uma das etapas importantes em uma pesquisa de campo, devendo fazer parte do mesmo processo de pesquisa. Ele se caracteriza por ser um instrumento de registro diário. E, também, podemos dizer que o diário é uma parte das técnicas de pesquisa. No diário constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais (MINAYO, 1993).

Para o pesquisador, o diário de campo tem como objetivo registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa.

Os registros desta pesquisa foram feitos diariamente durante todo o processo de coleta de dados, sempre datados, sinalizando os sujeitos envolvidos, o local, a situação observada, as condições que podem estar interferindo no fato, a influência da rotina e as normas institucionais do fenômeno.

De acordo com Minayo (2002), em um diário de campo constam todas as informações que não sejam registro das entrevistas formais, ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, gestos, expressões, ou algo qualquer que diga respeito ao tema da pesquisa.

Por meio desse instrumento, foi-se fazendo os registros sobre os atendimentos e as atividades realizadas pelas instrutoras de Libras com os estudantes surdos ao longo de todo o processo de investigação.

4.4.5 Percurso da pesquisa

O percurso dessa pesquisa, conforme exigência do programa do Mestrado Profissional, constituiu-se em diferentes etapas de execução, a saber: exploratória, planejamento, intervenção, avaliação e organização do produto final de pesquisa.

A primeira etapa, consistiu em realizar uma revisão de literatura objetivando conhecer, de forma mais aprofundada, o referencial teórico existente que contempla a temática abordada nesta investigação. Nessa perspectiva, diferentes estudos sobre os teóricos na área foram realizados para fundamentar essa pesquisa até o mês de julho de 2017.

Ainda na primeira etapa, definiu-se o campo de investigação para a pesquisa. Para tal, foi realizado um levantamento, junto à Secretaria Municipal de Educação de Timon – MA, das escolas e/ou centros que possuíam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes surdos.

No mês de agosto de 2017, foi marcada uma reunião com a coordenadora responsável pelo setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Timon, para informá-la com relação à pesquisa e pedir autorização para a mesma. Esta nos informou que apenas o Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado Maria do Carmo Viana Neiva (CIAEE) ofertava o AEE para os estudantes surdos matriculados nas escolas regulares, autorizando, portanto, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o desenvolvimento dessa pesquisa nesse centro.

Após esse momento, nos dirigimos ao CIAEE para uma conversa informal acerca do projeto, junto aos responsáveis pela direção, para esclarecimento do mesmo e para devida autorização para iniciar a pesquisa.

Dada a autorização, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi realizada uma reunião, ainda no mês de setembro de 2017, com o diretor, a coordenadora do Centro e as três instrutoras de Libras que atuam na sala de recursos com os estudantes surdos. Essa reunião aconteceu no período da manhã, no horário de intervalo dos atendimentos das instrutoras. Na ocasião, foi explicado acerca da pesquisa, dos objetivos desta, dos instrumentos e procedimentos metodológicos, do processo de intervenção que aconteceria e sanado todas as dúvidas com relação a mesma que surgiram na reunião. Ainda nesse momento, as instrutoras assinaram o TCLE concordando em participar da pesquisa.

A segunda etapa, ainda no mês de setembro de 2017, consistiu no planejamento das ações em parceria com as instrutoras de Libras. Houve uma reunião com as três para delineamento das ações a serem desenvolvidas com os estudantes surdos. Nesse momento, as instrutoras responderam a entrevista e falaram de forma geral acerca do perfil dos estudantes e das principais dificuldades que enfrentam no AEE. Ainda, na ocasião, por conta do calendário de avaliações dos estudantes em setembro, ficou estabelecido o mês de outubro de 2017 para iniciar a aplicação do Teste de Compreensão de Leitura com os mesmos para fins de diagnóstico para a intervenção. Ainda na segunda etapa, foram realizadas as observações referentes a estrutura da sala de recursos e metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras.

A terceira etapa, realizada em outubro de 2017 destinou-se a aplicação dos Subtestes com os estudantes surdos. Em seguida foi feita nova reunião com as

instrutoras para avaliação dos resultados do mesmo e planejamento das atividades e materiais que seriam utilizados na intervenção.

Ainda na ocasião, foi realizado um levantamento de sugestões de atividades para trabalhar com os estudantes visando o alcance dos objetivos propostos nessa pesquisa. Foram utilizados dois critérios para a seleção das atividades, são eles: 1) atividades que as instrutoras demonstraram um maior interesse em aplicar com os estudantes surdos; 2) atividades que mais despertariam interesse nos estudantes levando em consideração suas habilidades e dificuldades. Ainda nesse momento, ficou estabelecido os dias e os horários que seriam utilizados para a aplicação da intervenção. Após a confecção do material, foi feita uma demonstração com as instrutoras de como seria a aplicação desse material com os estudantes, após esse processo, iniciou-se as atividades de intervenção na segunda quinzena do mês de outubro e estendeu-se até a primeira quinzena do mês de março de 2018.

A quarta etapa iniciou na segunda quinzena de março de 2018 e destinou-se a avaliação do processo de intervenção. Nesse período, foi reaplicado com os estudantes surdos o Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas com o objetivo de verificar se as atividades desenvolvidas no processo de intervenção, conforme os objetivos traçados, auxiliaram, de fato, no processo de compreensão de leitura desses estudantes. Após a reaplicação do teste, houve uma reunião com as instrutoras para tratar acerca dos resultados deste, comparando-os com os resultados da primeira aplicação do teste, ainda na fase do diagnóstico, para avaliação dos dados.

A quinta etapa constitui-se no planejamento e organização do produto (APÊNDICE J), baseado nas atividades de intervenção e avaliação destas. Essa etapa aconteceu no mês de abril de 2018.

4.4.6 Formas de análise e interpretação dos dados da pesquisa

Como forma de investigação e interpretação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), pois se constitui numa técnica de pesquisa que nos permitiu analisar os sentidos explícitos ou implícitos dos dados gerados.

A função primordial da análise de conteúdo é o desvendar crítico. Na fase de análise e interpretação dos dados da pesquisa, a preocupação consistiu na

objetividade das análises e no enriquecimento das leituras.

A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados (BARDIN, 2016).

Nessa pesquisa, as análises das informações foram realizadas de acordo com o tipo de dado gerado pelos instrumentos de pesquisa. Iniciamos com uma leitura cuidadosa de todo material a fim de destacar os conteúdos evocados que responderam de forma mais direta às perguntas iniciais da pesquisa.

Após essa etapa, procedemos à organização do material por categorias, selecionando os aspectos destacados pelas instrutoras de Libras de forma mais recorrente, buscando relacionar os elementos, a partir das articulações das que as próprias participantes realizam e do confronto destas com a literatura disponível acerca do tema investigado.

Como forma de análise quantitativa e como forma de normatização da pontuação resultante do Subteste, foram primeiramente obtidas a média e o desvio – padrão das distribuições das pontuações brutas para cada idade. Em seguida, tais pontuações foram submetidas à seguinte sequência de operações: de cada pontuação foi subtraída a média da distribuição correspondente e o resto foi dividido pelo desvio- padrão dessa distribuição. Tal razão, foi multiplicado por 15, e a esse produto foi finalmente acrescido 100. Dessa maneira, a fórmula pode ser assim representada: $\text{pontuação} - \text{padrão} = (\text{PONTUAÇÃO} - \text{média}] / \text{desvio} - \text{padrão}) 15 + 100$.

Para calcular a formula citada acima, utilizamos o software SPSS versão 22.0 Portuguesa para cálculos de estatísticas, além do excel para os cálculos mais simples da etapa da pesquisa diagnóstica e interpretação do Subteste de Leitura de Sentenças Escritas.

4.4.7 Considerações éticas

A presente pesquisa obedece aos critérios da Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, inciso III, alínea G, onde se faz necessário contar com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE A) aos sujeitos menores de 18 anos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos sujeitos da pesquisa maiores de 18 anos (APÊNDICE G), Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) do responsável legal (APÊNDICE H), Além disso, na alínea I destaca que, é preciso providenciar procedimentos que assegurem a confiabilidade e a utilização de informações sem prejuízo das pessoas (BRASIL, 1996b).

Em virtude disso, foram pedidas autorizações a Unidade Regional de Timon (APÊNDICE E) e a direção do Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva (CIAEE) (APÊNDICE F). Tanto as instrutoras de Libras como os estudantes surdos e seus responsáveis estavam cientes que os dados deste estudo serão preservados e o nome dos sujeitos avaliados será resguardado, garantindo-se o sigilo destes e da Instituição. Eram conscientes também que lhes cabiam o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum.

5 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO BILÍNGUE: um diálogo entre a Libras e a Língua Portuguesa

Para elaboração de uma proposta pedagógica configurada em metodologias bilíngues, utilizando-se a Libras como língua mediadora de todo o processo de ensino e aprendizagem, utilizou-se atividades que pudessem desenvolver habilidades relacionadas à compreensão de leitura nos estudantes surdos que frequentam o AEE no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva. As atividades foram elaboradas em colaboração com as instrutoras de Libras, levando em consideração as necessidades educacionais dos estudantes surdos, como o nível de fluência em Libras, uma vez que, esta língua mediou todo o processo educacional.

Para Skliar (2001) uma proposta pautada em uma metodologia bilíngue deve-se levar em consideração aspectos fundamentais como:

- a) Um ambiente apropriado às formas particulares de processamento comunicativo e cognitivo dos estudantes surdos, possibilitando, assim, a garantia do desenvolvimento da linguagem e do pensamento deste indivíduo;
- b) Oportunizar o acesso à informação curricular e cultural, garantindo ao estudante surdo os conteúdos que são estudados em uma escola de ouvintes, dentre outros aspectos.

Ainda em Skliar, Massone e Veinberg (1995), estes ressaltam a importância do reconhecimento dos surdos enquanto sujeitos de uma comunidade linguística, assegurando o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua, e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas tem o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca assegurar esse direito.

Essa proposta é composta por atividades diversas e foi aplicada com a colaboração das instrutoras de Libras junto aos estudantes surdos que frequentam o AEE no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana (CIAEE) no município de Timon – MA.

5.1 Fundamentação teórico-metodológica da proposta de intervenção

5.1.1 Considerações iniciais sobre o ato de ler

As atividades de leitura e escrita implicam-se mutuamente no ensino de uma língua. Se, na pedagogia de língua materna, o ato de produzir passa necessariamente pelo de receber informações de naturezas diversas (linguística, sociocultural, entre outras) por meio da leitura, no ensino de segunda língua tal processo é de fundamental importância.

Em relação ao estudante surdo, especialmente, sua inserção em contextos que favoreçam a leitura, permite a esse sujeito o contato frequente com diversos tipos de gêneros textuais, estimulando, portanto, o ato de ler. O ato de ler, que, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, já, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência. Para isso, alguns aspectos e conceitos que envolvem a noção de leitura devem ser esclarecidos (BRASIL, 2004).

5.1.2 Conceito de leitura

Tradicionalmente o conceito de leitura está vinculado ora ao ato de decifrar os grafemas impressos, ora a uma certa atitude em compreender textos. Esta visão, no entanto, é por vezes limitada em relação àquilo que a produção textual possa significar. Tais concepções há muito vêm sendo criticadas como únicas formas de leitura. Atualmente, é consensual que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural. A leitura é, portanto, entendida de maneira mais ampla, em que certamente o sistema linguístico cumpre um papel fundamental, tendo em vista que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1982).

Entendida nessa perspectiva, a leitura atinge um grande público, em que o surdo se insere como cidadão-leitor tanto quanto um ouvinte, embora os procedimentos metodológicos sejam diferentes quando se trata da aquisição de L1 e de L2 e de aquisição da modalidade escrita da língua oral pelo surdo.

No contexto pedagógico, compreende-se que leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. Nesse trabalho, envolve-se signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Entretanto, além de envolver os elementos da linguagem, inclui também, os aspectos ligados a experiência de vida dos indivíduos (GARCEZ, 2001).

5.1.3 Condições para a realização da leitura

A leitura cumpre várias funções que vão desde a de divertir, em que o procedimento é mais espontâneo, até aquelas que exigem do leitor processos mentais mais elaborados e nas quais o conhecimento prévio sobre o assunto se faz necessário (BRASIL, 2004).

Estão envolvidos, nesse conhecimento, a língua, os gêneros e os tipos textuais e o assunto, que apresentam certas condições importantes para uma leitura eficaz.

Garcez (2001), elenca algumas dessas condições, a saber: decodificação de signos; seleção e hierarquização de ideias; associação com informações anteriores; antecipação de informações; elaboração de hipóteses, construção de inferências; construção de pressupostos; controle de velocidade; focalização da atenção; avaliação do processo realizado; reorientação dos próprios procedimentos mentais.

5.1.4 Relação entre leitura em Português como L2 e Língua Brasileira de Sinais – Libras como L1

A leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como segunda língua para surdos, tendo em vista que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. Nesse processo, o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português.

Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

5.1.5 Estratégias sugeridas

Reconhecer e entender a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto, bem como perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas intra, inter e extratexto, é o que torna a leitura produtiva (GARCEZ, 2001).

No caso do estudante surdo, algumas estratégias são de grande relevância, e o professor deve sempre estar atento para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais).

No Quadro 3 abaixo, constam algumas etapas que devemos levar em consideração ao se trabalhar com esses dois aspectos, conforme Brasil (2004).

Quadro 3 – Estratégias para o desenvolvimento de habilidades nos aspectos macroestruturais e microestruturais em estudantes surdos

ASPECTOS MACROESTRUTURAIS	ASPECTOS MICROESTRUTURAIS
a) Analisar e compreender todas as pistas que acompanhem o textos escritos: figuras, desenhos, pinturas, enfim, todas as ilustrações; b) Identificar, sempre que possível, nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internas ao texto; c) Situar o texto, sempre que possível, temporal e espacialmente; d) Observar, relacionando com o texto, título e subtítulo; e) Explorar exaustivamente a capa de um livro, inclusive as personagens, antes mesmo da leitura; f) Elaborar, sempre que possível, uma sinopse antes da leitura do texto; g) Reconhecer elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas, bem como outros que concorram para o entendimento do que está sendo lido; h) Estabelecer correlações com outras leituras, outros conhecimentos que venham auxiliar na compreensão; i) Construir paráfrases em LIBRAS ou em português (caso já tenha um certo domínio); j) Identificar o gênero textual; k) Observar a importância sociocultural e discursiva, portanto pragmática, do gênero textual; l) Identificar a tipologia textual; m) Ativar e utilizar conhecimentos prévios; n) Tomar notas de acordo com os objetivos.	a) Reconhecer e sublinhar palavras-chave; tentar entender, se for o caso, cada parte do texto, correlacionando-as entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes; b) Identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos; c) Relacionar, quando possível, esses fragmentos a outros; d) Observar a importância do uso do dicionário; e) Decidir se deve consultar o dicionário imediatamente ou tentar entender o significado de certas palavras e expressões observando o contexto, estabelecendo relações com outras palavras, expressões ou construções maiores; f) Substituir itens lexicais complexos por outros familiares; g) Observar a lógica das relações lexicais, morfológicas e sintáticas; h) Detectar erros no processo de decodificação e interpretação; i) Recuperar a ideia geral de forma resumida. É importante ressaltar que, para cada texto, há um conjunto de procedimentos adequados à compreensão, e, portanto, é impraticável a aplicação de todos os procedimentos listados à leitura de um único texto.

Fonte: Adaptado de Brasil (2004).

No quadro abaixo, segue o roteiro com as atividades, seus objetivos e as habilidades que se pretende alcançar ao final do processo de intervenção.

Quadro 4 – Roteiro de atividades para a intervenção pedagógica

ATIVIDADES	OBJETIVOS	HABILIDADES
ALFABETO MANUAL EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA	a) Conhecer o alfabeto manual e sequência correta; b) Associar o Alfabeto manual em Libras com o Alfabeto da Língua Portuguesa; c) Formar pequenas palavras.	Reconhecimento das letras do alfabeto manual e da Língua Portuguesa e sequenciamento, destas, na ordem correta; Capacidade de associar corretamente as letras do alfabeto manual e da Língua Portuguesa.
IMAGENS DIVERSAS E SINAIS EM LIBRAS	a) Identificar a imagem relacionando-a ao significado social; b) Relacionar a imagem com seu respectivo sinal em Libras; c) Relacionar a imagem com seu signo linguístico em Português (palavra escrita).	Capacidade de argumentar acerca da imagem: o que significa e seu uso no contexto social; Capacidade de relacionar corretamente a imagem com seu sinal corresponde na Libras; Capacidade de associar corretamente a imagem com seu signo linguístico em Língua portuguesa.
JOGO DA MEMÓRIA: 1- IMAGEM + SINAL 2- IMAGEM + PALAVRA 3- SINAL + PALAVRA EM PORTUGUÊS 4- SINAL + PALAVRA ALFABETO MANUAL 5- PALAVRA PORTUGUÊS + PALAVRA ALFABETO MANUAL	a) Identificar o sinal em Libras correspondente a cada imagem e vice-versa. b) Identificar a palavra em português correspondente a sua imagem c) Identificar as palavras em português correspondente ao seus sinais em Libras. d) Identificar as palavras escritas em alfabeto manual correspondente ao sinal em Libras correto. e) Identificar as palavras escritas em português com as palavras em alfabeto manual	Capacidade de identificação e associação entre a imagem e sinal em Libras; imagem e a palavra em Língua Portuguesa; sinal e a palavra com o alfabeto manual e a palavra em português com a palavra no alfabeto manual.
CAÇA-PALAVRA EM LÍNGUA PORTUGUESA	a) Encontrar palavras escritas em Língua Portuguesa	Capacidade de identificar as palavras em Língua Portuguesa por meio de pistas.
CRUZADINHA	a) Enriquecer o vocabulário por meio da associação entre os sinais em Libras – imagem e as palavras correspondentes escritas em Língua Portuguesa	Capacidade de associação entre os sinais em Libras, sua imagem correspondente e a escrita em Língua Portuguesa.
DOMINÓ EM LIBRAS (1- VOCÁBULOS DIVERSOS; 2- ANIMAIS)	a) Aprofundar e ampliar os vocabulários da Libras.	Ampliação e aprofundamento de vocábulos da Libras e da Língua Portuguesa; Capacidade de associar corretamente as imagens e os sinais com seu signo linguístico correspondente na Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

5.1.6 Sugestões de Atividades e Orientações Metodológicas para facilitar a compreensão de leitura em Língua Portuguesa como segunda Língua para estudantes surdos no AEE

ATIVIDADE 1: Alfabeto Manual da Libras e do Português

Duração da atividade: 50 minutos.

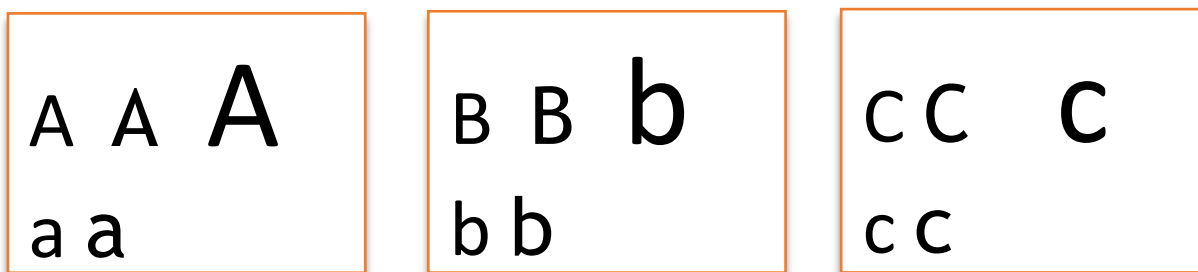
Datas de aplicação: 17, 18, 19 e 23 de outubro de 2017.

Material didático: Alfabeto manual e em português confeccionado em forma de cartela em papel cartão. Pode ser confeccionado em outros materiais como E.V.A, por exemplo.

Objetivos:

- Conhecer o alfabeto nas duas línguas, associando-os e sequenciando-os corretamente através de demonstração visual;
- Formar pequenas palavras com as letras dos dois alfabetos.

Procedimentos: Conhecer e colocar em ordem alfabética as letras no alfabeto manual e português utilizando as cartelas confeccionadas. No segundo momento, pedir para elaborar pequenas palavras. Com as palavras elaboradas, tentar ler e sinalizar, caso a palavra tenha sinal. Em seguida, sinaliza-se uma letra e o estudante pegará a cartela correspondente, passando para palavras com duas letras, três, quatro, cinco, etc. Observe o exemplo no Quadro 5 abaixo:



Quadro 5 – Letras e palavras que podem ser sinalizadas pelos estudantes surdos

Com 1 letra	Com 2 letras	Com 3 letras	Com 4 letras
A	Oi	Mãe	Casa
D	Tu	Mas	Gato
S	Só	Céu	Amor

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

OBS: A quantidade de letras e a complexidade das palavras devem ser inseridas a medida em que o estudante conseguir avançar nas etapas.

ATIVIDADE 2: Jogo da Memória utilizando-se imagens variadas, os sinais das respectivas imagens, os nomes das imagens escritos em Língua Portuguesa e em Datilologia. Com esse material pode-se fazer diversos tipos de jogos da memória para estudantes surdos.

Duração da atividade: 40 minutos.

Data de aplicação: 24 e 25 de outubro e 6 e 7 de novembro de 2017.

Material didático: Cartelas com imagens coloridas diversas, cartelas com os sinais em Libras das respectivas imagens; cartelas com as palavras escritas em língua Portuguesa e cartelas com os mesmos nomes em datilologia. As imagens podem ser confeccionadas com imagens coladas em papel cartão e plastificadas para melhor qualidade e manuseio das mesmas.

Objetivos:

- a) Diversificar o vocabulário em Libras e na Língua Portuguesa;
- b) Dinamizar a leitura dos sinais e das palavras escritas em português;
- c) Estimular as habilidades visuais nos estudantes.

Procedimentos: Solicitar aos estudantes que manuseiem as cartelas contendo as imagens, os sinais, as palavras em português e em datilologia. Em seguida separar as cartelas com base no jogo de memória que se quer e no objetivo que se pretende alcançar. É interessante construir os jogos com bastante peças, entretanto, recomenda-se utilizar a quantidade de peças conforme idade do estudante e fluência, deste, na língua de sinais ou em português.

Pode-se iniciar com poucas peças e ir aumento as dificuldades gradativamente, conforme progresso do estudante. É interessante também jogar em duplas ou em grupos maiores. O primeiro jogo da memória pode ser com as imagens e seus respectivos sinais em Libras.

Separar a quantidade de imagens com seus sinais, embaralhar e virar as cartelas. Pedir para os estudantes escolher duas cartas, se corresponder a imagem e seu sinal, o estudante pontua, se não, passa a vez para o próximo. Outras sugestões para se fazer com esse mesmo jogo: imagens X palavras em português; imagens X palavras em datilologia; sinais X palavras em português; palavras em datilologia X palavras em português, etc. Veja as sugestões abaixo:

Figura 1 – Sugestões de imagens com seus sinais



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Abaixo segue a sugestão de jogo da Memória em MDF:

Figura 2 – Jogo da Memória em MDF



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

OBS: Uma outra sugestão é organizar Jogos da Memória temáticos. Escolha um tema de acordo com o objetivo proposto e confeccione as cartelas.

ATIVIDADE 3: Caça-Palavras em Língua Portuguesa ou em Alfabeto Manual

Duração da atividade: 20 minutos.

Data de aplicação: 10, 16, 21 e 22 de novembro de 2017.

Material didático: Caça palavras feito em papel A4 ou em cartolina.

Objetivo: a) Identificar as palavras em Língua Portuguesa por meio de pistas escritas e circula-las.

Procedimentos: Entregar o caça-palavras para os estudantes e explicar que deverão encontrar as palavras, que se encontram abaixo do mesmo, no caça-palavras e circula-las. Ver exemplo abaixo do caça-palavras em Língua Portuguesa.

Figura 3 – Caça-palavras em Língua Portuguesa

D	J	A	R	D	H	P	M	X	A	O	K	A	E	N
G	I	Q	X	O	H	E	D	K	G	R	K	H	U	Y
E	T	N	M	X	N	I	N	J	A	R	B	L	T	A
X	T	E	H	T	I	X	C	O	M	A	A	E	L	I
S	M	I	I	E	R	E	A	W	N	C	N	B	F	X
J	F	R	O	A	I	Y	J	Y	S	R	H	A	B	P
S	A	X	R	N	D	R	F	H	R	L	E	L	E	R
W	A	O	K	Z	F	R	O	B	U	R	I	D	Z	E
K	H	P	P	R	O	F	E	S	S	O	R	A	A	K
C	B	A	O	O	A	I	S	I	J	C	O	M	M	C
C	S	R	V	D	S	R	U	P	U	Q	A	C	Z	D
B	B	Y	A	H	A	I	V	E	I	M	P	A	T	O
E	D	A	D	R	E	V	A	O	Z	H	L	O	D	M
B	R	I	G	A	R	I	R	L	R	O	E	X	P	Z
W	N	F	Y	Q	O	R	V	I	L	E	H	O	E	N

1. ABELHA
2. ARVORE
3. BANHEIRO
4. BRIGAR
5. CADERNO
6. CARRO
7. CHORAR
8. DINHEIRO
9. HOMEM

10. JUIZ
11. LIVRO
12. MAMAE
13. MENTIRA
14. NOITE
15. PATO
16. PEIXE
17. PROFESSORA
18. SAPO
19. VERDADE

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

ATIVIDADE 4: Cruzadinha em Libras/Língua Portuguesa

Duração da atividade: 20 minutos.

Data de aplicação: 27 e 30 de novembro e 5 e 6 de dezembro de 2017.

Material didático: Cruzadinha feita em folha A4 ou em cartolina.

Objetivos:

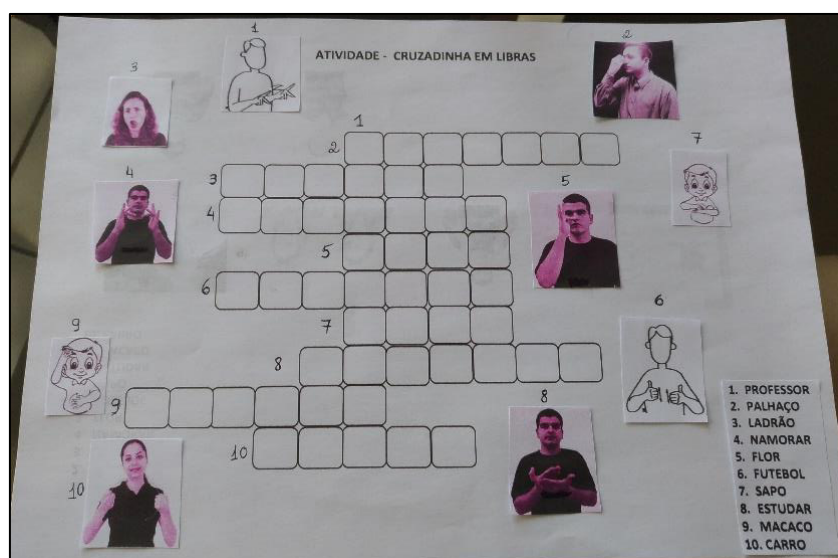
a) Enriquecer o vocabulário tanto da Libras quanto da Língua portuguesa;

- b) Associar imagens com seus respectivos sinais em Libras e sua escrita em Língua Portuguesa.

Procedimentos: Fazer uma cruzadinha em folha de papel A4 ou em cartolina e distribuir para os estudantes. Pedir para os estudantes observarem os numerais com suas respectivas imagens. Em seguida, observar a escrita dos mesmos, no numeral correspondente abaixo e escrever a palavra no lugar correto.

Segue o exemplo de atividade abaixo

Figura 4 – Cruzadinha em Libras



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

ATIVIDADE 5: Dominó em Libras

Duração da atividade: 20 minutos.

Data de aplicação: 11 e 12 de dezembro de 2017.

Material didático: Dominó em Libras feito de MDF. Pode ser de vários temas. Pode ser confeccionado também em papel cartão com as imagens diversas e plastificado para melhor ser manuseado.

Objetivos:

- Aprofundar e ampliar os vocabulários na Libras.
- Estimular a memória.

Procedimentos: Entregar o jogo para os estudantes e pedir para que eles manuseiem o material observando-o. É interessante jogar com quatro estudantes para serem distribuídas 7 peças para cada um. No primeiro momento as

peças são viradas e embaralhadas, somente em seguida, é que são distribuídas as peças para cada estudante. O objetivo do jogo é colocar todas as suas peças na mesa antes dos seus adversários marcando ponto.

Abaixo, seguem duas sugestões de dominó em MDF.

Figura 5 – Dominó em MDF



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

ATIVIDADE 6: Sinalizando a partir de textos

Duração da atividade: 50 minutos.

Data de aplicação: 19,20,21, 26 e 28 de fevereiro de 2018.

Material didático: Texto pequeno em Língua Portuguesa.

Objetivos:

- a) Aprofundar e ampliar os vocabulários em Libras e em Língua Portuguesa;
- b) Desenvolver a expressão facial e corporal.

Procedimentos: A partir de um texto pequeno, solicitar aos estudantes surdos que tentem ler e compreender o sentido do mesmo. Na segunda etapa, o professor sinaliza as frases em Libras para os mesmos para que estes aprendam novos sinais e faça associação com a escrita em Língua Portuguesa. Logo abaixo, segue o texto.

Suco gelado
Cabelo arrepiado
Qual é a letra do seu namorado?

ATIVIDADE 7: Contação de histórias por meio de imagens

Duração da atividade: 50 minutos.

Data de aplicação: 5, 7, 8 e 12 de março de 2018.

Material didático: Sequência de imagens.

Objetivos:

- a) Desenvolver habilidades visuais a partir de uma sequência de imagens;
- b) Criar histórias em Libras a partir das imagens trabalhadas.

Procedimentos: Mostrar ao estudante surdo uma sequência de imagens e pedir para que ele observe o que acontece na sequência. No segundo momento, solicitar que tente sinalizar a história. Logo abaixo segue a sequência de imagem.

Figura 6 – Sugestão de imagem



Fonte: Arte Carismática (2015).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 Amostra

O presente estudo foi realizado em 10 sujeitos, destes, 7 são estudantes surdos e 3 são instrutoras de Libras. As idades compreendidas entre os estudantes surdos eram de 6 a 17 anos com a média de 12,14 e o Desvio Padrão-DP $\pm 4,14$. Entre as instrutoras de Libras as idades variavam entre 30 a 41 anos. Para fins de identificação nesta pesquisa e objetivando preservar as identidades dos sujeitos, foram atribuídos a esses as seguintes identificações: para os estudantes, E1, E2... E7, para as instrutoras de Libras, IN1, IN2 e IN3.

6.1.1 Caracterização dos estudantes surdos

Tabela 1 – Perfil dos estudantes surdos

Faixa Etária	06 a 17 anos
Sexo	Masculino
	Feminino
Escolaridade	1º Ano
	2º Ano
	3º Ano
	4º Ano
	5º Ano

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No Quadro 6 abaixo, seguem as informações acerca dos aspectos cognitivos, psicomotor e sócio-emocional dos estudantes surdos. Os mesmos foram levantados por meio de fichas de acompanhamento semestral (ANEXO B) desses estudantes pelas instrutoras de Libras.

Quadro 6 – Caracterização dos/as aspectos cognitivo, psicomotor e sócio-emocional dos estudantes surdos

Dados do/a estudante	Cognitivo	Psicomotor	Sócio-emocional
E 1 6 anos Sexo: feminino 1º ano Turno AEE: manhã CID: 90.3	Sua atenção melhorou significativamente com as intervenções realizadas. Está mais focada nas atividades e realiza-as com mais rapidez.	Nesse aspecto não apresenta dificuldades.	Ainda apresenta dificuldades na adaptação na sala de recursos com relação ao desapego familiar.
E 2 8 anos Sexo masculino: 2º ano Turno AEE: manhã CID: 90.3	Apresenta atenção por tempo limitado. As atividades de leitura e escrita e sua memória a longo prazo necessitam de atenção pois não memoriza os sinais trabalhados por um período longo.	Precisa desenvolver mais a coordenação motora fina. Possui agilidade, um bom equilíbrio e lateralidade bem definida.	Apresenta comportamentos inquietos. Sua afetividade é boa, entretanto não manifesta muito carinho com as pessoas. Obedece quando solicitado com carinho e paciência
E 3 11 anos Sexo: feminino 3º ano Turno AEE: manhã CID: 90.3	Nos aspectos atenção, percepção e memória não apresenta dificuldades. Ainda não é alfabetizada em Libras e em Língua Portuguesa e sua escrita é apenas mecânica. Apresenta um bom raciocínio lógico – matemático, identifica os números e suas quantidades equivalentes.	Não apresenta dificuldades nos aspectos psicomotores. Possui uma boa coordenação motora ampla e fina, lateralidade definida e um bom equilíbrio.	É bastante sociável e comunicativa facilitando sua socialização no meio escolar
E 4 12 anos Sexo: feminino 5º ano Turno AEE: manhã CID: 90.3	Bom, processa as informações que são apresentadas a ela através das atividades e os jogos em sala de aula, absorvendo bem os conceitos e com boa percepção. A aprendizagem em Libras tem trazido avanços perceptíveis no desenvolvimento de suas atividades, leituras e interpretações, e em seus relatos do dia a dia através da Língua Brasileira de Sinais.	Não apresenta nenhuma dificuldade ou limitação no que se refere aos aspectos psicomotores, possui equilíbrio estático e dinâmico, boa postura física, reconhece partes do próprio corpo, corta com tesoura, empilha objetos, desenha e pinta muito bem, realiza todos os tipos de traçados. Não apresenta dificuldades para pular, saltar ou correr.	Interage bem com os companheiros de classe e com os demais funcionários da escola, porém não enfrenta muito bem os desafios apresentados a ela e também não reage bem diante de frustrações como por exemplo perder um jogo ou brincadeira.

Dados do/a estudante	Cognitivo	Psicomotor	Sócio-emocional
E 5 15 anos Sexo: masculino 6º ano Turno AEE: manhã CID: H 90.3	Apresenta um desenvolvimento cognitivo muito bom, através das atividades e os jogos desenvolvidos em sala de aula podemos perceber que ele processa as informações apresentadas, absorve bem os conceitos e tem boa perceptiva. A compreensão da Língua Brasileira de Sinais tem trazido ao estudante significativos avanços no desenvolvimento de suas atividades de criação, leitura e interpretação, o ajudado bastante na sua interação com os demais colegas, bem como relatar seu dia a dia.	Quanto a motricidade o estudante não apresenta nenhuma dificuldade ou limitação	O estudante colabora e interage bem com os companheiros de classe e demais funcionários da escola, participa ativamente das conversas entre professores e alunos usando a Libras, aceita bem os desafios apresentados a ele e reage muito bem diante de frustrações.
E 6 16 anos Sexo: masculino 7º ano Turno AEE: manhã CID: H 90.3	Apresenta um bom desenvolvimento cognitivo, processa as informações que lhe são apresentadas através das atividades e jogos em sala de aula satisfatoriamente, contudo, apresenta dificuldades para absorver conceitos. Com o crescimento do seu domínio na Língua de sinais, já percebemos avanços e resultados positivos no desenvolvimento de suas atividades.	Não apresenta nenhuma dificuldade ou limitação	Reage bem diante de frustrações, enfrenta os desafios apresentados a ele sem medo, interage bem com seus colegas e demais funcionários da escola usando a Língua Brasileira de Sinais.
E 7 17 anos Sexo: masculino 7º ano Turno AEE: manhã CID: H 93.0	Ótimo desenvolvimento cognitivo. As informações que lhe são apresentadas através das atividades e dos jogos em sala de aula são processadas de maneira satisfatória. Absorve bem os conceitos apresentados a ele e tem uma habilidade perceptiva excelente. O aprendizado na Língua Portuguesa e na Libras tem trazido bons resultados em relação ao desenvolvimento de suas atividades de criação, leitura e interpretação de textos e frases, assim como para relatar seu cotidiano e para debater sobre suas ideias e pensamentos através da Libras.	Não apresenta dificuldades ou limitações quanto a sua motricidade, possuindo equilíbrio estático e dinâmico, possui boa postura física, reconhece as partes do próprio corpo, corta com tesouras, empilha objetos, desenha muito bem, pinta muito bem, realiza todos os traçados, não apresenta nenhuma dificuldade para pular, saltar ou correr.	Enfrenta bem seus medos diante dos desafios apresentados a ele, reagindo bem diante bem diante de frustrações. Interage bem com seus colegas e demais funcionários da escola usando a Língua de Sinais.

Fonte: Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado - CIAEE (2018).

6.1.2 Caracterização das instrutoras de Libras

No Quadro 7 abaixo segue a caracterização com os dados relativos às instrutoras de Libras.

Quadro 7 – Perfil das instrutoras de Libras

	Instrutora 1	Instrutora 2	Instrutora 3
Turno	Manhã	Manhã	Tarde
Tempo total de atuação como Instrutora de Libras	+ 7 anos	+ 6 anos	- 1 ano
Tempo de trabalho no CIAEE	6 meses	3 anos e seis meses	6 meses
Formação Inicial	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em história e Educação Física
Formação continuada	Especialista em psicopedagogia Clínica e Institucional e em Libras	Esp. em Libras e Docência superior	Esp. em AEE, esp. em psicopedagogia e técnico em Libras
Enquadramento profissional no CIAEE	Efetiva	Contratada	Contratada

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

6.2 Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas

O objetivo da aplicação do Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas foi verificar a compreensão de leitura de sentenças escritas dos 7 estudantes surdos, sujeitos dessa investigação. A aplicação desse instrumento aconteceu em dois momentos distintos, são eles: antes e depois da intervenção metodológica. Abaixo falaremos um pouco mais acerca de cada uma dessas etapas.

6.2.1 Pré-intervenção (dados diagnósticos)

A aplicação do Subteste, antes da intervenção, teve por intuito fazer um levantamento diagnóstico do nível de compreensão na qual os estudantes se encontravam visando detectar demandas a serem solucionadas ou minimizadas por meio do processo de intervenção metodológica. Essa etapa aconteceu no mês de setembro e início de outubro ano de 2017. As aplicações do Subteste variaram por volta de 20 a 25 minutos. Os procedimentos para a aplicação consistiram nas

seguintes etapas: explicação para o estudante surdo sobre a pesquisa, explicação sobre o Subteste, execução das 6 questões para treino (consta no próprio teste) com o auxílio da pesquisadora para ajudar na compreensão de uso desse instrumento pelos estudantes e, por fim, a aplicação das 40 questões do teste, sem auxílio externo.

Durante essas etapas foram observados nos estudantes surdos aspectos como: concentração, fluência na Libras, facilidade/dificuldade em relacionar o vocabulário escrito em Língua portuguesa com a imagem correta e segurança/autonomia para responder as questões do Subteste sozinhos/as.

O Subteste é composto de seis itens de treino e quarenta itens de teste, sendo cada item composto de uma sentença e cinco figuras alternativas, uma delas correspondendo ao significado da sentença. As outras quatro figuras são distraidoras, pois referem-se a figuras isoladas ou segmentos menores da sentença. A função das figuras distraidoras é induzir ao erro decorrente da leitura e da compreensão incompleta do significado e, assim, permitir a detecção de insuficiência no processo sintático. Para se realizar a avaliação do desempenho do Subteste, cada sentença respondida corretamente vale um ponto, perfazendo a pontuação máxima de 40 pontos (CAPOVILLA; VARANDA; CAPOVILLA, 2006; CAPOVILLA; SEABRA; DIAS, 2013).

Nesse instrumento, avalia-se o desenvolvimento de habilidades de compreensão de significado de sentenças de complexidade variável. A aquisição dessa habilidade demanda competências para decodificação, conhecimento de vocabulário e complexidade sintática variável. Dispõe-se de cinco figuras alternativas e entre elas, o estudante deverá marcar a que melhor corresponde ao significado preciso (CAPOVILLA; VARANDA; CAPOVILLA, 2006; CAPOVILLA; SEABRA; DIAS, 2013).

Para as análises desse instrumento, consideramos os aspectos quantitativos. Em relação à pesquisa quantitativa, esta centra-se na objetividade e considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno (FONSECA, 2002).

No Quadro 8 abaixo segue algumas observações referentes a primeira aplicação do subteste com os estudantes surdos.

Quadro 8 – Observações acerca da aplicação diagnóstica do Subteste

Estudante	Registros da aplicação do Subteste
1 Data de aplicação: 02-10-17 (Manhã) 1º ano Idade: 6 anos	A estudante demonstrou bastante interesse e curiosidade em relação ao teste. Apesar de conhecer alguns sinais, ainda possui pouca fluência em Libras e em Língua Portuguesa, por isso, a explicação foi através de gestos. Demonstrou dedicação e interesse em aprender coisas novas. Sempre tentava ler e compreender as palavras em português antes de escolher a resposta correta. Ao responder o Subteste aparentou calma, embora em algumas questões demonstrava indecisão ao escolher a resposta correta, demonstrando ainda insegurança e pouca autonomia. A aplicação durou por volta de 20 min. Resultado do teste: Acertos 11, Erros: 29 (27,5; 72,5%).
2 Data de aplicação: 28-09-17 (Manhã) 2º ano Idade: 8 anos	Apresentou concentração e interesse durante o processo. Possui pouca fluência em Libras e em Língua Portuguesa. Houve dificuldades na explicação do Subteste em Libras, por conta disso, a explicação foi gestual. O estudante demonstrou curiosidade em observar as gravuras do mesmo e entender o que se passava em cada uma. Houve também interesse em responde-las corretamente, apesar de que era perceptível que tinha muitas dificuldades em entender sentenças escritas em português. Demonstrou responder as questões de forma aleatória, demonstrando pouca autonomia e insegurança. A aplicação durou por volta de 25 min. Resultado do teste: Acertos 9, Erros: 31 (22,5%; 77,5%).
3 Data de aplicação: 02-10-17 (Manhã) 3º ano Idade: 11 anos	A estudante possui deficiência auditiva. Escuta quando falamos alto e próximo a ela e consegue fazer leitura labial. Apresentou boa concentração durante o processo. Demonstrou pouca fluência em Libras e, apesar das dificuldades em relacionar o vocabulário escrito em português com a imagem correta, demonstrou curiosidade em entende-las e responde-las corretamente. Tentava fazer as leituras das palavras em Língua Portuguesa. A explicação sobre o Subteste foi de forma oral, bem próximo a estudante. Esta demonstrou entender a explicação e tentava analisar as questões antes de responde-las. Demonstrou segurança/autonomia para responder as questões do Subteste sozinha. A aplicação durou por volta de 20 min. Resultado do teste: Acertos 6, Erros: 34 (15%, 85%).
4 Data de aplicação: 02-10-17 (Manhã) 5º ano Idade: 12 anos	Demonstrou pouca fluência em Libras e, apesar das dificuldades em relacionar o vocabulário escrito em português com a imagem correta, demonstrou curiosidade em entende-las e responde-las corretamente. Tentava sinalizar algumas palavras das sentenças em Língua Portuguesa. A explicação sobre o Subteste foi por meio de gestos. Esta demonstrou entender a explicação e tentava analisar as questões antes de responde-las. Demonstrou insegurança e pouca autonomia para responder as questões do Subteste sozinha. A aplicação durou por volta de 20 min. Resultado do teste: Acertos 15, Erros: 25 (37,5; 62,5%).

Estudante	Registros da aplicação do Subteste
5 Data de aplicação: 28-09-17 (Manhã) 6º ano Idade: 15 anos	O estudante apresentou pouca fluência em Libras e desinteresse em responder as questões do Subteste, além de dificuldades em concentrar-se também. A explicação do mesmo foi em gestos, o que facilitou um pouco o entendimento deste, porém o desinteresse e a falta de concentração eram visíveis. A escolhas das respostas se deram de forma aleatória e não demonstrava preocupação em tentar responder as questões corretamente. Apesar disso, demorou bastante em responde-las olhando as figuras. Pouca segurança e autonomia ao responder o Subteste. A aplicação durou por volta de 25 min. Resultado do teste: Acertos 7, Erros: 33 (17,5%; 82,5%).
6 Data de aplicação: 28-09-17 (Manhã) 7º ano Idade: 16 anos	O estudante apresentou pouca concentração na explicação e tentativa de responder o Subteste. Possui pouca fluência em Libras e em Língua Portuguesa. Demonstrou dificuldades em entender as questões. Não sabe escrever o nome sem olhar a ficha. Na explicação sobre o Subteste, utilizamos gestos para auxilia-lo na compreensão do mesmo. Apresentou pouco interesse em responder o Subteste, respondendo as questões de maneira aleatória, apresentando pouca segurança e autonomia. A aplicação durou por volta de 20 min. Resultado do teste: Acertos 5, Erros: 35 (12,5%; 87,5%).
7 Data de aplicação: 03 -10-17 (Manhã) 7º ano Idade: 17 anos	O estudante demonstrou concentração, porém possui vocabulário escasso tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa. Toda a explicação sobre o teste foi de forma gestual. Possui grande defasagem serie/idade. Respondeu todo o Subteste de maneira aleatória, demonstrando dificuldade em relacionar o vocabulário escrito em português com a imagem correta, demonstrou pouca segurança/autonomia para responder as questões do Subteste, além de pouca curiosidade e atenção nas questões do mesmo. A aplicação durou por volta de 20 min. Resultado do teste: Acertos 9, Erros: 31 (22,5; 77,5%).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A aplicação do Subteste para levantamento diagnóstico da realidade se fez necessário, dentro da perspectiva da pesquisa-ação, como forma de compreender o contexto e verificar alguns aspectos implícitos nele e suas necessidades. Os resultados quantitativos extraídos da aplicação diagnóstica do Subteste com os estudantes surdos foram expostos na tabela abaixo:

Tabela 2 – Resultado SCSE Pré intervenção

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa	
Válido	baixa (70-84)	4	57,1	57,1	57,1
	média (85-114)	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Observamos, na tabela acima que, dos 7 estudantes surdos, 4 obtiveram pontuação padrão considerada baixa (entre 70 e 84), os outros 3 obtiveram a pontuação padrão na média (entre 85 – 114). Esses dados podem indicar ausência de alguns pré-requisitos para o desenvolvimento de competências relacionadas a habilidades de decodificação, conhecimento de vocabulário, memória, processamento sintático, baixa ou ausência de fluência na primeira língua (Libras). Tais fatores podem envolver habilidades linguísticas gerais relacionadas à compreensão de linguagem primária (isto é, compreensão de fala em Português), que são anteriores às habilidades linguísticas secundárias relacionadas à compreensão da linguagem escrita, as quais são específicas à leitura (CAPOVILLA; SEABRA; DIAS, 2013).

Em relação a fluência em Libras desses estudantes, foi constatado durante a aplicação do Subteste que estes possuem pouco conhecimento em Libras, dificultando a compreensão acerca da explicação sobre o Subteste. O domínio de uma língua adquirida em sua totalidade e fluência permite ao ser humano a captação dos signos, a produção de novos signos, da combinação entre signos e novos sentidos para os signos em jogo, não apenas no processo de comunicação como no processo cognitivo. Admitir tais recursos instrumentais em uma criança surda privada de língua de sinais, como sua primeira língua, e apenas aprendiz da língua portuguesa equivale a desconhecer os caminhos básicos da aquisição de uma língua e, conseqüentemente, privá-la de seu direito a ter à disposição os caminhos naturais a seu desenvolvimento (FERNANDES, 2005; QUADROS;

SCHMIEDT, 2006; SKLIAR, 2015).

É necessário frisar que a estruturação linguístico-cognitiva veiculada por uma língua natural, só é possível ocorrer de forma natural para surdos se for por meio de uma língua espacial-visual. Essa estrutura é justamente, em termos linguísticos, uma leitura de mundo, antecedendo, portanto, a leitura da palavra. Se não houver uma leitura de mundo, não haverá compreensão de leitura e produção de texto. Sem um apoio de uma língua materna, não haverá estruturação linguístico-cognitiva acima mencionada.

Nessa proposta, o professor deve situar o estudante surdo dentro do contexto valendo-se da Libras, pois, a partir dela que deve ser ofertado ao estudante uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral, para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, no caso do estudante surdo, especialmente na de Língua Portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue (BRASIL, 2004).

6.2.2 Pós-intervenção

A segunda etapa da aplicação do Subteste teve como intuito verificar se a intervenção metodológica desenvolvida em parceria com as instrutoras de Libras no AEE contribuiu para melhorar a compreensão leitora de sentenças escritas dos estudantes surdos participantes desta pesquisa. Essa etapa ocorreu ao final do mês de abril e início do mês de maio de 2018.

Quadro 9 – Observações acerca da aplicação do Subteste – Pós-intervenção

Estudante	Registros da aplicação do Subteste
1 Data de aplicação: 23- 04-2018 (Manhã) 1º ano Idade: 6 anos	A estudante demonstrou maior interesse e curiosidade em relação ao Subteste. Procurou ler com atenção e conseguiu identificar as palavras com mais facilidade. Aparentou maior segurança ao responder as questões do mesmo. Em vários momentos parava para analisar a frase, demonstrando dedicação e interesse em responde-las corretamente. Sempre tentava ler e compreender as palavras em Língua Portuguesa antes de escolher a resposta correta. A aplicação durou por volta de 25 min. Resultado do teste: Acertos 18, Erros: 22 (45%; 55%).
2 Data de aplicação: 23-04-2018 (Manhã) 2º ano Idade: 8 anos	Demonstrou uma maior atenção em relação a leitura das questões. Bastante concentrado, aparentou calma e maior segurança ao ler e escolher a alternativa correspondente. Além disso, era visível sua curiosidade em observar as gravuras do teste e entender o contexto. Seu interesse em responder o Subteste de forma correta e não mais aleatória foi visível. A aplicação durou por volta de 20 min. Resultado do teste: Acertos 15, Erros: 25 (37,5%; 62,5%).
3 Data de aplicação: 24-04-2018 (Manhã) 3º ano Idade: 11 anos	Apresentou baixa concentração durante a reaplicação do Subteste, demonstrando ainda dificuldades e insegurança ao responder o mesmo. Em algumas questões, aparentava uma maior familiaridade com algumas palavras e indicava que conhecia aquela palavra. Procurava oralizar ao ler as sentenças escritas e observava em demasiado as imagens das questões. A aplicação durou por volta de 25 min. Resultado do teste: Acertos 13, Erros: 27 (32,5%, 67,5%)
4 Data de aplicação: 24-04-2018 (Manhã) 5º ano Idade: 12 anos	Demonstrou uma maior fluência em Libras e nas palavras em Língua Portuguesa. Bastante curiosa, apresentou interesse e cautela em responder as questões corretamente. Durante a leitura das questões, tentava sinalizar algumas palavras associando-as a sua escrita na Língua Portuguesa. Demonstrou uma maior segurança e autonomia para responder as questões do Subteste sozinha. A aplicação durou por volta de 20 min Resultado do teste: Acertos 20, Erros: 20 (50%; 50%).

Estudante	Registros da aplicação do Subteste
5 Data de aplicação: 27-04-2018 (Manhã) 6º ano Idade: 15 anos	Demonstrou uma maior fluência em Libras e na Língua Portuguesa, além de interesse e curiosidade em responder as questões do Subteste. Estava concentrado e observava bastante as imagens, fazendo releituras das questões na tentativa de responde-las corretamente. Demorou bastante para responder o Subteste olhando as figuras, ainda demonstrando pouca segurança e autonomia. A aplicação durou por volta de 30 min. Resultado do teste: Acertos 18, Erros: 22 (45%; 55%).
6 Data de aplicação: 03-05-2018 (Manhã) 7º ano Idade: 16 anos	Demonstrou maior concentração na explicação e tentativa de responder o Subteste, entretanto, ainda apresentou pouca fluência em Libras e em Língua Portuguesa. Era visível que ainda possuía muitas dificuldades e indecisão ao responder algumas questões do mesmo. Conseguiu escrever seu nome completo na folha. Ainda demonstrou insegurança e pouca autonomia ao responder o Subteste. A aplicação durou por volta de 25 min. Resultado do teste: Acertos 11, Erros: 29 (27,5%; 72,5%).
7 Data de aplicação: 07-05-2018 (Manhã) 7º ano Idade: 17 anos	Demonstrou bastante concentração e interesse ao responder o Subteste. Analisava bem as questões antes de responde-las e tentava sinalizar algumas palavras em Língua Portuguesa que já conhecia. Aparentou uma maior fluência em Libras e uma agilidade maior na realização dos sinais, assim como identificava as palavras em Língua Portuguesa com maior facilidade. Aparentou uma maior segurança e autonomia ao responder as questões do Subteste. A aplicação durou por volta de 20 min. Resultado do teste: Acertos 31, Erros: 9 (77,5%, 22,5%).

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na Tabela 3 abaixo observa-se a evolução dos estudantes surdos após a aplicação da intervenção:

Tabela 3 – Resultado SCSE pós-intervenção

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa	
Válido	média (85-114)	2	28,6	28,6	28,6
	alta (115-129)	4	57,1	57,1	85,7
	muito alta (≥ 130)	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A aplicação do Subteste, nesta segunda etapa, nos permitiu verificar se as atividades realizadas no processo de intervenção contribuíram para aumentar as competências em leitura de sentenças em Língua Portuguesa dos estudantes surdos avaliados.

Os resultados da segunda aplicação do Subteste demonstram que houve evolução na compreensão de leitura de sentenças dos estudantes surdos. Todos eles avançaram de um nível para outro. Ao observarmos os dois resultados da aplicação do Subteste, percebemos que, na pré-intervenção havíamos 4 estudantes com o nível classificado como baixo (entre 70-84) e 3 no nível médio (entre 85 e 114). Já nos resultados pós intervenção, com o avanço dos níveis dos estudantes, a classificação ficou da seguinte maneira: 2 estudantes na média (entre 85 a 114), 4 estudantes no nível alto (entre 115 e 129) e 1 estudante na pontuação alta (acima de 130). O avanço de nível dos estudantes demonstra que houve um maior reconhecimento do número de palavras nas sentenças escritas do Subteste, podendo indicar uma maior compreensão do sentido da frase e do contexto do enunciado e conseqüentemente, maior fluência na Língua Portuguesa. Nesse sentido, embora o tempo de intervenção tenha sido curto, a mesma foi importante para aumentar o nível de compreensão de leitura, dos estudantes surdos, aumentando sua fluência e vocabulário em ambas as Línguas, Libras e Língua Portuguesa.

6.3 Análises da aplicação das entrevistas com as instrutoras de Libras

A análise qualitativa dos dados concentrou-se em identificar elementos que pudessem detectar possíveis demandas acerca da educação de surdos, em

especial as metodologias desenvolvidas no processo educacional desses estudantes. Nesse contexto, as análises se propõem a estabelecer uma correspondência entre o que foi levantado nas entrevistas e o que de fato é realizado pelas instrutoras. Portanto, foram realizadas observações das aulas e das atividades realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais, além da aplicação do Subteste Compreensão de Sentenças Escritas aos estudantes surdos, antes e depois do processo de intervenção pedagógica.

O intuito dessa investigação foi construir dados a partir de um contexto específico de atuação, onde este concentra-se nas metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras no AEE, buscando identificar se estas favorecem ou não competências de leitura em Língua Portuguesa nos estudantes surdos no AEE. Cabe também, refletir acerca dos aspectos que circundam todo o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo surdo em Salas de Recursos Multifuncionais, especialmente no CIAEE e quais as implicações destes para seu desenvolvimento educacional. Frente a isso, nosso objetivo principal da pesquisa foi investigar as metodologias de ensino, utilizadas pelas instrutoras de Libras com os estudantes surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que contribuem para a compreensão de leitura em Língua Portuguesa com vistas a uma intervenção. Para a análise das entrevistas adotamos alguns passos, a saber: a leitura inicial para que tivéssemos uma compreensão global do material coletado; a identificação das unidades de significado das falas das instrutoras; identificação das informações mais frequentes em cada questão sendo de fundamental importância ir além das falas e dos fatos, buscando sempre as informações implícitas nas falas. Nesse sentido, para análise das falas das instrutoras, elegemos duas categorias e suas subcategorias, respectivamente.

Categoria 1 – Formação continuada

a) Subcategorias:

- valorização do profissional de Libras;
- apoio pedagógico ao professor da Língua Portuguesa da sala comum regular.

Categoria 2 – Metodologias de Ensino

a) Subcategorias:

- importância da Língua Portuguesa no processo educacional do surdo;
- pré-requisitos para o aprendizado da língua Portuguesa;
- avaliação da aprendizagem;
- dificuldades no trabalho com o estudante surdo.

As falas das entrevistadas foram transcritas na íntegra e organizadas em um quadro para facilitar as análises.

Quadro 10 – Quadro de respostas das entrevistas com as instrutoras de Libras

	Questões norteadoras	Sistematização de dados
1	Participação em cursos de formação continuada na área de Libras	IN1 - “Sim, sempre participo. Os cursos que mais contribuem são os cursos de formação mesmo em Libras, básico, o avançado, o Libras voz, que fiz recente, são esses direcionados mesmo ao desenvolvimento da língua de sinais que são os mais eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem deles. ” IN2 - “Sim, a gente sempre procura fazer cursos voltados para a área de Libras, palestras, capacitações, mas eu recentemente eu refiz o de Libras avançado, porque a gente sabe que os sinais estão sempre evoluindo né? ” IN3 - “Sim, sempre que posso participo, acho importante a gente buscar mais conhecimentos. As vezes não temos muito tempo e nem condições de participar de todos, mas quando dá eu participo sim.”
2	Conceito de Bilinguismo na educação de surdos	IN1 - “O Bilinguismo é uma modalidade de ensino onde o aluno surdo vai aprender a língua portuguesa com uma metodologia através da Libras, por isso que se chama bilinguismo, porque é o ensino do Português escrito utilizando a língua de sinais para que haja uma compreensão. ” IN2 - “Eu entendo que eles precisam aprender uma língua materna deles, no caso a Libras e a Língua oral do país em que vivem né. Que é bem o conceito básico do bilinguismo né, eles precisam dominar essas duas línguas. ” IN3 - “É quando tentamos inserir a língua Portuguesa no processo educacional do surdo, tipo assim, eu ensino a Libras e a Língua Portuguesa e gradativamente ele vai aprendendo as Línguas línguas.”
3	Importância do aprendizado da Língua Portuguesa no processo educacional do estudante surdo	IN1 “Sim, é importante porque eles vivem numa sociedade onde a minoria conhece a língua de sinais. É onde eu sempre questiono, é um país bilíngue, onde a segunda língua oficialmente reconhecida é a Libras e eu acredito que 10% só da população tenha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Então a grande importância dele aprender a Língua Portuguesa, é exatamente pra ele conseguir se inserir nessa sociedade, onde a maioria são ouvintes e a maioria domina a Língua Portuguesa. ” IN2 - “Acho muito importante, vivemos em um país em que a língua predominante é a Língua Portuguesa e tudo que eles vão fazer, eles precisam ler, qualquer lugar, qualquer ambiente que eles cheguem, eles precisam ter o domínio da Língua Portuguesa pra se comunicar, pra entender o que está acontecendo, pra tudo eles precisam ler as placas, tudo está em Língua Portuguesa, então é essencial pra eles.” IN3 – “Eu acho importante eles aprenderem a Língua Portuguesa sim, afinal a sociedade como um todo se comunica pelo Português. A questão deles saberem o português é essencial. Aqui a gente tenta sempre dizer pra eles que é importante, que eles precisam...eles até gostam de aprender, porém tem muitas dificuldades. ”
4	Pré-requisitos para o aprendizado da Língua Portuguesa pelo estudante surdo	IN1 - “Sim, principalmente a Libras. Eles necessitam primeiro serem alfabetizados, ser letrados em língua de sinais que é a língua materna, para só depois, eles conseguirem realmente entender todo esse processo de formação de palavras da Língua Portuguesa e começar a utilização dela na modalidade escrita.” IN2 - “Sim, precisam primeiro dominar a Libras, eles entendendo a estrutura da língua de sinais para que a gente possa explicar pra eles a estrutura da Língua Portuguesa que é bem complexa, então fica mais fácil quando eles tem o domínio da Libras para aprender a Língua Portuguesa. ” IN3 - “Olha, eles precisam pelo menos saber o básico da Libras, porque senão fica complicado. Quando eles chegam, não sabem nem sequer a Libras, temos que introduzir alguns sinais básicos, mas as vezes demoram aprender porque em casa não tem esse apoio. Só depois disso que vamos ensinando, devagarzinho a português, mas sem a Libras não tem como fazer esse processo. ”

5	Metodologias para ensinar Língua Portuguesa para o estudante surdo no AEE	IN1 - “Sim, eu utilizo. A estratégia metodológica mais forte que a gente utiliza pra ta ensinando Língua Portuguesa para o surdo é a Libras. É através dela, depois que a gente introduz um pequeno vocabulário inicial em Libras quando eles não têm ainda, porque aí com esse pequeno vocabulário vai apresentando esse entendimento, tentando passar pra eles a questão da formação das palavras, dessa escrita, como ela se processa, como ela acontece.” IN2 – “Sim, aqui a gente faz muitos jogos, eles produzem os jogos, a gente faz muitas atividades visuais para que eles possam...a gente sabe que a língua de sinais é uma língua visual basicamente, então a gente faz muitos jogos, apostilas cheias de imagens para que eles possam aprender de uma maneira mais fácil.” IN3 – “Aqui a gente utiliza algumas apostilas que tem várias atividades para eles. A gente procura também na internet e traz, eles gostam...as vezes levamos para o computador também, lá tem uns jogos e eles já vão entrando em contato com as palavras. A gente bota eles pra escrever também, as vezes não sabe sequer o nome. Mas sempre diversificamos as atividades aqui pra eles.”
6	Sugestões de atividades para facilitar a escrita e leitura da Língua Portuguesa para o estudante surdo no AEE	IN1 – As atividades predominantemente são mesmo os recursos com a língua de sinais através de imagens, de sinais, de jogos, de vídeos também. Essas são as atividades mais utilizadas. Com relação a leitura é mais o reconhecimento da palavra, após a gente já ter esse conhecimento desses sinais aí a gente passa pra eles esse reconhecimento da palavra. Primeiro por esse processo de formação, e aí quando eles já conseguem decodificar esse código, aí a gente passa para a questão de imagem, de textos e aí da própria palavra escrita para que eles tenham esse reconhecimento de leitura. IN2 – “A gente produz umas pequenas frases, a gente tem etiquetas para alguns objetos para facilitar a leitura e aprendizagem da Língua Portuguesa e a gente procura sempre trabalhar textos visuais para que eles possam, assim, escrever ou descrever o que eles estão vendo em cima disso. Com relação a leitura, umas das que a gente gosta mais de utilizar é no livro ‘Sem palavras’, né, para trabalhar com eles a leitura na Língua Portuguesa, porque aí, através desse livro sem palavras, que a gente faz, eles conseguem desenvolver a leitura visual primeiro pra depois passar para escrita, esse é um dos recursos que a gente utiliza.” IN3 – “Aqui nós utilizamos bastante palavras em Língua Portuguesa para estimula-los a tentar ler as palavrinhas. Tem umas atividades na apostila que estimula o aspecto visual deles, para eles associarem a palavra com a imagem...eles tentam fazer, a gente também vai mostrando as palavrinhas e ensinando os sinais em Libras, é um processo demorado porquê são duas Línguas bem diferentes, eles por exemplo, não conseguem escrever frases, tentam ler e identificam alguns sinais, mas escrever mesmo, sozinhos, ainda não conseguem.”
7	Avaliação da aprendizagem do estudante surdo no AEE	IN1 – “Essa avaliação a gente faz assim bem gradativa, de acordo com o desempenho deles em cada atividade que é realizada e a gente faz uma análise se eles estão conseguindo, se existe um avanço pelo grau de dificuldade da atividade. A gente vai percebendo se eles estão aprendendo, e aí a gente vai aumentando esse grau, colocando uma dificuldade a mais para que eles possam realmente avançar nesse processo.” IN2 – “A gente avalia no dia a dia, a gente vai vendo nas atividades, eles tem um caderno, então durante a semana, a gente vai avaliando no dia a dia, cada dia de atendimento você ver o nível de dificuldades que eles tem pra determinada atividade. Então essa avaliação é feita no dia a dia, diante das atividades que a gente propõe para eles, se eles conseguem resolver com mais facilidade ou se tem mais dificuldade.” IN3 – “A nossa avaliação é sempre no momento de algumas atividades com os meninos, sempre que fazemos

		<i>alguma atividade, ou jogo a gente já vai anotando e avaliando pra depois botar no relatório, dentro desse processo a gente vê quais os aspectos que eles estão precisando melhorar, aqueles que eles tem mais dificuldades, aí a gente vai fazendo essa avaliação e vendo. ”</i>
8	Suporte ao professor de Língua Portuguesa da sala comum quanto ao planejamento e adaptação metodológica	IN1 – “Não. Infelizmente a gente não faz, primeiro porque o próprio sistema não dá suporte pra gente fazer visitas nas escolas, a gente não tem esse horário de visitas, o próprio professor da sala regular, ele não vem aqui também, então acaba que a gente vai se distanciando desse contato, infelizmente, porque o ideal seria exatamente a gente tá junto, para poder esse processo ser mais acelerado, mas infelizmente isso não acontece por conta mesmo do sistema, questão de gestão, de tempo, de organização, que já foi falado várias vezes, mas acho que os gestores lá em cima não estão entendendo bem o que a gente esta querendo fazer.” IN2 – “Não. Aqui no AEE infelizmente não. A gente não tem esse acompanhamento com o professor da Língua Portuguesa, infelizmente ainda não temos. ” IN3 - “Esse era o correto né? Mas aqui a gente não faz não, os meninos vem pra cá e tudo, mas esse suporte nós não fornecemos não! ”
9	Dificuldades no trabalho com o estudante surdo no AEE	IN1 – “Sim, tenho sim. Uma das dificuldades maiores que eu encontro é com relação a família, porque primeiro existe a aceitação né? Daqui que essa mãe aceite realmente, daqui que ela reconheça que é através da Libras que ele vai conseguir esse desempenho maior na Língua Portuguesa já demora um pouco, outra dificuldade é essa família não dá continuidade ao que é ensinado na escola, porque aqui a gente ensina Libras e Língua portuguesa, em casa a mãe utiliza gestos, ou fala, ou mímica e a Língua Portuguesa geralmente eles põem pra copiar, não ensina realmente o processo de como deve ser ensinado pra eles, e aí, isso aí acaba que não tem uma continuidade e dois dis na semana, um turno só, é um tempo mínimo que a gente pode estar acelerando esse processo, onde a gente poderia ter um ganho maior, a gente não tem. ” IN2 – “A maior dificuldade que eu percebo é a questão do domínio da Libras. Aqui, as vezes a gente tenta orientar a família para que em casa eles também usem a Língua de sinais com os meninos, ou que levem esses meninos para terem contato com outros surdos, para terem um domínio da língua de sinais, mas a gente ver que há essa dificuldade. Minha maior dificuldade é essa, a questão deles não dominarem a língua de sinais, a gente trabalha com eles aqui, mas fora daqui eles não tem, na escola regular, ou em casa, eles não tem esse contato com a Libras em outro lugar. ” IN3 – “Sim, temos algumas! Eu acho que a questão deles virem e passarem pouco tempo com a gente é uma dessas dificuldades, é muito pouco o tempo, as vezes a gente ensina algo e quando retornam já esqueceram, isso é complicado. Eles faltam bastante também, a gente nunca sabe quando eles realmente vão vir e isso atrasa demais o planejamento feito pra eles, além disso a gente não tem o apoio da família nesse ensino, é muito complicado isso. ”
10	Oferta de formação/capacitação para os instrutores de Libras com foco nas metodologias para o ensino da Língua Portuguesa para surdos	IN1 – “Até onde eu conheço não. Todas essas formações que eu tenho e que eu fui buscar foi por conta própria. Nenhum órgão municipal aqui de Timon me forneceu isso não. Aqui na escola, somos só 3 instrutoras, a gente procura se ajudar, troca material, a gente tenta fazer o melhor, dá o melhor da gente, agora, assim, com relação aos gestores, trazer um curso pra gente... acho que é questão mesmo de gestão municipal que eles não estão conseguindo. A gente até tem uma pessoa hoje na educação especial que dá um suporte bem maior pra gente né, essa nova gestão agora pode ser que venha a olhar diferenciado pra esse lado, agora existe formações, formações bem iniciais que pra gente não vem a somar mais muita coisa, tipo a iniciação da língua de sinais.

	pela secretaria de educação municipal de Timon – MA	IN2 – “Não, que eu saiba não! Não conheço!” IN3 – “Não!! Nunca ouvi falar não e se teve não fiquei sabendo! Mas gostaria de participar se tivesse! ”
11	Valorização do profissional instrutor de Libras pela gestão e demais funcionários do centro	IN1 – “Todos eles são bem conscientes em relação a isso, todo o corpo docente daqui é, porque até mesmo por conta da comunicação né, na hora que eles tentam se comunicar com eles, como eles não tem o domínio da língua, eles correm pra gente, chama o instrutor pra interpretar aqui...que a gente não ta conseguindo, e até mesmo as meninas do atendimento, elas nos falam que precisam de algumas dicas, e a gente sempre diz, a dica que te dou é que você tem que aprender língua de sinais, porque como é que tu vai estar disposto a atender um surdo se não sabe a língua de sinais, como é que vai fluir? Como é que um psicólogo atende? Como a psicopedagoga vai atender senão tem esse contato com a língua, como é que vai ser essa terapia? Não vai ter um respaldo positivo como poderia. Então assim, eles são conscientes da nossa importância, o que eles ainda não se conscientizaram e que precisam aprender essa língua para trabalhar com os surdos.” IN2 – “Graças à Deus aqui na escola todos são muito conscientes disso, todos procuram aprender, ou nos ajudar de alguma forma, caso a gente precise de alguma coisa, mas todos os funcionários, desde o dali da portaria, quando os meninos chegam, eles já aprenderam a dizer um ‘oi’. Aqui na escola, nós já oferecemos um curso básico de Libras para os funcionários da escola, tanto da educação, quanto da saúde, como é um centro que trabalha em grupo com a saúde, nós já fizemos isso, essa capacitação pra eles, então todos procuram fazer isso, cumprimentar os meninos, recebe-los na língua de sinais e eles procuram sempre tá falando com um e com outro, então eu vejo que aqui na escola, os gestores, todo o quadro da escola de funcionários, eles aceitam bem a língua de sinais e estão sempre perguntando, estão sempre querendo aprender coisas novas, volta e meia eles estão aqui na sala perguntando que sinal é esse? O que significa? Como ele faz para falar isso ou aquilo com os meninos. Graças a Deus a gente tem um grupo bom quanto a isso. “ IN3 – “Aqui nesse centro todos os funcionários têm essa consciência, a gestão nos apoia bastante e sempre que precisamos de algo, ou algum material nos auxilia. Os meninos da saúde nos pedem ajuda também, as vezes, quando estão atendendo e não conseguem se comunicar! Graças a Deus não temos problemas com relação a isso aqui nesse centro!”

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A maneira como a surdez é representada socialmente no Brasil, não tem contribuído para o trabalho metodológico desenvolvido com os estudantes surdos, priorizando suas especificidades (FERNANDES; CORREIA, 2012). Para tanto, compreendemos que é essencial conhecer as representações sociais desses sujeitos, para que se possa entender melhor o cotidiano escolar e, a partir daí, se desenvolvam estratégias pedagógicas que venham colaborar para a melhoria da qualidade de ensino centradas nas singularidades desses estudantes.

Quando nos referimos à educação do indivíduo surdo, um dos pontos que merece destaque, diz respeito à formação continuada do profissional que atuará como mediador em seu processo educacional. A participação em cursos na área, além de promover um aprofundamento e ampliação de conhecimentos, permite o aprimoramento de novas abordagens metodológicas para facilitar o ensino desse público (BRASIL, 2002; 2005; 2008b).

Em relação a formação continuada, ficou nítido, quando indagado às três instrutoras de Libras (Questão 1) a importância que elas atribuem a esse processo, conforme destacaremos a seguir:

IN1: *Sim, sempre participo [...] o Libras básico, o avançado, o Libras voz, que fiz recentemente, são esses direcionados mesmo ao desenvolvimento da língua de sinais que são os mais eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem deles [...].*

IN2: *Sim [...] recentemente eu refiz o Libras avançado porque a gente sabe que os sinais estão sempre evoluindo né.*

IN3: *Sim, sempre participo, acho importante a gente buscar mais conhecimentos [...].*

De modo geral, compreendemos que a formação continuada, reflete diretamente na prática educacional do docente, em especial, do que atua com o estudante surdo, pois o processo educacional deste sujeito, exige uma compreensão de aspectos implícitos que, por meio desta formação, instrumentaliza este docente ao desenvolvimento de novas técnicas metodológicas que vão ao encontro às necessidade desse público. Sendo assim, Correia (2008) destaca que os educadores, professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permitam perceber minimamente as necessidades desses estudantes e que tipo de estratégias devem ser consideradas em seu processo educativo.

Outro ponto abordado no presente estudo, diz respeito a oferta de algum tipo de formação/capacitação na qual o foco seriam as metodologias para o ensino da Língua Portuguesa para surdos (Questão 10) pelo município de Timon – MA. Nesse sentido, quando questionadas sobre essa questão, as três instrutoras foram unânimes ao afirmarem que não. Isso pode ser constatado nas respostas abaixo:

IN1: *Até onde eu conheço não. Todas as informações que eu tenho eu fui buscar por conta própria. Nenhum órgão municipal aqui de Timon me forneceu isso não [...].*

IN2: *Não, que eu saiba não! Não conheço!.*

IN3: *Não! Nunca ouvi falar! Mas gostaria de participar se tivesse.*

Vale lembrar que, não podemos transferir apenas ao professor a responsabilidade da educação inclusiva. Nesse aspecto, o Estado/Município, por meio da gestão de seus sistemas, tem a obrigatoriedade de oferecer a formação continuada aos docentes. Além disso, deverão subsidiar a compra de materiais didáticos e adequação dos espaços e prédios escolares, visto que a inclusão é uma ação política e social, na qual todos devem receber orientações pertinentes para a garantia da inclusão com responsabilidade (BRASIL, 1996a; 2008b).

As orientações na perspectiva da educação inclusiva prevêem os professores capacitados e especializados, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente em seu art. 59, destaca-se: “III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns” (BRASIL, 1996a).

É interessante apontar que o Estado e/ou Município promovam cursos de formação para o docente, permitindo a esses, criar mecanismos de construção de estratégias pedagógicas para viabilização da inclusão, mais especificamente dos estudantes surdos, levando sempre esse conhecimento para sala de aula tornando a Libras instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento (SKLIAR, 2015).

Uma formação dialógica e consciente do papel do professor para cidadania inclusiva é uma construção contínua, pois estamos falando de língua, cultura e identidade diferente das pessoas ouvintes (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; FERNANDES; CORREIA, 2012).

Diante de tudo que foi citado, a formação continuada ainda possibilita uma valorização do instrutor de Libras, aspecto destacado na primeira subcategoria. Esse profissional atua em Sala de Recursos Multifuncionais realizando o Atendimento Educacional Especializado com estudantes surdos e em geral, não tem visibilidade na escola e nem é valorizado pela gestão, professores e demais funcionários.

A partir do aprofundamento de novos saberes e instrumentalização de técnicas de ensino adequadas para atender as singularidades de um público pertencente a uma cultura minoritária, como o estudante surdo, entendemos que o papel do instrutor de Libras deixa de ser meramente o de cumprir a Lei e passa a contribuir, de fato, com a inclusão desses estudantes em salas de aula do ensino regular. O suporte pedagógico oferecido por este profissional aos professores da sala comum é de fundamental importância.

Com relação a esse aspecto (Questão 8), percebemos que as instrutoras de Libras que atuam no CIAEE, não ofertam o suporte pedagógico aos docentes da sala comum regular das diversas escolas municipais, na qual os estudantes surdos, atendidos no AEE, estão inseridos. Isso fica claro nas falas abaixo:

IN1: *Não. Infelizmente a gente não faz [...] o próprio sistema não dá suporte para a gente fazer visitas nas escolas. A gente não tem esse horário de visitas, o próprio professor da sala regular não vem aqui...o ideal seria exatamente a gente tá junto, para poder esse processo ser mais acelerado...isso não acontece por conta mesmo do sistema, questão de gestão, de tempo, de organização, já foi falado várias vezes, mas acho que os gestores lá em cima não estão entendendo bem o que a gente está querendo fazer.*

IN2: *Não! Aqui no AEE infelizmente não [...].*

IN3: *Esse era o correto né? Mas aqui a gente não faz não [...].*

O suporte pedagógico permite articular, de forma sistemática e permanente o esclarecimento sobre as necessidades educacionais do estudante surdo junto aos demais profissionais da escola, especialmente no que diz respeito ao asseguramento das adaptações curriculares ao desenvolvimento do trabalho pedagógico (FERNANDES; CORREIA, 2012).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva refere que os profissionais que atuam no AEE devem promover uma articulação do trabalho pedagógico da turma regular e da sala de recursos (BRASIL,

2008b). Infelizmente, constatamos a existência de vários entraves nessa articulação. Um desses, consiste no fato do Centro Integrado de Atendimento, fruto dessa investigação, concentrar, todos os públicos da Educação Especial da rede municipal de Timon – MA, ou seja, fora das escolas regulares, impedindo a articulação entre as instrutoras de Libras e os professores da sala comum regular.

Percebe-se na fala da **IN2** que já foi solicitado pelas profissionais condições para que estas pudessem ofertar esse apoio pedagógico aos professores da sala comum, em especial os da Língua Portuguesa, para que o processo educacional do estudante surdo aconteça de maneira mais efetiva e acelerada. Entretanto, o próprio sistema não viabiliza meios para visitas nas escolas regulares na qual os estudantes surdos estão inseridos para que haja um momento de troca entre as instrutoras de Libras e os docentes da sala comum regular.

A ação educativa da escola com esses sujeitos deve incluir: conteúdos curriculares específicos, como suporte e complementação ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum com os currículos regulares de modo a atingir os objetivos traçados (BRASIL, 2008b).

Sem uma articulação entre o profissional que atua no AEE e os professores que conduzem o ensino da sala de aula comum da rede regular, não haverá uma sistematização do trabalho entre esses profissionais, não existindo, portanto, um planejamento colaborativo e coletivo, muito menos uma adequação curricular adequada as demandas educacionais desses estudantes. Isso possivelmente, compromete, fragmenta, dificulta o ensino desses estudantes, uma vez que, não haverá um esclarecimento sobre as reais necessidades educacionais dos mesmos ao corpo docente das salas de aulas regulares.

Um dos pontos positivos e que merece destaque, ao realizar a entrevista com as instrutoras de Libras é com relação à valorização das mesmas no local de trabalho em que atuam, no caso o CIAEE (Questão 11). Foi relatado pelas mesmas, que a gestão do Centro e os demais profissionais que atuam lá, são conscientes da importância do trabalho que é desenvolvido por elas. Observe nas falas abaixo:

IN1: *Todos eles são bem conscientes [...] até por conta da comunicação né...na hora que eles tentam se comunicar com eles, como não tem o domínio da língua, eles correm pra gente, chama o instrutor para interpretar [...] Como é que um psicólogo atende? Como a psicopedagoga vai atender senão tem esse contato com a língua de sinais, como é que vai fluir? [...] eles são conscientes da nossa importância, o que eles ainda não se*

conscientizaram é que precisam aprender essa língua para trabalhar com os surdos.

IN2: *Graças a Deus aqui na escola todos são muito conscientes disso. [...] aqui na escola, os gestores, todo o quadro de escola de funcionários, eles aceitam bem a língua de sinais e estão sempre perguntando, estão sempre querendo aprender coisas novas, volta e meia estão aqui na sala perguntando que sinal é esse? O que significa? [...] Graças a Deus a gente tem um grupo bom quanto a isso.*

IN3: *Aqui no centro todos os funcionários tem essa consciência [...].*

Essa conscientização, por parte da gestão e demais profissionais é importante pois permite uma maior viabilidade do trabalho que o instrutor de Libras desenvolve nas Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que, o instrutor de Libras é uma figura relativamente nova no contexto educacional. O termo “instrutor” parece remeter à tarefa específica do ensino de uma língua, entretanto, sua atuação não se resume a isso, pois ele propicia vivências pelas quais as crianças surdas podem enxergar o mundo de uma forma culturalmente peculiar (SANTOS, 2012).

Portanto, uma vez reconhecido a importância do trabalho do instrutor de Libras para o desenvolvimento educacional do estudante surdo, a gestão deverá fornecer meios para o desenvolvimento da prática pedagógica na sala de recursos conforme orientam as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação (BRASIL, 2009).

No que se refere a importância do aprendizado da Língua Portuguesa no processo educacional do estudante surdo (Questão 3), as instrutoras responderam:

IN1: *Sim, é importante porque eles vivem numa sociedade onde a minoria conhece a língua de sinais. É onde eu sempre questiono, é um país bilíngue, onde a segunda língua oficialmente reconhecida é a Libras e eu acredito que 10% só da população tenha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Então a grande importância dele aprender a Língua Portuguesa, é exatamente pra ele conseguir se inserir nessa sociedade, onde a maioria são ouvintes e dominam a Língua Portuguesa.*

IN2: *Acho muito importante, vivemos em um país em que a língua predominante é a Língua Portuguesa e tudo que eles vão fazer, eles precisam ler, qualquer lugar, qualquer ambiente que eles cheguem, eles precisam ter o domínio da Língua Portuguesa pra se comunicar, pra entender o que está acontecendo, pra tudo eles precisam ler as placas, tudo está em Língua Portuguesa, então é essencial pra eles.*

IN3: *Eu acho importante eles aprenderem a Língua Portuguesa sim, afinal a sociedade como um todo se comunica pelo Português. A questão deles saberem o português é essencial. Aqui a gente tenta sempre dizer pra eles que é importante, que eles precisam...eles até gostam de aprender, porém tem muitas dificuldades.*

As respostas das instrutoras deixam claro a importância que tem o ensino da Língua Portuguesa no processo educacional do estudante surdo. Nesse aspecto, esse ensino para esses estudantes ainda é considerado um grande dilema, pois, em sua grande maioria, estes chegam a escola sem conhecimento *a priori* da Língua Portuguesa, corroborando para sua imediata inserção em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (HONORA, 2014).

Embora a citada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as legislações na área reconheçam a Libras como língua oficial dos surdos e sua língua materna, determinam que a Língua Portuguesa é a segunda língua do surdo (BRASIL, 2002; 2005) e deve ser ensinada na sua modalidade de leitura e escrita. Entretanto, percebemos que o *status* e o espaço que a Língua Portuguesa ocupa no cotidiano escolar e na sociedade ainda são majoritários, obrigando os estudantes surdos, em muitos casos, aprenderem essa língua como primeira língua.

É importante salientar que, quando nos reportamos ao ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos, em uma proposta de ensino bilíngue, devemos evitar que esta fique atrelada ao âmbito da deficiência, para que suas estratégias pedagógicas, bem como seus discursos não fiquem reduzidos ao campo da educação especial (SKLIAR, 1999).

O Bilinguismo na educação de surdos, sob o paradigma do qual Skliar (1999) nos fala de oposição, almeja justamente oferecer condições de aprendizagem e ensino coerentes com os direitos linguísticos e de cidadania desse público. Para a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes surdos, como segunda língua, devemos ter o cuidado para não reduzir a função social dessa língua à relação imagem *versus* palavra escrita (LIMA, 2015).

A própria Lei n.º 10.436/2002 propõe que a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda Língua para os surdos (BRASIL, 2002). Isso implica o entendimento de que ela deve ser ensinada em sua amplitude. Entretanto, ressaltamos que, embora o aprendizado da Língua Portuguesa facilite o processo de inclusão do estudante surdo no meio educacional e sua inserção no meio social, entendemos e respeitamos a escolha de alguns surdos optarem por não querer aprender a Língua Portuguesa.

A aprendizagem da Língua Portuguesa, como primeira ou segunda língua, é direito de todo cidadão brasileiro e o ensino desta língua é de

responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem de ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do estudante surdo, para quem a primeira língua é a língua de sinais (L1) e para quem a Língua Portuguesa é a segunda língua com uma função social determinada (SKLIAR, 2015).

Destacamos, portanto, que são necessárias mudanças que envolvam o próprio contexto educacional no processo de elaboração de propostas para que as práticas pedagógicas com os estudantes surdos tenham o êxito esperado.

Com relação aos pré-requisitos para o aprendizado da Língua Portuguesa pelo estudante surdo (Questão 4), as instrutoras relatam:

IN1: *Sim, principalmente a Libras. Eles necessitam primeiro serem alfabetizados, ser letrados em língua de sinais que é a língua materna, para só depois, eles conseguirem realmente entender todo esse processo de formação de palavras da Língua Portuguesa e começar a utilização dela na modalidade escrita.*

IN2: *Sim, precisam primeiro dominar a Libras, eles entendendo a estrutura da língua de sinais para que a gente possa explicar pra eles a estrutura da Língua Portuguesa que é bem complexa, então fica mais fácil quando eles tem o domínio da Libras para aprender a Língua Portuguesa.*

IN3: *Olha, eles precisam pelo menos saber o básico da Libras, porque senão fica complicado. Quando eles chegam, não sabem nem sequer a Libras, temos que introduzir alguns sinais básicos, mas as vezes demoram aprender porque em casa não tem esse apoio. Só depois disso que vamos ensinando, devagarzinho a português, mas sem a Libras não tem como fazer esse processo.*

As instrutoras de Libras são unânimes em afirmar que, para que o aprendizado da Língua Portuguesa ocorra de maneira efetiva e progressiva, se faz necessário, antes de tudo, o aprendizado da Libras. Levando em consideração esse aspecto, percebemos que as crianças surdas, de modo geral têm tido acesso à Libras tardiamente, pois poucas são as escolas que oportunizam o encontro adulto surdo – criança surda (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; FERNANDES; CORREIA, 2012).

Estudos sobre crianças surdas, filhas de surdos, demonstram que essas apresentam desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico comparáveis ao de crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; ALBRES, 2010).

Em relação aos sete estudantes surdos, sujeitos da nossa pesquisa, constatamos que eles, não possuem um conhecimento satisfatório em Libras,

dificultando assim, a comunicação com eles e a aplicabilidade da proposta de intervenção. Diante disso, ressaltamos a importância das crianças surdas serem expostas à língua de sinais o mais cedo possível. Por meio do aprendizado da Libras, o estudante surdo será capaz de perceber que a língua escrita realmente significa algo. Quando introduzimos a língua de sinais nos espaços escolares, esta deve assumir o papel principal e não coadjuvante, como vem acontecendo em relação ao ensino da Língua Portuguesa (FERNANDES; CORREIA, 2012).

Com base nas questões acima, a língua pode ser considerada como um instrumento de poder nas relações com as crianças e estudantes surdos (SKLIAR, 2015). Sendo a Libras a língua de instrução, os professores surdos (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a Língua. Estes, quando professores, são os mais indicados para garantirem o processo de aquisição desta (FERREIRA-BRITO, 1993; PERLIN, 1998).

A **IN1** ressalta a importância do processo de alfabetização do estudante surdo primeiramente na língua de sinais, para que depois, haja uma compreensão do processo de formação de palavras na Língua Portuguesa. Considerando esse aspecto destacado pela instrutora, nos remete ao processo de aquisição da linguagem escrita, no qual a criança vai se apropriando da gramática por meio da interação social (VYGOTSKY, 2007). Nesse sentido, possuir conhecimentos mínimos da estrutura gramatical da Libras é essencial para que possamos introduzir os aspectos iniciais referentes a Língua Portuguesa no processo de aprendizagem da L2.

O ensino da escrita precisa considerar o indivíduo como um ser que interage socialmente e que possui competências a serem ampliadas, portanto, a interação social pode ser vista como um importante recurso para o aprendizado dessa modalidade (SANTANA, 2011). Diante disso, apresentamos alguns aspectos que podem acelerar a aquisição de L2, dentre eles podemos citar:

- a) motivação;
- b) aceitação da segunda língua;
- c) situações que compartilham nas práticas sociais (QUADROS, 2011).

Quadros (2011) destaca ainda, alguns aspectos determinantes nesse processo, tais como:

- a) o processamento cognitivo espacial especializado do surdo;
- b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;

- c) a possibilidade de transferência da Libras para o Português;
- d) a diferença nas modalidades das línguas no processo educacional;
- e) as diferenças de papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita em língua de sinais;
- h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do Português.

Ainda destacamos, dois fatores que podem retardar a aprendizagem da L2 pelos surdos, são eles: **a aquisição tardia da Libras**, em especial aqueles filhos/as de pais ouvintes e **a ausência de um sistema de escrita de sinais mais amplamente difundida**, no caso da Libras o *SignWriting*. Esses aspectos influenciam diretamente na escrita do surdo (QUADROS, 2013).

Outro aspecto detectado na presente investigação, foi que todos os estudantes surdos são filhos de ouvintes e os familiares destes, não utilizam em seus lares, a Libras, restringindo a comunicação entre eles à linguagem gestual caseira. Além disso, por meio das atividades desenvolvidas no AEE, percebemos a não há uma continuidade das atividades e incentivo ao aprendizado, tanto da Libras, quanto da Língua Portuguesa em casa. Nesse aspecto, consideramos essencial o desenvolvimento de estratégias de intervenção junto às famílias desses estudantes com o intuito de promover maior interação no ambiente domiciliar entre ambos.

Outro dado levantado, diz respeito a não participação desses estudantes em Associações de Surdos. Percebemos que o contato com outros surdos que sejam fluentes na Libras é praticamente inexistente, ficando restrito somente ao Centro integrado de Atendimento Educacional Especializado (CIAEE) nos dias em que recebem o AEE, por isso se faz necessário o incentivo para que os estudantes participem de maneira ativa dessas reuniões.

Destacamos que as Associações de Surdos funcionam como divulgadoras da língua de sinais e como identificadoras da capacidade do surdo como cidadão. As associações são espaços de reunião, confraternização, mas também de interação dos surdos com seus pares, é por meio delas que se dá o uso, ensino e difusão da Libras, orientação e encaminhamentos sócio assistenciais,

pedagógicos e profissional, entre outras atribuições (FENEIS, 2018).

Em relação as abordagens metodológicas voltadas para educação de surdos, atualmente, apoiam-se na visão de uso para o ensino de segunda língua, na formação de hábitos. Nesse sentido, essas abordagens não buscam a prescrição de como ensinar – nem gramática, nem funcionalmente. As escolhas são feitas no decorrer do ensino, a partir das respostas e avanços dos estudantes surdos (ALBRES, 2010).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) considera a abordagem Interacionista como a mais adequada para os estudantes surdos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade de leitura e escrita. Nesse tipo de abordagem, a língua é concebida como um meio para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de transações sociais entre indivíduos, se constituindo assim, como um instrumento para a criação e manutenção das relações sociais (BRASIL, 2004).

Na perspectiva Interacionista, a aprendizagem é enfatizada por meio do exercício comunicativo de interagir, por meio da construção do discurso, priorizando as interações. No caso do estudante surdo, a diferença consiste em não utilizarmos a oralidade com estes e sim, a interação na própria língua de sinais (VYGOTSKY, 2000; ALBRES, 2010).

Ressaltamos que existem outras abordagens metodológicas que também podem ser utilizadas com os estudantes surdos. A Abordagem Comunicativa tem uma grande aceitação e eficácia por ser completa e significativa para esse público. Nesse tipo de abordagem a aprendizagem linguística é vista como um processo de comunicação no qual o simples conhecimento das formas da língua-alvo, seu significado e funções são insuficientes, necessitando, portanto, ser capaz de usar a língua apropriadamente dentro de um contexto social (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; ALBRES, 2010; CAPOVILLA; SEABRA; DIAS, 2013).

Quando questionado às instrutoras que tipo de atividades sugerem para facilitar a leitura e escrita dos estudantes surdos (Questão 6), estas elencaram diversos tipos de atividades. A **IN1** ressaltou o uso da língua de sinais, imagens jogos e vídeos. Ela destacou a importância da aprendizagem na Língua de sinais para, em seguida, trabalhar com imagens, textos para desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes surdos. Em consonância com ela, as **IN2 e IN3** reforçaram o uso de textos visuais para desenvolvimento da leitura e em seguida, da escrita,

procurando sempre associar as palavras com as imagens e os sinais em Libras.

A leitura é vista como um recurso significativo para o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para estudantes surdos, pois esta favorece o aprendizado da língua de maneira mais eficiente (QUADROS, 1997). Dessa maneira, o professor deve respeitar as características da língua em questão, a fim de obter resultados efetivos na aquisição e construção de novos significados linguísticos.

O uso de imagens, explorando as habilidades visuais dos estudantes surdos é um recurso interessante, visto que estes, por serem nativos da Língua de sinais, necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir para construir significado. O uso de representações visuais como estratégia de ensino numa proposta bilíngue de ensino favorecerá a apropriação de significados e possibilita a representação mental de experiências nos estudantes surdos (QUADROS, 1997; ALBRES, 2010; HONORA, 2014).

Os estudantes surdos, após realizarem a leitura, muitas vezes não compreendem o significado do que leem. Convém ressaltar que isso não é exclusividade destes. A diferença entre ambos é que o ouvinte possui um conhecimento maior de Língua Portuguesa e, em vista disso, estabelece relação de equivalência conceitual que lhe permite compreender, ao menos parcialmente, a leitura (GÓES, 1999; FERNANDES, S., 2003).

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de textos, sendo considerada, portanto, um processo de construção de sentidos. Mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o linguístico, o textual e o de mundo, o leitor consegue construir o sentido do texto (PEREIRA; MENDES, 2009).

No que diz respeito ao contexto do estudante surdo o processamento de leitura e escrita é um tema de profundo interesse, não apenas por tais atividades envolverem grande dificuldade para o mesmo, mas principalmente, por estes, constituírem um sério desafio à eficácia dos métodos de ensino tradicionais (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2006).

No que diz respeito a avaliação da aprendizagem do estudante surdo (Questão 7), as instrutoras destacaram os seguintes aspectos:

IN1: *Essa avaliação a gente faz assim bem gradativa, de acordo com o desempenho deles em cada atividade que é realizada e a gente faz uma análise se eles estão conseguindo, se existe um avanço pelo grau de dificuldade da atividade. A gente vai percebendo se eles estão aprendendo, e aí a gente vai aumentando esse grau, colocando uma dificuldade a mais para que eles possam realmente avançar nesse processo.*

IN2: *A gente avalia no dia a dia, a gente vai vendo nas atividades, eles tem um caderno, então durante a semana, a gente vai avaliando no dia a dia, cada dia de atendimento você ver o nível de dificuldades que eles tem pra determinada atividade. Então essa avaliação é feita no dia a dia, diante das atividades que a gente propõe para eles, se eles conseguem resolver com mais facilidade ou se tem mais dificuldade.*

IN3: *A nossa avaliação é sempre no momento de algumas atividades com os meninos, sempre que fazemos alguma atividade, ou jogo a gente já vai anotando e avaliando pra depois botar no relatório, dentro desse processo a gente vê quais os aspectos que eles estão precisando melhorar, aqueles que eles tem mais dificuldades, aí a gente vai fazendo essa avaliação e vendo.*

Conforme relatado pelas três instrutoras, o processo de avaliação ocorre de maneira contínua e processual na medida em que as atividades são desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais, corroborando com o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde a avaliação escolar deve ser vista como um processo mais amplo, processual e contínuo (BRASIL, 1996a).

Em relação ao processo de avaliação do estudante surdo, o primeiro aspecto a ser considerado é que este não têm impedimentos no desenvolvimento cognitivo, apresentam suas experiências visuais e que desenvolvem sua linguagem, um dos principais fatores de aquisição de aprendizagem, de maneira diferenciada da dos ouvintes. Além deste, outros aspectos devem ser levados em consideração, dentre eles podemos citar: dar importância ao conteúdo (nível semântico) e a coerência e sequência lógica de ideias; considerar que suas dificuldades decorrem do fato de que a Língua Portuguesa é a segunda Língua, e não a primeira, para esse estudante e evitar comparar o texto de um estudante surdo com o de um ouvinte (PEREIRA; MENDES, 2009).

Um aspecto interessante na fala da **IN1** destaca a importância de aumentar o nível de dificuldades das atividades, resultando em um nível de complexidade lógica cada vez maior, visando o avanço e aprofundamento gradativo de sua aprendizagem. Esse processo é importante, pois permite ao estudante surdo, gradualmente, alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento em sua aprendizagem (QUADROS, 1997).

Avaliar faz parte do processo de aprendizagem tanto em língua materna, como em segunda língua, sendo um componente indispensável no processo de ensino e de aprendizagem de qualquer estudante. O ato de avaliar deve levar em consideração as especificidades dos estudantes, desse modo, devemos conhecer os aspectos que os diferenciam, respeitando-os e procurando construir um ambiente pedagógico o mais favorável possível, além disso é importante as adaptações de instrumentos de avaliação de repertório de leitura e escrita de estudantes ouvintes para estudantes surdos (PEREIRA; MENDES, 2009).

Alguns autores como, Macedo et al. (2005), Capovilla et al. (2006), Capovilla, Varanda e Capovilla (2006), Seabra e Dias (2012), dentre outros, disponibilizam vários testes já normatizados e validados para avaliação de leitura e escrita, dentre outros aspectos, de estudantes surdos.

O propósito da avaliação é subsidiar o processo pedagógico, permitindo que os professores interfiram e façam coletivamente os ajustes necessários para que aprendizagem do estudante aconteça efetivamente. Desse modo, a avaliação é um instrumento de referência e suporte a nível pedagógico, efetivando-se por meio de relações compartilhadas.

No tocante as dificuldades apresentadas no trabalho com o estudante surdo no AEE (Questão 9), as instrutoras relataram várias, como constatado por meio de suas falas abaixo.

N1: *Sim, tenho sim. Uma das dificuldades maiores que eu encontro é com relação a família, porque primeiro existe a aceitação né? Daqui que essa mãe aceite realmente, daqui que ela reconheça que é através da Libras que ele vai conseguir esse desempenho maior na Língua Portuguesa já demora um pouco, outra dificuldade é essa família não dá continuidade ao que é ensinado na escola, porque aqui a gente ensina Libras e Língua portuguesa, em casa a mãe utiliza gestos, ou fala, ou mímica e a Língua Portuguesa geralmente eles põem pra copiar, não ensina realmente o processo de como deve ser ensinado pra eles, e aí, isso aí acaba que não tem uma continuidade e dois dias na semana, um turno só, é um tempo mínimo que a gente pode estar acelerando esse processo, onde a gente poderia ter um ganho maior, a gente não tem.*

IN2: *A maior dificuldade que eu percebo é a questão do domínio da Libras. Aqui, as vezes a gente tenta orientar a família para que em casa eles também usem a Língua de sinais com os meninos, ou que levem esses meninos para terem contato com outros surdos, para terem um domínio da língua de sinais, mas a gente vê que há essa dificuldade. Minha maior dificuldade é essa, a questão deles não dominarem a língua de sinais, a gente trabalha com eles aqui, mas fora daqui eles não tem, na escola regular, ou em casa, eles não tem esse contato com a Libras em outro lugar.*

IN3: *Sim, temos algumas! Eu acho que a questão deles virem e passarem pouco tempo com a gente é uma dessas dificuldades, é muito pouco o tempo, as vezes a gente ensina algo e quando retornam já esqueceram, isso é complicado. Eles faltam bastante também, a gente nunca sabe quando eles realmente vão vir e isso atrasa demais o planejamento feito pra eles, além disso a gente não tem o apoio da família nesse ensino, é muito complicado isso.*

Percebemos, por meio dos relatos acima, que as dificuldades existentes no processo educacional do estudante surdo são variadas e implicam diretamente no êxito de seu aprendizado.

Uma observação que a **IN1** destacou, foi em relação a aceitação, por parte da família, acerca da deficiência sensorial que seu/sua filho/a possui. Nesse aspecto, a literatura nos aponta que boa parte do nascimento de crianças surdas são filhas de pais/mães ouvintes, em virtude disso, existe a expectativa da chegada de um/uma filho/a perfeito (sem nenhum problema físico ou sensorial). Estes, quando se deparam com o diagnóstico da surdez, existe a esperança de torna-lo normal, retornar a perfeição desejada. Muitos se sentem frustrados, deprimidos e culpados, alimentando o sentimento de cura e dificultando a aceitação da deficiência de seu/sua filho/a (STROBEL, 2008).

O diagnóstico da surdez provoca uma ruptura nas expectativas depositadas na criança pela família que costuma viver um processo que precisa de elaboração, iniciado pelo primeiro choque emocional e encerrado pela aceitação da surdez do/a filho/a, acarretando o sentimento de insegurança da família quanto ao seu papel no processo de aceitação da surdez.

A deficiência não é um problema da pessoa que a tem, mas sim de quem a vê. Isto é de suma importância, pois a problemática que envolve esses sujeitos está intimamente relacionada com o preconceito e a aceitação dessa condição. A família enfrenta muitas dificuldades para aceitar a deficiência. É uma descoberta traumática e confusa, em que se buscam justificativas sobre porquê serem eles os escolhidos. A surdez, por ser invisível, não é compreendida pelos ouvintes, mas tem uma interferência enorme no desenvolvimento social, educacional e emocional do surdo (ALMEIDA FILHO, 1993; QUADROS, 1997).

A participação da família é extremamente importante para a aquisição da identidade do surdo. O mesmo ocorre com relação à aprendizagem da Libras pela família, aspecto evidenciado na fala da **IN1** e **IN2**, quando se torna essencial que estas aceitem essa nova forma de dialogar e aprendam, coletivamente, a fazê-lo. É

necessário, nesses casos, que a família procure se adaptar aos acontecimentos, acompanhando as evoluções do filho e seu desenvolvimento global, buscando saber lidar com as diferenças e aceitar os desafios, para, dessa forma, conseguir criar e estimular essa criança de forma adequada e afetuosa (FERNANDES, E., 2003).

O surdo é um sujeito com língua, cultura e identidade próprias, ou seja, bilíngue, desse modo, desde os primeiros anos de vida o surdo deve ser expostos aos sinais, desenvolvendo assim sua linguagem e cognição (GOLDFELD, 1997). Nesse sentido, o envolvimento da família no processo educacional do estudante surdo é imprescindível para seu desenvolvimento em todos os aspectos. Corroborando com essa ideia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece como incumbência das instituições de ensino e de seus docentes a busca pela articulação com as famílias, visando integrá-las à escola e auxiliando o fortalecimento dos vínculos familiares (BRASIL, 1996a).

A participação da família do estudante surdo em Associações de surdos, participando de cursos para o aprendizado da Libras e incentivando seus filhos/as surdos/as ao desenvolvimento e aprimoramento dessa Língua, fortalece os vínculos familiares e proporciona a esses sujeitos o apoio que estes necessitam para enfrentar os desafios de ser surdo em um país predominantemente ouvinte.

Um outro aspecto levantado pela **IN1** diz respeito ao tempo que estes estudantes surdos são atendidos no AEE. De acordo com ela, eles fazem atendimento somente dois dias na semana e isso não é suficiente para garantir um aprendizado satisfatório, uma vez que é inexistente o apoio da família na continuidade das atividades desenvolvidas no AEE. Somado a isso, ainda há a questão das faltas dos estudantes relatado pela **IN3**, que atrasa bastante o planejamento e desenvolvimento das atividades e conseqüentemente dificulta o progresso do mesmo.

Durante as observações e aplicação da proposta de intervenção desta pesquisa, esses relatos foram constatados. Por diversas ocasiões tivemos que adiar as atividades propostas por conta da ausência dos estudantes, atrasando o planejamento das mesmas, uma vez que, quando os estudantes retornavam, as vezes ausentes duas semanas, tínhamos, muitas vezes, que trabalhar novamente o mesmo conteúdo, visto que esses já não lembravam mais do que havia sido explicitado.

O município de Timon – MA disponibiliza um micro-ônibus para os estudantes que frequentam o AEE no CIAEE. Esse transporte tem por finalidade buscar esses estudantes em suas residências e leva-los para o Centro e, ao final do atendimento, deixá-los em seus lares. Todavia, esse transporte, por diversas vezes encontrava-se sem condições de funcionamento, impossibilitando de levar os estudante surdos ao CIAEE, razão pelo qual, muitas vezes os mesmos faltavam, uma vez que, as famílias não possuem condições de custear a ida destes ao CIAEE, restringindo sua frequência no CIAEE somente nos dias em esse transporte está em funcionamento.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica deixam claro em seu artigo 2º que a função do AEE é a de complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Essas barreiras podem ser sociais, culturais, políticas, históricas, ou mesmo ideológicas (BRASIL, 2009).

Conforme as Diretrizes, o AEE deve acontecer nas Salas de Recursos Multifuncionais no contra turno ao processo de escolarização do estudante. Entretanto, esse documento não estipula quantos dias por semana esse atendimento deve acontecer, ficando, portanto, a cargo da avaliação do professor do AEE estabelecer a quantidade de dias para esse atendimento conforme as necessidades educacionais do estudante.

Diante de tudo o que foi exposto, constatamos que as dificuldades que circundam o processo educacional do estudante surdo são diversas. Desse modo, faz-se necessário que os instrutores de Libras que atuam com esse público no AEE ampliem seus conhecimentos na área e busquem aprimorar suas práticas metodológicas por meio da formação continuada em cursos e especializações na área.

6.4 Resultados das observações

As observações do contexto empírico foram realizadas com intuito, tanto de caracterizar no aspecto físico a sala de recursos onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também, com a intenção de perceber

algumas especificidades do atendimento aos estudantes surdos relacionados as metodologias de ensino desenvolvidas pelas instrutoras de Libras. As observações aconteceram nos dias 18, 19, 25 e 26 de setembro de 2018, nos turnos manhã e tarde. Foram estabelecidas 3 categorias para facilitar as observações, são elas: **categoria 1**, referente aos aspectos relacionados ao estudante surdo no AEE, contemplou-se: a) idade dos surdos atendidos no AEE; ano em que o estudante surdo está matriculado, ficha de identificação/acompanhamento individual deste, se apresenta ou não resistência ao aprendizado da Língua Portuguesa e se sim, e como expressa essa resistência; já na **categoria 2**, atendimento do Instrutor de Libras ao estudante surdo no AEE, observou-se aspectos relativos ao atendimento das instrutoras de Libras, como por exemplo: planejamento das aulas, tempo de atendimento ao surdo, quantidade de surdos atendidos na sala de recursos, tipo de atendimento, material usado no AEE para o ensino da Língua Portuguesa como L2, elaboração de material, atividades realizadas; na **categoria 3**, aspectos relacionados a estrutura física da sala de recursos como a mobília, espaço, iluminação e climatização.

Em relação a **categoria 1**, as idades dos estudantes surdos variam entre 6 e 17 anos. Estes estudantes são oriundos de escolas e estão matriculados/frequentando entre o 1º e o 7º ano do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de Timon – MA. Todos eles possuem o Plano de Atendimento Educacional Especializado, a ficha de Registro individual com avaliação diagnóstica e o relatório descritivo da aprendizagem do aluno. Durante as observações das atividades realizadas no AEE, observamos que os 7 estudantes não manifestaram resistência ao aprendizado da Língua Portuguesa. Expressão gosto em realizar as atividades, possuem dificuldades devido à falta de fluência em Libras e na Língua Portuguesa. As atividades desenvolvidas são retiradas de uma apostila de Libras com atividades variadas. Vez por outra as instrutoras de Libras levam atividades avulsas xerocadas. Desenvolvem também muitas atividades de recorte e colagem, pinturas, desenhos com seus respectivos sinais em Libras e jogos em computador.

Na **categoria 2**, observamos que existe um planejamento semestral realizado pelas instrutoras para cada estudante surdo. Os estudantes surdos recebem o AEE duas vezes na semana. No período da manhã são atendidos no horário das 8:00h às 11:00h (das 9:30h as 10:00h é o lanche e intervalo). Já os estudantes que frequentam o período da tarde são atendidos das 14:00h às 17:00h

(das 15:30h às 16:00h é o lanche e intervalo). Caracterizando, portanto, duas horas e meia de atendimento diário e cinco horas de atendimento semanal. O município oferta um ônibus para transporte dos estudantes que frequentam o AEE no CIAEE. O ônibus vai pega-los em casa e deixá-los ao final do atendimento, nos turnos manhã e tarde.

Os estudantes são atendidos em grupos. As atividades são distribuídas, explicadas e entregues aos mesmos pelas instrutoras, que acompanham conforme os estudantes vão realizando as atividades e as dúvidas surgindo.

Observou-se que, na sala onde acontece o AEE com os estudantes surdos, há uma movimentação intensa de outros trabalhadores do CIAEE para assuntos que não estão vinculados a proposta daquele espaço de trabalho, com muitas conversas, brincadeiras, vendas de produtos diversos e, por vezes, dos próprios responsáveis pela criança (quando por algum motivo resolvem ir busca-los antes do término do horário). Esse fluxo constante de entrada e saída de pessoas acaba por desviar a atenção do estudante surdo, desconcentrando-os das atividades que desenvolvem, uma vez que, são sujeitos muitos visuais e necessitam do olhar para se aperceber das situações que ocorrem a sua volta.

Por conta dessas intercorrências durante o atendimento desses estudantes, o tempo de concentração destes, durante as atividades, diminui bastante, interferindo na eficiência e qualidade do Atendimento Educacional Especializado desses estudantes.

Um outro aspecto observado foi em relação as atividades que são desenvolvidas com os estudantes no AEE. Nos dias observados, as atividades se concentraram no ensino do alfabeto, a aprendizagem da escrita do nome dos estudantes e em alguns sinais básicos da Libras. Ficou evidente que os estudantes apresentavam pouquíssimos conhecimentos na língua de sinais e quase nenhum na Língua Portuguesa. Por conta disso, as atividades realizadas com os estudantes eram de caráter introdutório e se concentravam em ensinar os aspectos iniciais referentes a Libras e a escrita dos nomes.

Com relação à fluência das instrutoras de Libras, observou-se que as duas instrutoras que atendiam no período da manhã eram fluentes na língua de sinais e tinham bastante facilidade no ensino com os estudantes. Estas demonstravam segurança e estavam sempre atentas as necessidades e dúvidas que surgiam durante o processo de ensino aprendizagem. Além disso, procuravam

diversificar as atividades para estimular a curiosidade e interesse dos estudantes.

Contudo, em relação a instrutora que realiza esse atendimento no período da tarde, observou-se pouca fluência na língua de sinais e muitas dificuldades em realiza-lo, pois, a mesma demonstrava pouca segurança ao explicar as atividades e deixava os estudantes sozinhos na sala de recursos boa parte do período em que estes realizavam as atividades. Um outro aspecto observado, foi em relação as atividades dos estudantes. Estas se restringiam a atividades prontas da apostila, não havendo uma preocupação em diversifica-las e acompanhar a realização das mesmas de perto, deixando os estudantes sozinhos em boa parte do processo.

Em relação a avaliação do processo de ensino aprendizagem, notou-se que este acontecia a medida em que eram realizadas as atividades com os estudantes. Durante a realização destas e com o acompanhamento permanente das instrutoras (esse processo ficou mais evidente com as duas instrutoras do turno da manhã) eram detectadas as dificuldades dos estudantes e realizadas as avaliações com relação ao alcance ou não dos objetivos planejados.

Não existe uma relação entre as instrutoras de Libras da sala de recursos do CIAEE com os professores dos estudantes surdos da sala de aula regular em termos de acompanhamento do rendimento dos estudantes e apoio ao professor que atua com esses estudantes em sala.

O fato do AEE se concentrar em um único local de atendimento, sendo este, fora das escolas regulares, dificulta o contato entre as instrutoras de Libras e os professores desses estudantes da sala de aula regular. Portanto, o planejamento que deveria ser feito em conjunto, para uma melhor adequação às necessidades dos estudantes surdos e potencialização de suas habilidades, é realizado de forma desvinculada.

Em relação a **categoria 3**, observou-se que a estrutura física da sala de recurso é adequada para a realização do Atendimento Educacional Especializado. A sala é ampla, bem iluminada, possui um refrigerador de ar condicionado, duas mesas grandes com 4 cadeiras cada, um armário de duas portas para guardar os materiais utilizados no AEE. Na sala tem bastante recursos visuais, com vários cartazes com o alfabeto em Libras e em Língua Portuguesa, além de várias gravuras com seus respectivos sinais. Além disso, todos os objetos existentes na sala de recursos possuem o nome escrito em Língua Portuguesa e seu respectivo sinal em Libras.

O estudo realizado apresentou algumas limitações, a saber: em relação a participação dos estudantes surdos e ao tempo previsto para aplicação da proposta de intervenção. Em relação a participação dos estudantes surdos, pretendíamos trabalhar com o universo total de estudantes surdos (9), entretanto, devido a alguns imprevistos na aplicação das intervenções e reaplicação do Subteste, tivemos perda de dois estudantes, pois os mesmos não participaram dessas etapas, sendo assim, contamos apenas com a participação de sete (7) estudantes surdos que representaram 80% desse universo.

Outro aspecto limitante, diz respeito a falta de assiduidade dos estudantes surdos, uma vez que, os mesmos faltavam bastante, dificultando o desenvolvimento e progressão das intervenções aplicadas reduzindo o tempo destinado a elas e, consequente aproveitamento dos estudantes nas competências de leitura. Entretanto, apesar dessas limitações consideramos essa investigação um avanço na área de educação de surdos na medida em que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura de sentenças em Língua Portuguesa, utilizando sempre a Libras como língua mediadora. Dessa forma, recomendamos outras pesquisas na área, ampliando para o desenvolvimento de competências na área da escrita em Língua Portuguesa, além de outros aspectos intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como direcionamento investigar se as metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras no AEE facilitam a compreensão de leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa dos estudantes surdos. Com base nisso, a hipótese, inicialmente formulada, de que essas facilitariam a compreensão de leitura, confirma-se por meio da constatação do resultado da aplicação do Subteste após o processo de intervenção. Desse modo, foi possível comprovar que as metodologias utilizadas por essas profissionais propiciaram avanços na compreensão de leitura de sentenças escritas dos estudantes surdos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no CIAEE.

Em relação a essas metodologias de ensino, constatamos que objetivavam, num primeiro momento, oportunizar ao estudante surdo o acesso aos níveis básicos de conhecimento tanto da Libras, quanto da Língua Portuguesa, visto que esses sujeitos apresentavam baixa fluência em Libras. Esse aspecto é importante, visto que, para o estudante alcançar níveis mais altos de conhecimento se faz necessário a aprendizagem de alguns pré-requisitos.

Outro aspecto detectado refere-se as atividades realizadas pelas instrutoras de Libras no AEE. Estas eram variadas e tinham o recurso visual como principal estratégia de ensino e aprendizagem. As mesmas eram planejadas de acordo com o nível de conhecimento de cada estudante e fundamentavam-se na abordagem bilíngue, uma vez que, o uso da Libras e da Língua Portuguesa eram constantemente associadas no processo educacional desses sujeitos. Constatamos que as atividades objetivavam o conhecimento do alfabeto da Libras e da Língua Portuguesa e associação entre ambos; treinamento do alfabeto manual da Libras em datilologia (escrita das letras no espaço) para o desenvolvimento de habilidades como: coordenação motora, noções de espaço, agilidade, destreza e movimento na realização destes, auxiliando na realização dos sinais e memorização dos mesmos; associação entre imagens e sinais em Libras; treinamento de expressões faciais e corporais (componentes não manuais) dos estudantes na realização dos sinais, leitura de sequências de imagens, leitura frases e de pequenos textos em Língua Portuguesa e associação destes textos aos sinais em Libras; jogos contendo palavras em Língua Portuguesa e sinais em Libras (dominó e jogo da memória), vídeos sinalizados com vocabulários em Libras e legendas em Língua Portuguesa,

dentre outras. Essa variedade de atividades possibilita ao estudante surdo o desenvolvimento de competências em leitura de sentenças em Língua Portuguesa de forma contextualizada, diversificada e lúdica.

Quando nos referimos ao desenvolvimento de competências em leitura de Língua Portuguesa pelo estudante surdo, devemos ficar atentos ao ensino que valoriza apenas o léxico e a decodificação das palavras, pois essa prática ainda ocorre com frequência e é resultado da crença de que ler consiste apenas em conhecer o significado das palavras. Entretanto, a dificuldade do estudante surdo na aquisição da leitura em Língua Portuguesa pode estar relacionada não somente à esse aspecto, como também aos processos de ensino e metodologias pedagógicas que desconsideram as especificidades linguísticas desses sujeitos. Nessa perspectiva, compreendemos que o conhecimento do vocabulário é necessário para a leitura, todavia, o mais importante é a apreensão do conteúdo e da significação da palavra em um determinado contexto por meio do que foi lido.

Ainda sob esse aspecto, é interessante o professor valorizar o uso de recursos visuais, uma vez que a imagem é fundamental no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo, aprimorando suas habilidades visuais e intelectuais, como também, facilitando sua comunicação e o desenvolvimento de seus aspectos globais. Essa é uma estratégia interessante, uma vez que a Libras é considerada uma língua de natureza visual-gestual, diferente da Língua Portuguesa, caracterizada como oral-auditiva. Em virtude disso, os estudantes surdos tendem a desenvolver maiores habilidades visuais e táteis, sentindo-se entusiasmados com atividades ricas em estímulos visuais.

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelas instrutoras em relação ao ensino dos estudantes surdos, a baixa fluência em Libras desses estudantes foi apontada como um aspecto importante no processo de interação e na abordagem de conteúdos curriculares, uma vez, que essa língua media todo o processo educacional desses sujeitos. Dessa maneira, sugerimos que sejam oportunizados para esses estudantes cursos e vivências com seus pares fluentes em Libras. Assim, acreditamos que, sem um conhecimento básico da Libras, por esses estudantes, qualquer processo metodológico adotado pelas instrutoras não terá o êxito esperado.

Ainda sobre esse aspecto, o envolvimento da família é determinante para o desenvolvimento integral desses estudantes. A valorização da Libras no ambiente

doméstico estimula o contato entre os familiares do estudante surdo, fortalecendo vínculos afetivos e estabelecendo a confiança necessária para o aprendizado tanto da Libras, quanto da Língua Portuguesa.

No aspecto relativo à aplicação do Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas aos estudantes surdos, compreendemos a importância da aplicação deste, antes de qualquer processo de intervenção, uma vez que, detectar o nível de compreensão de leitura em sentenças em Língua Portuguesa dos mesmos, nos permitiu refletir acerca das estratégias metodológicas que seriam desenvolvidas a posteriori e quais atividades poderiam ser aplicadas, levando em consideração a baixa fluência dos estudantes nas duas línguas e o pouco tempo para a aplicação da proposta de intervenção.

Foi demonstrado que a intervenção pedagógica, embora tenha sido desenvolvida em pouco tempo, conseguiu desenvolver estimular as habilidades leitoras nos estudantes surdos. Nos resultados da segunda aplicação do Subteste ficou constatado que todos eles avançaram de nível. Isso revela que as atividades planejadas e aplicadas, em parceria com as instrutoras de Libras, foram ao encontro das necessidades educacionais dos estudantes surdos, minimizando suas dificuldades nas duas línguas e possibilitando-lhes ampliação e aprofundamento de vocabulário em ambas.

Pra finalizarmos, sugerimos que outros estudos possam direcionar e/ou ampliar seus objetivos para essas questões visando o atendimento às necessidades específicas desse público.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N.A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Arara azul, 2010.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ANDRÉ, M.E.D.A; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 2013.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARTE CARISMÁTICA. **História em quadrinho**: colorido e em preto. 2015. Disponível em: <<https://artecarismatica.blogspot.com/2015/08/historia-em-quadrinho-colorido-e-em.html>>. Acesso em: 01 set. 2018.

BAKHTIN, M. O autor e o herói. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. p. 23-220.

_____. Apontamentos. In: _____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. 369-397.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. France: Presses Universitaires de France, 1977.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, E. M. R; ZAQUEU, L. C. C. Discussões acerca da língua de sinais como disciplina na educação básica. **Revista Querubim**. ano 14, v. 02, n. 34, p. 43-47, 2018.

BATES, E. **Language and contexto**. New Yor: Academic Press, 1976.

_____.; CAMAIONI, L.; VOLTERRA, V. The acquisition of performatives prior to speech. In: OCHS, E.; SCHIEFFELING, B. (Orgs.). **Developmental pragmatics**. London: Academic Press, 1979. p. 111-128.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html>. Acesso em: 21 abr. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

_____. 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 União**, Brasília, 24 de abril de 2002.

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/ SEESP, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, v. 2).

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

_____. Decreto Presidencial n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKyi>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 maio 2017.

_____. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 2 jun. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BROCHADO, S.M.D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. 2003. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de São Paulo, UNESP, São Paulo, 2003.

CALDAS, A.L.P. Movimento surdo: identidade, língua, cultura. In.: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012.

CAPOVILLA, A.G.S. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, F.C. et al. Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas. **Rev. bras. educ. espec.**, [online], 2006.

_____; RAPHAEL, W.D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2006.

_____; VARANDA, C.; CAPOVILLA, A.G.S. Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras: normatização e validação. **Revista de Psicologia da Vetor**, v. 7, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 2006.

_____; SEABRA, A. G; DIAS, N.M. **Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura e escrita aritmética**. São Paulo: Memnon, 2013.

CORREIA, L.M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

FARIA, E.M.B. Aquisição da Linguagem. In.: ASSIS, M.C. (Org.). **Língua Portuguesa e Libras**: teorias e práticas. João Pessoa: Editora UFPB, 2012. v. 6.

FENEIS. **Língua de sinais ou Língua Brasileira de Sinais**. 2018. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/sob-libras.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FERNANDES, E. (Org.). **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____; CORREIA, C.M.C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In.: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

_____. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado), Universidade federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel editora, 1993.

FLETCHER, J. M. et al. **Transtornos de aprendizagem**: da identificação a intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORY, E.V. **Influência do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil**: uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget. 2008. 470 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

FREIRE, R. **Por uma gramática de Línguas de sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1982.

GARCEZ, L.H.C. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARRIDO, I. Motivacion, emocion y accion educativa. In.: MAYOR, L.; TORTOSA, F. (Eds.). **Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional**. Bilbao: Desclee de Brower, 1990.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C.B.F. **Surdez**: processo educativos e subjetividade. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GRAUE, M. E.; WALSH, D.J. **A investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREGOLIN, M.R. O que quer, o que pode essa língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In.: FARACCO, C.A. et al. **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GROSJEAN, F. Bilinguismo individual. **Revista UFG**, ano 10, n. 5. p. 163-176, dez. 2008.

HARGIE, O.; SAUNDERS, C.; DICKSON, D. **Social skills in interpersonal communication**. London: Brookline Books, 1987.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Combrigde: Combrigde University Press, 2000.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

KARNOPP, L.B. Práticas de leitura e escrita entre surdos. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____; PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KELMAN, C.A. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Espaço: Informativo Técnico-Científico**, Rio de Janeiro, v. 24, 2005.

KOZLOWSKI, L. O modelo bilíngue-bicultural na educação do surdo. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 147-156, 1995.

LENS, W. Motivation and learning. In.: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T.N. (Orgs.). **The international encyclopedia of education**. United States: Pergamon, 1994. v. 7, p. 3936-3942.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, C.M. **Educação de surdos**: desafios para prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LODI, A.C.B.A. **Leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. São Paulo, 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____; LUCIANO, R.T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In.: LODI, A.C.B.; LACERDA, C. B F. de. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MACEDO, E.C. et al. Teleavaliação da habilidade de leitura no ensino infantil fundamental. **Psicol Esc Educ.**, 2005.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papiro, 1996.

PEREIRA, V.A.; MENDES, E.G. Análise conceitual da deficiência auditiva: perspectivas históricas e educacionais. In: da COSTA, M.P.R. (Org.). **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

PERLIN, G. Identidades surdas. In.: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/4559884/Fundamentos-da-Educacao-dos-Surdos>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva da Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepção de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Itajaí: [s.n.], 2011.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

_____. **O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas**. 2007. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABOmIAD/texto65-contexto-escolar-surdo-ronice>>. Acesso em: 2 maio 2017.

_____. Didática da Libras. In: ASSIS, M.C. (Org.). **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. v. 4.

_____. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Tópicos especiais em escrita do português como L2. In: ASSIS, M.C. (Org.). **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

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

RICHARDSON, R.J. (Org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROESCH, S.M.A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos. São Paulo: Atlas, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SALLES, M.M.L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos – MEC; SEESP, 2004.

SÁNCHEZ, C. **Os surdos, a alfabetização e a leitura**: sugestões para a desmistificação do tema. São Paulo: Mimeo, 2002.

SANTANA, M.K. **A Língua Portuguesa na educação especial**: problematizando leitura, escrita e mediação. 2011. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Linguística Aplicada), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2011.

SANTOS, K.R.O.R.P. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1987.

SEABRA, A.G; DIAS, N.M. **Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura**: dissociação e habilidades linguísticas-mnemônicas preditoras. 2012.

SELINKER, L. **Rediscovering iter Language**. Logmam: [s.n.], 2004. (Applied linguistics and language study).

SKLIAR, C.B. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 44-57, 1998.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Educação & Exclusão, Abordagens Sócio – Antropológicas em Educação Especial. In: _____. (Org.). **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____ (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____; MASSONE, M.L.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. **Revista Infancia y Aprendizaje**, Madrid, n. 69/70,

1995.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

STUMPF, M. Aquisição da escrita de sinais. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 125, p. 373-381, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://w0ww.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

VILHALVA, C.; ARRUDA, C.C.; ALBRES, N.A. Desafios na formação continuada de profissionais para educação inclusiva de surdos – o CAS como política de ação do mec. In.: ALBRES, N.A; NEVES, S.L.G. (Orgs.). **Libras em estudo**: formação de profissionais. São Paulo: FENEIS, 2014.

VYGOTSKY, L.S. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**, v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

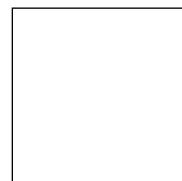
ZAQUEU, L.C.C. ALVES, D.S.R.; BASTOS, E.M.R. Análise da produção textual em língua portuguesa de estudantes surdos. **Revista Querubim**, ano 14, v. 03, n. 34, p. 39-46, 2018.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TA)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido -TA (Nos termos da Lei nº 466/12 – CNS/MS)

Você está sendo convidado (a) para participar porque é estudante (a) do Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado Maria do Carmo Viana Neiva - CIAEE. A pesquisa intitulada **“O ENSINO DE LEITURA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS**: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue” será desenvolvida pelas pesquisadoras Profª Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e professora Esp. Eulânia Maria Ramos Bastos. Esclarecemos que o motivo desse estudo é avaliar a compreensão de sentenças escritas em Língua Portuguesa de estudantes surdos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado – AEE no referido Centro. Para isso, iremos utilizar o Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas. Este é composto por seis itens de treino e 40 itens de teste. Cada item é composto de uma sentença escrita, seguida de cinco figuras alternativas de escolha. A tarefa consiste em ler a sentença e escolher, assinalando, a figura que melhor corresponde a ela. Informamos que você poderá retirar o seu assentimento nessa pesquisa a qualquer momento. A sua participação ou recusa não mudará em nada a forma como é atendido (a) na Sala de Recursos Multifuncionais do CIAEE. Sua participação não acarretará gastos, assim como, não terá direito a pagamento. Sua participação na pesquisa depende da sua vontade e com autorização do seu responsável. Sua participação é importante, pois nos permitirá descobrir se sua compreensão em leitura está satisfatória ou não e, a partir disso, redefinir estratégias metodológicas para facilitar a leitura em Língua Portuguesa. Se você ficou com alguma dúvida, por favor entre em contato com a pesquisadora responsável Eulânia Maria Ramos Bastos (contato: 99911-6401) ou, na Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D. Este termo de consentimento elaborado em duas vias originais deverá ser assinado e rubricado em todas as páginas impressas: uma via será entregue ao responsável legal pelo (a) menor/filho(a) e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável. Agradecemos a sua colaboração.

Timon, ____ de ____ de ____.



Assinatura da Pesquisadora responsável
membro da equipe da pesquisa

Assinatura do (a) participante

Nota: Em caso de pessoas que não sabem ler e escrever, este termo deverá ser lido na presença de uma testemunha imparcial e, portanto, o participante da pesquisa deverá apor sua impressão datiloscópica.

APÊNDICE B – Roteiro de observação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

ESCOLA: _____

ENDEREÇO: _____

DIRETOR/A: _____

COM RELAÇÃO AO SURDO	ATENDIMENTO DO INSTRUTOR/A	ESTRUTURA FÍSICA DA SALA DE RECURSOS
• Idade dos Surdos atendidos no AEE; • Ano em que está matriculado; • Ficha de identificação/acompanhamento individual do surdo; • O estudante Surdo apresenta alguma resistência no aprendizado da Língua portuguesa?; • Como o Surdo expressa essa resistência?; • Quantidade de Surdos matriculados na escola; • Quantidade de Surdos atendidos no Atendimento Educacional Especializado – AEE.	• Planejamento do Instrutor; • Tempo de atendimento ao Surdo; • Quantidade de Surdos atendidos na sala de recursos; • Tipo de atendimento? (Individual ou em grupos); • Material utilizado no AEE para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita e leitura para o Surdo; • O instrutor se preocupa em elaborar material? Qual?; • Atividades utilizadas pelo Instrutor para o ensino da Língua Portuguesa; • O instrutor é fluente em Libras?; • Como o Instrutor avalia aprendizagem da Língua Portuguesa do Surdo? • Relação do Instrutor de Libras com o professor de Língua Portuguesa da sala regular	• Existe sala de recursos na escola? • A sala de recursos é própria para o AEE?; • Condições da sala de recursos? (Dimensão espacial, mobília, materiais adaptados, jogos, livros, computador, etc.).

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB

ENTREVISTA INSTRUTOR/A DE LIBRAS

ESCOLA _____

1. Sexo: () masculino () feminino

2. Faixa Etária:

- a) () Abaixo de 25 anos
- b) () Entre 26 e 30 anos
- c) () Entre 31 e 35 anos
- d) () Entre 36 e 40 anos
- e) () Mais de 40 anos

3. Você trabalha em:

- a) () Uma só escola
- b) () Duas escolas
- c) () Três escolas

4. Nessa escola você é:

- a) () Efetivo
- b) () Contratado
- c) () Outra situação funcional

5. Há quanto tempo você trabalha nessa escola? _____

6. Escolaridade?

- a) () Ensino Médio
- b) () Ensino Superior - curso: _____
- c) () Aperfeiçoamento - menos de 360 horas
- d) () Pós – graduação/ especialização – 360 horas ou mais
- e) () Mestrado área: _____
- f) () Doutorado área: _____

7. Tempo de atuação como Instrutor/a de Libras é:

- a) ☐ Abaixo de 2 anos
- b) ☐ Entre 3 e 5 anos
- c) ☐ Entre 6 e 7 anos
- d) ☐ Acima de 7 anos

8. Participa ou participou de cursos de formação continuada que tenham contribuído com sua área de atuação? Cite alguns e a carga horária respectiva.

9. O que você entende por bilinguismo na educação de Surdos?

10. Você acha importante o Surdo aprender a Língua Portuguesa? Porque?

11. Em relação as especificidades do estudante surdo, você acha que são necessários alguns pré-requisitos para aprendizagem da Língua Portuguesa? Se sim, quais?

12. Que metodologias você utiliza para ensinar a Língua Portuguesa para os Surdos no Atendimento Educacional Especializado – AEE?

13. Cite algumas atividades que você utiliza no AEE para facilitar a aprendizagem da Língua portuguesa na modalidade escrita pelo Surdo?

14. Cite algumas atividades que você utiliza no AEE para facilitar a aprendizagem da Língua portuguesa na modalidade leitura pelo Surdo?

15. Como você avalia se a aprendizagem da Língua Portuguesa pelo Surdo no AEE se deu de forma satisfatória?

16. Você dá suporte ao professor de Língua Portuguesa da sala regular com relação ao planejamento das aulas e adequação destas as necessidades do estudante Surdo? Se sim, como você faz isso?

- 17. O trabalho com o estudante surdo apresenta dificuldades? Quais?**
- 18. Você como instrutora de Libras que atua AEE, se considera importante para o processo de inclusão de estudantes surdos? Porque?**
- 19. Em sua opinião, os docentes, gestores e demais funcionários da escola são conscientes acerca da real função e importância do Instrutor na inclusão de estudantes Surdos? Se não, o que tem feito para conscientizá-los?**

APÊNDICE D – Diário de Campo

ESCOLA _____

INSTRUTOR	DATA/ HORA	QUANTIDADE SURDOS ATENDIDOS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	ASSINATURA

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Coordenação de
Educação Especial Unidade Regional de Timon - MA**

**CARTA DE INFORMAÇÃO À COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNIDADE REGIONAL DE TIMON - MA**

O presente estudo se concentra em investigar as metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras no AEE na cidade de Timon – MA para adoção de um caderno com sugestões de atividades. Bilíngues, mediada pela Libras.

Essa pesquisa será quanti-qualitativa e a coleta de dados será feita por meio dos seguintes instrumentos: Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas para os estudantes surdos que frequentam o AEE no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva, validado e normatizado por Capovilla, Seabra e Dias (2005; 2013), entrevista semiestruturada aplicada às instrutoras de Libras do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Destaca-se a importância deste estudo na averiguação de metodologias que favoreçam a compreensão de leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa para estudantes surdos.

Informo que, os dados coletados serão utilizados na Dissertação de Mestrado de Eulânia Maria Ramos Bastos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEED da Universidade Federal do Maranhão. Para tal, solicitamos a autorização desta Unidade regional para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados; o material e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Qualquer dúvida que existir agora ou no decorrer do processo poderá ser livremente esclarecido, bastando entrar em contato através do telefone ou e-mail abaixo mencionado. De acordo com esses termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e a outra com os pesquisadores. Obrigada.

Eulânia Maria Ramos Bastos
Pesquisadora Responsável
eulaniaramos@hotmail.com

Prof. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu
Orientadora
conceicaozaqueu@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, representante do sujeito, após a Leitura da Carta de informação ao sujeito, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que o sujeito, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado se torna informação confidencial, guardada por força de sigilo profissional.

Timon, _____ de _____ de _____.

Ass. do sujeito ou seu representante legal

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição

CENTRO INTEGRADO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO MARIA DO CARMO VIANA NEIVA - CIAEE

O presente estudo se concentra em investigar as metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras no AEE na cidade de Timon - MA para adoção de um caderno com sugestões de atividades. Bilíngues, mediada pela Libras.

Essa pesquisa será quanti- qualitativa e a coleta de dados será feita por meio dos seguintes instrumentos: Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas para os estudantes surdos que frequentam o AEE no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva, validado e normatizado por Capovilla, Seabra e Dias (2005; 2013), entrevista semiestruturada aplicada às instrutoras de Libras do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Destaca-se a importância deste estudo na averiguação de metodologias que favoreçam a compreensão de leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa para estudantes surdos.

Informo que, os dados coletados serão utilizados na Dissertação de Mestrado de Eulânia Maria Ramos Bastos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEED da Universidade Federal do Maranhão. Para tal, solicitamos a autorização desta instituição para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados; o material e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. Qualquer dúvida que existir agora ou no decorrer do processo poderá ser livremente esclarecida, bastando entrar em contato através do telefone ou e-mail abaixo mencionado. De acordo com esses termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e a outra com os pesquisadores. Obrigada.

Eulânia Maria Ramos Bastos
Pesquisadora Responsável
eulaniaramos@hotmail.com

Prof. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu
Orientadora
conceicaozaqueu@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, representante do sujeito, após a Leitura da Carta de informação ao sujeito, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que o sujeito, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado se torna informação confidencial, guardada por força de sigilo profissional.

Timon, _____ de _____ de _____.

Ass. do sujeito ou seu representante legal

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao sujeito da pesquisa

CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA

O presente estudo se concentra em investigar as metodologias de ensino utilizadas pelas instrutoras de Libras no AEE na cidade de Timon – MA para adoção de um caderno com sugestões de atividades. Bilíngues, mediada pela Libras.

Essa pesquisa será quanti- qualitativa e a coleta de dados será feita por meio dos seguintes instrumentos: Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas para os estudantes surdos que frequentam o AEE no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva, validado e normatizado por Capovilla, Seabra e Dias (2005; 2013), entrevista semiestruturada aplicada às instrutoras de Libras do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Destaca-se a importância deste estudo na averiguação de metodologias que favoreçam a compreensão de leitura de sentenças escritas em Língua Portuguesa para estudantes surdos.

Os instrumentos de avaliação serão utilizados pela pesquisadora responsável. Os dados deste estudo serão preservados e o nome dos sujeitos avaliados será resguardado, garantindo-se o sigilo destes e da instituição. Aos participantes cabem o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. Informo que, os dados coletados serão utilizados na dissertação da aluna Eulânia Maria Ramos Bastos, aluna do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB da Universidade Federal do Maranhão. Agradecemos a colaboração.

Eulânia Maria Ramos Bastos
Pesquisadora Responsável
eulaniaramos@hotmail.com

Prof. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu
Orientadora
conceicaozaqueu@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, representante do sujeito, após a leitura da Carta de informação ao sujeito, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que o sujeito, através de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado se torna informação confidencial, guardada por força de sigilo profissional.

Timon, _____ de _____ de _____.

Ass. do sujeito ou seu representante legal

**APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao responsável pela
criança/adolescente**

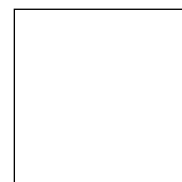
CARTA DE INFORMAÇÃO AO RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA/ADOLESCENTE

Seu filho/a está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“O ENSINO DE LEITURA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS**: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue” pois é estudante do Centro de Integrado de Atendimento Educacional Especializado - CIAEE. Essa pesquisa será desenvolvida pelas pesquisadoras Prof^a Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e professora Esp. Eulânia Maria Ramos Bastos. Esclarecemos que o motivo desse estudo é avaliar a compreensão de sentenças escritas em Língua Portuguesa de estudantes surdos que frequentam o referido Centro. Para isso, iremos utilizar o Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas. Esse teste é composto por seis itens de treino e 40 itens de teste. Cada item é composto de uma sentença escrita, seguida de cinco figuras alternativas de escolha. A tarefa consiste em ler a sentença e escolher, assinalando, a figura que melhor corresponde a ela. A participação dele (a) na pesquisa depende da sua autorização e assinatura deste termo. Informamos que você poderá retirar o seu consentimento ou interromper a participação dele (a) nessa pesquisa a qualquer momento. Seu consentimento ou recusa não mudará em nada a forma como seu/sua filho/a é atendido/a na Sala de Recursos Multifuncionais. Informamos que a participação dele (a) não acarretará gastos, assim como, não terá direito a pagamento pela participação. Informamos que você poderá retirar o seu consentimento ou interromper a participação do mesmo nesta pesquisa a qualquer momento. Ele/a não será identificado/a no caso de publicação desta pesquisa. A participação dele/a é importante pois nos permitirá descobrir se sua compreensão em leitura está satisfatória ou não e, a partir disso, redefinir estratégias metodológicas para facilitar a leitura em Língua Portuguesa. Se você ficou com alguma dúvida, por favor entre em contato com a pesquisadora responsável Eulânia Maria Ramos Bastos (contato: 99911-6401) ou, na Coordenação do Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica, na Universidade Federal do Maranhão, Campus do Bacanga - Centro de Ciências Sociais, Av. dos Portugueses 1966, sala 105 - Bloco D. Este termo de consentimento elaborado em duas vias originais deverá ser assinado e rubricado em todas as páginas impressas: uma via será entregue ao responsável legal pelo (a) menor/filho(a) e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

Agradecemos a sua colaboração.

Timon, _____ de _____ de _____.

Ass. do sujeito ou seu representante legal



APÊNDICE I – Produto da pesquisa: LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA:
sugestões de atividades bilíngues para estudante surdos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PPGEEB

EULÂNIA MARIA RAMOS BASTOS

LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA: sugestões de atividades bilíngues para
estudante surdos

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	1
	ASPECTOS TEÓRICOS DA OBRA	4
1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O ATO DE LER.....	4
1.1	Conceito de leitura.....	4
1.2	Condições para a realização da leitura	5
1.3	Relação entre leitura em Língua Portuguesa – L2 e Língua Brasileira de Sinais (Libras)	5
1.4	Estratégias sugeridas.....	6
1.5	Sugestões de Atividades e Orientações Metodológicas para facilitar a compreensão de leitura em Língua Portuguesa como segunda Língua para estudantes surdos no AEE.....	7
	REFERÊNCIAS	21
	NOTAS SOBRE AS AUTORAS	22

APRESENTAÇÃO

As atividades sugeridas nesse produto, algumas resultantes da proposta de intervenção aplicada aos estudantes surdos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva – CIAEE, no município de Timon – MA, surgem da necessidade de auxiliar os instrutores de Libras que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais facilitando a compreensão de leitura do estudante surdo em Língua Portuguesa com atividades simples e de fácil aplicação, contribuindo assim, com seu desenvolvimento educacional de forma mais significativa.

Ao pensarmos numa proposta de intervenção com orientações metodológicas, levamos em consideração algumas especificidades do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua – L2 para esses sujeitos, sobretudo, o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua – L1, pelos estudantes surdos e a fluência desta, especialmente pelos (as) instrutores (as) de Libras que atuarão com esses sujeitos no Atendimento Educacional especializado-AEE, uma vez que, a Libras será a língua de instrução e mediará todo o processo de ensino e aprendizagem com esse público.

Destacamos também que, dentro desse processo educacional com esses sujeitos, existem outros fatores que interferem na aprendizagem da L2, dentre eles podem-se citar: idade, aspecto cognitivo, língua nativa, domínio afetivo, experiência educacional, além dos chamados “filtros afetivos” dos estudantes para a aprendizagem da língua-alvo que são as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade (ALMEIDA FILHO, 1993).

Dentro desse processo educacional, devemos considerar a interferência desses fatores externos, uma vez que, estes influenciam diretamente nas características individuais de cada estudante e, conseqüentemente, no seu modo de aprender.

Quando direcionamos o olhar para o processo educacional do estudante surdo, muitas vezes nos deparamos com a ideia equivocada que este tem dificuldades de aprendizado e que não conseguirá aprender a Língua Portuguesa, dentre outras crenças ou mitos infundados que reforçam e legitimam o fracasso escolar desse público. Nesse contexto, é importante o professor entender e

conhecer o estudante surdo, procurando compreender o significado e a importância que tem o aprendizado da Língua Portuguesa para esses sujeitos (BRASIL, 2004).

Selecionar as atividades que serão trabalhadas nas Salas de Recursos Multifuncionais, adequando-as às singularidades de cada estudante e escolher quais estratégias metodológicas utilizar, com vistas a atingir os objetivos propostos, são recursos que possibilitam grandes chances de alcançar o êxito no ensino da Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos.

Na elaboração desse material, levamos em consideração três aspectos importantes, a saber: o primeiro deles refere-se ao público a quem destina-se esse produto de intervenção com sugestões metodológicas. Sugerimos seu uso por todos aqueles profissionais que atuam com estudantes surdos em Salas de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado, em especial os instrutores de Libras. Entretanto, pode ser utilizado por outros profissionais que também atuam na educação do estudante surdo. É um material com atividades variadas e de fácil aplicação, podendo ser adaptado ou alterado conforme criatividade do professor ou necessidade educacional do próprio estudante surdo.

O segundo aspecto, diz respeito a fluência na primeira língua – L1, nesse caso a Libras, por parte dos professores que atuarão com os estudantes surdos. Isso implica na compreensão de que este profissional deve dominá-la, não apenas no que diz respeito ao léxico, mas estruturalmente, proporcionando interação com o aprendiz que necessita de um espaço dialógico rico para descobrir e construir as relações entre a língua-alvo e a sua língua, nesse caso, a Língua Portuguesa e a Libras. Em relação ao estudante surdo, que ainda não tem o domínio da primeira língua, cabe ao professor iniciar os aspectos introdutórios desta, inserindo aos poucos a L2 no processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro aspecto detêm-se na aprendizagem da Língua Portuguesa pelo estudante surdo. Sabemos que o surdo, de forma alguma, é obrigado a aprender a Língua Portuguesa, entretanto, a aprendizagem dessa língua proporciona a esse sujeito um acesso maior e mais aprofundado aos diversos níveis de conhecimento formal, o auxiliando no processo de compreensão de conteúdos, valores e relações construídas ao longo de seu processo educacional. Além disso, o aprendizado da Língua Portuguesa, sob a perspectiva de uma prática social e, considerando o surdo como um indivíduo que está inserido nesse meio cultural, possibilitará a esse, tornar-se sujeito de seu próprio fazer social de maneira mais crítica e consciente (ALBRES,

2010).

Por fim, destacamos que algumas atividades aqui sugeridas foram elaboradas e desenvolvidas em colaboração com as instrutoras de Libras que atuam com os estudantes surdos no AEE no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva (CIAEE). Essa colaboração iniciou-se com o levantamento de sugestões de quais atividades seriam mais apropriadas aos estudantes surdos desse Centro de ensino, conforme o que se pretendia alcançar, até o momento da aplicação e avaliação das atividades. Todo esse processo foi dinamizado por meio do diálogo e interação entre e com os sujeitos envolvidos.

ASPECTOS TEÓRICOS DA OBRA

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O ATO DE LER

As atividades de leitura e escrita implicam-se mutuamente no ensino de uma língua. Se, na pedagogia de língua materna, o ato de produzir passa necessariamente pelo de receber informações de naturezas diversas (linguística, sociocultural) por meio da leitura, no ensino de segunda língua tal processo é de fundamental importância (SALLES et al., 2007).

Em relação ao estudante surdo, especialmente, sua inserção em contextos que favoreçam a leitura, permite a esse sujeito o contato frequente com diversos tipos de gêneros textuais, estimulando, portanto, o ato de ler. O ato de ler, para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, já, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente. Acrescente-se que, nesse caso, os recursos gráficos e visuais constituem um instrumento auxiliar de excelência. Para isso, alguns aspectos e conceitos que envolvem a noção de leitura devem ser esclarecidos (BRASIL, 2004a; 2004b).

1.1 Conceito de leitura

Tradicionalmente o conceito de leitura está vinculado ora ao ato de decifrar os grafemas impressos, ora a uma certa atitude em compreender textos. Esta visão, no entanto, é por vezes limitada em relação àquilo que a produção textual possa significar. Tais concepções, há muito vêm sendo criticadas como únicas formas de leitura. Atualmente, é consensual que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural. A leitura é, portanto, entendida de maneira mais ampla, em que certamente o sistema linguístico cumpre um papel fundamental, tendo em vista que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1982).

Entendida nessa perspectiva, a leitura atinge um grande público, em que o surdo se insere como cidadão-leitor tanto quanto um ouvinte, embora os procedimentos metodológicos sejam diferentes quando se trata da aquisição de L1 e de L2 e de aquisição da modalidade escrita da língua oral pelo surdo (QUADROS;

SCHMIEDT, 2006).

No contexto pedagógico, compreende-se que leitura é um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida com a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. Nesse trabalho, envolve-se signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Entretanto, além de envolver os elementos da linguagem, inclui também, os aspectos ligados a experiência de vida dos indivíduos (GARCEZ, 2001).

1.2 Condições para a realização da leitura

A leitura cumpre várias funções que vão desde a de divertir, em que o procedimento é mais espontâneo, até aquelas que exigem do leitor processos mentais mais elaborados e nas quais o conhecimento prévio sobre o assunto se faz necessário (BRASIL, 2004a; 2004b).

Estão envolvidos, nesse conhecimento, a língua, os gêneros e os tipos textuais e o assunto, que apresentam certas condições importantes para uma leitura eficaz.

Garcez (2001), elenca algumas dessas condições, a saber: decodificação de signos; seleção e hierarquização de ideias; associação com informações anteriores; antecipação de informações; elaboração de hipóteses, construção de inferências; construção de pressupostos; controle de velocidade; focalização da atenção; avaliação do processo realizado; reorientação dos próprios procedimentos mentais.

1.3 Relação entre leitura em Língua Portuguesa – L2 e Língua Brasileira de Sinais (Libras)

A leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, tendo em vista que, constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. Nesse processo, o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português.

Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a Libras. É, portanto, por meio dessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que de forma geral. É por meio da Libras que o surdo faz a leitura do mundo para depois, passar à leitura da palavra em Língua Portuguesa.

O desenvolvimento na aprendizagem de uma segunda língua está intimamente ligado ao nível de proficiência que o aprendiz possui na sua primeira língua. Dessa maneira, a língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência dentro do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva bilíngue para estudantes surdos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

1.4 Estratégias sugeridas

Reconhecer e entender a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto, bem como perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas intra, inter e extratexto, é o que torna a leitura produtiva (GARCEZ, 2001).

No caso do estudante surdo, algumas estratégias são de grande relevância, e o professor deve sempre estar atento para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais).

No quadro abaixo, constam algumas etapas que devemos levar em consideração ao se trabalhar com esses dois aspectos.

Quadro 1 – Estratégias para o desenvolvimento de habilidades nos aspectos macroestruturais e microestruturais em estudantes surdos.

Aspectos macroestruturais	Aspectos microestruturais
a) Analisar e compreender todas as pistas que acompanhem o texto escrito: figuras, desenhos, pinturas, enfim, todas as ilustrações; b) Identificar, sempre que possível, nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internas ao texto; c) Situar o texto, sempre que possível, temporal e espacialmente; d) Observar, relacionando com o texto, título e subtítulo; e) Explorar exhaustivamente a capa de um livro, inclusive as personagens, antes mesmo da leitura; f) Elaborar, sempre que possível, uma sinopse antes da leitura do texto; g) Reconhecer elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas, bem como outros que concorram para o entendimento do que está sendo lido; h) Estabelecer correlações com outras leituras, outros conhecimentos que venham auxiliar na compreensão; i) Construir paráfrases em LIBRAS ou em português (caso já tenha um certo domínio); j) Identificar o gênero textual; k) Observar a importância sociocultural e discursiva, portanto pragmática, do gênero textual; l) Identificar a tipologia textual; m) Ativar e utilizar conhecimentos prévios; n) Tomar notas de acordo com os objetivos.	a) Reconhecer e sublinhar palavras-chave; tentar entender, se for o caso, cada parte do texto, correlacionando-as entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes; b) Identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos; c) Relacionar, quando possível, esses fragmentos a outros; d) Observar a importância do uso do dicionário; e) Decidir se deve consultar o dicionário imediatamente ou tentar entender o significado de certas palavras e expressões observando o contexto, estabelecendo relações com outras palavras, expressões ou construções maiores; f) Substituir itens lexicais complexos por outros familiares; g) Observar a lógica das relações lexicais, morfológicas e sintáticas; h) Detectar erros no processo de decodificação e interpretação; i) Recuperar a ideia geral de forma resumida. É importante ressaltar que, para cada texto, há um conjunto de procedimentos adequados à compreensão, e, portanto, é impraticável a aplicação de todos os procedimentos listados à leitura de um único texto.

Fonte: Adaptado de Brasil (2004a; 2004b).

1.5 Sugestões de Atividades e Orientações Metodológicas para facilitar a compreensão de leitura em Língua Portuguesa como segunda Língua para estudantes surdos no AEE

O primeiro passo para a alfabetização dos estudantes surdos é a apresentação do alfabeto manual e do alfabeto da Língua Portuguesa.

ATIVIDADE 1: Alfabeto Manual em Libras e do Português.

Duração da atividade: 50 minutos.

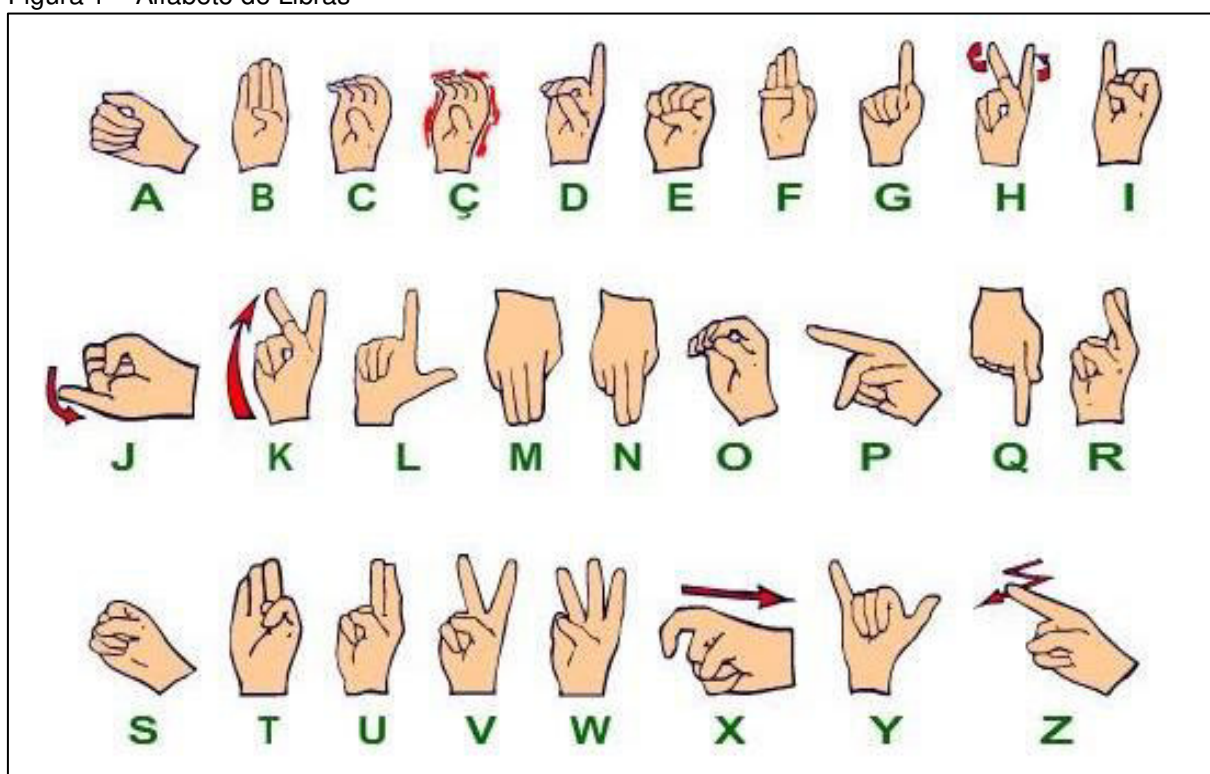
Material didático: Alfabeto manual e em Língua Portuguesa confeccionado em forma de cartela em papel cartão. Pode ser confeccionado em outros materiais como E.V.A, por exemplo.

Objetivos:

- Conhecer o alfabeto nas duas línguas, associando-os e sequenciando-os corretamente através de demonstração visual;
- Formar pequenas palavras com as letras dos dois alfabetos.

Procedimentos: Conhecer e colocar em ordem alfabética as letras no alfabeto manual e português utilizando as cartelas confeccionadas. No segundo momento, pedir para elaborar pequenas palavras. Com as palavras elaboradas, tentar ler e sinalizar, caso a palavra tenha sinal. Em seguida, sinaliza-se uma letra e o estudante pegará a cartela correspondente, passando para palavras com duas letras, três, quatro, cinco, etc. Observe o exemplo abaixo:

Figura 1 – Alfabeto de Libras



Fonte: Toda Atual (2017).

Quadro 2 – Letras e palavras que podem ser sinalizadas pelos estudantes surdos

Com 1 letra	Com 2 letras	Com 3 letras	Com 4 letras
A	Oi	Mãe	Casa
D	Tu	Mas	Gato
S	Só	Céu	Amor

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

OBS: A quantidade de letras e a complexidade das palavras devem ser inseridas a medida em que o estudante conseguir avançar nas etapas.

ATIVIDADE 2: Conhecendo o alfabeto manual em Libras e em Língua Portuguesa por meio de textos

Duração da atividade: 50 minutos.

Material didático: Alfabeto manual e em Língua Portuguesa confeccionado em forma de cartela em papel cartão. Pode ser confeccionado em outros materiais como E.V.A, por exemplo. Texto escrito em Língua Portuguesa; no alfabeto manual e sinalizado em Libras.

Objetivos:

- a) Vincular o alfabeto a um texto escrito;
- b) Conhecer novos sinais em Libras;
- c) Fazer a leitura do texto associando os sinais das palavras ao texto.

Procedimentos: Solicitar ao estudante que tente ler a parlenda em Língua Portuguesa. No segundo momento, sinalizar o texto associando os sinais e as palavras do texto. Em seguida, pedir para o estudante tentar sinalizar o texto sozinho. Abaixo segue a sugestão de texto escrito em Língua Portuguesa para essa atividade:

Texto em Língua Portuguesa

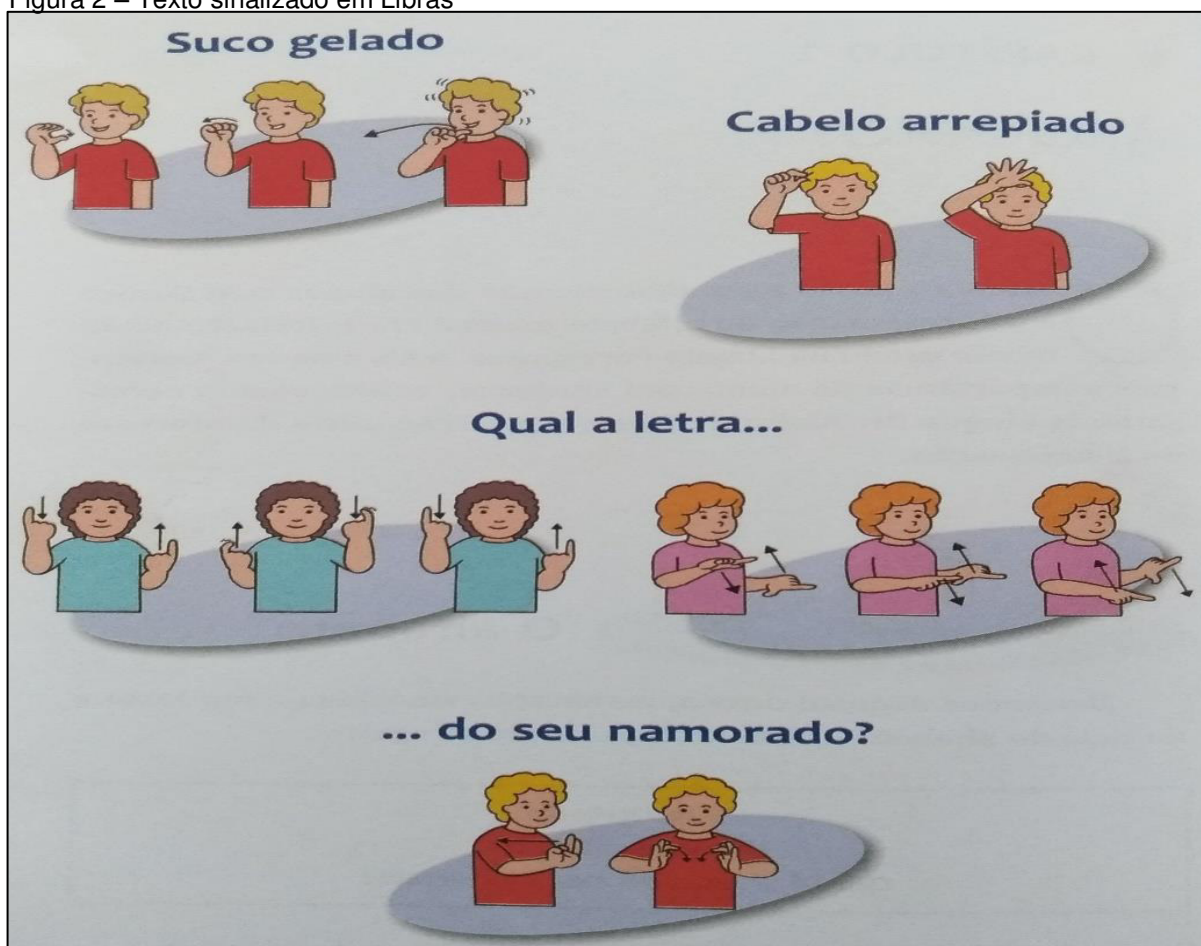
Suco gelado

Cabelo arrepiado

Qual é a letra do seu namorado?

Texto em alfabeto manual da Libras**Suco gelado****Cabelo arrepiado****Qual é a letra do seu namorado?**

Figura 2 – Texto sinalizado em Libras



Fonte: Honora (2014).

Essa atividade pode ser realizada com diversos gêneros textuais, sempre apresentando a parte escrita e solicitando que o estudante surdo possa fazer as aplicações dos sinais correspondentes. O nível de fluência na Libras e na Língua Portuguesa dos estudantes surdos, assim como os objetivos propostos nas atividade devem ser levadas em conta na escolha dos textos.

Sobre o estudante surdo:

É fundamental o estudante surdo conhecer as formas gráficas das letras do alfabeto em Língua Portuguesa e sua ordem alfabética, comparando-as com o alfabeto manual da Libras, dessa forma, a apresentação destes elementos deve ser associadas.

Ao professor

É possível que as atividades referentes ao alfabeto se repitam em vários momentos durante suas atividades em sala de aula. O fato de serem apresentados dois alfabetos em línguas diferentes e de maneira concomitante, pode dificultar a memorização dos estudantes surdos nas primeiras apresentações. Caso observe alguma dificuldade acentuada nos estudantes surdos, pode apresentar palavras em grupos menores de 5 ou 6 letras. É importante sempre retomar as letras já apresentadas anteriormente para apresentação de novas letras.

ATIVIDADE 3: Jogo da Memória utilizando-se imagens variadas, os sinais das respectivas imagens, os nomes das imagens escritos em Língua Portuguesa e em Datilologia. Com esse material pode-se fazer diversos tipos de jogos da memória para estudantes surdos.

Duração da atividade: 40 minutos.

Material didático: Cartelas com imagens coloridas diversas, cartelas com os sinais em Libras das respectivas imagens; cartelas com as palavras escritas em língua Portuguesa e cartelas com os mesmos nomes em datilologia. As imagens podem ser confeccionadas com imagens coladas em papel cartão e plastificadas para melhor qualidade e manuseio das mesmas.

Objetivos: a) Diversificar o vocabulário em Libras e na Língua Portuguesa; b) Dinamizar a leitura dos sinais e das palavras escritas em português; c) Estimular as habilidades visuais nos estudantes.

Procedimentos: Pedir para os estudantes manusearem as cartelas contendo as imagens, os sinais, as palavras em português e em datilologia. Em seguida separar as cartelas com base no jogo de memória que se quer e no objetivo que se pretende alcançar. É interessante construir os jogos com bastante peças, entretanto, recomenda-se utilizar a quantidade de peças conforme idade do estudante e fluência, deste, na língua de sinais ou em português.

Pode-se iniciar com poucas peças e ir aumento as dificuldades gradativamente, conforme progresso do estudante. É interessante também jogar em duplas ou em grupos maiores. O primeiro jogo da memória pode ser com as imagens e seus respectivos sinais em Libras.

Separar a quantidade de imagens com seus sinais, embaralhar e virar as cartelas. Pedir para os estudantes escolher duas cartas, se corresponder a imagem e seu sinal, o estudante pontua, se não, passa a vez para o próximo. Outras sugestões para se fazer com esse mesmo jogo: imagens X palavras em português; imagens X palavras em datilologia; sinais X palavras em português; palavras em datilologia X palavras em português, etc. Veja as sugestões abaixo:

Figura 3 – Sugestões de imagens com seus sinais



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Abaixo segue a sugestão de jogo da Memória em MDF:

Figura 4 – Jogo da Memória em MDF



Fonte: Arquivo Pessoal (2018).

OBS: Uma outra sugestão é organizar Jogos da Memória temáticos. Escolha um tema de acordo com o objetivo proposto e confeccione as cartelas.

Sobre o estudante surdo:

A comunicação visual como recurso de ensino e aprendizagem proporciona ao estudante surdo criar sua própria identidade visual, como também a descobrir e interagir no seu universo, trazendo assim, benefícios e promovendo a conscientização desde, enriquecendo seu vocabulário visual e gráfico, dando expressão à imaginação criadora e ao saber.

Ao professor

Trabalhar com recursos visuais com o estudante permite a este desenvolver sua percepção de mundo, funcionando como mediador em suas relações com o outro. O jogo da memória, trabalhado de forma contextualizado, permite desenvolver habilidades diversas, relacionados à expressão, ampliação de vocabulário, fluência, memória, socialização, dentre outros aspectos. É um recurso versátil, podendo ser temático,

ATIVIDADE 4: Caça-palavras em Língua Portuguesa ou em Alfabeto Manual

Duração da atividade: 20 minutos.

Atividade 4: Caça – palavras em Língua Portuguesa

Material didático: Caça-palavras feito em papel A4 ou em cartolina.

Objetivo: Identificar as palavras em Língua Portuguesa por meio de pistas escritas e circula-las.

Procedimentos: Entregar o caça-palavras para os estudantes e explicar que deverão encontrar as palavras, que se encontram abaixo do mesmo, no caça-palavras e circula-las. Ver exemplo abaixo do caça-palavras em Língua Portuguesa.

Figura 5 – Caça-palavras em Língua Portuguesa

D	J	A	R	D	H	P	M	X	A	O	K	A	E	N
G	I	Q	X	O	H	E	D	K	G	R	K	H	U	Y
E	T	N	M	X	N	I	N	J	A	R	B	L	T	A
X	T	E	H	T	I	X	C	O	M	A	A	E	L	I
S	M	I	I	E	R	E	A	W	N	C	N	B	F	X
J	F	R	O	A	I	Y	J	Y	S	R	H	A	B	P
S	A	X	R	N	D	R	F	H	R	L	E	L	E	R
W	A	O	K	Z	F	R	O	B	U	R	I	D	Z	E
K	H	P	P	R	O	F	E	S	S	O	R	A	A	K
C	B	A	O	O	A	I	S	I	J	C	O	M	M	C
C	S	R	V	D	S	R	U	P	U	Q	A	C	Z	D
B	B	Y	A	H	A	I	V	E	I	M	P	A	T	O
E	D	A	D	R	E	V	A	O	Z	H	L	O	D	M
B	R	I	G	A	R	I	R	L	R	O	E	X	P	Z
W	N	F	Y	Q	O	R	V	I	L	E	H	O	E	N

1. ABELHA
2. ARVORE
3. BANHEIRO
4. BRIGAR
5. CADERNO
6. CARRO
7. CHORAR
8. DINHEIRO
9. HOMEM

10. JUIZ
11. LIVRO
12. MAMAE
13. MENTIRA
14. NOITE
15. PATO
16. PEIXE
17. PROFESSORA
18. SAPO
19. VERDADE

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

ATIVIDADE 5: Cruzadinha em Libras/Língua Portuguesa

Duração da atividade: 20 minutos

Material didático: Cruzadinha feita em folha A4 ou em cartolina.

Objetivos:

- Enriquecer o vocabulário tanto da Libras quanto da Língua portuguesa;
- Associar imagens com seus respectivos sinais em Libras e sua escrita em Língua Portuguesa.

Procedimentos: Fazer uma cruzadinha em folha de papel A4 ou em cartolina e distribuir para os estudantes. Pedir para os estudantes observarem os numerais com suas respectivas imagens. Em seguida, observar a escrita dos mesmos, no numeral correspondente abaixo e escrever a palavra no lugar correto.

Segue o exemplo abaixo.

Figura 6 – Cruzadinha em Libras



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Sobre o estudante surdo:

A palavra cruzada permite ao estudante surdo desenvolver a memória, além de enriquecer seu vocabulário na Libras e na Língua Portuguesa, podendo auxiliar na compreensão de leitura e escrita de várias disciplinas.

Ao professor

A palavra cruzada tem vários subsídios importantes que colaboram no desenvolvimento do pensamento, além da ortografia e questões semânticas. Esse recurso estimula o cognitivo e auxilia na compreensão, coordenação e aprendizagem do significado das palavras em Língua Portuguesa pelo estudante surdo. Uma outra opção, é escrever as palavras utilizando o alfabeto manual, em vez da Língua Portuguesa.

ATIVIDADE 6: Dominó em Libras

Duração da atividade: 20 minutos.

Material didático: Dominó em Libras feito de MDF. Pode ser de vários temas. Pode ser confeccionado também em papel cartão com as imagens diversas e plastificado para melhor ser manuseado.

Objetivos: a) Aprofundar e ampliar os vocabulários na Libras.

Procedimentos: Entregar o jogo para os estudantes e pedir para que eles manuseiem o material observando-o. É interessante jogar com quatro estudantes para serem distribuídas 7 peças para cada um. No primeiro momento as peças são viradas e embaralhadas, somente em seguida, é que são distribuídas as peças para cada estudante. O objetivo do jogo é colocar todas as suas peças na mesa antes dos seus adversários marcando ponto. Abaixo, seguem duas sugestões de dominó em MDF.

Figura 7 – Dominó em MDF



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Sobre o estudante surdo:

O uso do dominó como recurso pedagógico permite desenvolver no estudante surdo o desenvolvimento de suas habilidades mentais, assim como de expressão, comunicação facial e corporal, socialização, pensamento lógico, dentre outras. Pode-se trabalhar a leitura, escrita em Língua Portuguesa, como também a matemática, ou qualquer outra disciplina. Além disso, permite a construção de uma aprendizagem compartilhada entre estudantes surdos e ouvintes.

Ao professor

O dominó permite a interação entre o jogo – estudante, estudante – estudante e ensino – aprendizagem – estudante. É um recurso de fácil aplicação e que permite direcionar situações de intervenção para favorecer a construção de conhecimentos diversificados. Por meio deste recurso, podemos classificar e estabelecer relações em diferentes circunstâncias do contexto educacional.

ATIVIDADE 7: Temas diversos. Sugestão: hábitos de higiene

Duração da atividade: 40 minutos.

Material didático: Atividade confeccionada em papel A4. Pode ser em cartolina também.

Objetivos:

- a) Promover conversas e trocas de informações em Libras sobre os hábitos de higiene pessoais e familiares;
- b) Fazer a leitura de um pequeno texto sobre o assunto;
- c) Propor exercícios para fixação de conteúdo

Procedimentos: Propor aos estudantes fazer a leitura de um pequeno texto em Língua Portuguesa sobre os hábitos de higiene. Em seguida, pedir para que os mesmos sinalizem o texto e expliquem o que entenderam. Com base na

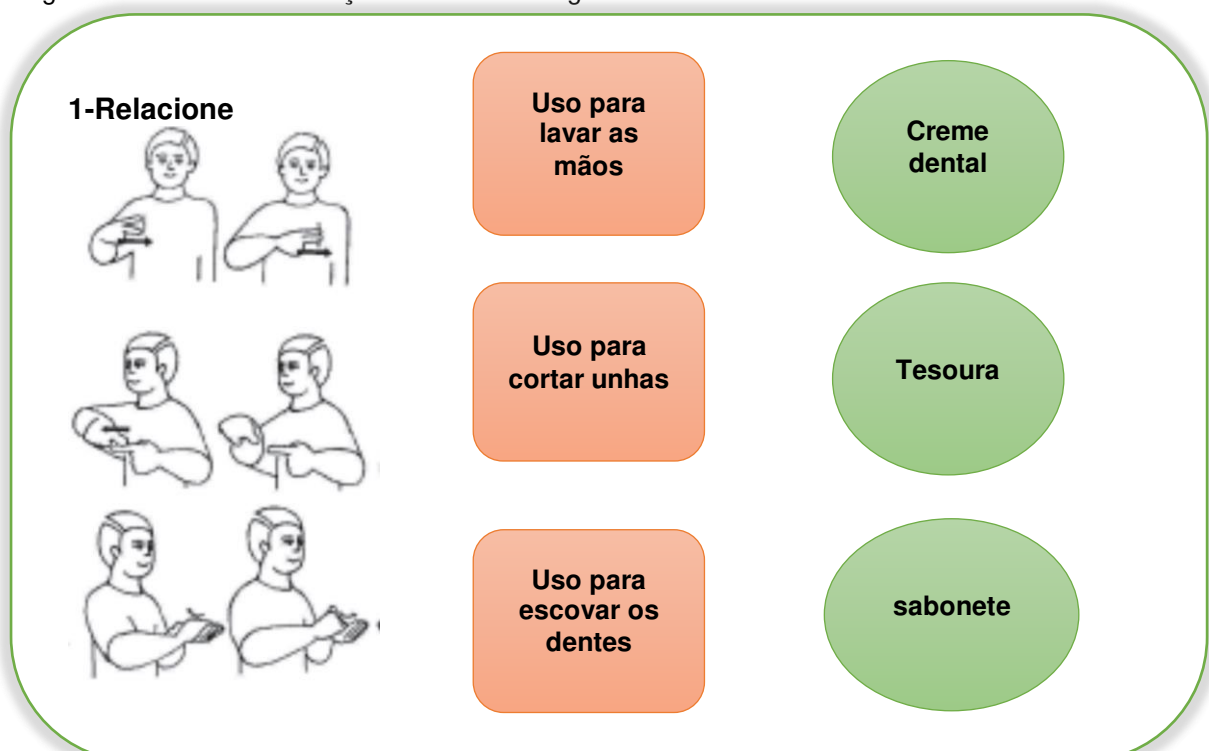
interpretação do estudante, iniciar um diálogo acerca dos hábitos de higiene saudáveis que devemos ter. Após esse momento aplicar uma atividade para fixação do conteúdo trabalhado. Segue abaixo sugestões de atividades.

Figura 8 – Texto sobre hábitos de higiene



Fonte: Brasil (2016).

Figura 9 – Atividade de fixação – hábitos de higiene



Fonte: Adaptado de Quadros e Schmiedt (2006)

Sobre o estudante surdo:

Atividades de leitura que contemplem o texto escrito e imagens favorecem a aprendizagem do estudante surdo. Nesse sentido, ler envolve compreender, identificar o significado dos enunciados, situar a realidade social, atribuir relações e efeitos de sentido, dentro de um determinado gênero textual.

Ao professor

A leitura não deve ser entendida como uma mera decodificação de palavras e sim, como um ato político. É por meio da leitura que o estudante surdo aprender a ler o mundo e a entender o contexto social no qual faz parte. É interessante estimular nos estudantes o gosto pela leitura a partir de estratégias que relacionem a leitura com o mundo de forma prazerosa. Lembre-se: a Libras deve mediar todo esse processo!

ATIVIDADE 8: Bingo de palavras (Tema: transportes)

Duração da atividade: 40 minutos.

Material didático: Um bingo com palavras diversas em Língua Portuguesa confeccionado em cartolina. Pode ser um bingo temático para trabalhar algum conteúdo específico.

Objetivos:

- a) Conhecer os diversos meios de transportes;
- b) Estimular a leitura de palavras em Língua Portuguesa.
- c) Interagir com os colegas

Procedimentos: Após ministrar o conteúdo sobre meios de transportes, solicitar aos estudantes surdos que contextualizem por meio da sinalização em Libras acerca dos meios de transportes: pra que servem, onde utilizamos, qual meio de transporte costuma usar no seu dia a dia, dentre outros aspectos. Em seguida mostrar cada meio de transporte com seu respectivo sinal em Libras. Após esse momento, realizar o bingo com os estudantes surdos. Para realização do bingo será entregue uma cartela para cada estudante com alguns nomes de meios de

transportes. A medida que o professor sinaliza em Libras o meio de transporte o estudante deverá marcar no bingo se houver a palavra correspondente escrita em Língua Portuguesa. Ganha o estudante que preencher primeiro toda a cartela. Segue abaixo sugestão.

Quadro 3 – Atividade Bingo

BINGO DOS MEIOS DE TRANSPORTE		
CARRO	TREM	CAMINHÃO
MOTOCICLETA	BICICLETA	ÔNIBUS
NAVIO	HELICÓPTERO	BARCO
AVIÃO	METRÔ	CARROÇA

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Sobre o estudante surdo:

Jogos, como o Bingo, exercem importante função no aprendizado do estudante surdo pois propicia a aquisição de novos conhecimentos, conceitos, estimulam a imaginação, organização do pensamento, exigindo atenção e concentração desses sujeitos.

Ao professor

O Bingo pode ser adaptado a qualquer finalidade, variando conforme sua criatividade e necessidades dos estudantes. O Bingo de palavras é um excelente recurso para auxiliar na leitura e escrita de palavras de maneira lúdica e descontraída. O sorteio das palavras deve ser realizado na língua de sinais. Aumente o grau de dificuldade conforme avanços na aprendizagem do estudante.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N.A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Arara azul, 2010.

ALMEIDA FILHO, J.CP. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BRASIL. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004a. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, v. 1).

_____. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP 2004b. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, v. 1).

_____. Ministério da Saúde. **Hábitos de higiene ajudam a prevenir doenças respiratórias como gripe e resfriado**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://www.scoopnest.com/pt/user/minsaude/714814451778588673-habitos-de-higiene-ajudam-a-prevenir-doencas-respiratorias-como-gripe-e-resfriado-confira>>. Acesso em: 01 set. 2018.

FREIRE, R. **Por uma gramática de Línguas de sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1982.

GARCEZ, L. H.C. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.

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

SALLES, H.M.M.L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 2.

TODA ATUAL. **Alfabeto ilustrado em libras para imprimir**. 2017. Disponível em: <<https://todaatual.com/2017/09/alfabeto-ilustrado-libras-imprimir.html>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

NOTAS SOBRE AS AUTORAS



Eulânia Maria Ramos Bastos (Autora)

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER. Especialista em Libras pelo Instituto de Educação Superior Múltipla - IESM. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Educação Superior Múltipla – IESM. Foi professor substituto da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

e na Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Foi professora na Faculdade Maurício de Nassau - FAP-PI. Professor formador no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial - GEPEESP da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Atualmente é Instrutor de Libras - Secretaria do Estado do Maranhão - SEDUC atuando em sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva atuando principalmente com estudantes surdos e com Necessidades Especiais diversas.

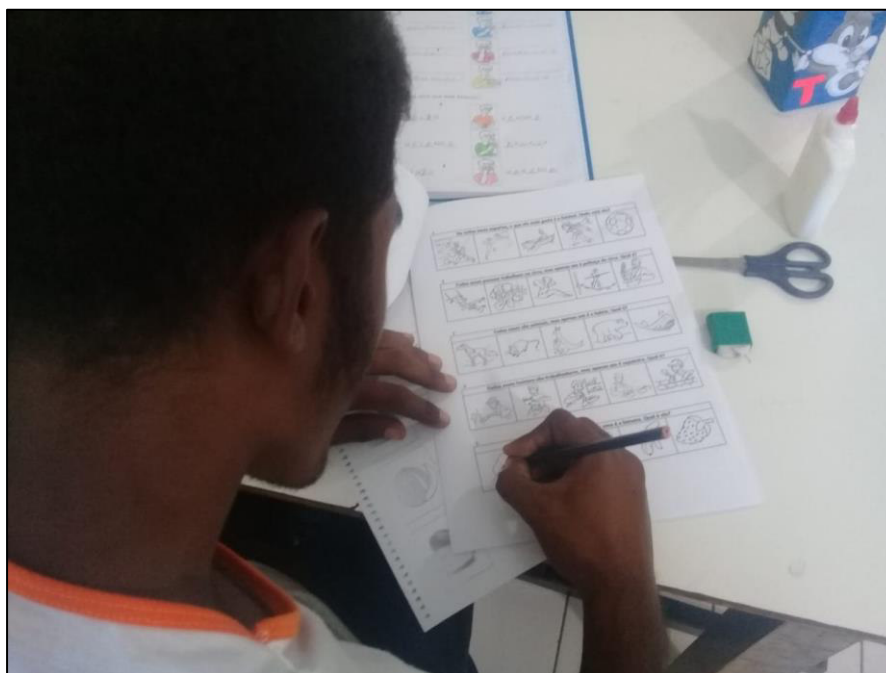
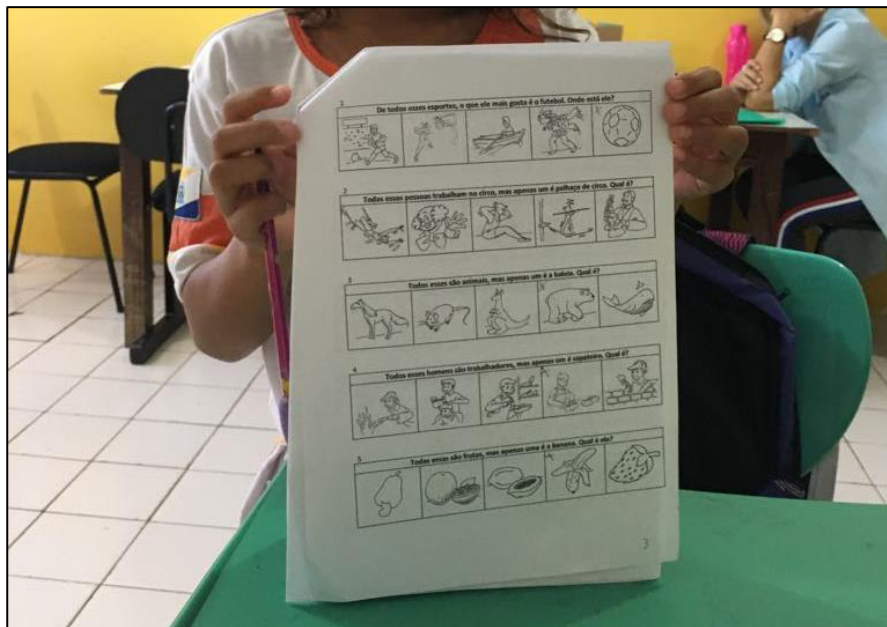
Livia da Conceição Costa Zaqueu (Orientadora e Coautora)

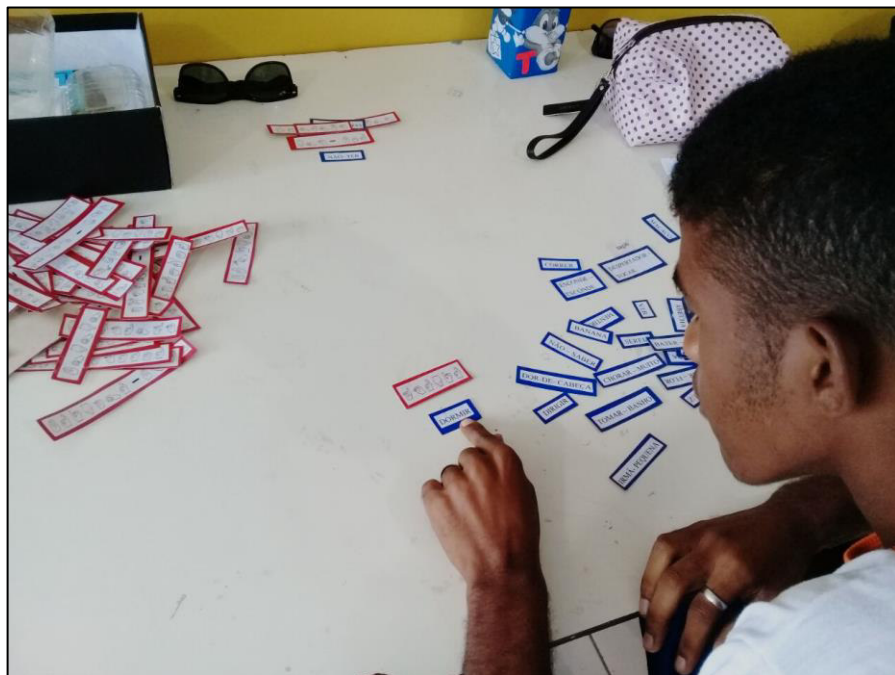
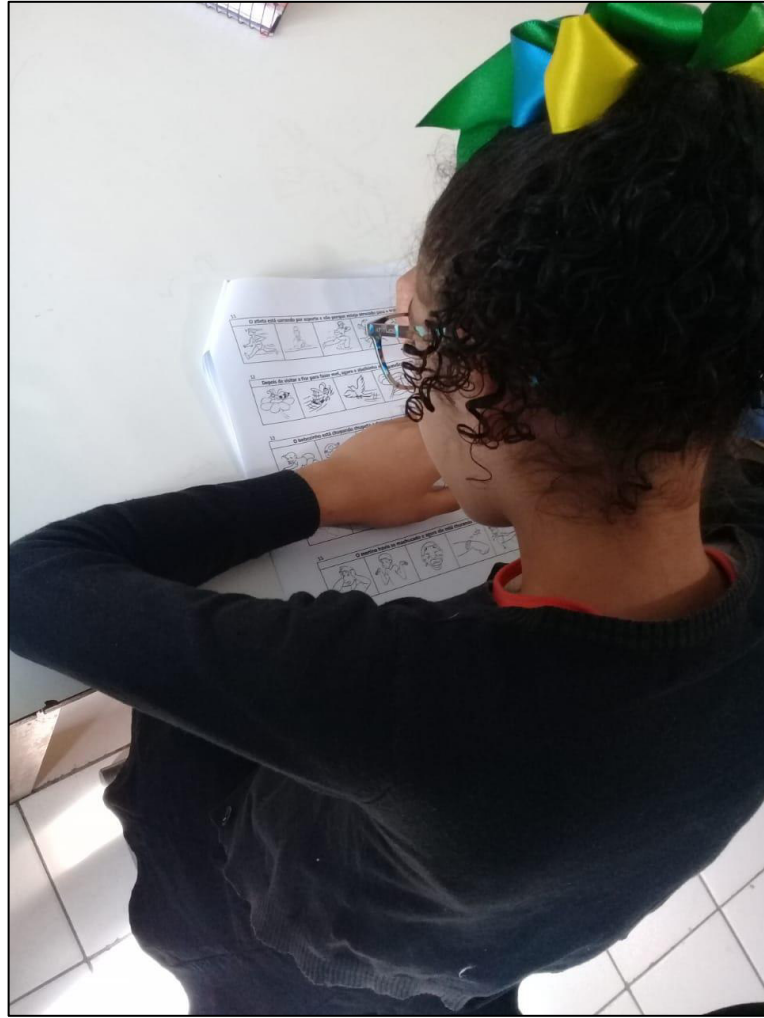
Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Intervenção Precoce pela Universidade de Évora, Cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Administração Escolar. Realizou Doutorado Sanduiche em Intervenção Precoce na Infância Área Prioritária do Programa Ciências sem Fronteiras com Bolsa da Coordenação de



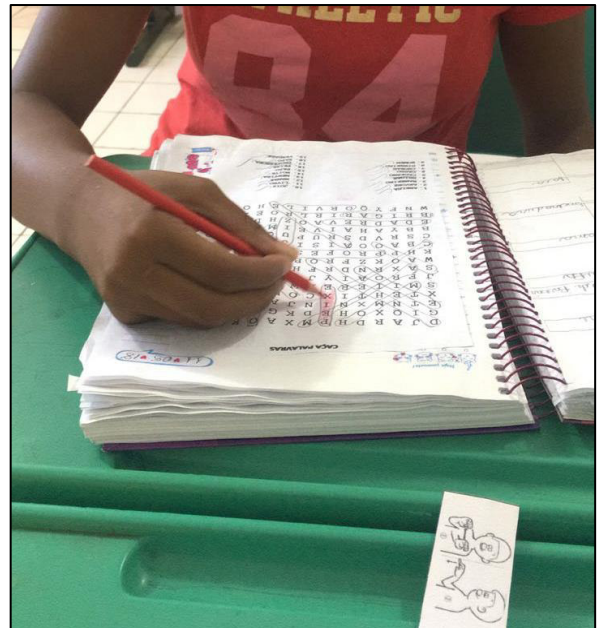
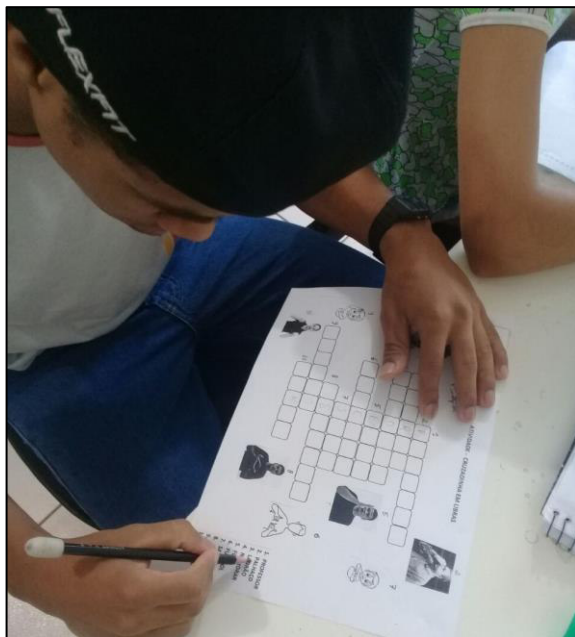
Aperfeiçoamento ao Pessoal de Ensino Superior-CAPES. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED. Experiência nas áreas da Educação em Direitos Humanos com ênfase na Educação Especial (Autismo, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla), Psicomotricidade, Psicopedagogia, Saúde Mental e Desenvolvimento Humano. Atuação no Programa Universidade Aberta do Brasil/NEAD/UFMA/CAPES nos cursos de Química e Biologia à Distância com as disciplinas Psicologia Educacional e Política Educacional Inclusiva I. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UFMA (Desenvolvimento Humano e Intervenção Precoce na Infância) e do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA, Orientadora de Mestrado, área de pesquisa Educação Especial. Líder do grupo de pesquisa Educação Especial na Educação Básica.

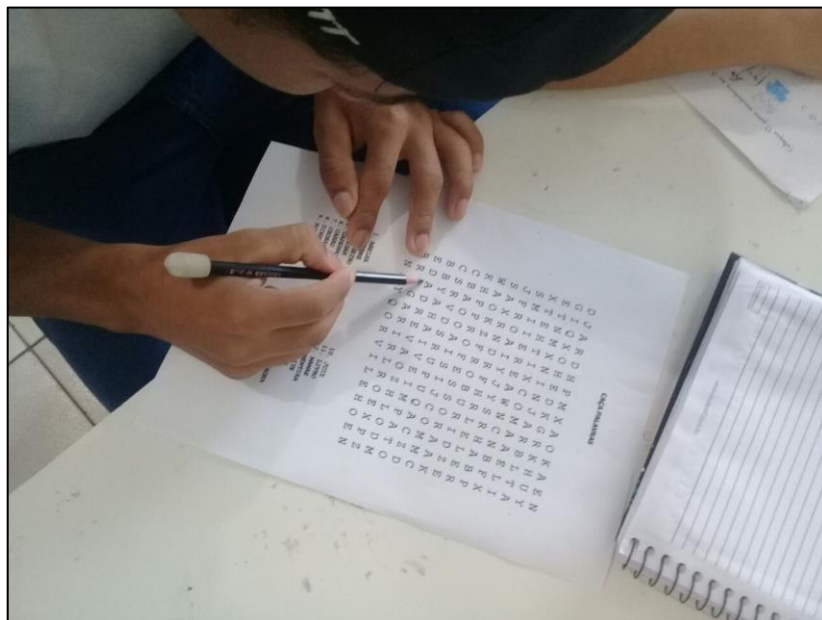
APÊNDICE J – Fotos da aplicação do Subteste de Compreensão de Leitura e da aplicação da intervenção metodológica no Centro Integrado de Atendimento Educacional Especializado – Maria do Carmo Viana Neiva – CIAEE











ANEXO A – Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas

Subteste de

Compreensão de Sentenças Escritas

(F. C. Capovilla & A. G. Seabra. Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura – TCCAL)

Nome: _____ Série: _____

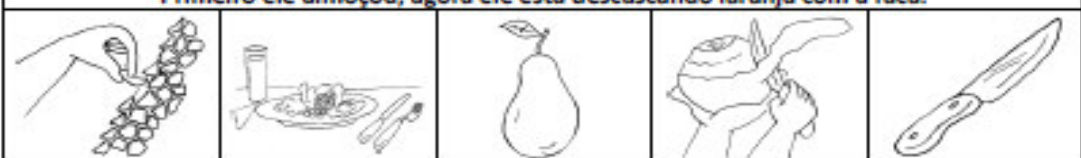
a

Destes instrumentos musicais, só um é o violão.



b

Primeiro ele almoçou, agora ele está descascando laranja com a faca.



c

O peixinho está nadando.



d

A mulher está estudando na biblioteca.



e

O homem está no barbeiro fazendo a barba porque não tem gilete nem barbeador.



f

O meu amigo tocou no meu ombro e me mostrou a sua namorada, apontando para ela.



1

De todos esses esportes, o que ele mais gosta é o futebol. Onde está ele?



2

Todas essas pessoas trabalham no circo, mas apenas um é palhaço de circo. Qual é?



3

Todos esses são animais, mas apenas um é a baleia. Qual é?



4

Todos esses homens são trabalhadores, mas apenas um é sapateiro. Qual é?



5

Todas essas são frutas, mas apenas uma é a banana. Qual é ela?



6

Ele estava dirigindo o carro e acabou batendo.



7

Ela está usando água e sabão para lavar a roupa.



8

Como não sabe dirigir, ele está pedindo carona.



9

Quando precisou do dinheiro, percebeu que não tinha porque havia perdido tudo.



10

Está acendendo a luz da casa para procurar a chave do carro.



11

O atleta está correndo por esporte e não porque esteja atrasado para o trabalho.



12

Depois de visitar a flor para fazer mel, agora a abelhinha está voando bem alto no céu.



13

O bebezinho está chupando chupeta e dormindo tranquilo em seu bercinho.



14

Depois de nadar como um peixinho, agora a sereia está cantando como um passarinho.



15

O menino havia se machucado e agora ele está chorando muito.



16

O namorado e a namorada gostam muito um do outro e por isso nunca brigam.



17

O homem distraído não percebeu o que estava fazendo e vai ter que limpar tudo depois.



18

O menino não estava se sentindo bem porque estava com muita dor de cabeça.



19

Qual desses homens não está se sentindo muito bem porque está com muito calor?



20

Um palhaço faz bolinha de sabão, outro lê um livro, mas onde está o que cheira a flor?



21

A criança está tomando vacina, mas é a vacina de gotinha e não a de injeção.



22

A babá está levando o nenê no carrinho de bebê.



23

Como ele jogou bola antes, agora o menino está no banheiro tomando banho de chuveiro.



24

Carregando um saco nas costas, ele está saindo pela janela porque é um ladrão.



25

Ontem o papai trabalhou até mais tarde e só saiu do emprego às 9 horas da noite.



26

O menininho está sentado comendo a papinha que a moça está servindo.



27

O homem está dizendo que é verdade, mas a moça percebe que é mentira e não acredita.



28

De manhã cedinho o despertador toca e acorda o homem que estava dormindo.



29

O menino não viu o carro e, quando o carro buzinou, ele levou um grande susto.



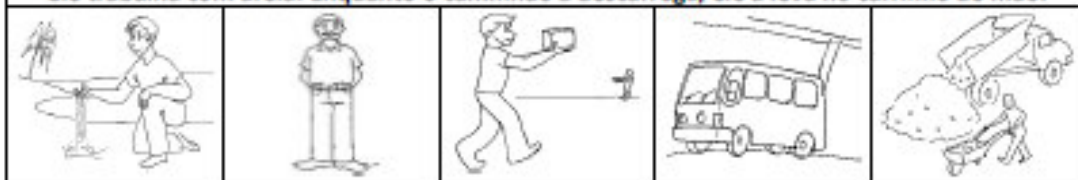
30

A mamãe pata está ensinando o seu patinho a nadar.



31

Ele trabalha com areia. Enquanto o caminhão a descarrega, ele a leva no carrinho de mão.



32

No esconde-esconde, o menino conta até dez na árvore e a menina se esconde atrás do muro.



33

João e Rita estavam namorando e, quando os viu, Maria não gostou nada e ficou brava.



34

A mamãe está lendo histórias para o seu filho e para a sua filha que estão sentados na sala.



35

A professora mostra a lousa para que o menino leia o que está escrito e copie no caderno.



36

Enquanto o homem escreve no papel, a mulher e o juiz continuam sentados perto dele.



37

Ele tinha quebrado as duas pernas no acidente, e o médico o ajuda a andar de novo.



38

Como não estudou, na hora de fazer a redação, morde o lápis e não consegue escrever nada.



39

A moça está pintando um quadro e a sua irmã pequena está brincando com uma bola.



40

O macaco gosta muito de comer banana, mas o sapo prefere comer a mosca que voa.



ANEXO B – Ficha de acompanhamento do aluno**FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO**

Atendimento Educacional Especializado - AEE	
1 - Identificação do Estudante	
Nome do estudante: _____	
Nascido em ____/____/____ filho de _____	
e _____	
Endereço _____	
Fone _____	
Responsável _____	
Escola regular _____	
Endereço _____	
Fone _____	
Ano/série _____ Turno () MANHÃ () TARDE () NOITE	
Profº (a) sala regular _____ Fone: _____	
Diretor (a) _____	
Diagnóstico clínico _____	
Medicamento utilizado _____	
Atendimentos que realiza: ☐ FISIOTERAPIA ☐ PSICOLOGIA ☐ NEUROLOGIA	
☐ FONOAUDIOLOGIA ☐ PSIQUIATRIA ☐	
PSICOPEDAGOGIA ☐ OUTROS. _____ QUAIS? _____	
Professores _____ (as) _____ do _____ AEE	
Sala _____ Turma _____ Turno _____ Dias de atendimento _____ e _____	

NATUREZA DO PROBLEMA APRESENTADO**ASPECTOS PSICOMOTORES**

Dificuldades _____

Potencialidades _____

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO (atenção, percepção, memória)

Dificuldades _____

Potencialidades _____

NÍVEL DE APRENDIZAGEM – (investigar o raciocínio lógico-matemático, a escrita e leitura do aluno).

Dificuldades _____

Potencialidades _____

LINGUAGEM (fluência verbal, vocabulário, compreensão, etc.)

Dificuldades _____

Potencialidades _____

SOCIABILIDADE / AFETIVIDADE

Dificuldades _____

Potencialidades _____

MEIO FAMILIAR

Dificultades _____

Potencialidades _____

ACESSIBILIDADE / COMUNICAÇÃO

Dificultades _____

Potencialidades _____

SOLUÇÃO DO PROBLEMA (Síntese e intervenção)

[illegible]

ANEXO C – Relatório descritivo de aprendizagem do aluno**RELATÓRIO DESCRITIVO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO****IDENTIFICAÇÃO:**

ALUNO _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

NOME DO PAI: _____

NOME DA MÃE: _____

COMPROMETIMENTO: _____

CID _____

PROF^a _____ TURNO NO AEE _____

ANO/SÉRIE: _____

PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO - PPE**OBJETIVO:** _____

ASPECTOS COGNITIVOS

--

ASPECTOS PSICOMOTORES

--

ASPECTOS SÓCIO-EMOCIONAIS

--

ANEXO D – Carta de apresentação para concessão da pesquisa de campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) _____

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante _____, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: _____.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, ____/____/____



Prof. Dr. ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
 Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO E – Declaração de Estágio Internacional**Declaração**

A mestranda Eulânia Maria Ramos Bastos realizou na Universidade do Algarve um período de trabalho de três meses, de 18/04 a 18/07 de 2018.

No âmbito da estância realizada na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, no departamento de Ciências Sociais e da Educação, foram desenvolvidas um conjunto de atividades de acordo com o trabalho previamente estabelecido.

Foram efetuadas diversas visitas a estabelecimento de ensino público e privado, com vista a que a aluna tivesse a possibilidade de conhecer a realidade no atendimento educacional a estudantes com deficiência em Portugal, e mais concretamente no Algarve.

Houve igualmente a possibilidade de participar em eventos científicos (Simpósio, Seminários ou Congressos) que ocorreram durante o período do estágio internacional e que permitiram uma troca de conhecimentos sobre a temática em estudo.

Através da matrícula em duas disciplinas do Mestrado de Educação Especial, nomeadamente na UC de Design Inclusivo e Intervenção Precoce também foi possível atingir os objetivos delineados.

Todas as atividades foram realizadas pela aluna com apreço, dedicação e profissionalismo, tendo todas as entidades ficado muito agradadas com a sua presença.

Faro, 03 de setembro de 2018

Claudia Lusa

Professora Adjunta