



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA/LIBRAS/LÍNGUA
INGLESA

DOLAYNE PATRÍCIA DOS SANTOS

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ESTRATÉGIAS FACILITADORAS
PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA
POR ALUNOS SURDOS

AMARGOSA-BA
2019

DOLAYNE PATRÍCIA DOS SANTOS

**TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ESTRATÉGIAS FACILITADORAS
PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA
POR ALUNOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras / Língua Inglesa, apresentado ao Colegiado de Letras como requisito para a obtenção do grau de Licenciada em Letras/Língua Inglesa pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientadora: Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos.

AMARGOSA-BA
2019

DOLAYNE PATRÍCIA DOS SANTOS

**TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ESTRATÉGIAS FACILITADORAS
PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA
POR ALUNOS SURDOS**

Aprovada em 22 / 09 / 2019

Fernanda Maria Almeida dos Santos

FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS – Orientadora
Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia

Ayane Nazarela Santos de Almeida

AYANE NAZARELA SANTOS DE ALMEIDA
Professora Adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas

Emmanuelle Félix dos Santos

EMMANUELLE FÉLIX DOS SANTOS
Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana

À Lindaura, minha mãe, por ter me motivado e ajudado em tudo durante toda a minha vida!

AGRADECIMENTOS

É com muita gratidão que antecipo a minha fala para dizer que ao Deus Onipotente devo, primeiramente, agradecer por mais esta vitória alcançada e há muito esperada;

A todos os meus familiares que sempre me apoiaram e motivaram, em especial, a minha mãe, Lindaura Santos, que sempre esteve ao meu lado incondicionalmente;

Agradeço também aos meus amigos, que foram constantes na parceria em meio a esta jornada a qual houve momentos alegres, momentos difíceis, momentos de cansaço, momentos de dedicação, mas, acima de tudo, momentos de aprendizado;

A Gredson dos Santos e Adielson Ramos de Cristo; Solange Abade, Ana Cristina Cintra e Geisson Peixoto, respectivamente coordenadores e supervisores do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), projeto do qual fiz parte durante alguns anos, por terem me acolhido e me ensinado muito do que sei hoje na área da docência;

A Fernanda Maria Almeida dos Santos e Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira, respectivamente, minha atual e ex-orientadora, que me aceitaram como orientanda em meio à fase final deste sonho hoje realizado.

A Edson (*in memoriam*), grande amigo e motivador que hoje repousa nos braços do Pai;

De modo memorável, quero agradecer, ainda, à toda Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores (CFP) que, na representação de seu corpo docente e do seu quadro de funcionários, abraçaram a mim e ao meu sonho, que hoje se concretiza;

E, de forma conclusiva, venho com uma imensa felicidade, agradecer a todos que contribuíram para que hoje meu coração abarcasse a felicidade de ter o meu sonho alcançado. Vocês contribuíram muito para que eu galgasse mais esse vitorioso degrau.

E, por meio desses, venho aqui registrar o meu:

-Muito obrigada!

Na área educacional, a Tecnologia Assistiva vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novo horizonte nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências até bastante severas.

(Teófilo Alves Galvão Filho)

SANTOS, Dolayne Patrícia dos. **Tecnologias Assistivas e Estratégias Facilitadoras para o Aprendizado da Língua Portuguesa por Alunos Surdos**. 130 f. il. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Formação de Professores, Amargosa, 2019.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma discussão acerca do processo de ensino do Português escrito para alunos Surdos inseridos em práticas de letramento subsidiadas por Tecnologias Assistivas e outros recursos interativos, através de uma investigação *in loco*, realizada no período de outubro a novembro de 2018, e da análise de dados obtidos a partir de observações diretas não-participantes, feitas na sala de recursos multifuncionais de uma escola da rede pública municipal de Amargosa-BA, onde é prestado o atendimento educacional especializado a um aluno Surdo. Levando em conta que a aquisição do Português propicia aos sujeitos Surdos experimentações, desafios, surpresas e novas possibilidades de expressão numa segunda língua, favorecendo a comunicação e interação em diferentes meios sociais, este trabalho objetiva investigar como as Tecnologias Assistivas e outros recursos interativos são utilizados como elementos facilitadores do aprendizado da Língua Portuguesa (L2), pelos alunos Surdos nas salas de recursos multifuncionais. De modo específico, pretendeu-se identificar se, de fato, as tecnologias assistivas são utilizadas pelas professoras no ensino do aluno Surdo incluído nessa sala e de que modo contribuem com o ensino. Observou-se ainda, como ocorre o processo de ensino/aprendizagem do aluno nessa escola. Para tanto, faz-se uso de uma metodologia de investigação qualitativa, fundamentada em uma análise explicativa. O referencial teórico do trabalho é composto por estudos/análises de Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), que tratam da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado, Mendes, Cia e D’Affonseca (2015) que tratam da inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial, Bersch (2013), que trata de tecnologias assistivas. Ademais, embasa-se nos postulados sobre leitura, escrita e práticas de letramento para Surdos de Quadros (1999), Quadros e Schmiedt (2006), Salles et al. (2004), bem como nos estudos investigativos de Santos (2009). No mais, argumenta-se, através das análises feitas, que as práticas estimulavam o aluno Surdo a avançar gradualmente, conferindo-lhe autonomia e independência. E isso se concretizou pela sensibilidade das professoras com as necessidades do aluno, demonstrada por meio do uso de estratégias que facilitam o ensino do Português, partindo sempre da Libras para a segunda língua, ação que faz o aluno responder positivamente aos *inputs* empregados. A utilização das tecnologias assistivas e de outros recursos interativos mediante as práticas foi um outro fator relevante durante o processo, porque agregam a essas práticas mais interação e leveza e atraía o aprendiz, desenvolvendo suas habilidades de escrita e de leitura (silenciosa de códigos), de apreensão de significados, de capacidade de interação e comunicação. Verifica-se, destarte, que as tecnologias assistivas e outros recursos interativos são ferramentas facilitadoras das práticas de ensino do português escrito com alunos Surdos.

Palavras-chave: Tecnologias Assistivas. Recursos Interativos. Português Escrito. Aquisição. Surdos.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Fotos da intitulada Cidade Jardim	82
Figura 2 - Mapa Político de Amargosa-BA.....	82
Tabela 1 - Distribuição dos 37 municípios brasileiros, número de professores de SRM participantes (n) e Universidade dos pesquisadores	37
Tabela 2 - Número de alunos PAEE matriculados no município de Feira de Santana no ano de 2013.	39
Tabela 3 - Número de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAP/DV	Centro de Apoio Pedagógico para Alunos com Deficiência Visual
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho de Educação Especial
CFP	Centro de Formação de Professores
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DMu	Deficiência Múltipla
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
GEPEE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial
GF	Grupos Focais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologias Assistivas
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

UEPA	Universidade do Estado do Pará
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Univali	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E OUTROS RECURSOS FACILITADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DOS SURDOS	19
2.1 DEFININDO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E APRESENTANDO RECURSOS, SERVIÇOS E TECNOLOGIAS EMPREGADAS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS	19
2.2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS.....	24
3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE SURDOS	28
3.1 O CONTEXTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A APRENDIZAGEM DA LIBRAS (L1)	28
3.2 EXPERIÊNCIAS DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP) SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO ESTADO DA BAHIA	34
4 ENSINANDO O PORTUGUÊS PARA SURDOS.....	60
4.1 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	60
4.2 ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA SUJEITOS SURDOS	64
5 METODOLOGIA.....	79
5.1 A PESQUISA	79
5.2 O CAMPO DA PESQUISA	81
5.2.1 Amargosa: A Cidade Jardim	82
5.2.2 A Escola-Campo	84
5.3 A ENTRADA NO CAMPO	85
5.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	86
5.5 A COLETA E O REGISTRO DE DADOS	87
5.6 METODOLOGIA DE DESCRIÇÃO DE ANÁLISE DE DADOS	90
6 ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA DE AMARGOSA-BA.....	91
6.1 RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	91
6.2 UM RELATO DAS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA CIDADE DE AMARGOSA-BA.....	99
6.2.1 A visão de D1 sobre o ensino de Língua Portuguesa para Surdo	100
6.2.2 A visão de D2 sobre o ensino de Língua Portuguesa para Surdos.....	103

6.3 ENTRELACANDO AS DIFERENTES VISÕES	106
7 CONCLUSÃO.....	111
8 REFERÊNCIAS	115
APÊNDICES	118
APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO	119
APÊNDICE B – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO.....	120
APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
APÊNDICE D – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	122
ANEXOS	125
ANEXO A- IMAGENS DOS JOGOS UTILIZADOS NAS PRÁTICAS COM O ALUNO SURDO.....	126
ANEXO B- LINK DO VÍDEO O SAPO E O BOI EM LIBRAS	127
ANEXO C- IMAGEM DO MINI PAINEL QUE FOI UTILIZADO EM UMA ATIVIDADE QUE ENVOLVIA UM JOGO COM OS DIAS DA SEMANA.....	128
ANEXO D- MODELO DE ATIVIDADE UTILIZADA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DO NOME DAS CORES	129
ANEXO E- MODELO DE ATIVIDADE UTILIZADA NAS PRÁTICAS DE ENSINO PARA FIXAR O NOME DAS CORES	130

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino/aprendizagem é algo de suma importância na vida do ser humano, pois é inicialmente por meio dele, também que todo e qualquer cidadão consegue aprender muito do que precisa para poder viver cordialmente no bojo social, bem como para poder desenvolver habilidades e competências que lhe garantam autonomia, a fim de se tornar sujeito de seus processos em meio ao desenvolvimento de sua história de vida.

No histórico educacional, é pertinente apontar que, no âmbito escolar, sempre foi possível ao professor, na condição de responsável pela sala, perceber numa visão panorâmica, as diferenças existentes entre o seu público, seja no que diz respeito ao sexo e às aparências físicas seja no que tange às habilidades, potencialidades e necessidades. Essa condição lhe permitiu, ainda, a identificação de alunos que tinham algumas necessidades educacionais especiais com as quais ele não sabia lidar na grande maioria das vezes, fato que o tornava impotente e o fazia ter, em alguns momentos, atitudes incondizentes com as de um professor, como por exemplo, a de isolamento desse sujeito, de agressões, de rotulações um tanto pejorativas e, tudo isso, por não saber como lidar com a situação, uma vez que não estava apto a enfrentá-la.

Contudo, o passar dos anos possibilitou ao docente a proximidade com os seus alunos e, de alguma forma, um certo contato e conhecimento sobre a família e o histórico de vida de seus educandos. Esse diálogo propiciou, de qualquer sorte, um melhor entendimento das variadas situações em que se encontravam mergulhados os aprendizes. Fato que já fazia despontar o interesse em entender o aluno com base em sua realidade, suas vivências e assim, buscar um jeito de melhorar a relação professor-aluno.

Com o despontar do século XXI, as práticas educacionais vêm acompanhando o avanço tecnológico e o processo de ensino/aprendizagem tem ganhado uma nova linha de aliados, que é mais rápida e eficaz e que contribuem significativamente com o bom desenvolvimento dos planos de ensino que, por conta disso, se tornaram mais práticos e interativos.

Grande parte das salas de aula se tornaram palco de compartilhamento entre a força intelectual e de trabalho do profissional da educação e a precisão, a qualidade e a velocidade com que os conteúdos podem ser trabalhados, exibidos, acessados e partilhados. O quadro negro passou a ser substituído pela lousa digital; o giz pelo data *show*; o livro, parcial e complementarmente, pelos *sites* de busca; as apostilas, de certo modo, pelas memórias cada vez mais velozes dos celulares, que acumulam não só materiais baixados da *internet*, mas também,

fotos de tudo que puder ser exibido pelo docente na sala de aula com o auxílio do *data show* e ainda, as gravações de quase todas as aulas, o que fica a critério do aluno fazer ou não.

Essa mediação do conhecimento com o auxílio de tecnologias tem sido um relevante e assertivo investimento para o qual têm se voltado muitos dos profissionais da educação, a fim de: abordar de forma mais leve e atrativa os conteúdos, absorver a atenção dos alunos e, por fim, de adquirir bons resultados, uma vez que as mesmas têm sido constantes parceiras desses aprendizes. E esse investimento tem implicado positivamente no rendimento dos estudantes e numa maior participação deles no processo de ensino/aprendizagem.

Evidentemente, os alunos - na condição de público-alvo da educação - abarcam em si diferentes formas de aquisição do conhecimento, bem como distintas necessidades educacionais, e aqui se faz referência aos alunos que não possuem nenhuma necessidade educacional especial.

Já entre os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, os professores precisam ter todo um modo mais cuidadoso de planejamento das atividades curriculares, que vão desde a adaptação do currículo escolar, passando pelo plano direcionado das atividades, pela própria especialização de sua mão de obra, até chegar ao auxílio de recursos e serviços de tecnologias assistivas que viabilizam e potencializam o processo de ensino/aprendizagem desses alunos especiais.

Tudo isso soma-se ao apoio ofertado pelo atendimento educacional especializado, objetivando a concretização de um processo educacional que é norteado pela Educação Inclusiva que, por sua vez, almeja dar respostas direcionadas à altura das necessidades educacionais desses alunos, ao passo em que intenta incluí-los, fazendo com que escrevam uma nova história, que seja inversa à de outrora, na qual tantos alunos se viam mergulhados em uma triste realidade de exclusão, incompreensão e impotência por falta de conhecimento específico da situação por parte dos professores.

A crescente necessidade de um planejamento específico no âmbito educacional para acolher os alunos com necessidade especial implicou ainda na busca por tecnologias e recursos dinâmicos e interativos que somassem forças frente ao processo de ensino/aprendizagem desses alunos.

No caso do ensino de Língua Portuguesa (L2) para alunos Surdos, existem algumas tecnologias e recursos dinâmicos e interativos que são utilizados, a fim de facilitar o ensino dessa língua, a exemplo de: computadores, telefones celulares, jogos etc. que têm sido

utilizados, em alguns casos, mediante ao atendimento educacional especializado, que é ofertado a esse público de modo inclusivo, visando propiciar uma maior motivação às práticas de ensino/aprendizagem dessa língua.

E é por se ter consciência de toda essa situação que surge a motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa, que tem como tema: Tecnologias Assistivas e Estratégias Facilitadoras para o Aprendizado da Língua Portuguesa por Alunos Surdos, que problematiza se, de fato, as Tecnologias Assitivas e outros recursos interativos têm sido usados como ferramentas que podem facilitar o aprendizado da Língua Portuguesa (L2), por parte desses alunos, nas salas de recursos multifuncionais.

A presente pesquisa tenciona, enquanto objetivo geral, investigar como as Tecnologias Assistivas e outros recursos interativos são utilizados como elementos facilitadores do aprendizado da Língua Portuguesa (L2), no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com surdez, nas salas de recursos multifuncionais. Como objetivos específicos, pretende-se: i) identificar, dentro das salas de recursos multifuncionais, se as Tecnologias Assistivas e outros recursos interativos são, de fato, utilizadas pelo professor no ensino dos alunos Surdos e ii) de que modo contribuem com esse ensino, na proporção em que será observado como ocorre o processo de ensino/aprendizagem dos Surdos na Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, situada na cidade de Amargosa-BA.

Vale salientar, ainda, que a realização dessa pesquisa é fomentada pelo interesse social de sua proponente, que ciente do seu papel de cidadã, que dar a sua contribuição social no sentido de investigar que tipo de ensino está sendo ofertado ao público Surdo dentro das Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que é dever do Estado oferecer um ensino de qualidade e compatível as respostas educacionais esperadas por esse público, que é alvo da educação especial.

A consciência de ser uma profissional da educação, mesmo que ainda em formação, é outro fator que fomenta a concretização dessa pesquisa, pois, por se ter afinidade com a área e se ter conhecimento de seus déficits, é forte e crescente o desejo de lutar por melhores práticas, qualificações, suportes, retornos e, por fim, dias melhores frente ao processo educacional, independente de qual seja o público para qual este venha se direcionar. E investigar faz parte desse processo de luta, porque não se pode ter melhoria se não houver a investigação e, por conseguinte, a detecção dos entraves que inviabilizam o bom desenvolvimento das práticas educacionais no país.

O interesse pessoal é a terceira e última força motriz que deu base para a produção dessa pesquisa. O fato de ter tido contato com a disciplina da Educação Inclusiva no decorrer da graduação conferiu à proponente da mesma, toda uma sensibilidade agregadora que lhe fez perceber e entender a necessidade que permeia a educação de ter profissionais que, mais do que qualquer outra coisa, entendam e defendam a Educação Especial e usem práticas reais de inclusão, porque ainda é bastante comum o uso de metodologias errôneas e angustiantes, advindas do despreparo frente à situação. Isso torna um considerável número de bons profissionais, “cúmplices” da omissão e responsáveis pelo atraso desses alunos, na proporção em que os tornam pessoas que foram “empurradas” ao longo de toda a sua vida escolar em meio aos ciclos do ensino.

O despertar para essa situação, adicionada à sensibilidade, aguça o interesse na busca pela solução, pela oportunidade de melhoria, e isso foi permitido pelo contato com o supracitado componente curricular da graduação.

Além disso, a necessidade de participação em atividades extracurriculares, comum ao curso, viabilizou a participação da pesquisadora no III Fórum de Licenciaturas da UFRB, da mesma forma que propiciou um contato mais preciso da responsável pela pesquisa com a existência das Tecnologias Assisivas por via de um minicurso ofertado, nesse momento, pelo Prof. Dr. Teófilo Galvão Filho, especialista na área, e isso só contribuiu para potencializar seu interesse no campo da Educação Inclusiva, do mesmo modo que se percebeu que esses recursos e serviços contribuem para o processo de ensino/aprendizagem dos Surdos, desde que se tenha como foco o ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2.

Tudo isso, adicionado ao grande interesse acumulado por essa profissional em formação, primeiramente na área da Língua Portuguesa dentro da docência, a fez refletir sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho investigativo que desse conta de explicar como esse ensino ocorre com o intermédio das tecnologias assistivas e de outros recursos interativos que facilitam o aprendizado do português escrito como segunda língua pelos alunos Surdos.

Imersa nessas inquietações, a pesquisadora decide pelo desenvolvimento dessa pesquisa, que muito tem a colaborar com a educação dos Surdos, por investigar como ocorre a contribuição que é dada ao ensino/aprendizagem dessa segunda língua, propiciando a esses aprendizes Surdos: uma possibilidade de equidade mediante ao aprendizado dela; uma resposta

educacional à sua necessidade, considerando as suas especificidades; uma independência e autonomia em meio a sociedade; e uma inclusão real.

Essa pesquisa, terá ainda grande valia para tantos outros futuros pesquisadores, que dela poderão fazer uso, a fim de gerar mais conhecimento, por meio de pesquisas vindouras e que tragam, conseqüentemente, benefício similar para o ensino de Língua Portuguesa para os Surdos.

Vale apontar que, visando discutir a temática supracitada, a presente pesquisa é embasada fundamentalmente em :Mendes, Cia e Tannús Valadão (2015), que relatam como se organiza e como funciona o atendimento educacional especializado(AEE) em vários municípios brasileiros; no que é apresentado por Mendes, Cia e D’Affonseca (2015), que se voltam para a Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial; nas colocações de Quadros (1999), que tece formas e esclarecimentos sobre o modo como se dá a aquisição de Língua Portuguesa escrita (L2) para Surdos; no que é posto por Quadros e Schmiedt (2006), que sugerem algumas ideias para ensinar português para Surdos; em Salles et al. (2004), que tratam de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos; em Santos(2009), que trata da interferência da Libras na aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa(L2), entre outros arcabouços teóricos, que coadunam forças para a produção geral desse trabalho monográfico.

Não se pode deixar de evidenciar que, a metodologia empregada na realização dessa pesquisa é de base qualitativa e que a mesma foi realizada na Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, situada no município de Amargosa-BA, vindo a se tornar concreta por meio de observações diretas não-participantes das aulas e por análise de dados de questionário aplicado.

É pertinente elucidar, para uma maior compreensão da organicidade desse trabalho, que o mesmo, além dessa introdução, está dividido em capítulos. O segundo capítulo apresenta uma noção acerca das Tecnologias Assistivas e de sua importância na mediação do ensino de Português para alunos Surdos.

O terceiro capítulo diz respeito ao contexto das salas de recursos multifuncionais, ao atendimento educacional especializado e à aprendizagem da Libras. Apresenta, também, relatos sobre a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado, prestado nos municípios baianos de Feira de Santana e Salvador, obtidos mediante as investigações feitas pelo Oneesp.

No quarto capítulo, partindo do embasamento teórico de estudiosas da área, serão apresentadas algumas reflexões e estratégias de como se ensinar a modalidade escrita do Português para alunos Surdos.

Ao quinto capítulo reservou-se a incumbência de abarcar a metodologia, vindo concomitantemente a explicar: a metodologia utilizada para a concretização dessa pesquisa e os estágios que a compuseram, bem como apresentar os sujeitos da pesquisa; a cidade na qual a mesma foi realizada; a escola em que foram desenvolvidas as investigações; o processo de seleção da escola; o processo de coleta e registro de dados e uma descrição das análises dos dados obtidos.

Direcionou-se ao sexto capítulo, à análise dos dados a partir das observações feitas acerca das práticas de ensino realizadas com o aluno Surdo na sala de recursos multifuncionais.

Cabe esclarecer, que nesse capítulo serão apresentadas também, descrições minuciosas acerca do contexto da sala de recursos multifuncionais situada na Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida; do quantitativo de alunos atendidos na mesma e sobre como eram desenvolvidas as práticas de ensino. E ainda, relatos das experiências vivenciadas pelas profissionais que trabalham com o sujeito Surdo e um entrelace das opiniões manifestadas pelas mesmas, tentando, por via do estabelecimento de um terceiro ponto de vista que partirá da proponente dessa pesquisa, esclarecer as divergências e convergências detectadas em meio às opiniões das docentes, não deixando destarte, incompreensões e/ou dúvidas sobre os referidos pontos de vista.

Reservou-se para o sétimo capítulo, a conclusão. Nele serão feitas as devidas considerações acerca de tudo o que ocorreu em meio ao percurso traçado, do início ao fim, para que essa pesquisa fosse concretizada. Por fim, apresentam-se as referências, apêndices e anexos desse trabalho monográfico.

2 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E OUTROS RECURSOS FACILITADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO DOS SURDOS

Nesse capítulo intenta-se apresentar uma noção acerca das Tecnologias Assistivas, de modo a esclarecer o quão importante e agregador pode ser a mediação do ensino de Surdos com o auxílio dessas tecnologias, que vêm ganhando espaço no âmbito da educação e que permitem a esses sujeitos uma esperança de passar a perceber e fazer uma leitura de si e do mundo por um outro viés, mesmo cientes de suas especificidades e limitações. Para tanto organiza-se esse capítulo em duas seções. Na primeira: 2.1- Definindo Tecnologias Assistivas e Apresentando Recursos, Serviços e Tecnologias Empregadas no Ensino de Alunos Surdos, será apresentado o conceito dessas tecnologias e um panorama de como podem ser empregadas no meio educacional. Por último, serão apresentados alguns exemplos de tecnologias utilizadas no ensino desses sujeitos. A segunda seção, 2.2- Jogos Utilizados no Ensino de Alunos Surdos, apresentará algumas estratégias visuais de ensino a partir da aplicação de 2 (dois jogos), que foram obtidas por via de experimentos feitos em uma classe especial de uma escola regular da cidade de Niterói-RJ assim como, menções a jogos de modo geral como ferramenta de estimulação para o processo de ensino/aprendizagem do Português escrito pelo aluno com surdez.

2.1 DEFININDO TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E APRESENTANDO RECURSOS, SERVIÇOS E TECNOLOGIAS EMPREGADAS NO ENSINO DE ALUNOS SURDOS

As tecnologias assistivas, de algum modo, foram ganhando espaço no âmbito educacional, na atualidade, e têm sido utilizadas com grande eficiência no ensino de Surdos, objetivando facilitar e potencializar o aprendizado por parte destes sujeitos, na proporção em que os inclui, permitindo-lhes uma maior autonomia e independência, no que concerne ao modo como desenvolvem o seu cognitivo mediante a concretização das atividades que lhes são postas nas salas de recursos multifuncionais.

Com o intuito de contribuir com o ensino desses aprendizes, as tecnologias assistivas atuam de modo a permitir que se construam novos caminhos e novas formas de aprender e de se aperfeiçoar. Na verdade, as mesmas se constituem como ferramentas de mediação de que se pode dispor, a fim de capacitar os Surdos para que possam concretizar os processos de interação, de competição e de relacionamento nos ambientes pelos quais transitam.

Para uma melhor compreensão dessas tecnologias, alguns estudiosos se empenharam no sentido de buscar uma definição exata sobre as mesmas, ou que melhor se enquadre de acordo com as práticas pedagógicas. Nesse trabalho, destaca-se a definição contida no Comitê de Ajudas Técnicas de Tecnologias Assistivas, que direciona o trabalho com essas tecnologias:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 26).

Partindo dessa citação, pode-se perceber a amplitude e a importância que abarca o conceito das tecnologias assistivas, com o intuito de propiciar autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão para tantas pessoas que, até pouco tempo, se viam excluídas de muitas atividades e situações que requerem uma postura mais “ativa” por parte dos sujeitos.

As tecnologias assistivas são empregadas de diversas formas no meio educacional, desde as mais simples, como a adaptação de alguns materiais para facilitar o aprendizado, até as mais complexas, como o uso das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) associado aos trabalhos organizados e agrupados de profissionais especializados, como ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais, algo que bem esclarece Galvão Filho; Damasceno (2006, p. 26-27) apud Galvão Filho (2012, p.79):

Qualquer ferramenta, adaptação, dispositivo, equipamento ou sistema que favoreça a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência ou idosa é efetivamente um produto de TA. Existem os produtos denominados de Baixa Tecnologia (low-tech) e os produtos de Alta Tecnologia (high-tech). Essa diferença não significa atribuir uma maior ou menor funcionalidade ou eficiência a um ou a outro, mas, sim, caracterizar apenas a maior ou menor sofisticação dos componentes com os quais esses produtos são construídos e disponibilizados. São considerados produtos de TA, portanto, desde artefatos simples como uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a apreensão, até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados para proporcionar uma maior independência, qualidade de vida, autonomia e inclusão social da pessoa com deficiência ou idosa.

Em meio a essa citação, pode-se perceber a importância da utilização das tecnologias assistivas para resolver situações mais simples do cotidiano escolar. No que diz respeito a

situações mais complexas, se tem por exemplo, o uso das TIC para auxiliar no processo educacional de pessoas que precisam de suportes mais tecnológicos por conta de suas especificidades.

Isso é bem explicitado na citação conforme Galvão Filho; Hazard; Rezende (2007, p.30) apud Galvão Filho (2012, p.81):

Utilizamos as TIC como Tecnologia Assistiva quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir um determinado objetivo. Por exemplo, o computador utilizado como caderno eletrônico, para o indivíduo que não consegue escrever no caderno comum de papel. Por outro lado, as TIC são utilizadas por meio de Tecnologia Assistiva, quando o objetivo final desejado é a utilização do próprio computador, para o que são necessárias determinadas ajudas técnicas que permitam ou facilitem esta tarefa. Por exemplo, adaptações de teclado, de mouse, software especiais, etc.

Mediante a menção que foi feita sobre as TIC, é válido salientar que elas são de grande importância para o processo inclusivo de ensino/aprendizagem de pessoas que possuem alguma necessidade especial, como exemplo, os Surdos que, com o auxílio dos recursos e serviços de tecnologias assistivas, podem dispor de um ensino que respeite as diferenças lingüísticas que caracterizam a surdez e, que ao mesmo tempo, propicie a preservação da equidade.

E, em se tratando de recursos de tecnologias assistivas para os Surdos, tem-se o uso de aplicativos de computador e de *softwares* que facilitam todo o contato com a Língua Portuguesa, a traduzindo para a Libras, para que assim possa haver uma melhor compreensão e assimilação da Língua Portuguesa por parte desses sujeitos, como: o *ProDeaf*, que é um *software* que traduz textos e voz da Língua Portuguesa para a Libras, visando a promoção da comunicação entre Surdos e ouvintes; o *Hand Talk*, que é um aplicativo que traduz automaticamente texto e áudio para a Língua de Sinais; e o *HagáQuê*, que é um *software* educativo utilizado para auxiliar no processo de alfabetização e também no domínio da língua escrita.

Vale esclarecer que o *HagáQuê* se configura como um editor de Histórias em Quadrinhos que tem um banco de dados que permite criar história em quadrinhos e que também é utilizado para educar crianças, adultos e pessoas que não possuem necessidades especiais.

Ademais, outros profissionais especializados podem contribuir com o avanço dos alunos Surdos, ao passo que prestam seus serviços aos mesmos, ajudando, inclusive, no manuseio e na

obtenção das ferramentas de tecnologias assistivas, a exemplo de enfermeiros, fisioterapeutas, fonoaudiólogos psicólogos, professores capacitados, e outros médicos.

É possível também a adaptação/desenvolvimento de todo um processo pedagógico que se volte à excelência na aprendizagem, permitindo a esses alunos se sentirem mais motivados ao estarem envolvidos por um modelo de ensino inclusivo, que passará a ter uma preocupação com a sua equidade frente às atividades pedagógicas coletivas se permitindo, ainda, dar toda uma resignificância às suas vidas de cidadãos que, a partir daí, ganharão uma nova forma de serem vivenciadas e concretizadas.

Sabe-se que nas salas de escolas tradicionais de ensino regular, os alunos que possuem necessidades educacionais especiais acabam, na maioria dos casos, por ficarem deslocados no que diz respeito à realização das atividades pedagógicas coletivas, por falta de um atendimento especializado.

Os Surdos, em especial, pelo fato de não saberem se comunicar (e aqui trata-se dos que ainda não dominam a Libras e, se comunicam gestualmente só com os que lhes são mais próximos, como os familiares e amigos), são uns dos que mais sofrem necessitando constantemente de recursos e serviços que venham a dar-lhes uma resposta educativa condizente às suas especificidades.

Bersch (2013) aponta algumas tecnologias utilizadas por surdos visando facilitações, como é o caso de:

Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado-teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, software que favorece a comunicação ao telefone celular transformando em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada. Livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais. Sistema de legendas (close-caption/subtitles) (BERSCH, 2013, p. 10).

A partir de tudo explicitado pela citação, pode se entender que as tecnologias assistivas têm passado por grandes avanços no que diz respeito à tecnologia propriamente dita e isso impacta diretamente sobre o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa pelos alunos Surdos.

Mediante ao processo de globalização na atualidade, é preciso tornar claro que a *internet* é um outro recurso de tecnologia que pode ser empregado no ensino de português como segunda língua para Surdos, porque ela se tornará um meio de interação por via da qual eles podem estar expostos ao Português escrito, o que acontecerá de diversas formas, tais como; pela utilização

de redes sociais (*facebook* e *email*); por meio de jogos digitais; por meio de aplicativos que promovam a comunicação (*WhatsApp*), entre outros. Eles podem, ainda, ser orientados pelos seus professores ou aprender conteúdos por meio de videoconferências que contribuirão significativamente com a aprendizagem quando eles ou os docentes não puderem estar presentes no espaço físico no qual recebem o AEE.

Isso é algo que pode ser afirmado pela citação:

A utilização de redes sociais, blogs, salas de bate-papo, jogos digitais, sites da comunidade surda, são meios pelos quais os surdos constroem e compartilham saberes, além da integração social que os fazem romper com parâmetros discriminatórios. Outro ponto importante, é que tais tecnologias podem ser instrumentos pedagógicos aliados nas práticas educativas dos professores, de maneira que se empregados apropriadamente, podem ter resultados satisfatórios. (COSTA; REIS; MACHADO, 2013, p. 3239).

É evidenciada aqui a contribuição que pode ser dada pela *internet* mediante ao ensino de português como segunda língua para Surdos, o que a configura como sendo mais uma ferramenta que pode ser utilizada pelo docente, a fim de alavancar o ensino desse público.

Buscando agregar mais exemplos de tecnologias a esse trabalho, é preciso mencionar aparelhos tecnológicos, como: celulares que dispõem de tecnologia 3G e outros aparelhos que permitem a videoconferência; *tablets*, que podem ser utilizados para que os Surdos assistam a vídeos educativos legendados; e computadores e *notebooks*, que conforme Stumpf (2010, p. 3-4) quando atrelados aos inovadores recursos tecnológicos de comunicação - podem fazer o ensino dar um salto do caráter individual para o coletivo, para oferecer “um ambiente de cooperação”, assim como de interação entre os sujeitos, mediante a realização de algumas atividades em grupo que podem ser viabilizadas pelo uso de *softwares* e aplicativos educativos.

Esses e outros recursos tecnológicos também somam forças, contribuindo com o ensino, ao passo em que podem propiciar a imersão do Surdo na Língua Portuguesa, quando poderão passar a interagir com outros colegas Surdos ou não por meio de conversa/bate-papo.

Sendo orientado a fazer uso desses recursos e sob essas condições, quando possível, os sujeitos Surdos estarão pondo em prática o conhecimento que vêm acumulando acerca da segunda língua, ao ponto que se expõem cada vez mais ao contato com a mesma e, por conta disso, ampliam os seus conhecimentos.

2.2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS

Nas instituições de ensino, no que tange aos alunos que não possuem necessidade especial, ao entrar em contato com a Língua Portuguesa em meio ao processo de ensino/aprendizagem, nota-se que esses desenvolvem plenamente as capacidades cognitivas que são de grande valia para o bom andamento desse processo. Vivenciam, cotidianamente, a aprendizagem por meio de práticas adotadas pelos professores, que vão desde o uso do livro didático, passando pela incrementação com jogos, músicas, brincadeiras, bem como o uso de aparelhos tecnológicos como os de som, computadores, dvd, celulares para pesquisa, data *show*, etc. Tudo isso para facilitar, motivar e flexibilizar o ensino, com o objetivo de propiciar aos estudantes, dentro das salas de aula, um ambiente de aprendizagem mais leve e interativo, que conta com o auxílio, por exemplo, das ferramentas mencionadas, entre outras, que contribuem com a efetivação dessas práticas adotadas, tornando o ensino menos maçante.

Já no caso dos alunos Surdos, na atualidade, existem práticas que foram desenvolvidas especificamente para o trabalho com eles, como é o caso da alfabetização em Libras, língua a partir da qual será facilitada toda a comunicação, interação e relação entre o professor e o aluno.

Desejosos de dar respostas educacionais aos mesmos, os docentes têm se esforçado, mesmo não contando, na maioria das vezes, com o apoio das esferas governamentais, para atrelar às suas práticas recursos interativos que agreguem motivação na aquisição e/ou apropriação do Português e que estimulem, inclusive, à autoestima desses alunos.

Existem algumas apostas que são feitas tentando trazer à tona essa circunstância, como é o caso do investimento em jogos, consoante ao apontado por Castro; Kelman; Maia (2018), quando apresentam algumas estratégias visuais de ensino a partir de jogos, que foram obtidas de experimentos feitos em uma classe especial do Ensino Fundamental situada em uma escola regular da prefeitura de Niterói-RJ, e em meio a qual foram aplicados dois jogos.

O primeiro: “Visualizando a Separação de Sílabas”, apresentando a separação de sílabas, tinha como foco, em consonância com as autoras: “Compreender a função social do ato de separar sílabas. Como objetivos específicos foram desenvolvidas as seguintes habilidades: estimular a percepção visual, demonstrar o mecanismo linear da leitura em Língua Portuguesa e estimular a atenção e a concentração no ato da escrita” (CASTRO; KELMAN; MAIA 2018, p. 5).

O que demonstra que esse jogo intentava o estímulo do aluno de várias formas, fato que muito contribui com o aprendizado dos Surdos. O referido jogo se constituía de:

Folha de papel A4, lápis e borracha para cada aluno, texto a ser copiado. O texto escolhido deveria conter palavras com encontros consonantais e dígrafos para demonstrar o uso da separação de sílaba nestes casos e piloto. O jogo funcionava da seguinte forma: o professor escreve no quadro branco um texto já conhecido pela turma. Depois o professor solicita aos alunos que copiem o texto na folha de papel. Logo após, o professor solicita que os alunos dobrem outra folha de papel ao meio e que copiem o mesmo texto. Os alunos então copiam em um quarto de outra folha de papel A4. No ato das cópias, os alunos vão percebendo que quanto menor for o espaço da folha de papel, surge a necessidade de passar para a linha seguinte antes de terminar a palavra, obrigando-os a separar as sílabas. Ganha quem conseguir separar as sílabas corretamente. É necessário que o texto seja conhecido e significativo para a turma. Desta forma, a cópia não será apenas um ato mecânico. (CASTRO; KELMAN; MAIA 2018, p. 5).

As autoras esclarecem que o fato de os alunos copiarem ajuda no entendimento da ordem da leitura e na percepção da sintaxe do português, ao passo que relatam a importância de o texto ser curto para que possa contribuir com a atratividade do jogo e que esse deve ser selecionado de modo a se adequar a “idade, o ano de escolaridade e o desenvolvimento dos alunos”, devendo o professor fazer questionamentos ao grupo, buscando solucionar a problemática “do término da linha do papel” e, enquanto mediador, buscar estabelecer debates objetivando a troca de conhecimentos.

O segundo jogo: “Descobrimo o Significado das Palavras Através do Sufixo e o Prefixo”, tem segundo as autoras, por sua vez, como foco “Adquirir conhecimento do significado de palavras, utilizando afixos. Os objetivos específicos foram: utilizar o dicionário e utilizar o conhecimento de sufixo e prefixo para deduzir o significado de uma palavra” (CASTRO; KELMAN; MAIA 2018, p. 6).

Frente à citação, pode-se perceber que esse jogo permitirá ao aluno ter alguma noção acerca de elementos internos constituintes da formação do léxico da língua, bem como de seu significado. Ele é formado, basicamente, de acordo com o apontado pelas autoras, por:

Palavras formadas por sufixo e prefixo, retiradas de texto(s) conhecido(s) da turma e escrito em fichas retangulares de cartolina do mesmo tamanho. Exemplos: infeliz, antibiótico, recomeçar, penúltimo, interescolar, antipático, semicírculo, dentre outras e um dicionário escolar convencional para cada aluno. O jogo foi articulado da seguinte forma: a turma foi dividida em dois ou mais grupos. Cada grupo recebeu cinco (ou mais) cartões com palavras compostas por sufixos e prefixos. Cada grupo tinha que procurar cada palavra no dicionário, ler o significado da palavra, marcar o sufixo e/ou o prefixo e explicar em Língua de Sinais para o outro grupo o significado das mesmas. O

grupo que conseguisse compreender o significado de maior número de palavras ganhava o jogo. (CASTRO; KELMAN; MAIA 2018, p. 6)

Castro, Kelman e Maia (2018, p. 6), apontam ainda que é bom que as palavras partam de textos já trabalhados com os alunos, o que irá contribuir para a percepção do sentido com o qual elas foram empregadas; que os cartões devem ter a mesma medida para que o aluno não caia no erro de memorizar a grafia da palavra com base no tamanho do cartão; que a quantidade de cartões distribuídos entre as equipes “dependerá do ano de escolaridade, do desenvolvimento e da idade dos alunos e o número de grupos dependerá do tamanho da turma”; que o dicionário usado deve ser escolar e simples para que o significado seja facilmente entendido e traduzido para a Libras; que o docente poderá traduzir algumas palavras e metáforas que constam na definição do dicionário das palavras para o grupo e que os estudantes devem ser reunidos nas equipes de modo equilibrado no qual os que sabem mais possam estar junto com os que sabem menos para que ocorra o compartilhamento dos conhecimentos.

A concepção que se tem com base nessas citações, que exemplificam esses jogos aplicados nessa classe especial de Niterói-RJ, é que eles podem, de fato, dar uma base precisa da estrutura do português para o aluno Surdo, fazendo com que ele interaja de forma prazerosa com a língua, assim como com os colegas, o que é relevante para a apropriação da escrita.

Liz (2016, p. 22-23) acrescenta, sem especificar nem descrever tipo, que os jogos digitais e aplicativos (contidos em *tablets*, por exemplo) contribuem significativamente para o aprendizado de português por parte dos estudantes Surdos, pensamento que é retomado quando a autora afirma que “portanto, o auxílio dos jogos e aplicativos propostos em sala de aula, servem como um reforço, e desenvolvem de forma significativa o aprendizado da criança, pois enfatiza o recurso visual e serve de atividade pedagógica diante da inclusão digital”. O que demonstra a necessidade do professor estar sempre buscando trazer novas ferramentas que agreguem cada vez mais estímulos às suas práticas que serão aplicadas, posteriormente aos Surdos.

O que fica evidente ao fim da associação dessas colocações é que o professor deve investir num trabalho que, também partindo de jogos, oportunize ao Surdo uma absorção precisa dos conteúdos, se colocando sempre de modo a intermediar o processo e sempre a estimular as potencialidades de seus aprendizes, fato que implicará no empoderamento progressivo desses alunos frente à aquisição dessa segunda língua.

Vale lembrar que a existência de jogos que associam gravuras, e a escrita dos nomes das mesmas tanto em Libras quanto em Português são de grande valia. E que esses jogos funcionam, para o trabalho com o aluno, como uma espécie de jogo da memória que motiva a participação dos Surdos nas atividades.

Não se pode deixar, ainda, de sinalizar a importância das práticas que estimulam o trabalho em duplas, trios ou grupos para despertar nos alunos o caráter da coletividade, que repercute na ação direta de fazer com que os Surdos que têm mais conhecimento possam compartilhá-los com os que tem menos e, assim, prezar pelo avanço gradativo desses sujeitos e pela equidade frente a condição que lhes é comum de surdez.

3 AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE SURDOS

Nesse capítulo, será feita uma apresentação do que são as Salas de Recursos Multifuncionais e do que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Serão, na verdade, apresentadas noções de como é desenvolvido o ensino no interior dessas salas e expostas algumas leis que regulamentam e garantem o direito de ensino/aprendizagem dos Surdos. Para uma melhor sistematização dessas ideias, esse capítulo será organizado em seções. Na primeira seção, 3.1- O Contexto das Salas de Recursos Multifuncionais, O atendimento Educacional Especializado e a Aprendizagem da Libras, serão feitas apresentações do conceito e contexto da Salas de Recursos Multifuncionais, uma definição do que é o Atendimento Educacional Especializado e uma menção ao aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (L1). E na segunda seção, 3.2-Experiências do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) sobre o Atendimento Educacional Especializado no estado da Bahia, se constituirá basicamente do relato das experiências detectadas pelo Observatório nacional da educação especial, mediante às práticas do atendimento educacional especializado, realizadas nos municípios baianos de Feira de Santana, Salvador, Amargosa e Mutuípe.

3.1 O CONTEXTO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A APRENDIZAGEM DA LIBRAS (L1)

Nas classes regulares das escolas públicas, em específico, muitos alunos que possuem necessidades especiais, na grande maioria das vezes, ficam isolados por não terem um atendimento educacional especializado, que lhes permitam equidade e independência, mediante ao coletivo da sala de aula. E, com isso, grande parte de seu potencial acaba sendo desperdiçado.

Isto ocorre pelo fato de que muitos professores da rede regular de ensino e mesmo alguns que atuam em instituições particulares não recebem uma formação especial e continuada que o torne capaz de atuar com eficácia, eficiência e segurança, frente às mais variadas necessidades especiais com as quais se deparam no seu cotidiano profissional.

Diante dessa problemática, um dos objetivos da Educação Inclusiva é buscar soluções para as necessidades educacionais de muitos alunos, o que é viabilizado por meio de políticas públicas. Em consonância a isto, muitas escolas têm se preparado para receber e atender a

alunos que possuem alguma necessidade especial, indo ao encontro ao que ficou garantido por via da Declaração de Salamanca (1994), que assegura que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma comunidade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escola provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL,1994, p. 1).

Em vista do determinado pela citação percebe-se que para isso, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é apresentado pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 e se estrutura como um atendimento Educacional Especializado que:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

É interessante acrescentar que o atendimento educacional especializado, também se constitui com os serviços de profissionais de outras áreas, a exemplo do atendimento de psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc. Além disso, faz uso de recursos e equipamentos tecnológicos que facilitem o aprendizado, tais como: *tablets*, *notebooks*, computadores, entre outros.

Conforme Brasil (1996) apud Mendes; Cia; Tannús-Valadão (2015. p. 10 -11), o AEE é assegurado pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, que se voltando

para o ensino de pessoas que dependem da educação especial, define no art. 58 que: A educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Percebe-se, destarte, o interesse teórico do governo em enfatizar a atenção com o público-alvo da educação especial, determinando que este tenha o seu processo de ensino realizado em classes comuns das escolas regulares e que, além disso, possam dispor do atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

E Brasil (2011) apud Mendes; Cia; Tannús-Valadão (2015, p. 11) aponta que o AEE é regulamentado pelo Decreto 7.611/2011, definindo esses serviços como “... o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

Essas autoras relatam, ainda, que o mesmo decreto - no art. 5º - aponta que caberá ao MEC dar apoio técnico e financeiro para estas ações que seguem, entre outras também estabelecidas neste Decreto e que dizem respeito ao oferecimento do Atendimento Educacional Especializado:

I-aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II-implantação de salas de recursos multifuncionais;

III-formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV-formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V-adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI-elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e

VII- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior”. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 11-12)

O referido Decreto determina, também, conforme previsto em Brasil (2011) apud Mendes; Cia; Tannús-Valadão (2015, p. 12), que:

O AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Deste modo, fica clara a prescrição realizada pela legislação acerca do AEE, que consoante a esta, deve ser de modo preferencial desenvolvido nos ambientes das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para que seus alunos não precisem interromper seus trabalhos nas classes comuns e, concomitantemente, possam ter atendidas as suas necessidades educacionais.

Bertuol (2010) apud Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015, p. 166) elucida que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) constituem-se como sendo um:

[...] Serviço de Apoio Especializado, de natureza pedagógica que complementa ou suplementa o atendimento educacional especializado realizado em classes comuns do Ensino Fundamental. O ingresso do aluno na Sala de Recursos dar-se-á a partir de avaliação no contexto escolar, complementada por equipe multidisciplinar, externa à escola.

Nas SRM, como se pode perceber, ocorrem os atendimentos que são necessários para que se possa dar uma resposta educacional às várias necessidades especiais que os alunos possuem, assim como as complementações de currículos dos quais muitos alunos precisam, podendo atender a vários alunos com suas mais diferentes especificidades.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais segundo Mendes; Cia; Tannús-Valadão (2015, p.12), foi viabilizada em 2005, por meio da antiga Secretaria de Educação Especial/MEC, que criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, objetivando a sua criação e um suporte ao sistema de ensino. Essas salas seriam equipadas com materiais pedagógicos e de acessibilidade, intentando a concretização do atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, a complementação ou suplementação “à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Conforme apontado pelas autoras e de acordo com o MEC, entre 2005 e 2011, 39.301 SRM foram entregues aos municípios de todos os estados e no Distrito Federal.

É válido salientar, ainda de acordo com Mendes; Cia; Tannús-Valadão (2015, p. 12), que este programa visa contemplar as:

Escolas públicas e as redes locais de educação, sendo que a concessão toma como base as matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento, conforme registradas no Censo Escolar do Ministério da Educação

Os profissionais especializados desenvolvem, no interior das SRM, trabalhos no intuito de atender às especificidades dos alunos, ao passo que os fazem avançar mediante ao processo de ensino/aprendizagem de línguas. E, para tanto, utilizam materiais didáticos, tecnologias assistivas, recursos interativos etc., para contribuir no atendimento de alunos especiais. Esse atendimento deve ser feito também em parceria com as escolas do ensino regular e, principalmente, em parceria com os professores, que juntos contribuirão para o bom desempenho dos alunos especiais nas atividades.

Nessas salas, os alunos Surdos, por exemplo, além de contato com recursos tecnológicos de tecnologia assistiva, possuem também o contato com a Libras, por meio de profissionais capacitados e aptos para atendê-los, ensiná-los e ajudá-los na mediação do conhecimento.

Sob essa ótica, faz-se relevante apontar que, consoante a Brasil (2009) apud Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015, p.31-32), são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais:

- I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial
- II. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. Ensinar e usar recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.
- VIII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Isso evidencia que essas são funções que de algum modo, só apontam a relevância do papel do professor do atendimento educacional especializado, tanto para as SRM, quanto para as salas de ensino regular, pelo fato dele se transformar em alguém que possibilita o diálogo contínuo, que tem que ser estabelecido entre o ensino regular e o ensino especializado.

É interessante que se aponte, ainda, que o profissional que presta esse atendimento deverá também avaliar, acompanhar e gerir os processos de aprendizagem desses alunos, que são público-alvo do processo de educação especial. Ademais, o docente deve estar sempre apto a notar as mudanças que ocorrem, com o passar dos anos, no âmbito social, tendo como foco a diversidade humana, assim como deve realizar uma contínua reciclagem e ampliação de seus conhecimentos, inclusive com apoio das esferas governamentais, para que assim possa prestar, cada vez melhor e mais direcionados, os seus serviços na área da educação inclusiva, em meio ao atendimento que oferecem.

Estruturam-se, como ação englobada pelo atendimento educacional especializado, práticas em meio as quais os docentes ofertem aos alunos Surdos inseridos nas SRM um ensino complementar àquele oferecido na escola regular, que lhes permitam o aprendizado da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2.

O aprendizado da Libras se constitui a partir do desenvolvimento de atividades que fazem com que o sujeito Surdo aprenda primeiramente essa língua, que será a sua língua materna, ação que engloba, principalmente, o significado dos sinais e da estrutura da referida língua, o que permitirá aos Surdos uma boa comunicação na mesma. Após o domínio da L1, e com o auxílio dessa língua, os alunos Surdos serão, por via de métodos especiais que considerem a sua especificidade, expostos ao contato com o português escrito para que passem a conhecer e dominar essa língua.

Assim, os professores atuantes na educação especial que trabalham com os alunos Surdos, para além do domínio em sua área específica, devem ter ainda conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, dialogando sempre com os também professores desses alunos nas classes regulares de ensino, para que assim possam oferecer para eles uma educação especializada que, por vir desta parceria, seja complementar ou suplementar, no que tange ao currículo.

É importante enfatizar que existem outros profissionais ligados à área da educação, que também são muito importantes para o ensino dos alunos Surdos, como os tradutores e intérpretes de Libras, os guias-intérpretes e outros profissionais, a exemplo dos professores de apoio, que também auxiliam no processo de educação dos mesmos, que precisam de ajuda para

se locomoverem, alimentarem e para se higienizarem, permitindo para eles um ensino que será como um “alargador de caminhos”.

3.2 EXPERIÊNCIAS DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (ONEESP) SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO ESTADO DA BAHIA

Nessa seção, serão apresentadas colocações e constatações que foram feitas e percebidas por algumas autoras acerca das experiências obtidas pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nos municípios de Feira de Santana, Salvador, Amargosa e Mutuípe no estado da Bahia e que estão contidos em: “Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado” ou em “Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial”, obras organizadas respectivamente por Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) e Mendes, Cia e D’Affonseca (2015). Faz-se relevante elucidar, que essas obras, para além do panorama sobre a organização do AEE, propiciam uma real noção acerca dos entraves que dificultam e/ou inviabilizam algumas práticas de ensino, bem como revelam o esforço que muitos professores fazem para conseguir/tentar dar respostas educacionais à altura das necessidades especiais de seus alunos, partindo das condições - que em alguns casos são mínimas- que lhes são ofertadas para que, com base nelas, possam concretizar as suas práticas.

É importante mencionar que, de acordo com Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) é:

Uma rede de pesquisa que teve sua proposta original delineada pelo Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos (GP-Foreesp) da Universidade Federal de São Carlos, tendo como missão produzir estudos que contribuam para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a população-alvo da Educação Especial no Brasil. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015. p. 9)

O que demonstra que o Oneesp se volta para a produção de estudos que coadunam forças, de modo geral, com o acesso e a melhoria do ensino oferecido pelo AEE. E esses estudos têm como foco a integração de políticas e práticas que se direcionem a inclusão escolar no Brasil.

Segundo Mendes; Cia; Tannús-Valadão (2015, p.12), por conta da implantação desses serviços no contexto brasileiro e do avanço na instalação das SRM, no ano de 2010, alguns pesquisadores se reuniram e formaram o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que em seu primeiro estudo, teve como foco uma averiguação dos limites e possibilidades oportunizadas pelas SRM enquanto “serviço de apoio para todos os tipos de alunos” que compreendem o foco da Educação Especial. E este projeto estabeleceu três principais eixos almejando a avaliação dessa política, que são:

- 1-O Processo de Avaliação do Aluno da Sala de Recurso Multifuncionais (para identificação, planejamento e do desempenho),
- 2-A Formação Inicial e Continuada dos Professores que Atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, e,
- 3-A Organização e o Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p.13)

Em conformidade ainda com o que abordam essas autoras sobre esse projeto, é interessante esclarecer que ele:

Foi proposto, inicialmente, por 25 pesquisadores representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação.

Posteriormente, a rede foi se ampliando de modo que até o presente participaram do projeto 808 pessoas, das quais, 203 pesquisadores (49 da rede nacional, 72 das redes estaduais de pesquisa, 77 pesquisadores colaboradores e cinco pesquisadores em estágios de pós-doutorado); 217 estudantes (115 alunos de 22 cursos de graduação, 55 de 14 diferentes programas de pós-graduação, 10 de cursos de especialização, e 37 de graduação envolvidos em dois Programas de Incentivo à Docência-PIBID de suas universidades); e 760 professores especializados de SRM dos vários estados e 36 gestores municipais da Educação Especial. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015. p. 13)

As estudiosas acrescentam também que, por meio deste grupo, os estudos foram realizados em 56 municípios, situados nos seguintes estados: Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Pará e Paraná.

Conforme Mendes; Cia; Tannús-Valadão (2015, p.13), o ano de 2011 foi um período de grandes avanços para o projeto, pois foi neste ano que ocorreu a criação da rede nacional, sendo formada por no máximo três pesquisadores por estado e as redes estaduais, formada por pesquisadores das universidades que tinham vontade de serem os responsáveis pelos estudos

em seus municípios. E que nesse ano, ocorreu a submissão do projeto ao comitê de ética em pesquisas com seres humanos da UFSCar, sendo criado “o projeto piloto no primeiro município, no interior do estado de São Paulo”, que objetivava a construção dos instrumentos e o aprimoramento das metodologias.

Em conformidade ainda a essas autoras, é importante citar que:

O estudo inaugural do Oneesp teve três eixos norteadores da investigação, a saber: 1) Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Avaliação dos alunos Atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais; e 3) Formação de Professores para Atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 15)

As pesquisas acerca de cada um desses eixos, de acordo com Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015, p.15), em vários municípios foram organizadas, em 2015, em outros três livros, completando a série Observatório Nacional da Educação Especial, com os títulos:

Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial

Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores de educação especial e

Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado

Para uma melhor compreensão sobre a distribuição dos municípios brasileiros que têm salas de recursos multifuncionais, do quantitativo de professores das salas de recursos multifuncionais participantes (n) e das universidades dos pesquisadores, segundo Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015, p.16), é relevante que se faça uma análise da tabela que segue:

Tabela 1 - Distribuição dos 37 municípios brasileiros, número de professores de SRM participantes (n) e Universidade dos pesquisadores.

Região	Município	n	Universidade dos pesquisadores
Centro-Oeste	Catalão - GO	30	UFG
	Campo Grande, Parnaíba e Dourados - MS	44	UFMS e UFGD
Norte	Belém -PA	15	UEPA
	Marabá - PA	34	UFPA
Nordeste	Maceió -AL	36	UFAL e UFSCar
	Feira de Santana - BA	16	UEFS
	Itabuna - BA	10	UESC
	Salvador - BA	10	UFBA
	Amargosa e Mutuípe - BA	11	UFRB
	Imperatriz- MA	21	UFMA
	Campina Grande - PB	0	UFCG
	Natal- RN	15	UFRN
Sudeste	Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica, Guarapari, Nova Venécia, São Mateus, Linhares, Sooretama e Rio Bananal - ES	193	UFES
	Niterói, Nova Iguaçu, Petrópolis e Rio de Janeiro - RJ	22	UFF
	Nova Iguaçu - RJ	5	UFRRJ
	Rio Claro - SP	18	UFSCar
	São Carlos -SP	6	UFSCar
	Araraquara -SP	22	UNESP
	Bauru - SP	68	UNESP
	São Paulo - SP	4	USP
Sul	Pinhais -PR	10	UFPR
	Balneário do Camboriú - SC	23	Univali
Total	37 (13 estados)	596	21

Fonte: Elaboração própria.

Após toda esta abordagem acerca do Oneesp, é importante esclarecer que os municípios baianos que acabaram sendo contemplados pela pesquisa foram: Amargosa, Feira de Santana, Itabuna, Mutuípe e Salvador, todavia, a partir deste parágrafo, serão apresentados relatos e esclarecimentos oriundos do que foi detectado pela pesquisa do Oneesp sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado nos municípios de Feira de Santana, Salvador, Amargosa e Mutuípe. Os dois primeiros por serem os municípios que têm um maior quantitativo populacional dentre os que estão representando a Bahia e por abarcarem um número considerável de Salas de Recursos Multifuncionais em comparação com os demais municípios baianos que foram contemplados por este projeto e mediante os quais as autoras demonstraram análises variadas sobre o tema: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. E os dois últimos, por serem os representantes do Vale do Jiquiriçá e, Amargosa, em especial, por ser o município onde foi realizado esse estudo investigativo.

Consoante a Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), é preciso esclarecer que os estudos no município de Feira de Santana foram relatados pelo texto das autoras Maria José Oliveira Duboc (professora do departamento de educação da UEFS) e por Solange Lucas Ribeiro (professora do departamento de educação da UEFS e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE)).

Segundo Duboc e Ribeiro (2015), esse município baiano dista 107 km de Salvador, capital baiana. E, conforme o IBGE (2010), mediante as suas últimas pesquisas, tinha uma população de 584.497 habitantes, sendo elevado ao nível de maior cidade do interior baiano e sendo tida como um grande centro de comércio e um dos mais relevantes entroncamentos de rodovias do Brasil, formado pelas estradas federais: BR 101, 116 e 324, que originam um anel viário a sua volta.

Dados do Inep (2013) apud Duboc; Ribeiro (2015, p.164), apontam que o município oferta uma educação que é garantida pelo setor privado, estadual e municipal, englobando os seguintes níveis e quantitativos de estudantes:

Na Educação Infantil, 14.714 alunos; no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, 40.293 e, de 5ª a 8ª, 38.784; no Ensino Médio, 21.151; e, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (presencial), o número chega a 13.830 (Ensino Fundamental) e 8.437 (Ensino Médio), de acordo com o censo escolar de 2013.

Em conformidade com Duboc e Ribeiro (2015, p.164), no que tange aos alunos PAEE, como via de regra, a matrícula acontece na rede regular de ensino e, de acordo com dados levantados no portal do INEP, a situação é a seguinte:

Tabela 2 - Número de alunos PAEE matriculados no município de Feira de Santana no ano de 2013.

	Creche	Pré Escola	Ens. Fund Séries Iniciais	Ens. Fund, Séries Finais	Médio	EJA Fund.	EJA Médio
Município	0	33	949	188	0	70	0
Estado	0	0	72	59	26	20	33

Fonte: INEP (2013)

As autoras afirmam que não há alunos com deficiência matriculados na creche, passando a existirem a partir da pré-escola e em meio às séries iniciais do Ensino Fundamental, nas quais há um grande número de alunos matriculados, que vai decrescendo nas séries subsequentes. Na rede municipal, há um total de 1.450 alunos. Já na rede estadual, há um total de 214 alunos com necessidades especiais, fato que resulta numa diferença de 1.236 alunos em relação ao município, o que torna a rede municipal grande responsável pelo atendimento.

Duboc e Ribeiro (2015, p.165), acrescentam que, em Feira de Santana, o AEE no nível estadual é oferecido pelo Centro de Apoio Pedagógico (CAP) e pelo Centro de Apoio Pedagógico para Alunos com Deficiência Visual (CAP/DV), que é uma instituição “de iniciativa do *Rotary*, tendo convênio com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria da Educação do Estado”.

Vale salientar ainda de acordo com estas autoras, que no nível estadual, há duas Salas de Recursos Multifuncionais instaladas em duas escolas estaduais e sete salas prestes a ser implantadas. No ano de 2013, este município tinha à disposição 26 Salas de Recursos Multifuncionais e, posteriormente, esse número aumentou para 33, como foi constatado pelas pesquisas do Oneesp.

E todo este contexto requer que se faça uma reflexão sobre o cotidiano das SRM, tanto a partir do que é proposto pelo MEC, quanto a partir dos conceitos e práticas que são abordadas e aplicadas nestes ambientes, e que perpassam o contexto de seu público-alvo.

De acordo com Duboc e Ribeiro (2015, p.165), foi realizado, por via de pesquisa, um trabalho investigativo (questionamentos) com os professores das SRM de Feira de Santana, visando analisar a organicidade do trabalho realizado dentro destas salas. Questionamentos

estes que, ainda em conformidade com estas autoras, se resumiam em: “Que concepção os professores têm sobre SRM? Como organizam o ensino nas SRM na cidade de Feira de Santana? Como desenvolvem o ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais nas SRM”? As autoras deixam evidente que o trabalho de alguns estudiosos e também dados empíricos foram utilizados a fim de auxiliar nas respostas dadas para essas perguntas e que o último questionamento, entre tanto, é que foi levado em consideração para que se desenvolvessem as pesquisas no município de Feira de Santana-BA.

Intentando esta análise do ambiente das SRM e o serviço que nelas é prestado, a partir desses questionamentos com os professores, não se pode perder de vista que conforme o estabelecido por lei, os profissionais das SRM têm que estar em perfeita ligação com os profissionais de ensino da rede regular, criando técnicas e metas de ensino voltadas para o atendimento das necessidades dos alunos e desenvolvendo trabalhos juntamente com os pais e todas as pessoas, que de alguma forma convivem com estes alunos, propiciando um trabalho que possa transpor os limites da escola.

Duboc e Ribeiro (2015, p.168), apontam que se realizaram: “Três grupos focais sobre a avaliação dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE); a formação e atuação dos professores das salas de recursos; e a organização e AEE nas salas de recursos.”

No entanto, Duboc e Ribeiro (2015, p.168), também evidenciam, que foi direcionada uma maior atenção ao tema final, que acabou dando, inclusive, suporte para os tópicos da pesquisa que foram a: “1) A concepção dos professores do AEE; 2) A organização da SRM, e 3) A prática desenvolvida por esses professores”.

Conforme ainda a Duboc e Ribeiro (2015), no trabalho investigativo promovido por pesquisadores do Oneesp, que foi realizado com 16 professores das SRM da Educação Básica da rede municipal de Feira de Santana, que nos Grupo Focais (GF), foi percebido claramente por via das falas destes profissionais que, em se tratando das concepções sobre o AEE e as SRM, eles se embasavam no que é previsto pela lei, entendendo a SRM como lugar de atendimento complementar ou suplementar ao que é oferecido na sala de aula comum.

Em consonância a Duboc e Ribeiro (2015), quando questionados sobre os conceitos das SRM e do AEE, foi percebido também que o relato dado por estes profissionais dialogava diretamente com colocações engessadas, e utilizadas pela maioria das pessoas. Entretanto, na maioria dos casos, esses profissionais se viam confusos sobre os seus reais significados e assumiam uma visão contraditória mediante a realidade. Foi percebida, ainda, uma distorção da

finalidade das SRM por conta de circunstâncias diversas que ocorrem na realidade dentro desses ambientes.

Segundo Duboc e Ribeiro (2015, p.169), essa foi uma das respostas obtidas dos profissionais das SRM, quando questionados sobre a concepção que tinham acerca do AEE:

Eu acredito que a função da Sala de Recursos e da classe especial é objetivar justamente o trabalho e o atendimento à diversidade, mas em contrapartida elas possuem saberes distintos. A Sala de Recursos vai identificar as dificuldades e as potencialidades, vai procurar os caminhos, vai trabalhar o ser no seu individual, naquilo que ele realmente precisa, para que tenha uma participação, uma autonomia mais efetiva no coletivo da sala de aula. Já na sala de aula, o professor vai trabalhar o que? Qual é a função? Apresentar, atender as necessidades daquele aluno, específicas no seu coletivo, porque dentro da sala de aula ele não está mais dentro do individual da Sala de Recursos, apresentar os conhecimentos acadêmicos da sala de aula. Apesar de toda adaptação de material aquele sujeito, naquele ambiente, passa ser visto como um sujeito coletivo e parte do coletivo para o individual e eu acho que na Sala de Recursos a gente passa do individual para o coletivo. O professor da Sala de Recursos na verdade busca o sujeito como um investigador e essas informações são levadas para a sala de aula em busca justamente das respostas positivas que aquele indivíduo vai trazer para o seu coletivo. Não sei se ficou claro. (P1).

Quanto as distorções de finalidade, que foram verificadas nas colocações dos profissionais das SRM, sobre o que realmente são o AEE e as SRM, por conta das contradições circunstanciais em que estão envolvidas na realidade, Duboc e Ribeiro (2015, p.169), apontam que são melhor evidenciadas a partir fala:

Lá na escola, no ano passado, eu atendi um aluno no mesmo turno, porque ele fazia hemodiálise e não tinha como, nem podia fazer hemodiálise, no turno da tarde, porque ficava muito cansativo (P10).

Vale esclarecer, de acordo com as autoras que, nesse caso, o ensino está sendo ofertado de modo a substituir o ensino na classe regular e não deforma a complementá-lo, como foi estabelecido por lei que as SRM o realizassem. E, por conta disso, é evidente que essas salas estão tendo um uso indevido, que se afasta do proposto pelo MEC, uma vez que, como é perceptível, o aluno não está tendo contato com os conteúdos abordados na classe comum, ainda que por questões de saúde.

Nessas outras falas, em conformidade com Duboc e Ribeiro (2015, p.170), fica em evidencia o engano existente em torno da concepção que o MEC atribuiu, de acordo com as leis, para as SRM e o modo como estão sendo utilizadas na prática:

Agora lá na minha escola querem que a gente atenda também os alunos que, segundo os professores das salas comuns, têm dificuldades de aprendizagem. Então, o aluno não sabe ler, mandam pra SRM, mesmo que esse aluno não apresente deficiências (P6).

Eu penso diferente da colega. Quando chega aluno que não sabe ler se eu puder, eu alfabetizo (P1)

Conforme o percebido mediante essas falas, e ainda dialogado com o relatado por Duboc e Ribeiro (2015, p.170), é possível ter a noção de que as SRM nos contextos reais passaram a assumir um nível de lugar onde os alunos que não aprendem se refugiam ou o lugar para onde são encaminhados os alunos com déficits circunstanciais, “problemas de ensinagem”, que os docentes das classes regulares não sabem como solucionar. Fica perceptível, mediante essas colocações, e como apontado pelas autoras, que o AEE que é ofertado na realidade é algo distorcido e afastado do que realmente foi proposto e regulamentado pela Resolução nº 4, CEE/CEB, de 2 de outubro de 2009.

No que tange ao modo como é organizado o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, como apontado pelas estudiosas, os diálogos estabelecidos com os Grupos Focais permitiram a noção de que existem várias dificuldades em torno da organização do AEE, partindo do ponto em que o professor da SRM acaba se tornando o único responsável pelo processo educacional do aluno com necessidade especial, se encarregando sozinho de produzir as metodologias e práticas pedagógicas que serão utilizadas com estes alunos. E, ainda, sem ter nenhuma ligação com o Projeto Político Pedagógico das classes regulares e sem a colaboração dos profissionais dessas classes. Em conformidade com Duboc e Ribeiro (2015), obsta-se a tudo isso, o fato de que muitos profissionais persistem e tentam dar o melhor de si para que este processo tenha bons resultados.

Vale salientar que, segundo o apontado pelas autoras, e relatado por esses profissionais, é notório que os planejamentos são feitos a partir do que os professores da SRM acreditam ser importante para atender as necessidades dos alunos com deficiência. É perceptível também que não há um diálogo agregador sobre o planejamento do AEE entre os professores das SRM e os professores das classes comuns.

As falas a seguir, em conformidade com Duboc e Ribeiro (2015, p.172), apontam também a existência de mais empecilhos para a realização dos trabalhos que os professores desenvolvem nas SRM e reafirmam o quão complexo é a organização do Atendimento Educacional Especializado.

[...] eu não tenho direito a escolha e tenho que seguir o que vem. Na escola onde eu trabalho, que é uma escola pequena, eu tenho uma demanda de 22 crianças com deficiência, que eu já acho uma demanda muito grande. Têm três deficiências diferentes, é complicado para o professor (p2).

[...] acho que, hoje, a grande dificuldade de se desenvolver um bom trabalho dentro da Sala de Recursos é essa multiplicidade de deficiências, porque a gente não dá conta de ter um estudo, mais aprofundado sobre tantas coisas, sobre tantas áreas, tantas deficiências diferentes e acaba que a coisa vai caminhando como dá pra levar (P4).

Essas declarações são de grande relevância, pois apontam outros empecilhos que surgem mediante a estruturação das atividades do Atendimento Educacional Especializado.

Já no que diz respeito às práticas desenvolvidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com Duboc e Ribeiro (2015, p.172) os profissionais apontaram que planejam e desenvolvem atividades com:

Dança; artes; música; jogos de estímulo a memória, de reconhecimento e de percepção de regras e limites, de criação de vínculo socioafetivo; teatro de fantoches; leitura e escrita; produção textual; pintura, desenho e uso de recursos específicos para cada deficiência.

No caso do aluno ter uma necessidade especial visual, é apontado por Duboc e Ribeiro (2015, p. 172 e 173), que eram desenvolvidas atividades que estimulassem “a percepção tátil, o resíduo visual, o estudo do Braille e do Soroban; jogos táteis; ampliação de fontes das letras; material ampliado adaptado”. E, no caso dos alunos Surdos, eram utilizados jogos em Libras e outras atividades.

É interessante esclarecer que as atividades supracitadas eram realizadas individual ou coletivamente, de acordo com o apontado por Duboc e Ribeiro (2015) e relatado pelos professores, a partir das necessidades dos alunos e sem o compartilhamento com a classe regular. Os professores da SRM afirmaram que, em se tratando da concretização dessas práticas,

não estavam bem preparados para atender as necessidades especiais de todo o público recebido nessas salas e apontaram também os empecilhos que implicavam na qualidade do atendimento prestado. Consoante a Duboc e Ribeiro (2015, p.173), essas situações ficam evidentes na fala:

Eu considero humanamente impossível atender todas as necessidades especiais. Você vê que tem fonoaudiólogo, otorrino, psicólogo, psicopedagogo, cada um na sua área, neurologista, etc. E nós, da Sala de Recursos, temos que ter um “mix” de tudo isso? É humanamente impossível! Agora, eu penso que nós temos as nossas empatias e aí procuramos nos aprimorar, nos aperfeiçoar naquilo que nós mais nos identificamos. Isso faz o diferencial, entendeu? Então, eu tenho a minha preferência por Libras, assim como tem outro colega que tem a preferência pelo atendimento do visual, outras que têm a preferência pelo atendimento do intelectual. Então, o ponto em questão, o questionamento é se você está preparado para tudo. Não. Agente nunca vai estar preparado para tudo (P13).

Ainda segundo Duboc e Ribeiro (2015), as colocações supracitadas são muito importantes, pelo fato de revelarem os motivos que implicam na qualidade do desempenho das atividades realizadas nas SRM; os diferentes tipos de necessidades que atendem, assim como, a escassez de recursos e de infraestrutura destes ambiente que acabam por impactarem negativamente no trabalho destes profissionais que prestam o AEE que, na maioria das vezes, realizam improvisos para elaborarem atividades nem sempre voltadas com adequação para as necessidades dos alunos, mas que, ainda assim, o fazem por terem ciência de que devem tentar fazer algo para ajudar esses alunos, ainda que não seja da melhor maneira e que lhes falte apoio e recursos realmente necessários.

Seguindo com a conformidade a Duboc e Ribeiro (2015, p.173), não se pode deixar de evidenciar que, em meio as análises das SRM, visando levantar dados sobre a sua infraestrutura e os recursos existentes nelas, havia uma escassez de recursos tidos como de grande relevância para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem do seu público, a exemplo de “mapas táteis, prancha de comunicação, *software* de comunicação, impressora Braille, entre outros”.

Isto impacta, consoante as autoras, de maneira negativa no desenvolvimento dos trabalhos e na concretização de tudo o que foi planejado para as SRM, assim como para as escolas e para a possível pareceria que deveria haver entre ambas, mediante a perspectiva da Educação Inclusiva, fazendo com que se tenha a necessidade de uma reformulação organizacional nos seus modos de atendimento, retirando, inclusive, o AEE de uma condição mais distanciada do estabelecido por lei e o tornando mais próximo e agregado ao estabelecido para a educação.

Visando concluir a análise das SRM do município de Feira de Santana, é interessante entrar em concordância com o dito por Mendes (2011, p.142) apud Duboc e Ribeiro (2015, p. 174), ao se referir a um atendimento ideal para o público especial como um “serviço tamanho único”, proposto pelas SRM que: “[...] representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontram sustentação na literatura da área da Educação Especial, em termos de efetividade para atender às necessidades tão diversificadas desse alunado.” O que deixa subentendido que, o que é feito na prática mediante ao atendimento especializado tende a se simplificar e adequar à realidade, para que se possa ter de fato, uma aplicabilidade e surtir efeitos.

No que diz respeito as análises e as discussões acerca da organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido do pelas Salas de Recursos Multifuncionais na cidade de Salvador, a partir da noção dos professores, é interessante esclarecer que tudo isso foi relatado por via de um texto produzido por Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão (Profa. Adjunto FAGED/UFBA) e por Therezinha Guimarães Miranda (Profa. Associado FAGED/UFBA).

Segundo Galvão e Miranda (2015, p. 195-196), Salvador é um município tido como “a 3ª maior cidade do Brasil, com uma população de 2.675.656 (IBGE, 2012), e um número estimado de 2.371.102 pessoas alfabetizadas”. Ainda segundo as autoras e de acordo com esse órgão, neste ano, o município de Salvador, no que tange ao público de alunos matriculados nas redes públicas e particulares, possuía 304.047 alunos no Ensino Fundamental e 107.050 alunos no Ensino Médio. Dois anos depois, período em que a pesquisa seria encerrada, a rede municipal de Salvador tinha, conforme Salvador (2014) apud Galvão e Miranda (2015, p. 196), um quantitativo de “146.024 alunos matriculados”, sendo que “18.897 estavam matriculados na Educação Infantil”, “102.580 matriculados no Ensino Fundamental e 24.547 inscritos no Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos”.

Na Modalidade Educação Especial, consoante ao apontado por Salvador (2012, 2014) apud Galvão e Miranda (2015, p.196), no ano de 2014, ocorreram alterações significativas:

Pois, o número total de alunos PAEE, matriculados em 2012, correspondia a 1.649, sendo que, em 2014, este quantitativo diminuiu para 909 alunos. No final do ano de 2012, existiam 10 escolas com SRM, sendo que apenas oito estavam em funcionamento. Em 2014 os dados indicados eram 28 escolas com SRM com 19 em pleno funcionamento.

E isto, de acordo com as estudiosas, resulta num aumento de quase 200% no quantitativo de escolas com salas de recursos multifuncionais já instaladas e em fase de instalação e numa queda de quase 100%, no número de matrículas dos alunos PAEE.

Galvão e Miranda (2015, p.196), apontam, de acordo com Galvão et al. (2012), que, em meio aos dados indicados em 2012, a Secretaria Municipal de Educação pôde computar que, no que se refere aos alunos da Educação Especial, 84 haviam tido as suas matrículas realizadas, todavia sem nenhuma documentação que comprovasse a necessidade educacional especial que possuía. Já em 2014, a Secretaria Municipal de Educação não disponibilizou nenhum resultado sobre este assunto, pelo fato dele não ter sido contemplado.

Para que haja uma melhor compreensão acerca da pesquisa e das análises que foram realizadas pelas pesquisadoras do Oneesp no município de Salvador, é interessante que se esclareça em consonância com Galvão e Miranda (2015, p.199), que esta pesquisa “teve como sujeito 10 professoras que atuavam nas SRM”, que também fizeram parte da “discussão do grupo focal (GF) sobre o eixo temático: Organização das Salas de Recursos Multifuncionais”.

Os grupos focais (GF) de acordo com as autoras, foram concretizados por via de um roteiro de perguntas motivadoras que foram direcionadas às professoras levando em conta o eixo temático sobre o modo de organização das SRM e que tiveram complementação por meio das entrevistas feitas com professoras que não fizeram parte do grupo focal. E, tendo isso como base, foram concretizadas as análises do que foi relatado.

Segundo Galvão e Miranda (2015, p.199), foram cinco as categorias que englobaram os tópicos que nortearam o debate:

- 1) Função e objetivos da SRM;
- 2) Atribuições do professor de AEE;
- 3) Articulação com o ensino comum;
- 4) Planejamento (atividades, tempo, nº de alunos); e,
- 5) Dificuldades encontradas.

Essas autoras apontam ainda que, quando começou a coleta de dados no ano de 2012 com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais, em Salvador havia 10 salas funcionando, tendo uma profissional em cada sala e conforme informações da Secretaria Municipal de Educação era essa a representação do quantitativo de alunos matriculados:

Tabela 3 - Número de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Alunos com necessidades educacionais especiais atendidos na SRM														
Escola	Educação Infantil				Ensino Fundamental									Total
	DI	DF	TGD	SD	DI	DV	DF	DA	DMu	TGD	SD	TDAH		
A	-	-	-	-	5	1	-	-	1	-	-	-	-	7
B	1	-	1	-	5	1	-	-	1	-	-	-	-	9
C	-	-	-	-	9	1	1	-	-	1	-	-	-	12
D	-	-	-	-	16	2	1	1	1	1	-	-	-	22
E	-	-	-	-	2	1	1	-	-	-	-	-	-	4
F	Não tem Educação Infantil				10	2	1	1	1	4	-	-	-	19
G	-	1	-	-	12	-	-	-	-	-	-	-	-	12
H	-	-	-	-	3	2	3	-	-	2	-	-	-	10
I	-	-	-	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	4
J	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	3
Total	1	-	1	1	64	10	8	2	4	9	1	1	-	102

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação do Município de Salvador-2013.

Legenda: DI- Deficiência Intelectual; DF- Deficiência Física; TGD- Transtornos Globais do Desenvolvimento; SD- Síndrome de Down; DV- Deficiência Visual; DA- Deficiência Auditiva; DMu- Deficiência Múltipla; TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade;

Em consonância com Galvão e Miranda(2015), a partir da análise desta tabela, é possível chegar à conclusão de que a deficiência intelectual (DI) é o tipo de deficiência que tem um maior número de alunos atendidos na cidade de Salvador. E teve em sua maioria, os atendimentos direcionados para a etapa do Ensino Fundamental, restando saber qual o tipo de direcionamento para a Sala de Recursos Multifuncionais e se há diagnóstico deste público.

Galvão e Miranda (2015, p. 201) relatam ainda, por meio da análise da tabela, que há uma distinção de atendimento no que concerne as etapas de ensino, pois, “das 10 escolas analisadas, apenas três escolas atende alunos PAEE na Educação Infantil”, se voltando precisamente para apenas três alunos. Estes alunos que recebem o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais estão com matrículas efetivadas nas etapas de Ensino Fundamental I e II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e têm distintos tipos de deficiências.

As autoras também acrescentam que a forma com que os alunos que possuem deficiência foram distribuídos pelas escolas é feita de forma diferenciada. E os alunos tidos como deficientes intelectuais estão concentrados, em sua maioria, nas escolas C, D e G, fazendo com que elas tenham um maior quantitativo de alunos com deficiência.

Galvão e Miranda (2015, p. 201), apontam “as categorias analisadas a respeito do trabalho pedagógico da professora (todas as professoras eram do sexo feminino) serão apresentadas a seguir, possibilitando traçar um panorama da realidade do momento em que foi realizado o estudo”.

Conforme as autoras na mesma página, foi percebido no modo com que uma professora se colocava que essa embasava suas práticas no que foi determinado pela legislação. Ao ser questionada sobre qual seria a função do AEE no interior da Salas de Recursos Multifuncionais, ela respondeu:

É a função do AEE, ela se diferencia da sala comum porque a função dela já traz mesmo na legislação. É bem claro a função que é identificar, elaborar, organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação desses alunos e a classe comum, ela tem a função de promover o desenvolvimento integral da pessoa com ou sem deficiência nos aspectos sociais, afetivos [...] (SRMF).

Em consonância com essa fala, outra profissional se coloca dizendo:

O AEE dá suporte à classe comum, complementando, adaptando, apoiando os alunos. Para buscar atividades diferenciadas para se aproximar das atividades

de escolarização; Contribuir para a escolarização deles (aprender as atividades em sala de aula) (SRMH).

De acordo com Galvão e Miranda (2015, p. 202), assim, a educação ofertada pelo AEE é precisamente diferenciada da que é ofertado nas classes regulares, não devendo ser tida como um ambiente “de reforço escolar ou complementação de das atividades escolares, mas tem que se tornar capaz de eliminar as barreiras e promover a plena participação dos alunos”. E isto é claramente retomado na mesma página, mediante a fala de outro professor:

[...] Que agora assim só lembrando que o trabalho de complementação não é um reforço é assim, o professor está dando vogais lá e eu vou reforçar aqui as vogais não é isso, é um trabalho de complementação em outra área, o professor vai ensinar as vogais lá e eu posso até trabalhar com esse tipo de material, mas a minha intenção é chegar é estimular em outras coisas (SRMB).

É notório que as professoras sabem o que não pode ser constituído como o AEE, entretanto, não sabem explicar de modo claro a função essencial desse ensino especializado.

Como evidenciado pelas autoras, nas falas das profissionais, fica explícita a responsabilidade que têm no cumprimento do que é estabelecido por via da Resolução N°4, de 2009, acerca das funções do professor. Percebeu-se a ligação das falas com muitos incisos do Art.13 dessa Resolução N°4, de 2009, que dizem respeito à estruturação e organização do serviço que é prestado para atender o aluno especial e que vão desde a percepção do tipo de atendimento que será preciso realizar até a estruturação de parceiros, a fim de incluir o aluno na escola.

É importante esclarecer que, em se tratando do AEE, o primeiro passo a ser dado é buscar conhecer o aluno, levando em conta o PAEE, conforme os aspectos cognitivos, afetivo, social etc. Segundo as autoras, foi comentado por estas profissionais que este processo é relevante por dar uma base para que seja possível desenvolver metodologias para o atendimento.

Destarte, segundo Galvão e Miranda (2015, p. 203), essas profissionais tentam se organizar de modo que atendam todos os alunos por semana, levando em conta o espaço de tempo de atendimento, conforme os critérios que elaboraram, visando o atendimento por tipo de deficiência e pela quantidade de alunos, observando também, a necessidade deles para poder ter condições de reservar um maior número de dias para atenderem.

Dependendo da necessidade[...] tem alunos que precisam de uma maior estimulação a depender do caso, então, agenda mais vezes dois ou três atendimentos semanais, então aumenta o número de atendimento pra cada aluno, cada um vai variar de acordo com a sua necessidade (SRMA).

Em consonância com Galvão e Miranda (2015, p. 204), vale evidenciar que foi apontado por uma docente ainda, o quão preciso é um trabalho multidisciplinar que se estenda para além do recinto escolar como suporte ao AEE:

Eu acho que a sala de recurso, é como eu falei, é um ganho. Só que as necessidades dos alunos especiais vão além das necessidades educacionais. Às vezes, a gente precisa desse apoio fora, especialmente dos alunos, que é a grande realidade da maioria dos alunos das escolas públicas que não têm muito acesso a esse acompanhamento multidisciplinar.

Então, fica a escola com a sala de recurso tentando fazer, mas tem coisa que precisa do psiquiatra, precisa do psicólogo, precisa do terapeuta ocupacional e a gente não tem[...] (SRMB)

Fica claro, desse modo, que as professoras se interessam pelo ponto de vista de que é preciso um outro ambiente que atenda, de modo multidimensional e com melhores resultados, as especificidades dos alunos, e apontam a relevância da interdisciplinaridade.

No que tange ao planejamento das atividades, ainda de acordo com Galvão e Miranda (2015, p. 204), vale esclarecer que há uma atenção especial voltada para a organização dos horários. Ficou evidente “a existência de uma flexibilização de acordo com a deficiência do aluno, faixa etária, e desenvolvimento pessoal”. Grande parte das profissionais mencionou ter criado metodologias distintas, intentando propiciar a concretização de atividades que se voltem para o atendimento das características díspares dos alunos. Dentre elas, busca-se, nesse trabalho, de acordo com Galvão e Miranda (2015, p. 205), dar visibilidade a metodologia que é apontada em meio a essa fala, por se aproximar do que também é proposto por estudiosos da área:

Oh, o atendimento aqui ele é individual, eu não faço, não tenho atendimento assim de grupo porque eu ainda não consegui formar grupos em que eu veja que aquilo ali seja produtivo pela deficiência aquele aluno possa estar com aquele aluno mesmo de deficiência diferente, mas com a mesma dificuldade necessidade que aquilo seja algo produtivo, que tenha trocas positivas, então prefiro mais o atendimento individualizado (SRMB).

Galvão e Miranda (2015, p. 205-206) apontam que, em se tratando do tempo de atendimento, as professoras relataram, também, que ocorre uma variabilidade no atendimento dentro da SRM uma vez que, se preocupam com a necessidade educativa particular de cada aluno, pelo fato de que uns irão requerer menos tempo enquanto outros irão requerer mais tempo:

Depende, tem aluno que é uma hora, tem aluno que eu faço uma hora e vinte, uma hora e meia, gostaria de ter assim, de poder atendê-los mais vezes. [...] (SRMC)

Eu tenho muitos alunos, apesar dessa quantidade eu tenho alunos que eu aumento a hora eu tenho aluno aqui por exemplo com deficiência que é cega e deficiente intelectual e disfunção motora eu tenho quatro horários pra ela durante a semana então varia muito da necessidade. (SRMG)

Mediante as colocações de Galvão e Miranda (2015, p. 207), o AEE tem como objetivo ser um ensino que complemente e suplemente os conhecimentos do aluno especial. Por isso, é de suma importância que haja um diálogo com os planos da classe regular, permitindo que se possa pensar acerca da ligação que deve haver entre as classes regulares e as Salas de Recursos Multifuncionais, objetivando a alfabetização do aluno PAEE, que é função, como previsto em Lei, da classe regular e que pode receber suporte das SRM por via de um trabalho embasado em uma parceria mútua.

As estudiosas esclarecem que, deste modo, é possível chegar à conclusão de que a Sala de Recursos Multifuncionais precisa propiciar um atendimento especializado ao seu público-alvo e que o professor do AEE tem como função desenvolver metodologias que visem o trabalho a partir da necessidade especial do aluno, na medida em que cria práticas e recursos precisos no meio educacional.

Segundo Galvão e Miranda (2015, p. 209), no que diz respeito às dificuldades encontradas em meio ao desenvolvimento de seus trabalhos, conforme apontado pelas professoras, há a possibilidade de se ter a noção de que ocorre uma primeira dificuldade no que se refere “a instalação e manutenção dos equipamentos fornecidos pelo MEC, bem como as adaptações dos materiais pedagógicos para facilitar as atividades realizadas nas SRM”.

Vale lembrar que em consonância a Galvão e Miranda (2015, p. 209-210), as profissionais disseram que grande parte dos materiais pedagógicos são adaptados e confeccionados pelas mesmas, a partir de materiais reciclados e que os equipamentos de informática não conseguiram chegar nas escolas ou ainda não passaram pelo processo de instalação, como no caso do *software*, *notebook*, etc., fato que se configura como um entrave frente ao ensino. Realidade que é refletida na citação:

[...] Muitos jogos pedagógicos que estimulam a noção temporal, espacial, memória, processo da alfabetização mesmo, trabalha a atenção a concentração, memória toda esses jogos ele foi oferecido pelo Projeto PIBID tem sido assim de grande valia para os alunos, pois são interessantes, eles gostam e eles interagem participam e estimulam muito esses processos das estruturas mentais. [...] É porque os recursos que é que nós sabemos que a Sala de Recursos ela tem recursos próprios são disponíveis, mas até ter esse acesso é difícil, nós não temos acesso com facilidade porque tem uma burocracia muito grande para se conseguir é recursos materiais mesmo pedagógicos inclusive jogos dificilmente a gente consegue pela própria escola ou por esse recurso porque a burocracia ainda é difícil pra gente ter acesso, então não na sala de recurso não tem esses jogos esses materiais pedagógicos além das de gente conseguir é construir mesmo com sucatas aqueles que é construído com sucata os do PIBID que uns jogos mais industrializados eles vão juntar somar pra desenvolver uma ação bem mais positiva (SRMF).

Segundo Galvão e Miranda (2015), vários entraves dificultam a instauração da Educação Inclusiva e isto pode ser percebido por via da falta de qualificação e pela má formação dos professores, que impactam no atendimento requerido pelos aprendizes especiais nas salas de recursos multifuncionais e nas salas regulares.

Em vista disso, Galvão e Miranda (2015, p. 210) esclarecem a importância que a Lei de Diretrizes e Bases atribui à formação profissional, o que se constitui como pré-requisito para a inclusão quando determina no seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...]

III- professores com especialização adequada em nível médio superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Ressaltando a relevância disso, é mencionado:

[...] Eu tenho ainda dificuldade de trabalhar por conta de minha formação, que eu ainda não recebi uma formação, só palestras, mas um formação mais específica voltada para a superdotação e altas habilidades, eu ainda não participei de nenhuma formação [...] eu ainda não me acho preparada pra atual eu, ainda preciso mais formação preciso investigar mais e ter um aluno e conhecer o aluno, porque eu ainda não tenho um aluno com altas habilidades eu preciso conhecer este aluno pra estar estudando e verificando as possibilidades de desenvolver as atividades com ele [...] (SRMI).

[...] Eu também, eu tenho mais segurança hoje, agora, deficiência auditiva eu não tenho segurança para trabalhar ainda com ele, eu não tenho, eu já tomei vários cursos, voou procurara tomar outros. (SRMD)

Objetivando concluir a explanação das pesquisas feitas pelo Oneesp no município de Salvador sobre o AEE, pode-se afirmar que, mediante a tudo o que foi relatado por Galvão e Miranda (2015) e, que também pôde ser percebido, por meio da fala dessa e de todas as outras professoras, é que há uma grande necessidade de formação contínua dos profissionais para que possam atuar e atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

E já no que tange aos municípios baianos de Amargosa e Mutuípe, de acordo com Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), é preciso esclarecer que os estudos nesses municípios foram relatados pelo texto das autoras Edinete Ribeiro de Lima Santos, Thereza Cristina Bastos Costa de Oliveira (professora da UFRB - CFP), Denise Bastos Costa, Milena Barbosa Conceição, Natali Sala da Silva e Fabiana Rodrigues dos Santos (professora da UFRB - CFP).

Segundo Santos et al. (2015), Amargosa e Mutuípe são municípios onde foram realizadas as pesquisas do Oneesp e estão situadas no Vale do Jiquiriçá, interior baiano. Tendo Amargosa um quantitativo populacional estimado em 34.340 habitantes no ano de 2010. Em 2013 as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental dessa cidade tiveram de modo respectivo, o IDEB de 4,1 e 2,2.

Conforme as autoras, Amargosa tem 5.773 alunos matriculados no Ensino Fundamental das Escolas Públicas. Elas apontam ainda, que o processo de Educação Especial nesse município teve início com a AFAGO (Associação de Familiares e Pessoas Especiais), a primeira instituição de Educação Especial que foi criada em Amargosa, tendo sido fundada em 2006, com o intuito de ofertar apoio pedagógico às pessoas que possuem necessidades especiais e seus familiares. E que em 2009, a Secretaria de Educação municipal criou em meio ao seu organograma, a Supervisão de Apoio ao Educando e de Atenção a Educação na Diversidade que passou a direcionar as ações previstas pelo PAE (Programa de Atendimento ao Educando).

De acordo com o apontado pelas autoras, no mês de Abril de 2012, formou-se no município de Amargosa, um grupo interdisciplinar para prestar serviço nas SRM, sendo composto por vários profissionais, tais como: socióloga, psicopedagoga, psicóloga, enfermeira, pedagogas etc. Cinco salas em instituições de ensino da cidade foram reservadas para o AEE, porém quatro foram separadas para o atendimento e uma ficou voltada apenas para o atendimento psicopedagógico e psicológico para os estudantes. O serviço era destinado a um público de 188 estudantes que recebiam o atendimento no turno oposto ao que estudavam na classe regular. É salientado pelas autoras, que as SRM possuíam “jogos de memória, alfabeto móvel, quebra cabeça”, bem como, outros materiais didáticos que subsidiavam as práticas educacionais utilizadas pelos professores. E que a Secretaria de Saúde do município por meio do NASF (Núcleo de Apoio a Saúde das Famílias) tornou-se parceira das SRM, dando-lhes apoio.

No caso de Mutuípe, que em consonância com as autoras, e segundo o último senso, possui 21. 466 habitantes, o processo de Educação Especial teve início em 2005 por via de um levantamento de dados realizado e que faziam referência às pessoas que possuíam necessidades especiais e que estavam com matrícula nas instituições de ensino regulares, e também, a pessoas que ainda não frequentavam essas instituições.

Como fôra apontado por Santos et al. (2015), a AMPACE (Associação de Pais e Amigos de Crianças Especiais) ao ser fundada em 2006, uniu forças ao processo da Educação Especial no município, momento no qual realizou-se o primeiro encontro de sensibilização de famílias e amigos de pessoas com deficiência. Ocorreu um pedido por parte da AMPACE à Secretária de Educação local, no sentido de instalar SRM na cidade, o que veio a ocorrer no Colégio Dr. Julival Rebouças (6º ao 9º), no ano de 2007 por via de recursos próprios e atendendo de início a duas estudantes com surdez da mesma instituição e tendo afrente do processo educacional uma professora.

Santos et al. (2015), também esclarecem que são leis municipais e federais que direcionam a Educação Especial na cidade de Mutuípe. E que o município tem dois documentos: a Lei de Sistema Municipal de Ensino nº 713/2005 e Resolução da Lei Orgânica nº 003/2007.

Segundo as autoras, esse município tem na atualidade duas SRM que prestam atendimento a estudantes da zona urbana e da zona rural, assim como, a estudantes de outros municípios. Um outro esclarecimento que é dado pelas autoras, diz respeito ao fato de que as

SRM têm o funcionamento apoiado pelas instituições de ensino onde estão localizadas, na medida em que, essas instituições realizam um trabalho de parceria com essas salas de recursos multifuncionais e buscam ainda, “adequar seus espaços físicos, às necessidades dos alunos”. Essas SRM, de acordo com as autoras, recebem também apoio da Prefeitura Municipal de Mutuípe de modo financeiro e em situações de necessidade de serviços de apoio.

Em conformidade com as autoras, vale apontar, que as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental da cidade de Mutuípe tiveram de modo respectivo o IDEB de 4,1 e 3,4. E que o município tem 3.486 estudantes matriculados no Ensino Fundamental da Escolas Públicas. É esclarecido também que, 110 estudantes com necessidades especiais possuem matrícula na rede regular de ensino, porém só 48 recebem atendimento nas SRM, por conta de resistência por parte dos familiares e por conta de “dificuldade de locomoção”.

Santos et al. (2015, p. 218), acrescentam que as SRM possuem vários materiais, tais como: “jogos pedagógico, notebooks, computadores, teclados com colmeia, lupas entre outros”. E que dispões da parceria de várias instituições especializadas, a exemplo do Cento de Educação Especial da Bahia (CEEBA), da Associação de Amigos do Autista (AMA), da Associação Brasileira de Familiares, Amigos e Pessoas com Esquisofrenia (ABRE), AMPACE e o Cento de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia.

Consoante as autoras, as salas de recursos multifuncionais instaladas nessas cidades lutam para se manterem de acordo com as leis que regulamentam o seu funcionamento, no entanto os profissionais que trabalham nessas salas se deparam com vários entraves que inviabilizam uma melhora na qualidade do atendimento ofertado, a exemplo do não-cumprimento das funções determinadas por leis, como sendo de obrigatoriedade dos docentes das classes comuns e que passam a ser direcionadas para os professores das salas de recursos multifuncionais, os fazendo desempenhar funções que perante essas leis não são de suas responsabilidades, o que acaba por lhes sobrecarregar de atividades que ofuscam os seus planos e que, em muitos casos, não os permite concretizá-los.

Santos et al. (2015, p.219), evidenciam que os docentes e profissionais das SRM das cidades de Amargosa e Mutuípe participaram da pesquisa promovida pelos membros do Oneesp por via de entrevistas e que, o número de pessoas que participaram compondo cada grupo focal sofreu uma variação em torno de três e dez pessoas que participavam dos encontros que tinham uma duração de duas horas. Ainda em conformidade com as autoras, vale esclarecer que no município de Amargosa, fizeram parte da pesquisa, “uma socióloga, uma enfermeira, uma

professora em formação, duas psicólogas, quatro pedagogas e um professor de educação física”, os quais possuíam especializações na área de Educação Especial e cursos em atendimento educacional especializado. E que no município de Mutuípe fizeram parte da pesquisa com assiduidade 6 docentes que possuíam especializações na área da Educação Especial.

Santos et al. (2015, p. 219), são enfáticas ao apontar que, os resultados apresentados para discussão advém “de um projeto de pesquisa desenvolvido na UFRB-CF intitulado “Estudo do Funcionamento da Salas de Recursos Multifuncionais de uma Escola de Educação Básica da Rede Pública”.

Segundo as autoras, a análise dos dados revelaram que os profissionais que ofertam o atendimento educacional especializado têm conhecimento das leis que direcionam o desenvolvimento das SRM, mas que enfrentam percalços quando precisam pôr em exercício as determinações das mesmas. De modo mais claro, frente ao não-cumprimento das funções dos professores das classes regulares que acabam transferindo para esses, suas funções.

De acordo com as autoras, uma outra situação dificultosa enfrentada pelos profissionais é a falta de um espaço com adequações para o funcionamento das SRM, que muitas vezes, passam a funcionar em locais apertados. A falta de materiais pedagógicos relevantes, é outro entrave indicado pelos profissionais, que acabam por trazê-los de suas residências para que possam prestar o atendimento. A falta de empenho no diálogo por parte do coordenador da escola, a fim de aproximar os docentes das classes comuns e os docentes das salas de recursos, é percebido pelas professoras de Mutuípe, segundo a autoras, como mais um entrave pelo fato de que, inviabiliza a parceria que é necessária entre os docentes das classes comuns e os docentes das classes especiais com o intento de incluir o público-alvo da Educação Especial.

No que tange a função do ensino para alunos especiais, foi constatado, segundo as autoras, que os docentes entendem a função socializadora do ensino regular para os estudantes, pois por meio dele passariam do contato restrito com a família para o contato com pessoas diversas que lhes agregam uma maior autonomia.

Isso, consoante a Santos et al. (2015, p. 220-221), pode ser percebido por meio das colocações feitas pelas docentes das SRM de Amargosa e Mutuípe:

Professora U: [...] a função da escola, no caso do ensino regular, é preparar o aluno para que ele possa atuar na sociedade na qual ele vive, ser um ser ativo. Porque durante um bom tempo ele vai ter a família, mas é necessário que ele

se socialize. Então, a escola tem que preparar esse aluno não apenas para que ele leia e escreva, mas para que ele interaja na sociedade.

Professora M: [...] na Sala de Recursos também falta materiais para trabalhar essa questão da autonomia. Além de não ter espaço adequado para isso.

Professora M: [...] precisa se estabelecer na escola uma parceria entre o professor da Sala de Recursos e o da Sala Regular.

É possível perceber por conta do supracitado, que esses fatores contribuem para um enfraquecimento do processo de inclusão e desenvolvimento dos estudantes especiais.

Em conformidade com Santos et al. (2015, p. 222-223), é possível afirmar que os professores das salas de recursos multifuncionais sabem com clareza qual a função do AEE, pelo do que evidenciam por meio de suas falas:

Professora M: [...] a função do AEE, como já conhecemos, está posto em lei. É complementar e suplementar, mas infelizmente isso não tem acontecido.

Professora U: [...] o MEC diz que a função da Sala de Recursos é complementar ou suplementar ao ensino da escola regular, ajudando a escola e o professor a fazer adaptações. Assim, nós pedimos ao professor da Sala Regular a relação dos conteúdos que estão sendo trabalhados, para dentro daquilo a gente elaborar as atividades que darão suporte ao professor.

Os docentes das SRM apontam ainda, a recorrência na realização, por parte deles, de funções que cabem ao profissional das classes regulares. De acordo com o apresentado pelas autoras, alguns profissionais da cidade de Mutuípe afirmaram que ao perceberem que o aluno não é alfabetizado, passam a realizar esse processo, por notarem a impossibilidade de desenvolver as atividades complementares sem que o estudante domine as habilidades de leitura e escrita. As falas seguintes retratam as posturas que esses profissionais estão assumindo mediante a triste situação:

Professora U: [...] quando um aluno chega na Sala de Recursos e não é alfabetizado, a gente tem que alfabetizar. Assim, o nosso papel vai sair da função de complementação.

Professora I: [...] esses alunos deveriam ser alfabetizados na Sala Regular e na Sala de Recursos estariam tendo outras atividades que complementassem sua aprendizagem. Trabalhar a adição e subtração num jogo, por exemplo,

sistematizando assim aquele conteúdo que ele está aprendendo na Sala Regular.

Santos et al. (2015, p.224) elucidam que os resultados da pesquisa evidenciaram que há erros presentes na relação que é estabelecida entre o ensino nas salas de recursos multifuncionais e o ensino nas classes regulares, pelo fato de que, o profissional das classes regulares, em muitos casos, transfere toda a responsabilidade do ensino para o docente das SRM, propiciando uma inversão das funções estabelecidas. Fato que cabe ao coordenador contornar de forma assertiva para ambas as partes, ação que de acordo com as autoras, e segundo relatos dos profissionais, não vem acontecendo pelo fato do coordenador buscar se manter longe de assumir essa postura.

As falas que seguem tendem a revelar como tem se mantido o relacionamento entre os professores das classes regulares e os professores das SRM:

Professora U: [...] muitas vezes, temos alunos que estão matriculados na Sala Regular e que também estão na Sala de Recursos. Mas, nem sempre acontece essa parceria entre a Classe Comum e a Sala de Recursos. A gente vê que quando existe essa parceria o aprendizado acontece com mais facilidade, com mais rapidez.

Professora A: [...] o coordenador não assume o seu papel de mediador entre a escola e a Sala de Recursos, todos os coordenadores aqui no município ainda não desempenham seu papel. Ocorreram muitas oficinas, cursos com outros profissionais, em que esses coordenadores participaram, contudo ainda não possuem esta postura. Quando os coordenadores fazem o projeto eles descrevem bem suas funções, porém não fazem isso quando assumem o cargo.

Percebe-se que há uma grande necessidade de que esses profissionais de Amargosa e Mutuípe consigam se entender o quanto antes, a fim de melhor direcionarem - e de forma correta- as suas funções visando o bem comum pelo qual devem prezar primeiramente, um ensino inclusivo de qualidade para o público-alvo da Educação Especial. Devendo contar ainda, com a colaboração da família e da escola como um todo, que dá suporte para essas SRM e que também abarca o ensino regular.

De modo conclusivo, e tencionando ajudar a resolver de fato a situação de falta de apoio de modo geral, que foi comum aos quatro municípios que foram aqui apresentados, é relevante apontar que cabe as esferas governamentais a vontade de se empenhar em fazer valer o que está posto nas lei que determinam as suas participações relevantes no suporte que deve ser dado à

essas escolas e as SRM por todo o território brasileiro, evitando a desmotivação em massa desses profissionais que são agentes cruciais para a educação desses alunos que tanto carecem de um ensino especializado para se encontrarem, de fato, com a independência e autonomia tão requisitada no bojo social.

O referido suporte, pode ser dado ao viabilizar a aquisição de recursos tecnológicos e materiais pedagógicos, que permitam dar subsídios as práticas de ensino desses profissionais. E, para além disso, que as referidas esferas possam também estabelecer uma parceria com outros profissionais especializados (psicólogos, psicopedagogos, etc.), a fim de que esses também ofertem os seus serviços de modo complementar aos serviços propiciados pelos professores aos alunos do AEE, intentando melhorias no ensino promovido tanto nas SRM quanto nas classes regulares de ensino.

Por fim, é preciso apontar ainda, que é relevante que as esferas governamentais ofereçam cursos de especialização para os professores, a fim de capacitá-los para assumir um trabalho que é tão relevante para esse público, o que fará com que esses profissionais da educação não se sintam culpados em meio aos entraves que lhes são tão recorrentes mediante as suas práticas educacionais diárias.

4 ENSINANDO O PORTUGUÊS PARA SURDOS

Esse capítulo se voltará para a apresentação de algumas reflexões e estratégias de como se ensinar a modalidade escrita do português para alunos Surdos. Buscando possibilitar uma melhor compreensão dele, é preciso esclarecer que o mesmo será dividido em duas seções. A primeira seção: 4.1- O Ensino de Português para Surdos: Algumas Reflexões, que vai tratar de algumas reflexões apresentadas por estudiosos acerca desse processo de ensino do Português para Surdos e a segunda seção: 4.2- Algumas Estratégias para o Ensino da Leitura e da Escrita para Sujeitos Surdos, que de forma dialógica, por sua vez, explanará algumas estratégias que podem ser de grande valia para os docentes ao utilizá-las em meio às suas práticas de ensino/aprendizagem dessa segunda língua pelos alunos com surdez.

4.1 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: ALGUMAS REFLEXÕES

Ter contato com línguas possibilita ao sujeito uma maior bagagem intelectual e isso, de alguma forma, impacta diretamente no seu modo de agir, pensar e sentir, fato observável em várias culturas.

Os sujeitos brasileiros que não são diagnosticados com surdez ou outra necessidade especial que lhes dificulte a aquisição do domínio sobre o Português tendem a assimilar o processo de ensino/aprendizagem do mesmo com muito mais facilidade do que os sujeitos que possuem alguma necessidade especial, como é o caso dos Surdos. Estes sujeitos que não possuem essas necessidades tendem a aprender, na grande maioria das vezes, o Português como primeira língua e, em contato posterior com outras línguas, as aprendem como segunda língua.

O público Surdo mediante a necessidade de comunicação, principalmente para realizar as necessidades mais básicas, quando oriundo de um bojo familiar que não domina a Libras, tende a se comunicar por meio de gestos/sinais caseiros, que praticamente, em sua maior parte, são compreendidos apenas pelas pessoas que lhes são mais próximas.

Destoando dessa esfera de incompletude na comunicação, quando os Surdos têm contato com a Libras, o que na grande maioria das vezes ocorre nas escolas, além de poderem se comunicar melhor, eles passam a realizar esse processo mais facilmente e a serem melhor compreendidos, o que lhes propicia uma maior interação social. E, por conta disso, sentem-se mais seguros frente a qualquer situação que requeira habilidades na comunicação. Destarte, a Libras acaba se tornando a língua materna dos Surdos, a sua L1.

Cientes da condição de língua oral oficial, na qual está mergulhado o Português Brasileiro, os profissionais que desenvolvem o trabalho de educar esses sujeitos Surdos entendem a importância de se ensinar mais essa língua aos mesmos, passando ela a configurar como a sua segunda língua (L2).

Esse processo é de grande valia, pois permite a esse público uma possibilidade de associação entre as línguas: Libras e Português, o que vai potencializar os seus conhecimentos e lhes empoderar cada vez mais.

Assim, na escola, é crucial que se ensine - na escola - primeiramente a Libras e, após um bom domínio dessa língua, tanto na sinalização, quanto na escrita e na compreensão, seja apresentada a ele, práticas que o façam adquirir o domínio sobre o Português escrito. E isso é algo que é claramente explicitado por Quadros e Schmiedt (2006) quando citam que:

A escola torna-se, por tanto, um espaço linguístico fundamental, pois normalmente é o primeiro espaço que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua de sinais, a criança vai 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. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como, no português (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 22-23).

O que evidencia que a escola é, geralmente, o primeiro ambiente onde grande parte dos Surdos têm o contato com a Libras. Por isso, deve-se fazer crucial e constante a luta para que se tenha o ensino dessa língua para os alunos Surdos, desde os anos iniciais nas escolas, a fim de propiciar-lhes uma certa liberdade de comunicação desde cedo.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), os espaços educacionais nos quais a grande maioria dos Surdos estão mergulhados, o português tem uma forte representação e significação por meio da escrita. E a aquisição dessa língua pelo referido aluno, vai estar ligada à forma como o português está representado enquanto língua, se voltando para funções relacionadas ao acesso às informações e à comunicação entre seus componentes no modo escrito.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 23), apontam também que, no grupo de Surdos que têm uma grande fluência no português, por exemplo, a escrita tem sido utilizada de forma recorrente nas mais diferenciadas tipologias textuais que produzem. Bons exemplos são os casos de

comunicação interativa por meio de e-mails, celulares e chats. Todavia, é preciso apontar, ainda consoante as autoras, que: na atualidade, em meio ao processo educacional, a modalidade escrita do português adquirida pelos Surdos é cunhada no ensino de língua portuguesa para ouvintes, com vistas ao português falado; que ao aluno Surdo é ofertado um contato com a modalidade escrita do português, para que ele adquira essa língua, a partir das mesmas orientações, metodologias e materiais usados com os alunos que falam português; e que muitas foram as possibilidades tentadas de “alfabetização” do aluno Surdo por via da língua portuguesa, desde o uso de metodologias “artificiais de estruturação da linguagem” até a utilização do português sinalizado.

Mas o ensino de língua portuguesa será exequível, segundo Quadros e Schmiedt (2006), apenas se for posto na condição de aquisição em segunda língua, de modo a permitir o reconhecimento e a efetivação da Libras como L1. Desse jeito, o aluno Surdo terá acesso à escrita da língua portuguesa e a representação e construção da base cultural que dizem respeito a mesma. Ainda no que diz respeito aos alunos Surdos e buscando explicitar colocações teóricas complementares acerca do seu processo de aprendizagem da língua portuguesa, vale acrescentar que, consoante a Quadros (1999, p. 2), toda a produção escrita que eles virão a desenvolver dependerá também do *input* que lhes será dado pelo professor e que se fará melhor se for em Libras, uma vez que os Surdos estão “imersos” num ambiente de língua falada.

Desse modo, quanto mais o professor os colocar em contato com os fatores linguísticos e extralinguísticos que permeiam a referida língua, maiores serão as chances de eles darem excelentes respostas, ao ponto em que suas produções textuais podem ser geradas a partir da exposição prévia com outros textos, com os quais eles possam vir a ter contato.

Cabe também, segundo (1999), nesse processo de interação do aluno Surdo em meio ao ensino de língua portuguesa a partir de leitura, que o professor propicie a ele um *output*, que consiste em momentos práticos, de produção, de expressão da sua (L2) por via da escrita, mesmo porque são nesses momentos que o professor terá a noção de ideias expressas em meio a essas escritas, que têm uma ligação estreita com a Libras. Desse jeito, o aluno poderá também auto avaliar-se no que tange ao seu avanço e o professor poderá realizar intervenções em meio a essa aquisição, partindo de ações como: “análise de ‘erros’, análise da interferência da Libras, análise da estrutura do português”.

Seguindo essa linha de aprendizado interativo da língua portuguesa por via da leitura, é preciso mencionar que é posto por Quadros (1999) de forma sequente, que o processo de

aprendizado do português escrito será algo subsequente a essa fase e que a ação interventiva do professor se constituirá como um *feedback* para o aluno, o que implicará em reflexões para o mesmo acerca das hipóteses que desenvolveu na sua escrita.

No que faz referência aos estilos e estratégias de aprendizagem, Quadros (1999), citando outros autores, como Nunam (1991) e Ellis (1993), sugere que os professores se atentem para as tendências e os gostos dos alunos, buscando melhorias na qualidade de suas ações interventivas frente ao processo de ensino de L2.

Ademais, autora complementa que, os fatores afetivos devem vir a assumir relevância em meio ao desempenho do aluno que estiver em processo de aquisição da segunda língua, partindo do fato que as crianças podem estar passando pelo processo de formação da imagem de si e sofrerem com inibição e os adultos, por tenderem à censura, podem gerar bloqueios frente ao processo. Além disso, a autora aponta que, no caso dos alunos Surdos, outros elementos que se somam a esses podem atrapalhar bastante a aquisição da segunda língua, como o fato de repentinamente as crianças Surdas podem passar a receber pressões emocionais dos seus parentes, por conta da sua necessidade especial. Além do mais, os adultos podem reagir mal à aquisição da segunda língua por causa de fracassos e frustrações advindos de um histórico negativo, que é fruto de um mau ensino.

Esse histórico negativo, consoante Quadros (1999), pode advir de experiências anteriores, nas quais havia um trabalho educacional fora dos padrões de adequação à necessidade do aluno. Por isso, há a necessidade dos professores buscarem melhorias para o ensino e, no caso do ensino de crianças, desenvolverem um trabalho paralelo e que também englobe os genitores das mesmas, com o objetivo de solucionar as questões afetivas. E, no caso do ensino de adultos, os professores devem, juntamente aos alunos, pensar acerca das experiências escolares anteriores, almejando uma reanálise das ações e a criação de novas práticas que deem respostas educacionais à altura de suas necessidades.

E já no que se refere aos aspectos culturais que circundam o ensino de L2, a sugestão dada por Quadros (1999) é que o professor se volte para o esclarecimento desses aspectos ao sujeito Surdo, pelo fato deles estarem, de alguma forma, imbricados no texto de modo a causar interferência em sua significância, o que - em alguns casos - não é notado pelo aprendiz da segunda língua.

Quadros (1999, p. 4) explicita que, visando uma abordagem “bilíngue e bicultural”, o professor em suas práticas se torne alguém que faça uso assíduo da língua da comunidade Surda e que também possa representar a cultura dessa comunidade que faz uso da segunda língua.

Essa estudiosa sugere que o docente possa, também, criar momentos de análise comparativa entre as culturas que dão embasamento para as línguas da comunidade Surda e ouvinte, almejando apresentar ao aluno Surdo a origem das diferenças que são percebidas, muitas vezes, nas características particulares do léxico de cada uma.

Mediante a tudo apontado por Quadros (1999), percebe-se que, partindo dessas práticas de ensino de português para Surdos como segunda língua, o professor vai desenvolver um ensino cunhado na multidisciplinaridade e que leva em conta os fatores externos e internos da língua. E é de suma importância que, em meio à essas práticas, o professor estabeleça uma boa relação professor-aluno, na qual o primeiro possibilite uma interação de fato com o segundo. Para tanto, é necessário que o docente tenha também amplo domínio da Libras.

4.2 ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA SUJEITOS SURDOS

O processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita para sujeitos Surdos requer dos profissionais envolvidos todo um cuidado na escolha de estratégias. Por isso, é pertinente se embasar em teorias que permitam um bom desenvolvimento dos trabalhos.

Consoante a Salles et al. (2004) o processo de aprendizagem da escrita do Português deve partir da produção textual, prática de grande relevância. E é preciso considerar que o processo de leitura para o aluno ouvinte pode ser concretizado de forma oral ou silenciosa, enquanto o aluno Surdo se vale apenas da leitura silenciosa, que ganha suporte nos recursos gráficos e visuais para se tornar potencializada.

Frente ao ensino de Português como segunda língua para esse público, é interessante apresentar alguns aspectos e conceitos relatados por Salles et al. (2004), nos quais estão mergulhados a noção de leitura e de texto e esclarecer que, no decorrer dessa seção do trabalho, esses aspectos e conceitos poderão, em alguns momentos, ser complementados por colocações, teóricas que também podem ser postas em prática, trazidas por Quadros e Schmiedt (2006).

De forma recorrente, o conceito de leitura, segundo Quadros e Schmiedt (2006), associa-se em alguns momentos ao ato de decodificar os signos escritos e em outros ao ato de entender

as produções textuais, concepções essas que vêm sendo combatidas pelo fato de serem postas como únicas formas de leitura, porque não dão conta da real representatividade da produção de textos. Na atualidade, o conceito mais aceitável de leitura a coloca como sendo um conjunto de compreensões que o sujeito pode vir a fazer do seu universo sócio-histórico-cultural.

Concebida a partir desse viés mais amplo, a leitura consegue dar conta de fatores que realmente devem ser alcançados dentro do processo de aquisição da escrita de uma língua oral, propiciando ao Surdo um aprendizado que se volte não tão somente a fatores linguísticos do Português e a ferramentas de avaliação, mas ainda a fatores extralinguísticos, às vivências desses sujeitos, fazendo com que esses se sintam mais engajados no processo de ensino/aprendizagem.

As autoras acrescentam, também, que o processo de leitura abarca em si a diversão e o acúmulo de conhecimentos e alguns fatores são importantes para que haja um maior interesse pela mesma, como exemplo se tem: “a língua, o gênero, os tipos textuais e o assunto”, fatores que também contribuem para que haja uma leitura com eficácia, na medida em que são condições relevantes que propiciam o gosto pela mesma. E a exemplo dessas condições é possível citar as elencadas por Garcez (2001, p.24) apud Salles et al. (2004, p. 20):

Decodificação de signos; seleção e hierarquização de idéias; 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.

Embasado por essas condições, o processo de leitura vai ganhando um nível mais preciso e, por conta disso, a sua aquisição se torna mais facilitada em meio às fases de ensino/aprendizagem do aluno Surdo.

É sempre válido retomar, consoante as autoras, que frente ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para Surdos, o professor deve se atentar para o valor que tem a leitura, pois é por via dela que ocorrerá o aprendizado da escrita para esse público e a partilha de conhecimentos, assim como perceber a importância da Libras como mediadora do processo.

O mais indicado, segundo as estudiosas, é que nas primeiras abordagens relativas ao ensino de Língua Portuguesa, o educando Surdo seja orientado e inteirado desse contexto, a partir da Libras e que, por via dela, também seja apresentado ao Surdo uma visão panorâmica da L2 e dos seus conteúdos.

Ensinar Português para Surdos, consoante a Quadros e Schmiedt (2006), requer que se faça por várias vezes um estudo preciso dos traços de igualdades e diferenças que permeiam essas línguas, e é justamente esse processo que, em alguns momentos, torna possível uma aproximação entre a Libras e a Língua Portuguesa.

As autoras colocam, ainda, que a Libras é de grande valia para a abordagem do português para Surdos, pois, com base no aprendizado e domínio dela por esse alunado, é possível ao professor traçar para o mesmo um processo educacional que contenha um certo diálogo entre as referidas línguas, no que tange à aquisição e aprendizagem, considerando as particularidades, as funções e os valores sociais que elas representam.

É interessante esclarecer que a aplicação dessa técnica de ensino da língua portuguesa, feita somente após o domínio da Libras por parte do aluno surdo e, inclusive, com apresentação panorâmica da L2 e dos seus conteúdos também em língua materna, com vistas à trabalhar nas duas línguas, é algo de suma importância, pois agindo destarte, o professor tornará o caminho do aprendizado da L2 para esse sujeito menos árduo e acrescido de motivação, uma vez que ele se sentirá mais à vontade e instigado a aprender e descobrir especificidades dessa segunda língua, que já tem uma certa correspondência na língua brasileira de sinais.

Essa técnica, conforme Salles et al. (2004, p. 21) não deverá ser um fato isolado ao âmbito do ensino de língua portuguesa, devendo ser estendida ao ensino das demais áreas, configurando, assim, um ensino bilíngue, o que pode ser percebido por via da citação:

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 bilíngüe.

Percebe-se com isso, a importância atribuída a Libras no processo de intermediação do aprendizado do Português escrito pelos Surdos. E dando seguimento às técnicas de ensino de português para Surdos apontadas por Salles et al. (2004, p. 21) e que são complementadas ainda nesse trabalho por colocações de Quadros e Schmiedt(2006), é preciso mencionar que as primeiras autoras sugerem como procedimentos, em meio ao trabalho com as práticas de leituras na Língua Portuguesa para Surdos, que o professor se volte ao trabalho de forma que esses cumpram as fases que englobam elementos macroestruturais, como: “gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais)”, tais como:

As que dizem respeito aos aspectos macroestruturais são:

- 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 exhaustivamente 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 para textuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas, bem como outros que concorram para o entendimento do que está sendo lido;

Assim como:

- 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;
- tomar notas de acordo com os objetivos. (SALLES et al., 2004 p. 21-22)

E as que se referem aos aspectos microestruturais são:

- 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;

Da mesma forma que:

- 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. (SALLES et al., 2004 p. 22-23)

Vale acrescentar, ainda em consonância com as autoras, que, para tanto, deve-se levar em conta que alguns desses procedimentos têm condições de serem utilizados, intentando a compreensão de cada texto em específico, não devendo esses serem aplicados todos juntos e concomitantemente na leitura e compreensão de um só texto.

Em se tratando da concepção de texto, Salles et al. (2004, p. 24) apontam, como interessante no trabalho com Surdos, que se parta da concepção ofertada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram produzidos pelo Ministério da Educação. Segundo tal concepção, por ser importante para a concretização das práticas de leitura, o texto é:

Instrumento importante tanto para aquisição de novos conhecimentos, quanto para o desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, para experiência lúdica, como promotor de prazer estético, para aquisição e consolidação da escrita.

A importância do texto para a ocorrência desse processo é retomada pela citação:

Embora os PCNs não contemplem orientações para o ensino do Português como segunda língua, pode-se perfeitamente adotar esta concepção sobre o texto nessa perspectiva pedagógica, sem negligenciar os outros aspectos relevantes. No caso do ensino para surdos, o texto, assim concebido, parece ser de importância capital, tendo em vista que, embora os surdos não tenham o português como língua materna, estão inseridos em boa parte dessa cultura lingüística: os nomes das ruas, das praças, das lojas, a propaganda, o extrato bancário, o cartão de crédito, de aniversário, de natal, constituem apenas uma pequena parte do grande universo que são as práticas sociais fundadas no letramento. E o texto escrito é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes. Apresentar propostas metodológicas para o ensino de textos em português para surdos requer, portanto, a articulação dessas práticas em atividades contextualizadas. (SALLES et al., 2004, p. 25)

A partir disso, é possível perceber que Salles et al. (2004) entendem como interessante essa adoção da concepção de texto ofertada pelos PCN, pelo fato dela se atentar para o tocante da existência do sujeito Surdo em meio ao contexto sócio educacional que também é do ouvinte, dando ao primeiro, possibilidades de aprendizado dessa L2, contanto que se parta da sua especificidade e de atividades de ensino de textos em português que estejam articuladas também com o contexto do indivíduo Surdo. Salles et al. (2004), acrescentam ainda, que deve ser trabalhado com os Surdos sem nenhum desprezo todo o contexto em que está imerso o texto, intentando fazê-los perceber o texto como prática social e, para além disso, o contexto e as condições de produção sob as quais ele foi criado.

Continuando a explanação da sequência do conjunto de colocações no que concerne aos aspectos e conceitos relatados pelas estudiosas sobre o ensino de textos de Português como segunda língua para Surdos, de maneira mais simplificada, como será feito a partir daqui, é preciso mencionar, como apontado por Salles et al. (2004), que mediante ao trabalho com textos é relevante tratar de alguns componentes presentes nele, a exemplo das estratégias de processamento textual.

Em relação a esse aspecto, Salles et al. (2004), esclarecem que Koch (2000), aponta para as implicações das necessidades de ativação dos mais diversos sistemas de conhecimento do sujeito, algo que dialoga estreitamente com as estratégias de cognição; as estratégias textuais - que tratam da organicidade de distintos aspectos que estruturam o texto, como os aspectos: de organização da informação, de formulação, de referenciação e de balanceamento entre explícito e implícito; e as estratégias sociointeracionais (que são as que focam nas atitudes empregadas pelos falantes no momento da fala em que os envolvidos no diálogo estão interagindo, como no

caso: das estratégias de preservação da autoimagem, de polidez, de negociação, de esclarecimentos, de mal-entendidos etc.).

As qualidades da textualidade, outros componentes presentes no texto, consoante as autoras, dizem respeito aos aspectos que dão qualidade a ele, de modo a garantir ordem na estrutura e na criação dos sentidos que podem vir a ser oportunizados pelo texto e que são formados pela coesão, que são fenômenos linguísticos que garantem a interligação dos elementos que compõem o texto e pela coerência, que se volta para as relações lógicas entre as ideias. Vale lembrar, que por via de meios linguísticos e que garantem o sentido textual, como já mencionado por Salles et al. (2004), a coerência abarca em si noções de outros elementos textuais, a exemplo da “informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade”.

É preciso esclarecer que frente a coesão e a coerência, que fazem parte dos aspectos que compõem as qualidades da textualidade, as autoras relatam que, por conta das diferenças de cunho estrutural existentes entre o Português e a Libras, as ligações entre essas referidas estruturas, não se concretizam do mesmo modo. Isso causa impacto nas produções dos Surdos, fazendo com que eles tenham problemas com a escrita, uma vez que, segundo Salles et al. (2004, p.34), eles não conseguem realizar “as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos” e isso não permite, uma organicidade sequenciada do raciocínio a fim de produzir sentidos.

Esse fato gera dúvidas por parte de algumas pessoas acerca da existência da coerência nas produções surdas. Essas dúvidas, consoante as autoras, se desfazem quando é feita uma análise mais precisa sobre as características que assumem esses fenômenos dentro do texto, prevalecendo, para a existência dele, a coerência. Como apontado ainda pelas autoras, após pesquisas realizadas, as produções iniciais dos surdos foram avaliadas como sendo sem coesão, mas com coerência.

É preciso evidenciar que um outro questionamento foi levantado e se referia à função da língua materna dos Surdos mediante a aquisição da língua portuguesa escrita, uma vez que a Libras, constituindo-se como intermediadora do processo de aquisição dessa segunda língua, deixa claros reflexos de que a sua ação sobre o processo de aprendizagem de uma segunda língua permite ao Surdo uma expressão escrita com inteligibilidade, mesmo tendo seus textos, problemas de ordem coesiva.

Outro aspecto relatado pelas estudiosas, sobre o ensino de textos de Português como segunda língua para Surdos, foi o uso dos gêneros textuais, que conforme Salles et al. (2004, p. 36-37), foram entendidos por várias maneiras com o decorrer da história, como por exemplo:

- Pela distinção entre poesia e prosa;
- pela diferença entre o lírico, o épico e o dramático;
- pela oposição entre tragédia e comédia;
- por três estilos: elevado, médio e humilde;
- pelo modo de realização - deliberativo, judiciário e epidítico (ostentoso), estes de acordo com as circunstâncias em que são pronunciados.

Os referidos gêneros textuais quando trabalhados no ensino de alunos Surdos, em consonância com o apresentado pelas autoras, devem seguir como o recomendado nos PCN, de maneira a se constituir como textos que têm atribuições utilitárias públicas e artísticas, como se pode observar na citação:

Do ponto de vista da escrita, os PCNs recomendam que sejam contemplados textos como bilhetes (formais e informais), cartas, receitas, instruções de uso de um produto, listas, rótulos, calendários, cartões (de várias naturezas), convites, diários, anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos, poemas, contos, crônicas, textos científicos, entre outros.

Por razões já explicitadas anteriormente, observa-se que esta recomendação é totalmente pertinente em se tratando da pedagogia do português para surdos, apesar de esta ter estatuto de segunda língua. Por isso, é importante que o professor de surdos inclua os mais diferentes textos como recurso didático, tanto para a atividade de leitura como para a de produção. (SALLES et al., 2004, p. 38-39)

As sugestões deixadas com essas colocações são de que a abordagem dos gêneros textuais no trabalho com os aprendizes Surdos deve ser realizada de modo a considerar a sua especificidade, o que perpassa pela consideração da sua língua materna e pelo fato de estar se trabalhando com ele o português como segunda língua. Todavia, isso não deve ser visto como um entrave que implique na lentidão ou na não-concretização do trabalho e sim como uma forma de buscar realizar práticas que, de algum modo, tentem aflorar as potencialidades do sujeito Surdo, o que resulta num ensino com mais equidade.

No que concerne aos gêneros textuais e temas transversais, Salles et al. (2004), se voltando para o ponto de abordagem da produção em conjunto, apontam que, ao desenvolver

um trabalho que permite uma multiplicidade de gêneros, o docente cria caminhos para que sejam abarcados nas produções textuais de seus alunos os temas transversais, como indicado pelos PCN.

Essa prática, conforme (2004, p. 39), retoma a função social que os gêneros textuais também assumem para si, mediante a parceria entre comunicação e transformação de consciência, na proporção em que coadunam às suas estruturas temáticas de outras áreas do conhecimento, a saber: “a ética, a biodiversidade, a sociedade e o meio ambiente, a saúde, as drogas, a educação, as diferenças raciais”, entre outras, que causam reflexões assertivas em seus alunos.

Em consonância com autoras, é preciso relatar que essas e outras temáticas devem ser abordadas pelos docentes por via dos textos (leitura e produção escrita) e os aprendizes devem se valer disso, com o intuito de, para além do domínio discursivo e de letramento, terem ciência de que trabalhando com a leitura e produção de textos, podem ter noção das boas práticas sociais que os envolvem.

No que se refere à tipologia textual, o que é apresentado trata basicamente das características que embasam a composição do texto, sendo elas: descrição, narração e dissertação.

Por fim, a relação entre gênero e tipologia textual, é o último aspecto relatado pelas autoras frente ao ensino de textos de Português como segunda língua para Surdos. É relevante esclarecer que são instâncias que mantêm um estreito relacionamento, partindo do ponto em que uma está imbricada na outra no que tange à forma e à composição.

Já no que diz respeito à leitura e a produção escrita, Salles et al. (2004) relatam que elas estabelecem um relacionamento muito próximo e de suporte, até mesmo pelo fato de que uma dá base para a outra, pois a leitura oportuniza ao sujeito a fixação das regras próprias da língua escrita, na mesma medida em que lhe acrescenta conhecimento. E isso possibilita, mediante a escrita, a ocorrência da intertextualidade, o conhecimento sobre o que se propõe a escrever, o domínio sobre o código escrito, bem como sobre o emprego correto e preciso das palavras, de forma a garantir, por conseguinte, a coerência que advém da interpretabilidade.

Também é apresentada de jeito crítico-reflexivo, pelas autoras, a importância do trabalho de leitura com os alunos Surdos ser realizado, *a priori*, com textos mais fáceis e, *a posteriori*, com textos que possuam um certo grau de complexidade, devendo essa facilidade textual prevalecer apenas no começo das abordagens para evitar o comprometimento do

processo de ensino/aprendizagem desses alunos, por conta do caráter reducionista, que faria o ensino deixar de ser equitativo e assumir traços de iniquidade.

Salles et al. (2004, p. 46) trazem, ainda dentro da perspectiva assertiva de parceria complementar existente entre leitura e escrita, técnicas que podem ser prontamente adotadas, almejando o desenvolvimento ou a polidez da habilidade de escrita, mencionando “a produção de esquemas, resumos e outros tipos de paráfrases, dependendo do gênero e do tipo de texto que serve de base”. Evidenciam também que, por consequência do uso dessa técnica, se pode ter a mudança do gênero textual inicial para outro, que de algum jeito, remeterá à relação de interdependência existente entre leitura e escrita, o que pode ser percebido por via da citação:

Uma eficaz maneira de se começar a desenvolver ou mesmo aprimorar a escrita é a produção de esquemas, resumos e outros tipos de paráfrases, dependendo do gênero e do tipo de texto que serve de base. O resumo, que é uma retomada das principais informações do texto, é um excelente exercício, pois permite que o leitor demonstre o entendimento das idéias do autor com fidelidade. Para tanto, um dos caminhos pode ser a elaboração de um esquema, primeiro momento para a feitura do 'novo' texto. Pode-se também elaborar outros textos que exijam processos cognitivos mais complexos, mas que apresentem paráfrases do texto-base. É o caso da mudança de gênero do texto original: artigo para resenha (comentário crítico ou não sobre o texto), ou a transformação de uma narrativa em quadrinhos. Seja qual for o procedimento, ele será a prova concreta da dependência da escrita em relação à leitura. (SALLES et al., 2004, p. 46)

É notório, que essas técnicas são de grande valia para o desenvolvimento e melhoria da habilidade de escrita e elas propiciam ao aprendiz, de modo paulatino, a noção de estruturação de modelos de apresentação acadêmicas de trabalhos, como no caso do resumo, do artigo e da resenha e, além disso, reafirma, por meio do contato prático com o texto, a relação de dependência da escrita em relação à leitura. Essas noções serão importantes para os alunos Surdos que darão continuidade ao ensino nos níveis médio e superior e que lhes serão oportunizadas precocemente por via de textos que vão variar do simples ao mais complexos, o que não tornará o aprendizado maçante, podendo gerar motivação extra e gosto pelo aprendizado que estará sendo compartilhado e que lhe servirá a curto, médio e longo prazo.

De forma complementar, Quadros e Schmiedt (2006) esclarecem que o ensino de língua portuguesa escrita para Surdos pode ser embasado em dois recursos de grande relevância: “o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais”.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a primeira alternativa se volta, de modo especial, para a produção espontânea das crianças e do professor e “a produção de estórias existentes; portanto, de literatura infantil”. Ainda, segundo as autoras, “a comunidade Surda tem como característica a produção de estórias espontâneas, bem como de contos e de piadas”, partido do ponto em que, elas vão sendo propagadas de uma geração para outra e relatadas por via de “contadores de estórias” em reuniões que tendem a acontecer em “associações de Surdos” e que possuem um caráter informal. Não havendo ainda, registros desses contos.

No que tange ao processo de alfabetizar, as autoras esclarecem também a suma importância que assume esse material, uma vez que o aprendizado da leitura de sinais possibilitará condições para os alunos desenvolverem a capacidade de leitura em português.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 41), revelam que há duas possibilidades de leitura: a que oferta ao leitor Surdo uma noção generalizada da temática do texto e a que permite a noção mais detalhada do mesmo, sendo ambas de grande relevância para o aprendizado da leitura em uma segunda língua, podendo se tornar “objetivo de leitura ao longo do processo de aquisição”. Ressaltam também que o professor deve produzir atividades, tentando focar em uma e/ou outra possibilidade, a depender dos motivos que incitam a leitura nos alunos, tendo sempre como foco a motivação dos Surdos em querer saber a sequência de acontecimentos dos fatos. As autoras apontam ainda, que se tem possibilidade de interromper, sempre que possível, a leitura num momento atrativo e retomá-la posteriormente para que os aprendizes se sintam instigados a saber o que virá na sequência dos fatos, externando, inclusive, seus pontos de vista acerca dos fins dessa leitura e vindo a realizar uma comparação entre o seu ponto de vista e o decidido pelo autor para o fim dela.

As estudiosas sugerem ao fim da página que, frente a esse ensino, o professor dialogue em Libras sobre a temática textual com os alunos ou que ele envolva o texto no contexto das atividades que já estão em andamento com a turma, que teça comentários sobre elementos linguísticos contidos no texto, que dialogue sobre palavras centrais presentes no texto ou, até mesmo, incentive a procura do significado de algumas palavras no dicionário, atribuindo a ele a atividade prática de pesquisa.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 42), sugerem também alguns questionamentos que devem nortear os trabalhos envolvendo textos com os Surdos, como:

- Qual o conhecimento que os alunos têm da temática abordada no texto?
- Como esse conhecimento pode ser explorado em sala de aula antes de ser apresentado o texto em si?
- Quais as motivações dos alunos para lerem o texto?
- Quais as palavras fundamentais para a compreensão do texto?
- Quais os elementos lingüísticos que podem favorecer a compreensão do texto?

Quadros (1997) apud Quadros e Schmiedt (2006, p. 42), expõe também que os professores devem levar em conta os tipos de texto que serão utilizados nas práticas de leitura, esclarecendo que não devem facilitar os textos que existem, mas aplicá-los de acordo com idade dos alunos, fazendo o uso, por exemplo, de alguns gêneros adequados ao seu ano escolar e idade, algo que pode ser notado na citação:

Outro aspecto a ser considerado ao se propor atividades de leitura em uma segunda língua são os tipos de textos. Conforme Quadros (1997), os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, ou seja, não se simplificam os textos que existem, mas se apresentam textos adequados à faixa etária da criança, por isso os contos e histórias infantis são muito apropriados nas séries iniciais do ensino fundamental. Além desses tipos de textos, é possível trabalhar com histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, trechos de livros didáticos e assim por diante. O mais importante é o texto fazer sentido para a criança no contexto da sala de aula e para a sua vida.

Partindo disso, percebe-se a retomada de um ensino com equidade e a necessidade do professor em estar sempre atento ao trabalho com textos que sejam atrativos e correspondentes a idade dos aprendizes.

Um outro ponto que é esclarecido por Quadros e Schmiedt (2006, p. 42-43) é o de que, em meio ao desenvolvimento da leitura do Surdo, variados são os patamares que precisam ser alcançados, a exemplo se tem:

- 1) Concreto – sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança.
- 2) Desenho – sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal.

- 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.
- 6) Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto.

Esse percurso de aprendizagem explanado serve para retomar o fato de que a aquisição da modalidade escrita do português é gradual, devendo o professor ir estimulando o aprendizdo sem conferir ao mesmo um nível demasiado de pressa, pois cada sujeito tem o seu tempo, e o Surdo, por sua vez, frente ao ensino de Português escrito, também tem o seu tempo, que deve ser respeitado para que sejam evitadas ações futuras embasadas na repulsa que o fará perder o interesse nesse aprendizdo.

Quadros e Schmiedt (2006) apontam também que a produção textual advinda da compreensão, é um outro fator importante dentro do processo de ensino de português para Surdos partindo da leitura, segundo elas, quanto mais os Surdos entendem os textos mais eles se veem motivados a fazer novas produções.

Por isso, devem os professores se preocupar com o fato de que, em meio ao trabalho com textos, devam buscar fazer com que os alunos compreendam os sentidos particulares e gerais dos mesmos.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 43), esclarecem que a escrita se desenvolve como auxílio “do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança”.

Elas entendem que a leitura e a escrita devem ter aplicabilidade para o aluno Surdo, devendo o docente se empenhar em buscar as mais variadas formas de veicular e apresentaras produções Surdas, situação que pode ser explanada por via da citação:

A leitura e escritura de um texto deve ter um significado real para a criança. Por exemplo, confeccionar pequenos livros com os alunos contendo histórias criadas por eles ou ilustrar textos já trabalhados, seja um livro para cada história ou ainda uma coletânea de histórias da turma num mesmo livro que circule entre a turma, com direito de levá-lo para casa a fim de mostrá-lo a família, apresenta um significado real à função de escrever. Outra possibilidade ainda seria de agrupar os livros produzidos pelos alunos num espaço próprio da sala como uma mini-biblioteca para que os colegas retirem

os livros para ler. Os textos produzidos também poderiam ser presenteados aos colegas ou à biblioteca da escola, ou ainda serem expostos numa feira ou num evento especial da escola como possibilidade de serem lidos de fato. Uma idéia mais abrangente seria a turma ou a escola promover uma “Semana da Leitura” ou “Semana da Comunicação” para desenvolver projetos que estimulem a leitura e produção escrita. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 43)

Com o apontado, é possível ter a consciência da importância que se tem em valorizar e divulgar as produções dos alunos Surdos, ação que repercutirá para esse aluno como uma motivação extra para que ele continue levando à frente o interesse em adquirir cada vez mais conhecimentos na área da Língua Portuguesa, da mesma maneira que o domínio contínuo sobre essa segunda língua.

As autoras elucidam também, que a produção textual primária dos Surdos deve fundamentalmente externar o seu raciocínio, suas ideias, deixando à parte e para um momento posterior, a busca pelos enunciados perfeitos. E isso permite que se façam reflexões acerca de pontos de vista negativos que têm surgido, de que as produções desses alunos não têm coerência. Tais reflexões devem levar ao ato de desconstrução dessas ideias, que de algum modo, atribuem menor valor ao emprego do conhecimento e domínio adquirido pelo Surdo sobre a Língua Portuguesa.

Quadros e Schmiedt (2006) sugerem, ainda, que o professor deve prezar pela oferta de um contato primário dos alunos com a escrita do português que seja prazeroso, evitando, destarte, bloqueios futuros frente a essa habilidade e que, quando essa vier a surgir, receba algum valor por parte desse educador, a fim de despertar novas motivações para as produções futuras, algo que para o aluno Surdo implicará na percepção da relevância que assumiu o seu pensamento, podendo, inclusive, se tornar registro.

Mediante a tudo o que fôra relatado acerca das reflexões e estratégias de ensino do Português para alunos Surdos, é preciso apontar que tudo o que pôde ser explanado serve para ser aplicado nas práticas docentes de ensino/aprendizagem de português com eles. Faz-se preciso também, evidenciar que cada sugestão dada tem muito a agregar, devendo o professor, por sua vez, se dedicar a analisar, adaptar e, posteriormente, empregá-las de acordo com a necessidade de cada aluno Surdo.

E de modo conclusivo, vale acrescentar que não se pode deixar, antes de tudo, de levar em consideração a especificidade do aluno e seu contexto. Isso é imprescindível para que os planos de ensino deem bons resultados e, por conseguinte, que o aluno demonstre cada vez mais

avanços significativos frente ao processo de ensino da modalidade escrita do Português, o que se configura como algo positivo tanto para o docente, que vê fluência em seus planos e se sente encorajado a persistir cada vez mais na inovação quanto para o aluno que descobre a cada dia que tem condições extras de avançar numa crescente, aumentando a cada dia mais os seus conhecimentos sobre o Português escrito.

5 METODOLOGIA

Nesse capítulo serão apresentados: a metodologia utilizada para a concretização dessa pesquisa; os estágios que a compuseram; os sujeitos da pesquisa; a cidade na qual a mesma foi realizada; a escola em que foram desenvolvidas as investigações; o processo de seleção da escola; o processo de coleta e registro de dados e uma descrição das análises dos dados. Todo esse processo é relevante, pelo fato de gerar uma maior organicidade, bem como para uma melhor compreensão do método de pesquisa empregado.

5.1 A PESQUISA

Pesquisar é uma forma de gerar e propagar conhecimentos no bojo social, é fazer valer um dos tripés que sustentam, inclusive, o Curso de Letras do Centro de Formação de Professores, Campus de Amargosa-BA, que tem chamado para si, a responsabilidade social em articular ensino, pesquisa e extensão. É transformar o profissional em formação num cidadão capaz e consciente da ideia de que a produção e concretização do seu trabalho devem ser convertidas em respostas plausíveis e benéficas à sociedade e, para além disso, é propiciar a muitos, por via de seu conhecimento, um outro olhar acerca de coisas antes não perceptíveis. É fazer, partindo de um sujeito, com que os demais compreendam a sua missão social e percebam que o conhecimento só dá um resultado realmente impactante quando compartilhado e que, por fim, é preciso dividir para multiplicar.

Além disso, Minayo (1993, p. 23), apud Santos (2009, p.100) evidencia que:

A pesquisa é uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

E é fazendo uso de teorias e dados, intentando se voltar para análise e estudo da realidade, como já mencionado antes, que a presente pesquisa tem como objetivo investigar como as Tecnologias Assistivas e outros recursos interativos são utilizados como recursos facilitadores do aprendizado da Língua Portuguesa (L2), por parte dos alunos com surdez, nas

salas de recursos multifuncionais. De modo específico, visa-se identificar se de fato elas são utilizadas pelo professor no ensino desses alunos e de que modo contribuem com esse ensino, na proporção em que será observado como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos Surdos numa escola na cidade de Amargosa-BA.

Almejando melhor explanar essa pesquisa, é interessante esclarecer que ela é de cunho qualitativo. Esse tipo de pesquisa é melhor explicado por Staruss e Corbin (1990, p. 17) apud Sandín Esteban (2010, p.124), quando menciona que:

Por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa.

Em face do apontado, é compreensível que a pesquisa qualitativa visa explicar fenômenos, considerando o processo e não o produto, o desenvolvimento do sujeito/aprendiz e não a quantificação dos dados.

Não se pode deixar passar despercebido, também, que a pesquisa que fundamentou a produção desse trabalho realizou-se por via de observação direta não-participante e tem como base um estudo de caso de 1 (um) aluno Surdo que recebe atendimento educacional especializado em uma sala de recursos multifuncionais da Escolar Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, situada na cidade de Amargosa-BA. Vale ressaltar que foi escolhido, para a realização da pesquisa, apenas um estudante Surdo porque houve, por parte da proponente da pesquisa, dificuldades em encontrar outros sujeitos Surdos na escola pela qual se decidiu que seriam desenvolvidas as investigações.

A isso, somam-se os fatos de que, mesmo tendo havido por parte de sua proponente, uma preocupação em ir a campo anteriormente, não foi possível por conta de várias demandas que dizem respeito à academia e ao fato da pesquisa ter sido feita num período de fim de ano, em que, como é de praxe, muitos colegas estão a fazer estágios, entre outras atividades nas escolas, fato que impossibilitou que a responsável por esse estudo tivesse condições de realizar, de forma complementar, mais investigações em outras instituições de ensino.

Sobre o que é um estudo de caso, melhores definições são apresentadas na sequência por Ludke e André (1986, p.17), ao afirmarem que:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato [...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

De acordo com o apresentado, é possível ter uma melhor compreensão do que é um estudo de caso, concepção que é agregadora no que se refere a um melhor entendimento da presente pesquisa.

Tencionando viabilizar a concretização da pesquisa, algumas etapas tiveram que ser seguidas:

- 1ª) Foi feito um levantamento de algumas escolas da região do Vale do Jiquiriçá, uma vez que o pretendido era alcançar e dar visibilidade às práticas de ensino de Português para Surdos como segunda língua nessa região do interior da Bahia;
- 2º) Realizou -se, após uma análise minuciosa, a seleção de uma escola situada na cidade de Amargosa-BA;
- 3º) Optou -se pela escolha de uma Sala de Recursos Multifuncionais e não por uma sala regular.

Por fim, vale apontar que a escolha pela SRM ocorreu, justamente por se ter a compreensão de que na sala regular os alunos Surdos, na grande maioria das vezes, não recebem um ensino em conformidade com a sua necessidade, enquanto nessas salas especiais esse tipo de ensino se concretiza de alguma forma, vindo a contribuir com a independência, o empoderamento e a afirmação da identidade Surda.

5.2 O CAMPO DA PESQUISA

Por meio de uma análise que avaliou os prós e contras que envolviam a escolha de uma instituição na qual se desenvolveria a pesquisa, decidiu-se que o trabalho investigativo seria realizado em uma escola situada no município de Amargosa-BA, até mesmo pelo fato de que,

sendo realizada nesse município, a pesquisa teria uma maior fluência, sem entraves no que diz respeito ao deslocamento, uma vez que a sua proponente residia no momento da pesquisa nesse município.

A Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, desde então, passou a ser o campo de pesquisa para o qual foi voltada a atenção da responsável por esse estudo investigativo do início ao fim das análises.

E, objetivando uma melhor compreensão acerca do contexto da pesquisa, é relevante que se faça uma breve apresentação do município e da escola onde a pesquisa foi realizada.

5.2.1 Amargosa: A Cidade Jardim

Figura 1- Fotos da intitulada Cidade Jardim



Fonte: <http://www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim> e
<https://www.google.com/search?q=fotos+amargosa>

Figura 2– Mapa Político de Amargosa-BA



Fonte: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/amargosa-cidade-jardim>

O município de Amargosa-BA está localizado na mesorregião do Centro-Sul Baiano, mais precisamente no Vale do Jiquiriçá, em uma área de fronteira entre o Litoral e o Semiárido.

A beleza natural de suas praças e jardins é um fato que chama a atenção de quem visita à cidade e de seus moradores. Em relação a Salvador, capital do Estado, esse município situa-se a uma distância de 235 km, tendo uma área de 463,181 Km², possui uma formação administrativa de quatro distritos: sede, Corta Mão, Itachama e Diógenes Sampaio. A sua constituição territorial engloba mais quatro povoados (Acaju, Baixa de Areia, Cavaco e Barreiro), possuindo ainda um considerável número de localidades, distribuídas em 29 setores rurais, repartida em 109 comunidades. No ano de 2010, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), esse município tinha uma população de 34.351 habitantes e estimativa de 37.031 para o ano 2018.

Em seu processo histórico, a agricultura, a pecuária e o comércio foram atividades econômicas que marcaram esse município, tendo considerável prosperidade, em especial, nas fazendas de café, fumo e gado que renderam à Amargosa na época, o nome de “pequena São Paulo”, cujos traços são ainda notáveis na arquitetura dos prédios mais antigos que são agraciados pela preservação.

Aos 04 de Março de 1966, por via do “Projeto de Erradicação dos Trilhos”, foram finalizadas as atividades ferroviárias nesse município e, juntamente com a queda na produção cafeeira, Amargosa vê seu apogeu econômico ser transferido para outras cidades, a exemplo de Feira de Santana, Jequié e Santo Antônio de Jesus. Tal consequência que foi corroborada pela distância das grandes rodovias nacionais, bem como, pela situação precária das estradas que realizavam esse elo.

Na atualidade, a economia de Amargosa tem crescido por conta dos investimentos feitos em alguns setores. No setor primário, a mandioca tem ganhado destaque enquanto cultura de subsistência local, assim como, o amendoim, o fumo, o milho e a banana. A produção cafeeira tem consumo local e o seu comércio é feito por armazéns de empresas de destaque no ramo. O mesmo ocorre com o fumo e o cacau. Enquanto a pecuária tem tido um desenvolvimento ainda tímido frente à economia local. Por fim, no setor terciário, ganha visibilidade a atividade comercial. O comércio local possui farmácias, supermercados, lojas de vestuário e móveis, de materiais de construção, de vendas de veículos entre outros. Mediante a comercialização citada é mais comum a feira livre, que abarca a produção da região, ambiente em que circulam pessoas responsáveis pela produção, pelo transporte, intermediários, entre outros participantes. Estão disponíveis, também em Amargosa, os serviços de hotelaria, restaurantes e clínicas médicas e um hospital.

Além disso, Amargosa sente o regresso de sua relevância econômica na atualidade por via dos investimentos realizados no setor turístico, partindo da popularização dos seus Festejos Juninos, tão bem divulgados nacional e internacionalmente. Na atualidade, sedia a 29ª Região Administrativa do Estado, e percebeu mais uma alavancada no seu desenvolvimento com a implantação em sua sede, em 2006, de um Campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - o Centro de Formação de Professores (CFP).

5.2.2 A Escola-Campo

O campo de pesquisa, como já mencionado, foi a Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, situada na Rua Albino Lopes da Silva s/n – Urbis I, no município de Amargosa/BA. Essa escola é ligada à rede municipal de educação e oferta o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo o Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), no turno matutino, e a EJA, segmento I e II, no turno noturno.

A escolha dessa instituição justifica-se pelo fato de nela conter uma sala de recursos multifuncionais, ambiente-foco da investigação da pesquisa e na qual é realizado o AEE; por ter uma boa estrutura; estar situada na zona urbana de Amargosa e por permitir que a pesquisa pudesse ser realizada com uma certa fluidez.

No que tange à estrutura física, a escola é composta por diretoria, salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura, sala de recursos multifuncionais, sala para reuniões, cozinha, banheiros masculino e feminino, banheiro para os professores e funcionários, espaços externos e internos destinados ao lazer e entretenimento, quadra de esportes coberta, entre outras dependências.

A escola possui um trabalho pedagógico que se concretiza por via de projetos, sendo que os alunos são acompanhados numa constante por um professor que leciona diversas disciplinas: Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História. Somando-se ao ensino de disciplinas, os aprendizes têm a possibilidade de frequentar, no turno oposto, as oficinas de Música, Karatê, Dança e Informática, possibilidades que se somam intentando o desenvolvimento e a formação geral dos alunos.

5.3 A ENTRADA NO CAMPO

Logo após o momento em que se realizou uma análise minuciosa das escolas do Vale do Jiquiriçá e que se decidiu pela escolha da Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, situada no município de Amargosa-BA, logo se percebeu uma grande necessidade de otimizar o tempo de realização da pesquisa e, por conseguinte, das observações. Portanto, foi preciso adentrar a escola escolhida com toda a documentação precisa para a autorização e legalização da pesquisa por parte da equipe diretiva. Depois de um diálogo esclarecedor com a diretora da instituição e da apresentação da documentação que segue anexada ao trabalho.

De modo específico, foram apresentadas à direção uma Carta de Informação à Instituição (APÊNDICE A), na qual continham esclarecimentos acerca da pesquisa, como: tema, objetivos métodos a serem empregados e, por fim, o pedido de autorização para a concretização da pesquisa.

Apresentou-se também uma Carta de Autorização (APÊNDICE B), na qual especificavam-se ações, como: a triagem dos colaboradores, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e a apresentação dos aspectos que garantiriam o sigilo da identificação dos colaboradores, a integridade física dos sujeitos da pesquisa, a não-obrigatoriedade da participação na pesquisa, bem como a autorização dos responsáveis para o caso da participação de menores na pesquisa e, por fim, a garantia da exclusividade do material recolhido, que se destinaria apenas para fins da pesquisa, não havendo nenhum benefício financeiro para a pesquisadora, nem para os colaboradores da pesquisa.

A diretora - prontamente - liberou o espaço requerido para que fosse realizada a pesquisa e seguiu com a proponente desse estudo investigativo, a fim de apresentá-la para as professoras e o aluno, sujeitos que contribuiriam com o desenvolvimento desse estudo investigativo em meio às observações que ali seriam realizadas.

Assim, o último documento apresentado foi um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) destinado aos professores, que após um diálogo esclarecedor com a pesquisadora e após estarem cientes da pesquisa e de seus objetivos assim como de sua responsabilidade acadêmica e social, o assinaram dando o seu consentimento livre e esclarecido para que fossem realizadas as observações de suas aulas, do mesmo modo que as práticas de ensino que empregariam no processo de ensino/aprendizagem do Português como L2 para o sujeito Surdo com o qual trabalham.

Por fim, é relevante esclarecer que a pesquisadora, nesse momento, deixou claro a todas essas pessoas citadas o seu interesse, responsabilidade, sigilo e respeito com toda e qualquer coisa, informação ou ação que por ventura viesse a ocorrer ou ser propagada no recinto escolar e na SRM onde seriam realizadas as observações não-participantes.

5.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Para que se concretizasse essa pesquisa, foi necessária a participação e contribuição ativa e significativa de alguns sujeitos, os quais serão apresentados a partir de agora.

Como contribuintes das práticas de ensino utilizadas, bem como das tecnologias assistivas usadas com o aluno Surdo na sala de recursos multifuncionais, a pesquisa contou com a participação de 2 (duas) professoras, as quais por uma questão de ética serão a partir desse momento chamadas de D1 e D2.

D1 é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Campus de Amargosa-BA e D2 é graduada em Letras/Libras pela mesma instituição.

O terceiro sujeito da pesquisa, que também por uma questão de ética será a partir desse momento chamado de Kevin, tem 8 (oito) anos, é filho de pais ouvintes e é um aluno que possui diagnóstico clínico de deficiência auditiva, sua surdez tem alcançado um nível progressivo, faz uso de aparelho auditivo (direito e esquerdo) e tem acompanhamento semanal com uma fonoaudióloga.

Ele oraliza várias palavras, ainda que muito baixo e trocando algumas palavras, não apresenta dificuldade de motricidade, relaciona-se bem com outras pessoas em diferentes ambientes e gosta de frequentar a escola na qual recebe o atendimento educacional especializado - AEE, desde maio de 2018.

O aluno cursa o 2º ano do Ensino Fundamental I e possui dificuldade para leitura e escrita em Língua Portuguesa na modalidade escrita, conhece todas as letras do alfabeto e faz relação com os sinais correspondentes em Libras, algo que também acontece com os numerais. Encontra-se no nível iniciante de conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, já conhece alguns vocabulários em Libras e compreende pequenas histórias sequenciadas e algumas instruções.

Vale acrescentar que a família de Kevin é participativa no seu processo de ensino/aprendizagem, buscando sempre acompanhar de perto os seus avanços em meio ao

trabalho que é desenvolvido com ele no AEE, bem como na escola regular, e procura também estabelecer um diálogo próximo e aberto com os professores e profissionais especializados que trabalham com Kevin.

Sua mãe, sua fiel parceira é quem o traz para o atendimento na sala de recursos e é alguém que se empenhou e empenha, ao máximo, para aprender a Libras por meio de cursos básicos ofertados pelas próprias docentes com o aval da coordenação da escola para, inclusive, manter um diálogo em Libras no seio familiar com o aluno, ação que estimula o seu potencial, da mesma forma que amplia o seu domínio sobre a Língua Brasileira de Sinais e propicia, cada vez mais, o seu empoderamento e a sua autonomia.

Foi apontado pelas docentes que o fato dele ainda conservar algum grau de audição também contribui para seu bom desenvolvimento frente ao processo educacional. Além disso, faz-se relevante, para uma melhor compreensão do perfil desse sujeito da pesquisa, acrescentar que esse aluno Surdo demonstra interesse por atividades que envolvam jogos educativos, jogos de informática, jogos de memória, jogos de competição. Assim, o estudante precisa continuar seu atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais para ter acesso ao conhecimento e à aprendizagem significativa de sua língua materna e da modalidade escrita do Português como segunda língua, vindo a empoderar-se cada vez mais, a desenvolver a sua autonomia e a firmar a sua identidade Surda.

5.5 A COLETA E O REGISTRO DE DADOS

Para que ocorresse a realização da coleta, o registro e a análise dos dados da pesquisa, foram utilizados, especificamente, quatro instrumentos relevantes: a observação não-participante das aulas, o registro em diário de bordo dos fatos e práticas observadas, a aplicação de questionário e a coleta e análise da ficha sócioeducacional do aluno. O primeiro instrumento rendeu contribuições para a coleta e registro das informações. E os restantes, dentro de suas especificidades, foram alicerces para a análise dos dados coletados e, de modo consequente, fundamentais para a produção e defesa desse trabalho monográfico.

É relevante apontar que a observação direta:

Permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem

à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 26)

O que evidencia a compreensão de que o ato de observar com proveito para a pesquisa, é de grande relevância por propiciar ao observador um acompanhamento proximal do cotidiano do sujeito observado, o que lhe permite um melhor entendimento do ponto de vista e da leitura de mundo que esse tem, bem como de seus atos.

Ainda com base na concepção apresentada na citação, é pertinente evidenciar que a pesquisa que alicerça esse trabalho monográfico foi viabilizada por uma observação direta, durante 1 (um) mês, sendo utilizadas 3 (três) horas semanais e realizadas uma vez por semana.

As observações diretas não-participantes foram realizadas no início da pesquisa, quando a sua proponente adentrou a instituição, tentando, a cada semana, observar as práticas que eram utilizadas no âmbito da sala de recursos multifuncionais, almejando a prestação do atendimento educacional especializado ao aluno Surdo. Ao término das observações obteve-se uma carga total de 12 horas.

Objetivou-se averiguar, se mediante a essas práticas, fazia-se uso das tecnologias assistivas e como tais tecnologias eram usadas com vistas a facilitar o ensino/aprendizagem da modalidade escrita do Português como segunda língua por parte do sujeito Surdo. Frente ao exposto, a pesquisadora manteve um contato com os sujeitos em questão, sem integrar-se de modo proximal às suas relações.

Não se pode deixar de apontar que, em meio aos variados períodos de observação, algumas características importantes para a constituição da pesquisa foram enfocadas, como: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e os comportamentos do observador. Fez-se uso do diário de bordo, buscando registrar e descrever reflexões precisas acerca das características observadas, bem como do que foi experimentado pela pesquisadora nos momentos das observações, fazendo com que não se perdesse nenhum detalhe ocorrido frente aos avanços do processo de ensino/aprendizagem do referido aluno e das práticas utilizadas.

Esse instrumento serviu, ainda, para que se registrassem pontos de vista que, com o decorrer da pesquisa, passaram a carecer de novas análises e organização. As anotações obedeciam a uma periodicidade, sendo feitas 1 (uma) vez por semana durante 1 (um) mês e

serviram para observar de perto o processo de ensino/aprendizagem do Português escrito pelo aluno Surdo, auxiliado por tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais.

Na realização das observações às aulas que envolviam o atendimento educacional especializado prestado ao aluno Surdo na escola investigada, notou-se o uso de alguns métodos, jogos e atividades que foram determinantes para que o aluno alcançasse avanços, frente ao processo educacional e acabasse tendo, por conseguinte, um bom envolvimento nas atividades, da mesma forma que boas respostas ao estímulo recebido.

E vale ressaltar que a tudo o que fôra registrado no diário de bordo, somaram-se os dados que foram conseguidos como auxílio do questionário (APÊNDICE D) que foi aplicado pela pesquisadora na penúltima semana de observações e respondido e entregue pelas docentes que desenvolvem o atendimento educacional especializado com o aprendiz Surdo na última semana de observação.

O referido questionário continha questões abertas, que permitiram aos sujeitos se posicionarem na proporção em que davam cada resposta; questões avaliativas, que visavam constatar o impacto e a positividade do ensino em questão e das tecnologias e metodologias empregadas, tanto na vida do aprendiz Surdo quanto na modalidade de ensino abordada com esse aluno; questões de ação, que se voltam para atitudes ou decisões tomadas pelos sujeitos, intentando agregar melhorias às suas práticas de ensino; questão de análise, que permitiam aos sujeitos darem a perceber o avanço alcançado pelo aluno em questão; e questões de identificação de entraves, que permitiam aos sujeitos perceberem e apontarem obstáculos que dificultavam e/ou impediam o bom desenvolvimento das suas práticas de ensino.

Por fim, não se pode deixar passar despercebido, a importância da ficha sócioeducacional do aluno Kevin, que foi de grande valia, pois, por meio dela, preencheu-se o campo da coleta documental, na proporção que agregou um considerável conhecimento à pesquisa, já que ofertou um maior conhecimento acerca do histórico particular do aluno Surdo, que é um dos focos dessa pesquisa.

E esse fato torna a pesquisa mais interessante, pois mostra que a mesma se preocupou, de fato, em “dar voz” aos mais variados contextos que permeiam o processo de ensino/aprendizagem, e aqui valorizou-se o contexto pessoal do referido aprendiz, pelo fato desse contexto não se resumir apenas a meras informações pessoais do aluno. No entanto, por conter traços particulares que, quando levados em conta no âmbito educacional e explorados de forma assertiva, podem ser um grande diferencial, torna-se um divisor de águas, mediante a

exploração das potencialidades do mesmo. Esses aspectos serão determinantes para a sua prostração ou pró-atividade frente às situações e surpresas que a vida lhe reserva no bojo social de maioria ouvinte.

5.6 METODOLOGIA DE DESCRIÇÃO DE ANÁLISE DE DADOS

A essa seção fica reservada a incumbência de apresentar uma rápida descrição da metodologia de análise dos dados, que se constitui partindo do observado nas aulas e que, de algum modo, converge para 4 (quatro) temas centrais: 1- O que o Professor Pensa sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos; 2- A Importância das Tecnologias Assistivas para o Ensino de Português para Surdos; 3- Descrição do Avanço Vivenciado pelo Aluno Surdo com o Auxílio do Atendimento Educacional Especializado e 4- Os Entraves Encontrados pelos Professores.

Vale acrescentar que na sequência, na análise de dados, será feita uma abordagem mais ampla e profunda desses 4 (quatro) temas para os quais convergem muito do observado na sala de recursos multifuncionais.

6 ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA DE AMARGOSA-BA

Nesse capítulo, será feita a análise dos dados obtidos a partir das observações realizadas dentro de uma sala de recursos multifuncionais que presta atendimento educacional especializado a um aluno Surdo, na Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, situada na cidade de Amargosa-BA. Para uma melhor explanação dessa análise, esse capítulo será dividido em três seções: a primeira, intitulada como: 6.1- Relatando uma Experiência em uma Sala de Recursos Multifuncionais, abará descrições acerca do contexto dessa sala onde foram feitas as observações, sobre o quantitativo de alunos atendidos na mesma; sobre como era desenvolvido o trabalho, dispondo ou não de tecnologias assistivas e/ou outros recursos interativos e, por fim, será feita uma menção às atividades desenvolvidas com esse aluno. Na segunda seção intitulada como: 6.2- Um Relato das Profissionais que Trabalham em uma Sala de Recursos na Cidade de Amargosa-BA, será feita uma explanação dos relatos de experiências vivenciadas pelas profissionais que trabalham na sala de recursos multifuncionais com esse aluno Surdo. Já na terceira seção, intitulada: 6.3- Entrelaçando as Visões, será ofertado um entrelace das opiniões manifestadas pelas profissionais que trabalham com o aluno Surdo, intentando por via do estabelecimento de um terceiro ponto de vista, que partirá da proponente dessa pesquisa, esclarecer as divergências e convergência detectadas em meio as opiniões dessas profissionais, não deixando de parte, incompreensões e/ou dúvidas sobre os referidos pontos de vista.

6.1 RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Na sala de recursos multifuncionais, que fica na Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, situada na cidade de Amargosa-BA, a qual foi selecionada a fim de servir como ambiente de observação e análise de práticas empregadas no ensino/aprendizagem de português escrito como segunda língua para um aluno Surdo, tendo o auxílio de tecnologia assistiva e outros recursos interativos, foi possível detectar muitas coisas.

Inicialmente, percebeu-se que a sala de recursos multifuncionais onde era ofertado ao aluno Surdo o atendimento educacional especializado era um ambiente espaçoso, ventilado, que recebia claridade solar com facilidade, apresentando boas adequações físicas para o

desenvolvimento de atividades educacionais; possui mobiliário necessário para a acomodação das professoras e do aluno, assim como para a realização das atividades.

No que diz respeito aos materiais educacionais, de tecnologias propriamente ditas e outros recursos, o ambiente dispunha de: materiais didáticos previamente selecionados, adaptados e impressos para serem usados nas práticas de ensino que se voltam ao atendimento da necessidade do aluno. Percebeu-se que havia, na sala, um computador e também um data show (que, segundo a direção, sendo da escola poderia ser utilizado nessa sala quando necessário). Mas, algumas vezes, as docentes preferiram utilizar seus próprios *notebooks* com o aluno.

Foi identificada a existência ainda de jogos prontos (ANEXO A) que podem ser utilizados nas práticas de ensino, como o dominó com frutas (que, alcançando o mundo dos numerais, ensina a leitura deles em Libras - datilologia) e com animais domésticos (que tem a figura dos animais e, ao mesmo tempo, a escrita do seu nome em português e o sinal em Libras), jogo da memória que também trabalha com imagens, palavras e sinais.

Detectou-se, concomitantemente, a presença de jogos adaptados e confeccionados pelas docentes em material reciclável (papelão) e que visam o aprendizado da Libras. Assim como, a ocorrência de muitos desenhos de animais, formas geométricas, entre outras, confeccionadas com materiais recicláveis, em sua grande maioria bastante coloridas, que facilitam, inclusive, o ensino dos nomes dos seres, das formas geométricas e das cores por meio de seu uso. Notou-se também a afixação de frases em Libras, confeccionadas a fim de estimular o aprendizado e a fixação partindo do visual (ex: Seja bem-vindo!). E tudo apresentado até aqui permitiu a crença de que esse ambiente é propício para o desenvolvimento de práticas de ensino com esse aluno.

Quanto ao quantitativo de alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais observada, é preciso elucidar que foi mencionado pelas docentes que a escola, no geral, atende a 12 alunos Surdos. Todavia, apenas 2 frequentavam o atendimento educacional especializado, sendo que apenas 1 (um) estudante conserva a assiduidade frente ao atendimento. Algo que foi, inclusive, observado pela pesquisadora em meio período de vigência das observações.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelas professoras, é pertinente o esclarecimento de que esse ocorria nessa escola com esse aluno, em especial, uma vez por semana, durante 3 (três) horas, perfazendo mensalmente um total de 12 horas. Essas profissionais buscam desenvolver os trabalhos com esse aluno de uma forma que permita que

haja o acompanhamento da família, que se faz representada pela mãe com quem essas docentes estabelecem um diálogo proximal.

Isso faz com que ocorra, em alguns momentos, a extensão de algumas atividades previamente planejadas e direcionadas para serem realizadas entre mãe e filho na comodidade do lar e que, de alguma forma, vai estimular cada vez mais o contato do aluno com a sua língua materna, na mesma proporção em que vai permitir à mãe se sentir instigada em querer aprender cada vez mais sobre essa língua, algo que vai ser proveitoso, ao fim das contas, para todos envolvidos no processo educacional desse aluno.

O atendimento educacional especializado desenvolvido por essas professoras parte da ação em conjunto de ambas as profissionais, que possuem o domínio da Libras e do Português e que selecionavam previamente ou desenvolviam atividades adaptadas, vindo a aplicá-las posteriormente em meio as suas práticas com o aluno Surdo. Vale acrescentar ainda, que as docentes se esforçam para desenvolver o trabalho com esse aprendiz, e que esse trabalho, por sua vez, é concretizado a partir das condições que lhes são apresentadas pela escola.

Identificou-se também, que as docentes estabeleciam uma comunicação em grande parte do tempo com o aluno, sempre partindo da Libras para, na sequência, fazer o uso do Português, de modo a motivá-lo a aprender as duas línguas, cada uma na modalidade adequada para a boa fluência do aprendizado.

E que o *input* empreendido pelas docentes na língua de sinais contribuía, conseqüentemente, para melhores respostas e desempenho por parte do aluno na realização das atividades e na aquisição da segunda língua. E conseqüentemente, que no que concerne à interação com o português escrito, o empreendimento cíclico do *input*, *output* e do *feedback* surtiu efeitos positivos em meio ao processo de ensino/aprendizagem dessa língua.

Não deixando passar despercebida a sua importância, é relevante evidenciar que o bom estabelecimento da relação professor-aluno foi de suma importância para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz.

Ficou claro que como o aluno conserva, ainda, algum grau de audição e oraliza várias palavras, essas profissionais também utilizavam de mais esse diferencial, para propiciar - dentro do exequível-, por meio do *input*, uma interação com a modalidade falada da Língua Portuguesa com o aluno, mas sempre focando no ensino/aprendizagem da Libras e da modalidade escrita da segunda língua por terem a noção da importância que esse ensino tem para ele. E, para além

disso, pelo fato de terem consciência de que, como apontado por um especialista, ele - em algum momento de sua vida - não irá mais dispor desse grau de audição que ainda tem, necessitando por consequência, desse domínio sobre as referidas línguas para ter independência e autonomia. Ficando, destarte, os momentos de interação do português falado como mais uma ação motivacional para o desenvolvimento dos trabalhos com esse aprendiz.

Dando continuidade à explanação dos trabalhos dessas profissionais, cabe apontar que as mesmas, fazendo o uso do *notebook*, ministram aulas como auxílio do programa *word*, de modo que o aluno observa algumas imagens com seus nomes sinalizados em Libras e visualizam também a escrita em Português. Conversando com o aluno na sua língua materna, as docentes explicam para ele, uma de cada vez, como se dará a aula, o que será feito no decorrer da mesma, bem como o conteúdo que será abordado. Feito isso, passam a interagir com o aluno e explicar o assunto sempre partindo da língua de sinais e depois na segunda língua. Elas insistem na retomada da explicação e da sinalização, sempre que o aluno demonstra alguma expressão ou sinal de incompreensão, atitude que garante que o aluno possa aprender o conteúdo trabalhado.

Notou-se, desde o início das observações, que o aluno, mesmo tendo alguma dificuldade de leitura e escrita em língua portuguesa na modalidade escrita, na maioria das vezes, deu boas respostas aos estímulos empreendidos pelas professoras. Essa ação só evidencia que a estratégia de ensino da segunda língua, partindo da Libras para explicar o conteúdo a ser trabalhado, foi algo empregado de forma assertiva pelas profissionais e, de algum modo, facilitava, dentro do factível, o aprendizado do português escrito.

Certamente, o conhecimento que ele tem de todo o alfabeto e a capacidade de relacionar com os sinais correspondentes em Libras, o conhecimento prévio de alguns vocabulários em Libras e a apreensão de significados que lhe foi propiciada pelo contato com histórias sequenciadas e instruções lhe têm sido de grande valia e tem contribuído com significância para a ocorrência das respostas dadas a esses *inputs*.

Um outro fator de grande relevância é o fato de que com 8 (oito) anos e, mesmo com um certo atraso, o aluno está adquirindo a modalidade escrita do português numa faixa etária que para alguns estudiosos ainda está dentro do limite aceitável para que se possa realizar esse processo de aquisição, pois o estudante dispõe ainda de condições biológicas e cognitivas que permite uma assimilação mais facilitada do ensino de línguas.

Num dos dias de observação, percebeu-se que o notebook também foi utilizado para a realização de uma aula, na qual ocorreu a exibição do vídeo “O Sapo e o Boi”, em Libras (ANEXO B), produzido a partir da fábula de Esopo, de mesmo nome e que possui uma lição moral no enredo de que as pessoas não devem imitar as outras e que devem sempre ser elas mesmas.

Inicialmente, D2 conversou com o aluno em Libras, a fim de situá-lo sobre como seria realizada aquela aula e do que a mesma trataria. O aluno demonstrou ter compreendido o que a professora havia lhe sinalizado, indicando que a exibição do vídeo poderia ter início. Nessa exibição, ocorreu uma apresentação da história na língua de sinais, o que facilitou a compreensão do vídeo, compreensão essa que é reforçada pelo recurso de imagens. Ao fim da exibição, D2 estabeleceu um diálogo com Kevin tentando averiguar se o mesmo compreendeu a história e se ele teve dificuldade no entendimento de algum sinal ou palavra. Agindo, assim, pôde ser percebido que o aluno teve pouca dificuldade na compreensão do vídeo, mas, mesmo assim, a professora voltou a exibi-lo para que o aprendiz pudesse fixar melhor os sinais e compreender a história com uma maior precisão.

Feito isso, D2 expôs Kevin ao contato com a modalidade escrita do português por meio de uma atividade. Em seguida, após explicar para ele em Libras a atividade, solicitou que o mesmo a fizesse.

Numa outra aula, as professoras realizaram o ensino dos sinais correspondentes aos meses do ano e dias da semana. Para tanto, criaram um material com o auxílio do programa de computador *word* e a exibiram por meio do *notebook*. Nesse material continha a escrita em português dos nomes dos meses do ano e dos dias da semana e os seus respectivos e correspondentes sinais e datilologia em Libras, sendo que primeiro foram trabalhados em Libras com Kevin os meses do ano; em seguida, os dias da semana, de modo a deixar claro a ordem que eles seguiam. A professora, como de praxe, antes de iniciar os trabalhos, explicava ao aluno em Libras tudo o que seria feito naquela aula para que ele pudesse compreender melhor os ensinamentos e, na sequência, começava as atividades de ensino, sempre partindo da língua materna para o português e com um olhar atento, sempre buscando questioná-lo se de fato tinha compreendido o que fora trabalhado e, em caso de resposta negativa, retomava a explicação até que Kevin desse demonstração de ter compreendido o que tinha sido ensinado.

Cientes da predileção do aluno por jogos educativos, as profissionais, na sequência, propuseram a realização de um jogo (ANEXO C) produzido pelas mesmas. Elas fizeram os

nomes dos meses do ano e dos dias da semana em pedacinhos de papel e, após espalhá-los sobre a mesa, pediram ao aluno que os distribuíssem de modo organizado e sequenciado em 2 (duas) colunas: uma para os meses e outra para os dias da semana, para que, em seguida, fossem colados numa espécie de mini painel em seu lugar correspondente, já que nesse painel, em forma de tabela, já havia o nome escrito em português e o sinal em Libras de cada mês e dia da semana.

Ao organizar os dias da semana, o aluno teve um bom domínio sobre a ordem dos mesmos e, ao organizar os meses do ano, teve uma pequena dificuldade, que foi prontamente contornada pelas professoras, ao retomar a explicação dos sinais de cada um e de sua ordem correspondente. Quando concluiu a colagem dos nomes, como solicitado, as docentes pediram ao aprendiz que fizesse, em Libras, o sinal de cada mês do ano e dia da semana, ao passo que elas iam apontando na direção de cada um.

Vale ressaltar que, ao fim de cada aula, as professoras sempre aplicavam uma atividade de fixação atrelada aos conteúdos trabalhados e que também exploravam, de alguma forma, a modalidade escrita do português.

Em mais uma aula que foi observada, D1 ensinou a Kevin os nomes das cores. Inicialmente, sinalizou em Libras para o aluno tudo o que iria ser feito naquela aula para que ele compreendesse e, ao obter um sinal positivo dele, ela usando de uma atividade impressa e colorida (ANEXO D), apresentou os tons ao aluno, o seu sinal em Libras, a datilografia e o nome escrito em Língua Portuguesa. Na sequência, foi apontando os tons e pedindo a Kevin que fizesse o sinal correspondente em Libras, a fim de fazer com que ele demonstrasse se tinha assimilado o conteúdo ou não. Kevin não apresentou dificuldade frente ao processo, fazendo com tranquilidade os sinais solicitados.

Na sequência, D1 aplicou uma atividade de fixação desse conteúdo (ANEXO E). Primeiro a explicou em Libras para Kevin e em seguida solicitou que ele a fizesse, dando a ele o suporte que foi preciso para que pudesse concretizar o processo sem muita dificuldade.

Findando o período das observações, ficou claro que Kevin seguia avançando gradativamente em meio ao processo de ensino/aprendizagem da modalidade escrita do português, realizado com a intermediação da Libras. E, apresentou respostas positivas ao passo em que ia sendo estimulado por meio do atendimento educacional especializado prestado por essas profissionais, que contou, ainda, com o auxílio desses recursos tecnológicos e interativos

que foram utilizados, mesmo que de forma um tanto indireta em alguns momentos, mediante ao desenvolvimento de práticas aplicadas nas aulas.

No que concerne às atividades desenvolvidas com Kevin (ANEXOS), é interessante mencionar que elas de algum modo, objetivavam sempre instigá-lo à assimilação e à prática das 2 (duas) línguas, sendo cada uma em sua(s) modalidade(s). Era levado sempre em conta que, para que elas fossem respondidas por Kevin, seria sempre preciso partir de uma explicação em Libras por parte das docentes, a fim de inteirar o aprendiz do que deveria ser feito, do mesmo modo que para auxiliá-lo, em caso de dúvidas.

Outro ponto considerado foi a necessidade específica dele, seu contexto educacional por ser usuário mais frequente de uma língua com modalidade espaço-visual, seu conhecimento prévio e a noção de que, nesse processo de ensino/aprendizagem do português para Surdos, não se aprende tudo de uma vez, devendo o processo acontecer de maneira gradual.

Almejando concluir a análise dessa seção de maneira a acrescentar à mesma uma conclusão sem inclinações ou simpatizações, o que revela imparcialidade, a proponente dessa pesquisa, após as observações realizadas acerca das práticas utilizadas para ensinar a modalidade escrita do português para um aluno Surdo na Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, situada na cidade de Amargosa-BA e com respaldo no arcabouço teórico que utilizara para subsidiar o desenvolvimento dessa pesquisa, parte do lugar de docente em formação e entende que é preciso deixar transparecer que muitas das práticas realizadas pelas profissionais em questão, de alguma forma, dialogam com o proposto e apresentado por estudiosas respeitadas da área.

Exemplos claros são relatados, como no caso em que as docentes estabelecem a alfabetização e a comunicação com Kevin sempre partindo de sua língua materna, para depois realizar o ensino da modalidade escrita do português, propiciando ao aluno o domínio sobre a mesma. Essa estratégia de ensino dialoga com o que é apontado por Quadros e Schmiedt (2006).

Na obra “Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos”, essas autoras mencionam que o ensino da língua portuguesa para Surdos será possível, ao passo em que for posto na condição de ensino de uma segunda língua, vindo a possibilitar o reconhecimento e a efetivação da Libras como língua materna.

Se for realizada uma análise mais precisa acerca do relatado após as observações a aula em que é exibido um vídeo em Libras, com base na fábula de Esopo, e que a professora faz toda

a explicação da aula e da atividade para o aprendiz na língua materna, colocando em seguida esse em contato com uma atividade escrita em português, haverá evidências de que essas estratégias são condizente com o apresentado por Quadros (1999).

Em “Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda”, a referida autora trata da aquisição da língua portuguesa escrita por Surdos, apontando que toda a produção escrita que o Surdo produzirá vai estar atrelada também ao *input* que o professor empreender, sendo melhor se for realizado em Libras. É acrescentado ainda que, quanto mais o professor estimular o aluno, mais ele dará excelentes respostas, fato que foi percebido a partir dos trabalhos que passaram a ser desenvolvidos na sala de recursos multifuncionais com Kevin.

Além do *input*, Quadros (1999) comenta sobre o a interação do aluno com essa segunda língua e sua aquisição a partir da leitura, faz menção também ao *output*, momento em que o aprendiz deve ser motivado sob a atenção do professor a expressar, na modalidade escrita, a segunda língua que está a adquirir, permitindo, destarte, que ele avalie os seus progressos e que o professor faça parte desse processo, interferindo e orientando de modo assertivo. Atitude essa que passa a configurar como um *feedback* para o aprendiz, permitindo que o mesmo reflita sobre as hipóteses que criou na sua produção.

Na aula dada sobre os meses do ano e dias da semana, as professoras, tentando uma maior fixação e cientes do interesse de Kevin por jogos educativos, criaram um jogo com os nomes dos meses do ano e dos dias da semana, pedindo para que ele separasse os nomes em 2 (dois) grupos e os organizassem de modo ordenado para que fossem colados, posteriormente, num mini painel. E, por fim, sugeriram que Kevin fizesse o sinal em Libras de cada uma das palavras que era indicada pelas mesmas. Nesses momentos, essas profissionais estavam agindo como o sugerido por Quadros (1999).

Ao tratar de estilos e estratégias de aprendizagem na mesma obra, essa estudiosa cita Nunam (1991); Ellis (1993), sugerindo que os docentes, buscando agregar melhorias à qualidade de suas intervenções mediante ao ensino de L2, se mantenham atentos para as predileções e tendências de seu alunado.

E, por fim, na última aula observada, quando D1, buscando ensinar os nomes das cores para Kevin se coloca a explicar a esse, em libras, o passo a passo da aula, e depois lhe apresenta, por meio de uma atividade, as cores, o seu sinal em Libras, a datilologia e o nome escrito em Língua Portuguesa. Solicitando, logo depois, que fizesse os seus sinais correspondentes para

comprovar que assimilou o conteúdo trabalhado, a docente agiu em consonância a Quadros e Schmiedt (2006).

Na obra “Idéias para Ensinar Português para Alunos Surdos”, essas autoras desejam esclarecer que a aplicação, por parte do docente, da técnica de ensino de português para Surdos só após o aluno ter domínio da Libras e um conhecimento mais geral da L2 e de seus conteúdos também em língua materna, visando o trabalho nas duas línguas, é uma prática importante pelo fato desse profissional com essa atitude, permitir que o aprendizado do português escrito seja menos dificultoso e mais motivado para o discente.

Chegando ao fim dessa constatação de que as práticas que foram adotadas pelas docentes fundamentaram-se, de fato, na teoria, o que fica acrescido de modo particular como conhecimento gerado por via da pesquisa, é a certeza de que, para todo o trabalho de ensino/aprendizagem que se quer desenvolver no âmbito da educação, é crucial que se tenha por trás uma teoria. Teoria essa, que alimente de forma norteadora o profissional e que, para além disso, seja algo que se transmute numa forma de melhor compreender o outro, suas necessidades e limitações e que agregando valores ao trabalho, permita ao profissional refletir sobre suas ações e como elas podem ser modificadoras de circunstâncias, servindo ainda para atuar na quebra de estigmas que, muitas vezes, frente ao processo educacional calam e silenciam sujeitos dotados de grande potencial.

6.2 UM RELATO DAS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM EM UMA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA CIDADE DE AMARGOSA-BA

A pesquisa que subsidia esse trabalho monográfico foi realizada na sala de recursos multifuncionais que fica na Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida. Para a sua concretização foram realizadas observações diretas não-participantes, bem como uma coleta documental, a coleta e análise da ficha sócioeducacional do aluno e a aplicação de um questionário direcionado às docentes que prestam o atendimento educacional especializado nessa escola, atendendo a um aluno Surdo.

Faz-se preciso esclarecer que as questões abarcadas pelo questionário se constituem a partir de 4 (quatro) temas centrais: 1- O que o Professor Pensa sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos; 2- A Importância das Tecnologias Assistivas para o Ensino de

Português para Surdos; 3- Descrição do Avanço Vivenciado pelo Aluno Surdo com o Auxílio do Atendimento Educacional Especializado e 4- Os Entraves Encontrados pelos Professores.

As professoras foram os únicos sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário (APÊNDICE D) e possibilitaram por via de seus relatos, uma real dimensão acerca de fatores e situações que envolvem o atendimento educacional especializado que é ofertado no município de Amargosa-BA, do mesmo modo que as suas práticas.

6.2.1 A visão de D1 sobre o ensino de Língua Portuguesa para Surdo

D1, quando questionada sobre o que o pensa acerca do ensino de Língua Portuguesa para alunos Surdos, afirmou que “penso que ao aprender a L2 escrita e na leitura, eles melhoram a sua autoconfiança, autonomia, ajuda no desempenho escolar e etc.” (D1).

A fala da professora revela o nível de importância que o ensino da modalidade escrita do português assume na vida dos Surdos lhes propiciando um novo horizonte.

No momento em que se questionou a importância das tecnologias assistivas para o ensino de português para Surdos foi mencionado por essa professora que essas são “de total importância para o seu desenvolvimento e para vencer as barreiras estabelecidas pela deficiência. São recursos que não podemos abrir mão” (D1).

A afirmação da profissional reitera o que aponta Galvão Filho; Damasceno (2006) apud Galvão Filho (2012, p.79), quando entre outras coisas, menciona que as tecnologias assistivas favorecem a autonomia, atividade e participação da pessoa com deficiência e que essas tecnologias, de alguma forma, conferem uma maior independência, qualidade de vida, autonomia e inclusão social da pessoa com deficiência ou idosa.

Mediante ao questionamento sobre a descrição do avanço vivenciado pelo aluno Surdo com o auxílio do atendimento educacional especializado, a professora se colocou dizendo que é “um avanço significativo, porém, acontece lentamente, eles percebem quando estão melhorando e se sentem feliz” (D1).

A colocação da professora revela, a consciência que a mesma possui de que o atendimento educacional especializado terá reflexos paulatinos na vida do sujeito Surdo e que o avanço dependerá, ainda, do trabalho feito em conjunto, englobando profissionais, aluno e familiares.

Por fim, quando o questionamento feito perpassou os entraves encontrados pelos professores, alguns itens que se relacionavam foram agrupados. O primeiro item perguntava se a mesma fazia cursos de especialização, visando melhorias para os seus alunos e ela respondeu que “sim, mas são feitos individualmente, por incentivo e recurso próprio” (D1).

Partindo dessa fala, percebeu-se uma necessidade de apoio por parte das esferas governamentais, a fim de especializar ainda mais essa profissional para que ela contribua com o enfrentamento de obstáculos que atrapalham o processo de ensino/aprendizagem do português escrito por parte do aluno Surdo.

Quando o item dizia respeito a quais entraves que surgiam em seu caminho enquanto docente e quais as medidas tomadas para resolvê-los, a professora respondeu:

A carga horária de trabalho que não privilegia o planejamento e o estudo, falta de recursos/materiais e apoio pedagógico.

O que tento é não me acomodar e fazer o melhor com o que temos disponível (D1).

Essa colocação instiga uma reflexão sobre a necessidade que há de uma flexibilização da carga horária de trabalho para que haja tempo hábil para o planejamento desse atendimento especializado, que requer práticas específicas para o trabalho com o aluno Surdo, pois do contrário o trabalho não renderá os resultados pretendidos.

A escassez de recursos apropriados é algo que salta aos olhos de qualquer um em muitos municípios brasileiros onde foram implantadas as SRM. No entanto, os governantes parecem não se dar conta da precisão que há de investimentos em recursos de tecnologia e materiais pedagógicos para que se preste um melhor atendimento a esse público, que é legitimado como sendo o foco da educação especial.

O que ainda traz um certo conforto para essa dura realidade é perceber que, mesmo diante desses entraves, assim como essa profissional, muitos outros não cruzam os seus braços, dando o melhor de si por entender a situação dificultosa pela qual esse e outros alunos tendem a passar em seu (s) cotidiano (s).

No momento em que o item questionava se de fato a instituição contava com tecnologias assistivas (TA) para atender ao aluno na sala de recursos multifuncionais (SRM) ou se eram os

professores quem, na maioria das vezes, as produziam a profissional se manifestou relatando que “não. A escola não tem e disponibiliza esses recursos. Temos um material que foi enviado pelo MEC em 2010 e nunca foi atualizado. Os materiais precisam ser produzidos” (D1).

Essa fala só retoma a reflexão realizada anteriormente ao passo em que aponta que as escolas, em parceria com essas e outras profissionais, têm buscado agir, mesmo muito próximo de seus limites, mas ainda assim, pela representatividade que têm para esses alunos, tentam contribuir com as suas necessidades por via do atendimento educacional especializado que, dentro de suas possibilidades, podem ofertar.

Ao passo em que o item perguntava se os alunos manipulam alguma tecnologia assistiva existente na sala de recursos multifuncionais, ou se era ela quem a faz para desenvolver o ensino, a profissional relatou que “nós fazemos. Eles já fizeram jogos, como o da memória para levar e brincar/interagir com a família” (D1).

Deparando-se com o item que questionava como ela classifica/percebe a participação dos pais de seu (s) aluno (s) frente ao processo de ensino e se existia algum diálogo/parceria entre eles e a instituição onde funciona a sala de recursos multifuncionais (SRM), a docente relatou:

A maioria dos pais não participam, os que participam, mesmo sendo menos da metade são presentes e participaram de um curso básico de Libras conosco, em geral eles não conseguem ajudar os filhos nas atividades (D1).

Esse desabafo evidencia a falta de participação e apoio da grande maioria dos pais em meio ao processo de ensino/aprendizagem do educando Surdo, fato que causa uma reflexão que leva a perceber que muitos deles ainda entendem como sendo apenas da escola e dos professores a responsabilidade pela educação do aluno. E o que é um pouco mais complicado, não conseguem entender o valor que tem esse atendimento especializado para a própria afirmação da identidade Surda do seu filho (a), uma vez que faz-se necessário o diálogo proximal e constante da família com os envolvidos no processo educacional para que possa dar sua contribuição no avanço progressivo desse sujeito.

O último item referente aos entraves solicitou que a docente elencasse pontos que precisam ser melhorados frente ao ensino de Língua Portuguesa para Surdos e foi indicado pela mesma:

Vencer a ideia de ensinar palavras soltas ou trabalhar apenas o vocabulário;
Ressignificar a Língua Portuguesa para além de uma decodificação de códigos a partir da fonética;
Melhorar os recursos visuais;
Ter professores com uma formação melhor para compreender o processo de aprendizagem do surdo (D1).

Essa fala torna clara a noção que a professora tem sobre a necessidade de profissionais bem preparados e aptos para trabalhar com o ensino de alunos Surdos. Ao mesmo tempo, revela uma sensibilidade com a necessidade do aluno, na proporção em que aponta, de forma sutil, a triste possibilidade de práticas de ensino tendenciosas, que algumas vezes podem ser postas em prática, mesmo destoando do proposto por estudiosos da área.

Esse ato, certamente, acarreta problemas graves para o sujeito Surdo, que pode ter o seu potencial sufocado e, por conseguinte, desistir da caminhada que o levaria a um novo lugar de empoderamento, por lhe propiciarem um ensino que não agregue, de fato, um conhecimento plausível e que não lhe dê condições reais de sustentar a sua autonomia, independência e identidade na corrida constante que conduz ao engajamento social.

6.2.2 A visão de D2 sobre o ensino de Língua Portuguesa para Surdos

Seguindo a mesma ordem e lógica, os questionamentos feitos a D1 foram estendidos a D2. Quando questionada sobre o que o pensa acerca do ensino de Língua Portuguesa para alunos Surdos, a docente afirmou “impacto positivo. Pois o domínio do português escrito é importante para o surdo se relacionar com aqueles que não têm o domínio da língua de sinais” (D2).

A fala revela a importância que o processo de ensino/aprendizagem do português escrito assume na vida e nas relações do sujeito Surdo.

No momento em que se questionou a importância das tecnologias assistivas para o ensino de português para Surdos, foi mencionado por essa professora que “o uso das TA no ensino é de extrema importância pois, facilita o aprendizado” (D2).

A colocação aponta o olhar sensível para as necessidades do aluno Surdo, ao passo que demonstra que a docente entende como necessário o uso de tecnologias assistivas, dando suporte para o ensino da modalidade escrita do português para esse sujeito.

Mediante ao questionamento sobre a descrição do avanço vivenciado pelo aluno Surdo com o auxílio do atendimento educacional especializado, a professora se colocou dizendo que é “significativo” (D2).

Esse relato mesmo diminuto, guarda em si a ciência de quem com certeza viu o aluno chegar ao atendimento carente de um ensino que desse respostas educacionais especiais à altura de suas necessidades e, que como percebido pelo que foi relatado em outros tópicos, acerca do avanço dele após começar a ser atendido na sala de recursos, de fato se orgulha de ter dado suas significativas contribuições para que o mesmo viesse a avançar paulatinamente, se colocando no momento num patamar mais elevado do que quando da sua chegada e carregando consigo um potencial crescente, que tende a ser despertado na mesma medida que lapidado.

Por fim, quando o questionamento feito perpassou os entraves encontrados pelos professores, alguns itens que se relacionavam foram agrupados. O primeiro item perguntava se a mesma fazia cursos de especialização, visando melhorias para os seus alunos e ela respondeu que “sim. Ambas. Tanto por iniciativa própria como com o auxílio público” (D2).

Isso revela o empenho que a profissional tem mediante da sua profissão, buscando aproveitar todas as oportunidades que lhe surge, objetivando especializar-se numa constante, o que gera significativas melhorias para o processo educacional do aluno Surdo.

Quando o item dizia respeito aos entraves que surgiam em seu caminho enquanto docente e quais as medidas tomadas para resolvê-los a professora respondeu que “algumas vezes, a falta de recursos. Desse modo, faz-se necessário a adaptação de atividades e materiais” (D2).

Esse relato soma forças às evidências de que, mesmo com o empenho do profissional em produzir tecnologias assistivas e outros recursos interativos, há, em meio ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, do ensino de português para Surdos, um déficit no concerne aos recursos, que, como observado e subentendido, não são apenas tecnológicos, mas também didáticos.

No momento em que o item questionava se, de fato, a instituição contava com tecnologias assistivas (TA) para atender ao aluno na sala de recursos multifuncionais (SRM) ou se eram os professores quem, na maioria das vezes, as produziam, a profissional se manifestou, relatando

que “a escola conta com computador e data show, os outros materiais são os professores quem confeccionam” (D2).

O relato da professora aponta que a escola dispõe de recursos de tecnologia e, partindo dele, se tem uma margem de esclarecimento de que eles são compartilhados, quando necessário, para o uso na sala de recursos.

Ao passo em que o item perguntava se os alunos manipulam alguma tecnologia assistiva existente na sala de recursos multifuncionais, ou se era ela quem a faz para desenvolver o ensino, a profissional relatou que “são os professores que produzem” (D2).

Deparando-se com o item que questionava como ela classifica/percebe a participação dos pais de seu (s) aluno (s) frente ao processo de ensino e se existia algum diálogo/parceria entre eles e a instituição onde funciona a sala de recursos multifuncionais (SRM), a docente relatou que “os alunos que frequentam, os pais são sempre presentes”. (D2).

A fala da professora aponta algo que gera uma certa expectativa de que as coisas estão caminhando para alcançar o ponto desejado no âmbito da educação, quando se entende por bem, que haja a proximidade e a participação ativa e o contato constante da família com os profissionais que educam os seus filhos, visando estabelecer um laço que, de alguma forma, contribua para que o aluno avance, mediante ao aprendizado do português escrito.

O último item referente aos entraves solicitou que a docente elencasse pontos que precisam ser melhorados frente ao ensino de Língua Portuguesa para Surdos e foi indicado pela mesma uma “maior compreensão das escolas e professores quanto ao ensino de Língua Portuguesa escrita” (D2).

A fala da profissional guarda em si a certeza de que as instituições de ensino e o seu corpo docente devem caminhar sempre juntos, no intento de aprimorar as técnicas e estratégias de ensino já abordadas por estudiosos da área, fazendo com que o ensino de Língua Portuguesa para alunos Surdo, sob essa aliança, se sinta firmado por ter em sua base profissionais que se ajudam, pensando no bom resultado das práticas, de modo geral, mesmo tendo em frente os entraves que são constantes, fato que fará com que esse ensino, mesmo que a seu passo paulatino, tenha a fluidez garantida, permitindo ao aprendiz a possibilidade de adentrar de forma correta os caminhos que lhe possibilitarão circunstâncias diferenciadas e mais positivas durante a sua vida não só no setor educacional, mas em vários outros.

Vindo a concluir a análise dessa seção de maneira a encerrá-la, é possível acrescentar que as práticas estabelecidas para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem da modalidade escrita do português para alunos Surdos tem uma fluidez, tornando-se factível, quando ganha também suporte nas tecnologias assistivas e, em outros recursos interativos, se potencializando e tendo grande probabilidade de dar consideráveis respostas à necessidade do sujeito Surdo.

E, concomitantemente a oferta do atendimento especializado, visando melhorias no resultado dos métodos empregados e ainda a amenização e/ou superação de alguns entraves, é preciso que haja a participação da família que transferirá para o ambiente de ensino e, por conseguinte, para o aluno todo um apoio moral mesmo que de forma sutil e isso é relevante para que haja o bom desenvolvimento do trabalho e o avanço do aprendiz, não restando, portanto, resquícios de dúvidas de que o ensino de português para alunos Surdos como segunda língua é algo exequível.

6.3 ENTRELAÇANDO AS DIFERENTES VISÕES

Depois de observar e analisar tudo o que fôra relatado por D1 e D2 acerca do atendimento educacional especializado que é prestado ao aluno Kevin e tudo o que é abarcado por ele, detectou-se mediante as suas falas, que existem algumas convergências e divergências, para as quais se tenciona estabelecer comentários que ofereçam um terceiro ponto de vista esclarecedor sobre as mesmas e que de algum modo, possa entrelaçá-las sem deixar, destarte, margem para incompreensões na medida em que, irá analisar sem inclinações os não-ditos das falas das mesmas.

Incumbência atribuída a essa seção, partindo em alguns momentos, da retomada total ou parcial das referidas falas. É importante apontar que primeiro serão esclarecidas as convergências e posteriormente as divergências.

No que se refere à opinião que possuem sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos Surdos foi percebido uma proximidade no ponto de vista das professoras, que apontaram uma grande positividade em torno dessa prática. Em meio às suas colocações, também se percebeu que elas entendem que o ensino de Língua Portuguesa para esse aluno Surdo, se constitui como um “divisor de águas”, algo que transformou e continua a transformar de forma benéfica, os

mais variados setores de sua vida, lhe conferido primeiramente confiança e autonomia para poder, inclusive, interagir.

O uso de tecnologias assistivas como recursos para facilitar o ensino do português escrito para esse aluno foi outro fator visto com grande relevância pelas educadoras, o que faz compreender a proximidade dos seus pontos de vista e a necessidade dessas práticas frente a esse tipo de ensino. E o que, para além disso, faz com que se tenha uma noção de que os métodos empregados pelas mesmas distam do caráter errôneo e excludente empregado outrora por alguns profissionais da educação, quando excluíamos alunos Surdos do aprendizado nas salas de aula ou realizavam ações que os “faziam se apropriar” do português da mesma forma que alfabetizavam os alunos ouvintes, atos que funcionavam como um rolo compressor sobre as reais expectativas de aprendizagem dessa língua que guardavam em si os referidos alunos.

Isso faz, de qualquer sorte, com que esses métodos se aproximem ainda, do mencionado por muitos estudiosos que tratam do potencial emprego de tecnologias assistivas no ensino de alunos com surdez.

Quando opinaram sobre o avanço vivenciado pelo aluno Surdo com o auxílio do atendimento educacional especializado as docentes, aproximando suas opiniões, deixaram claro a significância desse atendimento para a vida dele. Tendo sido relatado por D1, de forma complementar, que “acontece lentamente, eles percebem quando estão melhorando e se sentem feliz”, fato que faz valer o que dizem muitos estudiosos sobre a aquisição do português escrito por Surdos, ao deixar a certeza de que esse avanço é progressivo.

Diante dos itens que foram agrupados e que diziam respeito aos entraves enfrentados por essas profissionais, as opiniões delas convergiram e divergiram em alguns deles:

As opiniões convergiram quando foi perguntado se o aluno manipulava alguma tecnologia assistiva existente na sala de recursos multifuncionais, ou se eram as profissionais quem a faziam para desenvolver o ensino. E essa convergência partiu do ponto em que, em consonância com as falas, elas eram quem manipulavam as tecnologias.

Foi relatado ainda por D1 que “eles já fizeram jogos, como o da memória para levar e brincar/interagir com a família”. O que reflete que além de ter o cuidado e interesse em prepará-las para subsidiar suas práticas com o aluno Surdo, as professoras ainda o incentivava a produzi-las.

Esse posicionamento assertivo não deixava de ser mais um estímulo empreendido a esse aluno, porque após a confecção como citado, ele as levava para casa, objetivando interagir com os familiares, ou seja, o aluno via destarte, uma aplicabilidade do que produziu e se sentia mais motivado em meio a interação, que sem dúvidas dialogava com a aquisição de conhecimentos que para ele seriam de vital importância.

No que concerne ao item que trata de como elas classificariam/percebiam a participação dos pais de seu(s) aluno(s) frente ao processo de ensino e se existia algum diálogo/parceria entre eles e a instituição, as profissionais demonstraram mais uma relação de ponto de vista ao relatarem que, mesmo sem ser em grande maioria, os pais participavam do processo de ensino, chegando a fazerem até um curso básico de Libras para facilitar o diálogo com os filhos, mesmo tendo alguns percalços no que se refere ao auxílio dados a esses Surdos no momento de fazer as atividades.

O fato supramencionado reflete que, como apontado por alguns estudiosos da área, é preciso que haja a participação da família para ter uma alavancada no avanço dos alunos, bem como, o fato de que ao oferecer esse curso, as docentes entendem essa necessidade e se colocam a disposição para serem elos dessa ligação, que mesmo ainda tímida, como observado consoante a citação de D1, deve ser constante.

O último item que solicitou que as professoras elencassem pontos que precisavam ser melhorados frente ao ensino de Língua Portuguesa para Surdos foi mais um em que as opiniões convergiram chegando a assumir uma complementariedade.

Quando elencaram coisas que são cruciais para o ensino do português escrito, as docentes se fizeram entender e deixaram claro que têm consciência das estratégias de ensino que podem ser usadas.

A mencionada consciência para que haja a consolidação de boas práticas gira em torno da necessidade de recursos que é basilar para que se constitua esse tipo de ensino; do apoio que precisam por parte das pessoas que estão à frente da escola, não só na busca de recursos de tecnologias propriamente ditos junto aos órgão de direito, mas de apoio pedagógico que é tão importante quanto, pelo fato de ser diretriz dessas professoras e por fim, por revelarem ter a noção da proporção que assume um ensino realmente qualificado na vida desses alunos, no momento em que relatam que é preciso ter na escola um corpo docente qualificado e apto ao trabalho com os mesmos.

Opinando no item que dizia respeito aos entraves que surgiam em seus caminhos enquanto docente e quais as medidas tomadas para resolvê-los, elas demonstraram ter um ponto de vista convergente no tocante a falta de recursos e a necessidade de, como medida a ser tomada, se trabalhar com materiais pedagógicos disponíveis e com os de tecnologias e/ou outros recursos interativos que são produzidos pelas mesmas.

Em meio as convergências pôde-se ter, de qualquer maneira, uma dimensão real de alguns problemas de ordem central que contribuem, para um desfalque parcial dos recursos e das metodologias reais que deveriam ser empregadas por essas profissionais nessa sala de recursos multifuncionais da cidade de Amargosa-BA, uma vez que, em teoria, as Leis brasileiras que ditam sobre o atendimento educacional especializado asseguram que, as salas de recursos multifuncionais implantadas no país seriam assistidas no que fosse preciso, o que nem sempre acontece e que vem de encontro ao que é feito na prática por parte do Estado e é repassado para as suas esferas governamentais subsequentes.

No que se referiu à existência de um apoio por parte das esferas governamentais ou ao ônus individual frente a necessidade de fazerem cursos de especialização, visando melhorias para os seus alunos as opiniões delas divergiram, D1 se colocou afirmando que fazia cursos e que eles “são feitos individualmente, por incentivo e recurso próprio”, enquanto D2 declarou que também fazia os cursos, no entanto, sob as duas circunstâncias, “tanto por iniciativa própria como com o auxílio público”.

A divergência frente a esse item deve ter ocorrido pelo fato de uma delas ter tido a oportunidade de fazer um curso com o auxílio de algum incentivo de uma das esferas governamentais, enquanto a outra não teve a mesma oportunidade. O que não impede que elas compartilhem os conhecimentos adquiridos, visando um crescimento mútuo mediante ao processo educacional.

Ocorreu uma outra divergência de ponto de vista quando foi posto em questão às educadoras, se de fato a instituição contava com tecnologias assistivas (TA) para atender ao aluno na sala de recursos multifuncionais ou se eram elas quem, na maioria das vezes as produziam, partindo do ponto em que, D1 negou o questionamento e acrescentou que “a escola não tem e disponibiliza esses recursos. Temos um material que foi enviado pelo MEC em 2010 e nunca foi atualizado. Os materiais precisam ser produzidos” enquanto D2 deixando clara margem de compreensão para um posicionamento afirmativo diante do questionamento feito,

relatou que “as escolas contam com computador e data show, os outros materiais são os professores quem confeccionam”.

Essas divergências nas falas abarcam em si, de alguma maneira, a compreensão que cada educadora tem sobre o que seriam tecnologias assistivas, sendo que a isso, deve-se atribuir a situação de divergência entre elas. E, mais que isso, se prestam a revelar o descaso que existe por parte da esfera governamental federal com a situação de carência de recursos existentes nos municípios do interior do Brasil, que prestam o referido atendimento.

As falas ainda retomam e, na condição de contraponto a ação omissa do governo federal, a ação empreendedora dessas professoras que, indo ao encontro à tantas outras realizadas e em sua grande maioria ocultadas da sociedade brasileira, passam a adaptar e produzir recursos de tecnologias assistivas e/ou outros recursos interativos para assim, poder dar respostas educacionais à altura das necessidades de seus aprendizes, nesse caso a do aluno Kevin.

Portanto, a análise realizada, nessa terceira parte do capítulo, revela que as falas das docentes ora foram convergentes ora foram divergentes.

E de maneira geral, como perceptível, essa parte do capítulo conseguiu fechar e entrelaçar as linhas de raciocínio que puderam surgir a partir dos relatos dessas profissionais sem deixar margem para incompreensões.

7 CONCLUSÃO

Ao término deste trabalho monográfico, chegou-se à conclusão de que todos os arcabouços que foram utilizados em meio às leituras, de que todo o percurso realizado e as variadas fases cumpridas, da mesma forma que elucidaram os questionamentos em torno do objeto de estudo, tornaram claro o fato de que as indagações não cessaram e nem devem cessar frente à conclusão desse estudo investigativo. Existem muitas trilhas a serem enveredadas, muito a ser desvendado. E é essa consciência que se transforma em força motriz e instiga a continuidade, a busca incessante, almejando galgar degraus que permitam alcançar outros horizontes, outras respostas cunhadas na investigação. Destarte, faz-se necessário apresentar - nesse tópico - alguns resultados sobre o estudo investigativo realizado, para que, por via dele, possam ser estabelecidos novos pontos de vista, bem como o surgimento do interesse em se desenvolver novos estudos da mesma natureza.

De modo geral, neste trabalho, intitulado *Tecnologias Assistivas e Estratégias Facilitadoras para o Aprendizado da Língua Portuguesa por Alunos Surdos*, intentou-se investigar como as tecnologias assistivas e outros recursos interativos são utilizados como elementos facilitadores para o aprendizado da Língua Portuguesa (L2) por parte dos alunos com surdez, nas salas de recursos multifuncionais. Do mesmo modo, pretendeu-se identificar se, de fato, as tecnologias assistivas são utilizadas pelo professor no ensino dos alunos incluídos nessas salas e de que modo contribuem com o ensino. Para tanto, foi observado como ocorre o processo de ensino/aprendizagem de um aluno Surdo na sala de recursos multifuncionais da Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, situada na cidade de Amargosa-BA. Para que isso fosse realizável, foi preciso estruturar, de início, um arcabouço teórico seletivo acerca da temática.

Por se ter a noção de que esse estudo deveria contemplar muito do já descoberto, comprovado e divulgado na atualidade sobre o auxílio que as Tecnologias Assistivas prestam ao ensino da Língua Portuguesa para os alunos com surdez, objetivou-se somar esse conhecimento com o que é defendido e apresentado por profissionais da área de Língua Portuguesa em diversas obras contemporâneas. E, assim, propôs-se, nos primeiros capítulos, uma discussão teórica que conduzia à apresentação do uso das tecnologias assistivas e de quão importante elas são para o processo de ensino/aprendizagem do Português escrito para alunos Surdos, o que gerou, decerto, reflexões significativas a esse respeito.

Além disso, intentando retratar a função das salas de recursos multifuncionais e como é desenvolvido o atendimento educacional especializado, apresentou-se reflexões acerca do contexto dessas salas e de como é desenvolvido o ensino no interior das mesmas, além da apresentação de algumas leis que regulamentam e garantem o direito de ensino/aprendizagem dos Surdos.

Dando sequência, foram apresentadas algumas reflexões e estratégias de como se ensinar a modalidade escrita do português para alunos Surdos, tópico o qual contemplou muitas reflexões e estratégias sugeridas por profissionais da área que, entendendo a particularidade do sujeito Surdo, apresentam sugestões e estratégias norteadoras, que podem e devem ser adicionadas às práticas de professores, a fim de promover a equidade frente ao processo educativo e, considerando a condição de aprendizagem do sujeito Surdo, propiciar-lhe uma aquisição cunhada no empoderamento, autonomia e independência.

Intentando tratar da realidade com base nas práticas de ensino brasileiras que se voltam para o atendimento educacional especializado e a propagação, estruturação e manutenção do mesmo, com o subsídio de um recorte, foi apresentada, também, uma seção que refletia colocações e constatações, feitas e percebidas por algumas autoras, acerca das experiências obtidas pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) sobre o atendimento educacional especializado (AEE) nos municípios de Feira de Santana, Salvador, Amargosa e Mutuípe, localizados no estado da Bahia. Por meio desse capítulo, pôde-se perceber, entre outras coisas, a difícil situação que muitos professores enfrentam, em especial, em municípios do interior do país, para ofertar um ensino de qualidade. Em alguns casos, não há apoio do Estado, principalmente no que diz respeito à constante especialização de mão-de-obra. Falta, também, apoio complementar de outros profissionais especializados e de recursos e tecnologias, afim de dar as respostas educacionais pretendidas.

Prosseguindo, criou-se o tópico da metodologia, no qual descreveram-se os métodos utilizados para a concretização dessa pesquisa, os estágios que a compuseram, os sujeitos que fizeram parte da mesma, a cidade na qual ela foi realizada, a escola em que foram desenvolvidas as investigações, o processo de seleção da escola, o processo de coleta e registro de dados e, por fim, a metodologia de análises dos dados.

Já no tocante aos resultados obtidos e que foram detectados mediante à análise dos dados e, os quais estão presentes em um dos tópicos finais, foi possível afirmar que a sala de recursos multifuncionais onde o aluno Surdo era atendido é um ambiente adequado, contendo alguns

materiais pedagógicos e de tecnologias propriamente ditas e outros recursos interativos, que eram realmente utilizados para subsidiar as práticas pedagógicas e que, de fato, facilitavam o aprendizado do aluno.

Ficou evidente que as docentes, dentro das possibilidades ofertadas pela escola, desenvolviam um bom trabalho com o aluno e que esse trabalho considerava o conhecimento prévio do mesmo e sua condição de aprendizagem, pois elas estabeleciam, na maior parte do tempo, uma comunicação que estimulava a Libras para depois o ensinar o Português. E, como o aluno conservava, ainda, algum grau de audição e oralizava várias palavras, essas habilidades também foram exploradas pelas professoras, de forma complementar, em alguns momentos.

Outro aspecto observado foi que o aluno, mesmo com alguns percalços frente às habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa na modalidade escrita, dava boas respostas quando era estimulado por meio das práticas empregadas pelas professoras. Tais práticas dialogavam com os estudiosos da área, conforme a teoria apresentada nessa pesquisa.

De modo conclusivo, ao término da investigação, é possível ter a noção da responsabilidade que envolve essa pesquisa, que por ter se proposto a investigar os métodos e práticas que podem ser utilizados para ensinar a alunos Surdos, muito tem a contribuir por conta de tudo o que foi detectado, bem como, pelas sugestões contidas nos arcabouços teóricos que alicerçaram o seu desenvolvimento e pelas análises realizadas.

Sendo assim, esse estudo investigativo pode contribuir significativamente com outras pesquisas que terão possibilidade de serem desenvolvidas daqui para frente, partindo de problematizações, como: 1- De que modo as tecnologias assistivas impulsionam o aprendizado de português pelos sujeitos Surdos?; 2- De que forma o atendimento educacional especializado prestado nas salas de recursos multifuncionais pode ser utilizado para sanar ou amenizar os déficits do ensino de português que é ofertado aos alunos Surdos nas escolas regulares?; 3- Como as reflexões e estratégias sugeridas por estudiosos para o ensino de português para Surdos, de fato, contribuem com o aprendizado desses alunos?

Cabe, ainda, ao fim desse estudo investigativo, afirmar que ele, de fato, elucidou a indagação a que se propôs pesquisar e, para além disso, gerou conhecimento, que poderá ser compartilhado academicamente, garantindo o seu caráter colaborativo e, indo mais além, deixa alicerce para que outros estudos sejam desenvolvidos. Isso faz saltar aos olhos a certeza de que, na condição de uma atividade de curso, em uma escala micro que envereda pela linha investigativa, esse estudo cumpre o seu papel e se transmuta em um dos tripés propostos numa

escala macro, e que é foco do que está previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/Língua Inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que articula ensino, pesquisa e extensão.

8 REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita de Cássia Rechiege. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: 2013. Disponível

em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3472541/mod_resource/content/1/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. MEC/SEESP. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 1996 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em:<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011729.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL. **Resolução nº4, 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://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/apresentacoes/resolucao1.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BRASIL, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva>. Acesso em 29 mar. 2017.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **Ler, Jogar e Escrever: sinalizando estratégias para ensinar Língua portuguesa para surdos**. Anais V Colóquio Internacional Educação Cidadania e Exclusão. Niterói: Realize, 2018. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV111_MD1_SA1_ID939_05052018002300.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2018.

COSTA, Paula Naranjo da; REIS, Joab Grana; MACHADO, Andrezza Belota Lopes. **Educação de Surdos: uma discussão teórica acerca do trabalho pedagógico numa perspectiva bilíngue de ensino**. VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. Londrina, 2013. Disponível em:<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-001.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

DUBOC, Maria José Oliveira; RIBEIRO, Solange Lucas. **As Salas de Recursos Multifuncionais: organização concepções e práticas em Feira de Santana-BA**. In:

MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, p.163-175, 2015.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: Artmed. 2010.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A Organização do Trabalho Pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais em Salvador- BA.** In: MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.** São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, p.195- 214, 2015.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos.** In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017

LIZ, Ana Paula Cortina de. **Jogos Digitais no Processo de Aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Alunos Surdos.** Campinas, 2016, 79f. il. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <[file:///E:/Downloads/LizAnaPaulaCortinade_TCC%20\(3\).pdf](file:///E:/Downloads/LizAnaPaulaCortinade_TCC%20(3).pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão Escolar em Foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado.** Volume 4. São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2015.

QUADROS, Ronice Muller de. **Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda.** In: III Seminário Internacional de Linguística Aplicada, 1996. Porto Alegre. Anais do III Seminário Internacional de Linguística. Porto Alegre: Epecê, 1999. v. 1. p. 67-74. Disponível em: <[file:///E:/Downloads/aquisicao%20\(2\).pdf](file:///E:/Downloads/aquisicao%20(2).pdf)>. Acesso em: 05 out. 2018.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

SANTOS, Edinete Ribeiro de Lima. [et al]. **Funcionamento das salas de recursos multifuncionais dos municípios de Amargosa e Mutuípe-BA**. In: MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, p. 215-228, 2015.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Marcas da Libras e Indícios de uma Interlíngua na Escrita de Surdos em Língua Portuguesa**. 254 f. il. 2009. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Estado da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/10970>>. Acesso em: 05 out. 2018.

SALES, Heloísa Maria Moreira Lima. [et al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpv02.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENovasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DA CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

CARTA DE INFORMAÇÃO A INSTITUIÇÃO

Prezado (a) Sr.(a) Diretor(a),

Objetivando contribuir com o desenvolvimento do aprendizado da Língua Portuguesa por parte dos alunos surdos, estamos desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar o processo de ensino/aprendizagem da escrita desta língua voltado a este público no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), analisando os entraves e desafios que podem ser amenizados e/ou solucionados, bem como, as contribuições que podem ser propiciadas com o auxílio das Tecnologias Assistivas (recursos e serviços) para o aprendizado dos mesmos na escola _____ situada na cidade de _____.

Para a realização da pesquisa será necessário a priori um período de observação das práticas docentes com esse público e a posteriori, a aplicação de questionários com a direção/coordenação pedagógica da escola bem como, com docentes e pais desses alunos.

Portanto, solicitamos a sua autorização dessa instituição para a triagem dos colaboradores e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa e divulgado em publicações científicas locais, regionais, nacionais e internacionais. Não haverá nenhum benefício financeiro para os pesquisadores, nem para os colaboradores da pesquisa. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente, ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

Assinatura da coordenadora da pesquisa

E-mail

Telefones para contato

APÊNDICE B – MODELO DA CARTA DE AUTORIZAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador(a) do cadastro n° _____, como diretor(a) da _____, autorizo a pesquisadora Dolayne Patrícia dos Santos, a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição; o que contribuirá para a investigação do tema “TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ESTRATÉGIAS FACILITADORAS PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS”

A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos:

- o material e o contato interpessoal utilizados não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição;
- será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores;
- os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis;
- todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa, não havendo nenhum benefício financeiro para os pesquisadores, nem para os colaboradores da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) diretor(a) da instituição

APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, a senhora _____ professora da _____, após ciência da Carta de Informação à Instituição, e estar a par 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, autorizando a pesquisadora Dolayne Patrícia dos Santos a fazer a observação das práticas de ensino, a triagem dos colaboradores e a aplicação de seus instrumentos de coleta de dados, visando a contribuição para a investigação do tema “TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ESTRATÉGIAS FACILITADORAS PARA O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS”.

Amargosa-BA, _____ de _____ de _____

Assinatura da Docente

APÊNDICE D – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS SURDOS

PROFESSOR(A):

FORMAÇÃO:

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SUJEITOS SURDOS:

- 1- Na sua opinião, qual o impacto do ensino de língua portuguesa para a vida dos sujeitos Surdos?

- 2- Qual a importância do uso das Tecnologias Assistivas (TAs) no ensino da língua portuguesa para esse público? O que acha que falta para que essas tecnologias, de fato, se tornem recursos que facilitem o ensino?

- 3- Você tem feito cursos de especialização para trazer melhorias para seus alunos? Por iniciativa própria ou de alguma esfera do governo?

4- Como você descreve o avanço vivenciado pelo público que atende?

5- Quais são os entraves que têm surgido em seu caminho, enquanto docente? E o que tem feito para contorná-los?

6- Como você classifica/percebe a participação dos pais de seu(s) aluno(s) frente ao processo de ensino? Existe algum diálogo/parceria entre eles e a instituição onde funciona a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)?

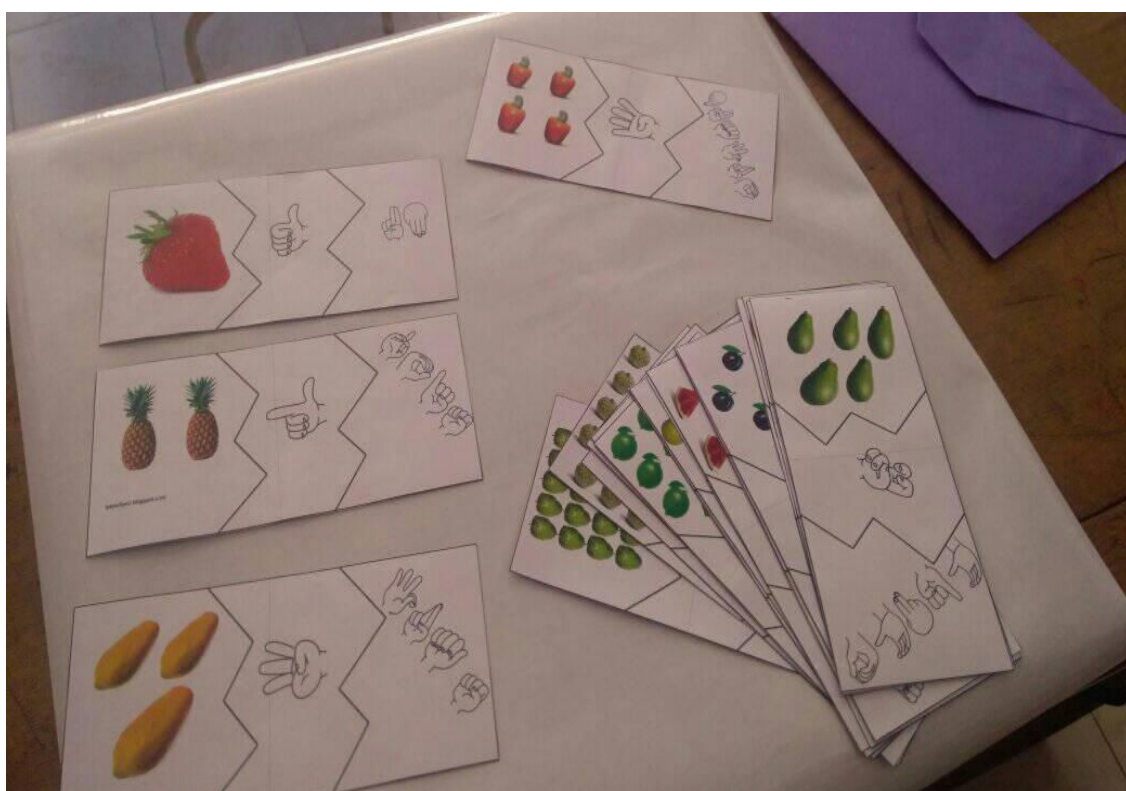
7- A instituição conta, de fato, com tecnologias assistivas (TAs) para atender ao público da sala de recursos multifuncionais(SRM)? Ou, na maioria das vezes, é você quem as produz?

- 8- Os alunos manipulam alguma tecnologia assistiva existente na sala de recursos multifuncionais ou é você que a faz para desenvolver o ensino?

- 9- Elenque pontos que precisam ser melhorados frente ao ensino de Língua Portuguesa para Surdos.

ANEXOS

ANEXO A- IMAGENS DOS JOGOS UTILIZADOS NAS PRÁTICAS COM O ALUNO SURDO



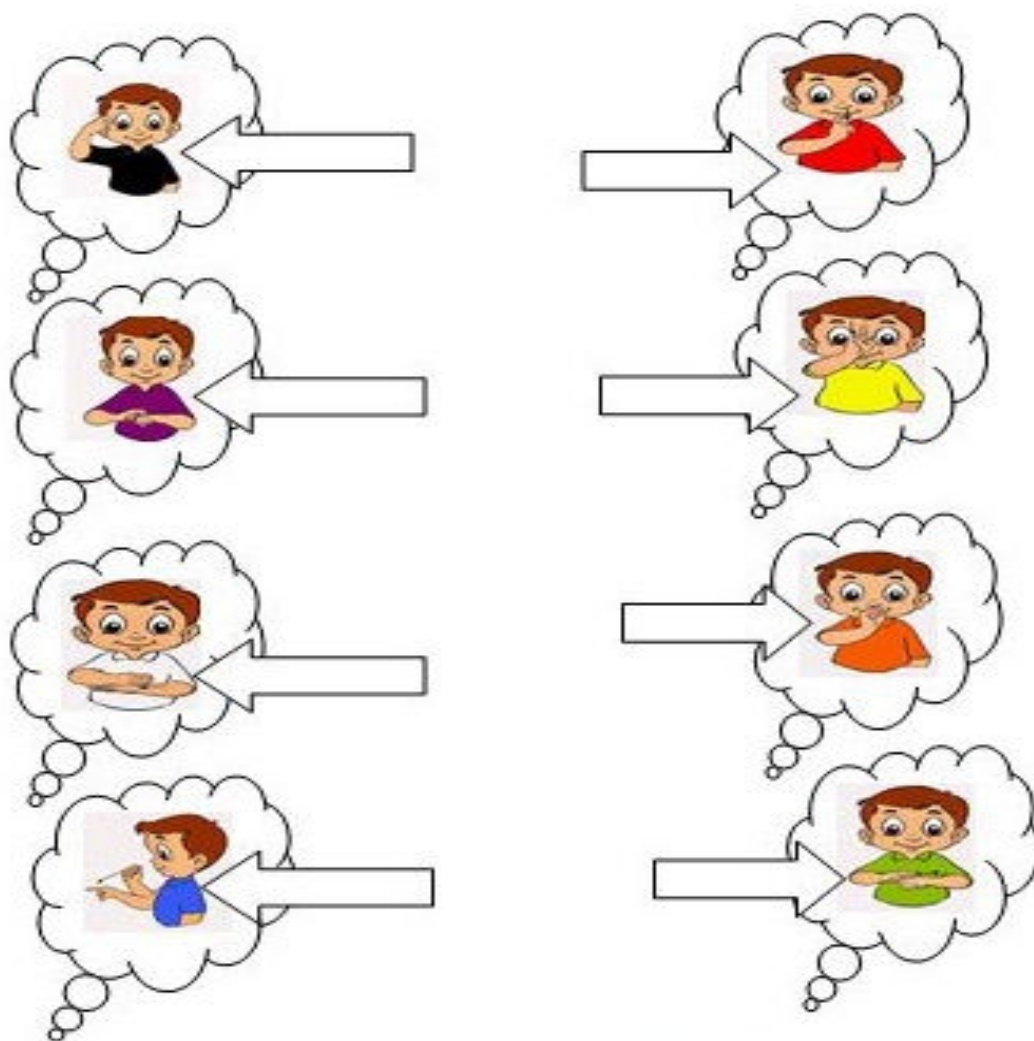
ANEXO B- LINK DO VÍDEO O SAPO E O BOI EM LIBRAS



Fonte: Esopo olm libras sapo e boi. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mO8MPX11He8>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

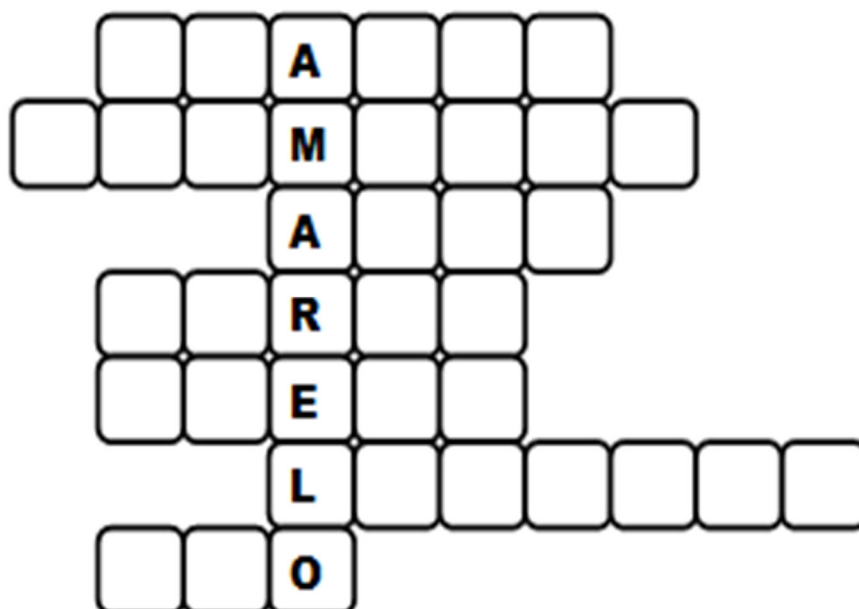
ANEXO D- MODELO DE ATIVIDADE UTILIZADA NAS PRÁTICAS DE ENSINO DO NOME DAS CORES

Auto Ditado



ANEXO E- MODELO DE ATIVIDADE UTILIZADA NAS PRÁTICAS DE ENSINO PARA
FIXAR O NOME DAS CORES

Complete a cruzada das cores



Pinte com a cor indicada:

