



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS MACEIÓ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS

RUTHNEA GOMES DA SILVEIRA
THAINARA ESTEVAM CHAGAS DA SILVA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS
DE UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
NO ESTADO DE ALAGOAS**

MACEIÓ, AL
2021

RUTHNEA GOMES DA SILVEIRA
THAINARA ESTEVAM CHAGAS DA SILVA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS
DE UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
NO ESTADO DE ALAGOAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras Português do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Maceió, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Letras Português.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Christiane Batinga Agra

MACEIÓ, AL
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Maceió
Biblioteca Benevides Monte

INSTITUTO
FEDERAL
Alagoas

-
- S586e Silveira, Ruthnea Gomes da.
Ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos de uma turma do ensino médio de uma escola pública no estado de Alagoas / Ruthnea Gomes da Silveira, Thainara Estevam Chagas da Silva. – Maceió : IFAL, 2021.
54 f.
1 CD-ROM: il., col.; (1 arquivo : 230 kilobytes)..
- Orientadora: Profª. Drª. Christiane Batinga Agra.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Português) - Instituto Federal de Alagoas / Campus Maceió, 2021.
- CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionada em caixa acrílica (12,5 cm x 14 cm).
1. Língua portuguesa – Ensino e aprendizagem. 2. Surdo – Processo educativo.
3. Letras. I. Silva, Thainara Estevam Chagas da. II. Título.

CDD: 469 .07

Nalva Maria Amaral
Bibliotecária – CRB-4/989

RUTHNEA GOMES DA SILVEIRA
THAINARA ESTEVAM CHAGAS DA SILVA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS
DE UMA TURMA DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA
NO ESTADO DE ALAGOAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras Português do Instituto Federal de Alagoas, *Campus Maceió*, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Letras Português.

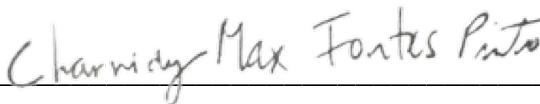
Aprovadas em: 28 / 05 / 2021 .

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Christiane Batinga Agra (Orientadora)

Instituto Federal de Alagoas – IFAL



Prof. Me. Charridy Max Fontes Pinto

Instituto Federal de Alagoas – IFAL



Prof^a. Dr.^a Cleide Calheiros da Silva

Instituto Federal de Alagoas – IFAL

RESUMO

Este trabalho é a consolidação de uma pesquisa acerca do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) por alunos surdos usuários da libras como primeira língua (L1). Nosso principal objetivo foi compreender como esse processo ocorre na prática da sala de aula. Por meio de observações no período da residência pedagógica, percebemos as dificuldades dos alunos surdos e da professora regente, o que instigou o interesse por essa temática. Elegendo a abordagem qualitativa, utilizamos, como instrumentos para construção de dados, dois tipos de questionário (aberto e fechado) e entrevistas direcionadas aos surdos, ouvintes, professora de língua portuguesa e intérprete de libras atuante em uma escola regular do ensino médio, em Maceió, Alagoas. Os resultados mostraram grandes dificuldades no processo educativo dos alunos surdos, tanto pela ausência ou deficiência na alfabetização e no letramento desses alunos, quanto pelo planejamento genérico e tradicional que carece de elementos típicos do mundo do surdo, dificultando o aprendizado e influenciando no julgamento do surdo acerca da importância de aprender o português como segunda língua. Nossa pesquisa foi orientada pelo referencial teórico composto, principalmente, pelos autores: Monteiro (2006), Baldo e Iacono (2008), Quadros (2008), Strobel (2008), Rojo (2009), Lopes, Abreu e Mattos (2010) e Rodrigues e Valente (2012), além da legislação atinente à educação de surdos. Concluímos que a formação docente para atuar na educação inclusiva de uma forma geral e, especialmente, para lidar com alunos surdos é, ainda, muito limitada pela baixa carga horária da disciplina de libras nos currículos acadêmicos, subestimando a riqueza da língua de sinais. Os surdos do presente estudo possuem grandes limitações na aquisição da língua portuguesa e não a enxergam como elemento de inclusão na sociedade ouvinte, reconhecendo-se como parte de um todo somente nas comunidades surdas que frequentam. O processo de ensino e aprendizagem da L2 não se efetiva em sala de aula e deixa ainda mais clara a comunicação deficitária entre os escolares, o que vem causando uma tensão coletiva e grande frustração entre professores, surdos e alunos ouvintes.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Língua portuguesa para surdos.

ABSTRACT

This work is the consolidation of a research about the process of teaching and learning the Portuguese language by deaf students who use libras as a first language. Our main objective was to understand how this process occurs in classroom practice. Through observations in the period of pedagogical residency, we realized the difficulties of deaf students and the conducting teacher, which instigated interest in this theme. Choosing the qualitative approach, we used, as instruments for data collection, two types of questionnaire (open and closed) and interviews directed to the deaf, listeners, Portuguese language teacher and libras interpreter working in a regular high school in Maceió , Alagoas. The results showed great difficulties in the educational process of deaf students, both due to the lack or deficiency in literacy and literacy of these students, as well as the generic and traditional planning that lacks typical elements of the world of the deaf, making learning difficult and influencing the judgment of the deaf about the importance of learning Portuguese as a second language. Our research was guided by the theoretical framework composed mainly by the authors: Monteiro (2006), Baldo and Iacono (2008), Quadros (2008), Strobel (2008), Rojo (2009), Lopes, Abreu and Mattos (2010) and Rodrigues and Valente (2012), in addition to legislation related to the education of the deaf. We conclude that teacher training to work in inclusive education in general and, especially, to deal with deaf students is still very limited by the low workload of the libras discipline in academic curricula, underestimating the richness of sign language. The deaf in this study have great limitations in the acquisition of the Portuguese language and do not see it as an element of inclusion in the listening society, recognizing itself as part of a whole only in the deaf communities they attend. The teaching and learning process of L2 is not effective in the classroom and suffers from deficient communication between students, which has caused a collective tension between educators, deaf and hearing students.

Keywords: Teaching. Learning. Portuguese language for the deaf.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	10
2.1 LETRAMENTO DE SURDOS	11
2.2 DESAFIOS DA INCLUSÃO.....	13
2.3 DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ESCOLA INCLUSIVA.....	14
2.4 O TRADUTOR E O INTÉRPRETE DE LIBRAS	15
2.5 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	17
2.6 INCLUSÃO DE SURDOS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO.....	18
3 METODOLOGIA	21
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
3.2 TIPO DE ESTUDO.....	22
3.3 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	22
3.4 PARTICIPANTES DE PESQUISA	24
3.5 CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	25
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
Referências	40
APÊNDICE	43
APÊNDICE A – TABULAÇÃO DO QLSB NO EXCEL 2013	44
.....	44
ANEXOS	49
ANEXO A – QUESTIONÁRIO LINGUÍSTICO PARA SURDOS BILÍNGUES (QLSB)	50
ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DA TURMA ANALISADA	54

1 INTRODUÇÃO

Apesar da vitória conquistada em 2002, por meio da aprovação da Lei Federal n.º 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão para surdos, as desigualdades no acesso a direitos constitucionais como a Educação em instituições regulares instigaram a criação de outros mecanismos legais que pudessem conduzir à verdadeira inclusão da comunidade surda no Brasil. Com o advento do Decreto n.º 10.195/2019, que em seu artigo 36 define as competências do Instituto Nacional de Educação de Surdos (BRASIL, 2019), a luta pela inclusão de pessoas surdas na educação regular, com ênfase no ensino simultâneo da língua portuguesa e da língua natural dessa comunidade (a libras), foi fortalecida e passou a estimular diversas produções acadêmicas e reflexões necessárias no tocante à inclusão real e às metodologias e produção de materiais bilíngues para a educação de surdos.(GALASSO et al., 2018)

Por meio do processo de imersão das autoras desta pesquisa, viabilizado pelo Programa Residência Pedagógica, foram observados, em uma sala de aula do Ensino Médio, de uma escola da rede regular de ensino, cinco alunos surdos usuários da libras, em um universo de 24 estudantes, sendo 19 ouvintes, sem conhecimento algum na língua de sinais. Percebeu-se que os alunos surdos raramente interagiam em sala de aula, para dirimir dúvidas ou entender melhor o assunto, mesmo apresentando grandes dificuldades para entender o conteúdo das aulas de Português, apesar da tradução simultânea feita por um intérprete de libras. Em contato com o intérprete, no momento dedicado às entrevistas, revelou-se, na fala do próprio intérprete, que este, com frequência, suprimia sinais, isso porque, segundo ele, não existe sinal para tudo que é próprio da língua portuguesa e não havia planejamento prévio orientado pela professora regente. Assim, ao traduzir umas coisas e deixar outras sem tradução, a assimilação da Língua Portuguesa pelos surdos, possivelmente, ficava bastante prejudicada.

A Língua Portuguesa é amplamente utilizada em diversas situações comunicativas de cunho pessoal e/ou profissional e, por isso, é imprescindível que o domínio desta língua seja desenvolvido e estimulado entre alunos surdos, que já possuem uma capacidade limitante de comunicação com os ouvintes, quando estes não dominam a língua brasileira de sinais.

O cenário brasileiro ainda é de muito preconceito com relação à contratação de profissionais com algum tipo de necessidade especial e essa exclusão do mercado de trabalho se intensifica ainda mais quando não há uma formação adequada em Língua Portuguesa, pois os conhecimentos sobre a linguagem escrita e a comunicação efetiva (seja por meio de mecanismos que se utilizam da escrita, da leitura labial, da libras etc.) são essenciais para tornar possível a inclusão de profissionais surdos. (FERNANDES; MOREIRA, 2014; MARTINS, 2016; VIANA; IRIGARAY, 2016; SONORA, 2017). Além disso, é de extrema importância que professores de LP desenvolvam uma comunicação mais efetiva com seus alunos, inclusive os que apresentam algum tipo de necessidade específica, como é o caso dos surdos. Vale ressaltar, ainda, que existem vários fatores que podem tornar a aquisição de uma segunda língua mais complexa para os surdos: o momento em que se deu a aquisição da libras, se os surdos possuem letramento e a partir de que idade ocorreu esse primeiro contato com a LP, o ambiente sociocultural e familiar dos surdos – se são filhos de pais surdos, pais ouvintes ou mistos e se têm contato com comunidades exclusivamente surdos, nas quais a língua de sinais é amplamente difundida. Tudo isso vai influenciar fortemente no aprendizado da língua portuguesa que, para os surdos, é uma língua estrangeira.

Diante das observações realizadas, percebeu-se que o discurso de inclusão não se efetiva na escola pesquisada, onde os surdos se mostram totalmente apáticos e alheios ao processo educacional, sendo, inclusive, tratados como um fardo que se carrega para dar resposta à sociedade, já que a escola, antes polo para execução de cursos de libras, hoje é considerada inclusiva e precisa ofertar vagas a alunos surdos. Porém, o que ficou claro é que essa inclusão está mais no campo do idealismo. Todas essas percepções suscitaram alguns questionamentos pertinentes ao foco da temática deste trabalho: como se dá a aquisição da Língua Portuguesa pelo aluno surdo que tem como primeira língua a libras? Que competências o professor de LP precisa desenvolver para tornar suas aulas mais efetivas para esse público específico? Como se efetiva a comunicação entre alunos surdos e ouvintes? Como a inclusão expressa na legislação é (não) praticada na escola?

Partindo desses questionamentos, traçou-se um percurso metodológico que desse conta do universo a ser pesquisado e possibilitasse o atingimento dos objetivos propostos nesta pesquisa. Optou-se pela pesquisa qualitativa, de caráter

exploratório, caracterizada por um estudo de caso, cuja construção de dados deu-se por meio de observações, entrevistas e questionários.

O principal objetivo é compreender o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa por alunos surdos de uma determinada turma do Ensino Médio. Para tanto, procurou-se entender a importância da aquisição de LP como segunda língua para os surdos, observar como se dá essa aquisição e, ainda, investigar as melhores práticas pedagógicas sob a ótica da inclusão de surdos nas aulas de Português.

Nas seções seguintes, serão aprofundadas as questões que norteiam este trabalho, trazendo, em sua fundamentação teórica, autores que tratam da educação bilíngue para surdos em âmbito nacional, dos desafios enfrentados por professores de Língua Portuguesa relativamente às aulas ministradas aos surdos, da importância da LP enquanto segunda língua e da libras na qualidade de mediadora desse conhecimento para a comunidade surda e, na sequência, apresentam-se a metodologia, a análise dos resultados e as considerações finais das pesquisadoras.

2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Até o século passado, a comunicação com os surdos era algo impossível de conceber, pois nem eles nem seus grupos familiares mais próximos enxergavam na libras um meio legítimo para se comunicarem. Durante muito tempo, os surdos eram mantidos escondidos por seus próprios familiares, ficando à margem da sociedade e de todos os direitos aos quais faziam jus como cidadãos.

Essa existência velada os tornava completamente invisíveis para o mundo. Sem acesso à escola e, portanto, sem a possibilidade de aprender uma segunda língua, essa realidade atroz permaneceu durante séculos. Nem mesmo tinham acesso à sua língua natural – libras, por muitos anos vista apenas como mímica e gestos feios, sem qualquer valor linguístico. Os próprios surdos não compreendiam o significado que a língua de sinais tinha e ainda teria em suas vidas. (MONTEIRO, 2006)

Somente no início do século XXI, a sociedade brasileira passou a olhar o surdo e as questões relacionadas à surdez no Brasil de maneira mais humana e politizada, consciente de que era necessário implementar mudanças, principalmente, no cenário educacional. (MONTEIRO, 2006)

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi instituída pela Lei n.º 10.436/2002, a partir da qual passa a ser vista como realmente é: uma língua, constituída por uma gramática própria e, portanto, sendo capaz de expressar ideias e fatos por meio de um sistema linguístico bem definido. (BRASIL, 2002)

Com o Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a lei anterior, foram definidos os mecanismos e critérios para garantir o acesso da comunidade surda à educação, assim como em cursos de formação para professores e, ainda, a difusão gradativa da libras nas instituições de ensino públicas ou privadas. (BRASIL, 2005)

Definitivamente, esses mecanismos jurídicos (a Lei n.º 10.436/2002 e o Decreto n.º 5.626/2005) representam dois marcos significativos para a inclusão de surdos na sociedade em geral e para a eliminação do preconceito e do estigma de aberração que por tantas décadas esteve presente no Brasil. Além desses, a criação do dia nacional dos surdos, dada pela Lei nº 11.796 de 29 de outubro de 2008 e o adendo feito ao Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da Lei nº 13.257/2016 conferem legitimidade à cultura surda e iguala essa comunidade a todo e qualquer cidadão:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, 1990)

Infelizmente, a criação de tais mecanismos jurídicos não garante que a inclusão de fato seja efetivada nas instituições, pois os conceitos incutidos nesse direito vão muito além ao simples fato de se oportunizarem vagas em escolas do sistema regular de ensino e de se estender os direitos previstos no ECA, independentemente de qualquer condição. Perpassa pela aceitação da sociedade, mudança de paradigmas arraigados ao longo de séculos de preconceito, cumprir a legislação não apenas porque está posto como uma determinação, mas entendendo que se trata de seres humanos dotados de inteligência, habilidades e plenamente capazes de desenvolverem seus intelectos.

2.1 LETRAMENTO DE SURDOS

De acordo com Rojo (2009), na década de 1980, alfabetismo e letramento guardavam entre si uma relação de sinonímia, sendo, inúmeras vezes, utilizados com o mesmo significado. Entretanto, existe uma diferença significativa entre os dois termos: o primeiro abrange a técnica, a qual consiste na aquisição dos códigos, no conhecimento da orientação da escrita, no modo de grafar, reconhecer as letras, segurar o lápis, na relação construída sobre som e grafia, na maneira de usar o papel, entre outras atitudes linguísticas, enquanto o segundo diz respeito à competência para fazer um uso consciente das linguagens, nos mais variados contextos, a fim de que ela consiga cumprir os seus propósitos sociais. (SOARES, 2003; ROJO, 2009; LOPES; ABREU; MATTOS, 2010)

Segundo Quirós e Gueller (1966) citados por Bueno (1993) e, mais tarde, por Baldo e Iacono (2008), o início da educação de surdos data da década de 1541, quando o monge beneditino Pedro Ponce assumiu essa responsabilidade e alfabetizou dez filhos surdos-mudos de famílias renomadas da Espanha. A partir de então, ocorreram várias tentativas de alfabetizar crianças surdas. Nem todas

alcançaram êxito, mas foi o começo de uma sistematização voltada à comunicação com os surdos.

Na visão de Baldo e Iacono (2008), as discussões na definição do método de alfabetização mais indicado para alunos surdos girava, desde o princípio, em torno de duas vertentes: a que defendia o ensinamento da fala e a que se utilizava dos gestos. Os métodos de oralização foram utilizados durante longos anos, sem que se atentasse para o fato de que o surdo, obviamente, não ouvia, portanto, não estava aprendendo a escrita, mas memorizando as palavras. Os surdos foram, inclusive, proibidos de se expressar através dos gestos, pois outro tipo de comunicação diferente da fala não era socialmente aceita.

O oralismo perdurou dos anos finais do século XIX até grande parte do século XX. No Brasil, houve uma demarcação histórica dos métodos utilizados na educação de surdos. Em 1960 e 1970, dominava a técnica do oralismo, que enfatizava a fala, amplificava a audição e rejeitava veementemente a língua de sinais; ainda em 1970, a comunicação total é implantada, buscando a utilização de gestos, mímicas e da fala; a partir da década de 1980 à contemporaneidade, a filosofia educacional primordialmente utilizada é o bilinguismo, permitindo a construção da identidade dos surdos e respeitando a libras como primeira língua dessa comunidade. (RODRIGUES; VALENTE, 2012)

Segundo Rodrigues e Valente (2012), a libras teve origem a partir da Língua de Sinais Francesa, com o surdo francês Harnest Huet, que chegou ao Brasil, em 1856, atendendo a um convite de D. Pedro II, vindo a fundar, em 1857, a primeira escola para meninos surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Assim como qualquer outra língua, a Libras evoluiu ao longo do tempo e não se manteve em total conformidade com a língua francesa que lhe deu origem, assimilando os regionalismos próprios do Brasil e as diversas outras formas de comunicação já existentes na era colonial.

Com o uso intensivo e irrestrito da libras, surge a possibilidade e a necessidade de inserir o surdo na escola inclusiva, para que ele aprenda a Língua Portuguesa e desenvolva sua capacidade comunicativa com alunos ouvintes, sem, contudo, perder de vista a sua identidade. A partir da inclusão no sistema regular de ensino, novos desafios emergem para professores, funcionários, familiares, alunos surdos e não surdos e para a sociedade em geral, incluindo as entidades que podem facilitar o processo educativo com o desenvolvimento de políticas inclusivas.

2.2 DESAFIOS DA INCLUSÃO

Para Oliveira (2012), uma instituição educacional é dita inclusiva quando sua preocupação vai além da promoção da presença de um intérprete em sala de aula, buscando modificar “a estrutura, o funcionamento e a resposta educativa que se deve dar a todas as diferenças individuais, inclusive às associadas a alguma deficiência em qualquer instituição de ensino, e em todos os níveis de ensino.” (OLIVEIRA, 2012, p. 95)

A língua de sinais tem a sua própria gramática, que não é universal, visto que cada país possui sua própria língua de sinais. No Brasil, a língua usada é a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Segundo Gesser (2009), as línguas de sinais incorporam as unidades linguísticas simultaneamente e as línguas orais tendem a organizá-las sequencialmente. Essa explicação se dá devido ao canal de comunicação em que cada língua se estrutura: visual - gestual e vocal - auditivo.

Quadros (2008), em seu livro “Educação de Surdos: aquisição da linguagem” afirma que, levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, se entende que essa deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser adaptada para os surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa, ou seja, libras. A língua de sinais já foi “considerada uma língua sem escrita” (GESSER, 2009, p. 42), mas, desde 1974, já existe um sistema de escrita em língua de sinais – o *SignWriting*, criado pela dançarina estadunidense Valerie Sutton. A partir desse sistema, é possível “ler e escrever qualquer língua de sinais, sem a necessidade de tradução para uma língua oral” (CRISTIANO, 2018, p. 1). Existem, também, vários materiais escritos que já trazem o traço característico da libras em seus conteúdos, expondo os temas do modo como são *falados* e interpretados pelos surdos: ?PESSOA QUAL PARTICIPAR PROJETO, ?CACHORRO QUANTOS PROJETO TREINAR, ?NOME LUGAR CONVÊNIO PROJETO – expressões extraídas do livro didático Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica. Volume II. (SALLES et al., 2004, p. 52)

A autora diz, ainda, que a comunidade surda apresenta uma cultura própria, a qual deve ser respeitada e cultivada. Do mesmo modo acontece com a comunidade ouvinte, que também tem sua cultura. Daí porque a oferta de uma

proposta bilíngue bicultural, para permitir o acesso rápido e natural do surdo à comunidade ouvinte e para fazer com que ele se reconheça como parte de uma comunidade surda. Ela enfatiza que “isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos” (QUADROS, 2008, p. 28). Tal interação não ocorre na escola pesquisada, pois o planejamento das aulas é feito exclusivamente pela professora regente e o intérprete apenas traduz a aula em andamento, sem ter tido acesso às nuances do conteúdo programático e sem qualquer conhecimento sobre a linguística textual, o que torna sua tradução muito mais mecânica e técnica e distanciada dos fatores sociais, biológicos e culturais nos quais cada um dos surdos pode estar mergulhado, que vai desde a classe econômica a qual pertence até os aspectos referentes ao seu ambiente familiar e às características pessoais que os tornam seres únicos, mesmo compartilhando a mesma deficiência auditiva, daí a importância desse trabalho conjunto e participativo defendido por Quadros.

É importante pontuar também que a aquisição da Língua Portuguesa (L2) está intrinsecamente relacionada à alfabetização e letramento anterior, necessitando dessas duas vias agindo como coadjuvantes para propiciar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da L2. (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010). Para além da alfabetização e do letramento, há que se considerar as singularidades dos alunos que já nasceram surdos, outros cuja surdez se desenvolveu após os primeiros anos de vida ou já na pré-adolescência e, ainda, os que ouvem um pouco, com o auxílio de aparelhos auditivos, pois, para cada um, o processo de aprendizagem da língua portuguesa se dá de modo muito particular.

2.3 DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E A ESCOLA INCLUSIVA

Apesar dos discursos e políticas pregarem a inclusão, a realidade das escolas inclusivas ainda deixa transparecer uma cultura predominantemente voltada aos ouvintes. Faltam materiais didáticos escritos em libras, a formação de docentes de áreas específicas, como Letras, contempla muito bem as especificidades do curso, quando a licenciatura abrange a libras, mas, quando esta envolve a formação em língua portuguesa, ou língua inglesa, a carga horária disponibilizada para aulas de libras não é suficiente para se permitir a fluência na língua de sinais, exigindo do

professor que trabalha em estabelecimentos inclusivos uma formação complementar, a fim de melhor desenvolverem seus planos de ensino e sua comunicação em sala de aula. Trata-se de um esforço pessoal para se desenvolver profissionalmente.

Outro ponto a se considerar com relação à inclusão dos surdos no sistema regular de ensino é que os alunos ouvintes não são preparados para se apropriar da língua de sinais e, com isso, não conseguem se comunicar de forma mais expressiva com os colegas surdos, a maioria do corpo de funcionários também não conhece muito a respeito da libras, outros sequer conhecem sinais básicos do cotidiano de uma escola. São necessários um novo olhar e o desejo de buscar um aperfeiçoamento constante por parte de todos os envolvidos no processo educativo, o qual não se limita às paredes da sala de aula. (OLIVEIRA, 2012)

Mesmo em um contexto de aula interpretada, na qual o tradutor de libras transmite ao aluno o que o professor explica, o ideal seria que o professor regente tivesse fluência e pudesse se comunicar melhor com seus alunos. Não só a comunicação seria mais efetiva, como as aulas melhor direcionadas, uma vez que ele utilizaria em seu planejamento a língua de sinais para ensinar seus alunos surdos de um modo diferenciado, com uma metodologia de fato inclusiva e adequada a cada contexto. Um ator se apresenta como elemento indissociável nesse processo de inclusão – o tradutor/intérprete de libras.

2.4 O TRADUTOR E O INTÉRPRETE DE LIBRAS

A profissão do intérprete de libras foi regulamentada pela Lei n.º 12.319, de 1.º de setembro de 2010 e traz em seu escopo as competências necessárias a esse profissional:

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (BRASIL, 2010)

Além de definir as competências do tradutor e intérprete de libras, o dispositivo legal deixa claro, em seu Art. 7º, os princípios éticos que devem orientar o exercício de sua profissão:

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010)

A formação do tradutor e intérprete de libras-língua portuguesa pode ser contemplada, em nível médio, por meio de cursos de educação profissional, devidamente reconhecidos e credenciados, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada ofertados instituições superiores e credenciadas por Secretarias de Educação (SEE). Além desses meios, há ainda a possibilidade de oferta por organizações civis que representam a comunidade surda, mas, neste caso, o certificado precisa ser convalidado por instituições superiores ou credenciadas por SEE. Até 22 de dezembro de 2015, foram realizados exames anuais de proficiência em libras, a fim de atestar a qualidade da formação que estava sendo oferecida e o cumprimento da lei que regulamentou a profissão do tradutor e intérprete. (BRASIL, 2010)

É fundamental que esse profissional detenha um conhecimento bastante diversificado, pois pode ser necessário interpretar qualquer conteúdo, de qualquer área do saber, com termos bem específicos de cada conhecimento, o que muitas vezes o leva a buscar o entendimento diretamente com o interlocutor, a fim de que cumpra seu papel com técnica, humanização e ética, mesmo porque, nem tudo em libras possui um sinal específico e nisso consiste um dos maiores desafios do intérprete dessa língua – a criatividade para se fazer entender utilizando-se de um elemento dinâmico e, até então, inexistente, mas que precisa ser reconhecido e compreendido pelo surdo.

Gesser (2009) explica em sua obra *Libras? Que língua é essa?* que “as mãos não são o único veículo usado nas línguas de sinais para produzir informação linguística. Os surdos fazem uso extensivo de marcadores não manuais” (GESSER, 2009, p. 17). Segundo a autora, diferentemente do que ocorre nas línguas orais, nas quais existem traços paralinguísticos bem demarcados, tais como: “entonação, velocidade, ritmo, sotaque, hesitações, entre outros”, os elementos gramaticais que compõem a estrutura das línguas de sinais são fortemente caracterizados pelas expressões faciais que denotam “movimento de cabeça, olhos, boca, sobrancelha etc.” (p. 18), guardando similaridades com as línguas orais, as quais também fazem uso de expressões faciais para demonstrar, por exemplo, alegria, dó, medo, surpresa e outros sentimentos.

Assim, sendo, pode-se concluir que a língua de sinais é tão complexa e completa. A realidade do aluno com surdez no Brasil ganhou importantes dispositivos legais nas décadas de 1989 a 1999 e início do século XXI. Somente no âmbito federal, podem ser citados: Constituição Federal de 1988, Lei nº 7.853/89 (garante educação pública, gratuita e adaptada às necessidades especiais dos alunos), Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Decreto nº 3.298/99, Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), Lei nº 10.098/2000 (promove a acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Lei nº 10.436/2002 (reconhece a libras como meio legal de comunicação), Decreto nº 5.626/2005 (garante tratamento diferenciado aos surdos), Lei nº 11.796/2008 (institui o dia nacional dos surdos) e a Lei nº 12.319/2010 (regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de libras) quanto qualquer outra, com elementos ricos e fascinantes, que podem ser ensinados e dominados por todos os interessados.

2.5 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Conforme preconizado na Lei nº 7.853/89, Lei Federal nº 9.394/96 e no Art. 24 do Decreto nº 3.298/99, é garantido à pessoa com deficiência o direito a uma educação pública, gratuita e adaptada às suas necessidades especiais, com inserção do portador de tais necessidades, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996)

Segundo rege Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta as Leis de nº 10.098/2000 e nº 10.436/2002, o letramento da comunidade surda é prerrogativa das instituições federais de ensino:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

De acordo com este decreto, é imprescindível que os professores regentes sejam auxiliados por intérpretes de libras, mas é ainda mais recomendável que esses professores sejam bilíngues e dominem a comunicação em língua de sinais, sendo capazes de planejar e executar suas aulas de forma mista, atendendo ao público ouvinte e aos alunos surdos, simultaneamente, em suas especificidades.

2.6 INCLUSÃO DE SURDOS NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

O elo entre o professor e o aluno surdo é o intérprete, pois os alunos não entendem o que a professor fala. Os conteúdos das aulas são traduzidos pelo intérprete de libras. Na sala onde foram feitas as observações que originaram esta pesquisa, a professora de Língua Portuguesa não era fluente em sinais, apesar de já haver participado de algumas capacitações, como ela afirmou. E, segundo seu próprio discurso, sentia muita dificuldade em preparar aulas que contemplassem, simultaneamente, as necessidades de surdos e ouvintes. Foi possível observar, inclusive, que, nos dias em que a intérprete não comparecia, a professora regente liberava os alunos surdos e essas aulas não eram repostas, o que instigou uma reflexão sobre a temática da inclusão, sob um olhar mais transdisciplinar, envolvendo uma equipe multiprofissional, de modo que o aluno, surdo ou ouvinte, fosse visto em sua integralidade, ampliando o alcance das metodologias e ativando campos importantes para a cognição e o aprendizado, principalmente com relação

aos alunos com algum tipo de necessidade especial, fazendo da inclusão algo real e perceptível.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) da educação inclusiva tem o objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades de alunos que apresentem alguma necessidade especial, o que se configura por meio de “uma proposta pedagógica que deve assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 4)

Na escola inclusiva, faz-se necessária a presença de um intérprete de libras, materiais didáticos construídos na perspectiva do surdo e, em alguns casos, sala de apoio no período do contraturno, com professores especialistas, a depender do grau de comprometimento de cada aluno. (OLIVEIRA, 2012)

Contudo, como bem pontua Skliar (1998) citada por Strobel (2008), falta equidade na hora de aplicar a legislação e oferecer um ensino de qualidade para a comunidade surda e, ainda, as políticas públicas e a sociedade em geral possuem um olhar ainda muito limitado, que não consegue dar conta das peculiaridades que tornam o público surdo tão diferenciado, apesar dos instrumentos legais já criados.

De acordo com Strobel (2008), ao longo dos séculos, a pedagogia e as políticas sociais têm sido elaboradas sempre na perspectiva dos ouvintes e não para os surdos. Para a autora, essa abordagem não é uma inclusão e sim uma adaptação. Em seu artigo *A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas*, ela também questiona se a educação inclusiva para os surdos está sendo feita corretamente, se é a ideal, se o que é feito é realmente inclusão, quando afirma que:

A realidade brasileira é uma coisa deprimente, pois sabemos que a proposta governamental é colocar o sujeito surdo na sala de aula com professores **sem capacitação para trabalhar com surdos**, vemos muitos sujeitos surdos concluírem o ensino médio sem saber escrever um bilhete. (STROBEL, 2008, p. 247, grifo nosso)

Naquele mesmo artigo, a autora, que também é surda, conta um pouco a história dos surdos, asseverando que, durante muito tempo, os surdos foram proibidos de se comunicar, eram assemelhados a marginais, excluídos da

sociedade, inseridos pelos monges beneditinos (por compaixão) em atividades manuais – e nunca intelectuais – já que achavam que eles não tinham intelecto.

Dessa forma, a inclusão dos surdos e a aquisição de LP para eles deve ser assunto tratado e questionado por eles próprios. Eles têm autoridade para dizer o que é preciso para que o processo de ensino e aprendizagem de fato aconteça na vida de pessoas com surdez. Não cabe a um ouvinte, ainda que estudioso da área da surdez, decidir o que deve ser feito, pois não vive o que o surdo vive. Skliar (1998) citado por Strobel (2008) evidencia que:

Um dos problemas [...] é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno, seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares. (SKLIAR, 1998, p. 37 citada por Strobel, 2008, p. 251)

Os surdos, assim como qualquer cidadão brasileiro, têm direito à educação e inclusão nas escolas, uma vez que eles têm como Primeira Língua (L1) a língua de sinais e necessitam da aquisição de outras línguas para socialização e inclusão na sociedade e no mercado de trabalho, como preconiza a Constituição Federal, em seu capítulo terceiro, seção 1, artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Contudo, para que essa inclusão aconteça, é necessário que os surdos sejam matriculados em escolas pertencentes aos sistemas regulares de ensino, e que o professor seja auxiliado por tradutores e intérpretes, uma vez que a língua natural do surdo é a língua de sinais, tornando qualquer outra língua estrangeira para eles, como ocorre com o português.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Foi adotada a pesquisa de base qualitativa, a qual insere o pesquisador no local onde ele precisa coletar dados, fazendo com que o observador esteja mais próximo do seu objeto de pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as características da investigação qualitativa incluem: o ambiente natural como fonte direta de construção de dados (estabelecendo o investigador como instrumento principal), a descrição dos dados por meio de palavras ou imagens, a ênfase no processo (e não somente nos resultados ou produtos), a tendência ao método indutivo de análise pelo pesquisador e o interesse deste pelo modo como as pessoas atribuem sentidos às suas vidas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

O escopo da investigação qualitativa inclui, entre outros tipos de pesquisa, o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa-ação, a pesquisa-participante e a pesquisa etnográfica. No estudo de caso, o pesquisador investiga um caso específico, um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real; na pesquisa bibliográfica, há a possibilidade do uso de fontes secundárias como: livros, artigos, documentos monográficos, periódicos, entre outros; a pesquisa-ação, por sua vez, investiga grupos com o objetivo de reunir a ciência com mudanças das condições de vida, enquanto a pesquisa participante, cujo método é idêntico ao da pesquisa-ação, caracteriza todos os participantes como pesquisadores e pesquisados, simultaneamente; a pesquisa etnográfica, aplicada à educação, em que o foco principal é o pedagógico, tendo como objetivo principal melhorar a qualidade da educação. Essas pesquisas têm como objetivo principal descrever realidades múltiplas, conceitos sensíveis, desenvolver a compreensão, também, de identificar a presença e medir a frequência e intensidade de comportamentos, atitudes e motivações de um determinado público-alvo, buscando compreender e interpretar determinados comportamentos, opiniões e expectativas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TELLES, 2002)

Diante das características mencionadas, adotou-se a pesquisa do tipo estudo de caso, cujo fenômeno contemporâneo a ser estudado foi a aquisição da língua portuguesa pelos surdos, no contexto real de uma escola pública inclusiva da rede estadual do ensino regular. Além de se caracterizar como um estudo de caso,

esta pesquisa também é considerada exploratória, pois se alinha perfeitamente com os objetivos precípuos ora definidos, já que visa à observação e compreensão dos aspectos relativos ao fenômeno estudado e se utiliza, entre outros métodos, das técnicas de observação e entrevistas, para a construção de dados. (GIL, 2017)

3.2 TIPO DE ESTUDO

Esta pesquisa é qualificada como um estudo de caso, que consiste em uma forma de aprofundar uma unidade individual, contribuindo para uma melhor compreensão dos fenômenos individuais, conforme afirma Yin:

Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “porque”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. (YIN, 2001, p.17, grifos do autor)

A literatura sobre a educação de surdos no Brasil vem crescendo bastante nas últimas décadas e isso tem sido instigado pelo próprio desenvolvimento da libras e pela quebra de paradigmas sociais impostos às pessoas com surdez. As experiências durante a Residência Pedagógica despertaram o interesse das pesquisadoras por este público específico, tornando necessário e oportuno saber como se dá o processo de ensino e aprendizagem da LP pelos surdos e por que é importante que essa comunidade tenha domínio sobre uma segunda língua.

3.3 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa teve como lócus investigativo uma escola regular da rede estadual de ensino, situada no bairro do farol, no município de Maceió - AL. Esta escola disponibiliza vagas para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial, voltada especificamente para o ensino e a democratização da libras. Sua infraestrutura conta com biblioteca, sala de leitura, sala de atendimento especial, laboratórios de informática e de ciências e quadra de esportes. Possui acessibilidade e oportuniza o acesso à banda larga por toda a comunidade escolar, disponibilizando 21 computadores para uso

exclusivo dos alunos. A escola oferece, ainda, como atividades complementares, o apoio em disciplinas como português e matemática e a participação dos alunos em projetos e programas como a banda fanfarra, a capoeira e o Segundo Tempo.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi lançado, em 2018, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentre outros objetivos, está o de estimular a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. (IFAL, 2019)

Há três protagonistas fundamentais no programa: o professor universitário (Coordenador Institucional), o licenciando, que está em processo de formação inicial e o professor da rede pública (Preceptor de Campo), que recebe o estudante de licenciatura em sua sala de aula. (IFAL, 2019)

Com um total de 440 horas de atividades, o PRP destina 60 horas à ambientação dos residentes na escola e 320 horas para imersão, das quais 100 horas são reservadas para a regência e 60 horas para a elaboração de relatório final, avaliação e socialização com todos os participantes inscritos. (IFAL, 2019)

Antes das atividades serem iniciadas, foram feitas reuniões com o Coordenador Geral do Campus Maceió. Nessas reuniões, discutiu-se a realidade da formação docente no Brasil e analisou-se o painel da educação brasileira. A partir daí, procurou-se encontrar possíveis soluções para sanar as deficiências identificadas. Na ambientação, o licenciando é inserido dentro de toda a dinâmica da escola, aproxima-se de todos os colaboradores, entende o funcionamento da escola, as regras, passa a frequentar as aulas e conhece os discentes.

A imersão, por sua vez, é dividida em duas fases: na primeira, o residente passa a acompanhar as aulas do seu professor preceptor, acompanha o relacionamento dele com a turma, aprende como o processo de planejamento das aulas é feito e entende, na prática, como a relação aluno-professor é construída. Na segunda e última fase, o licenciando assume a regência de duas aulas por semana, tendo liberdade para planejar sua própria aula, utilizando a metodologia com a qual mais se identifique. Todo o processo é supervisionado pelo professor preceptor, constituindo-se em rica troca de saberes e conhecimentos, além de um exercício constante de teorização da prática.

3.4 PARTICIPANTES DE PESQUISA

Os participantes de pesquisa são cinco alunos surdos e dois alunos ouvintes de uma turma do ensino médio, um intérprete de libras e uma professora de Língua Portuguesa.

A rotina dos alunos surdos se restringe à escola, à convivência com outros surdos em comunidades específicas e a atividades comuns à maioria das pessoas ouvintes ou com qualquer outro tipo de necessidades especiais. A leitura faz parte da semana de todos os participantes e quatro são ainda mais intensos, variando o mecanismo de leitura entre sites, blogs, e-mails, revistas ou jornais impressos histórias em quadrinhos, livros realísticos e também os literários.

A turma acompanhada tem 24 alunos, sendo dezenove ouvintes. Destes, dois foram escolhidos para a presente pesquisa, por apresentarem maior disponibilidade de tempo, vontade de participar e menor timidez para falar e se expressar. Os dois ouvintes entrevistados, doravante designados pelos nomes fictícios de Mário e Pedro, têm, respectivamente, 18 e 19 anos e já possuem um longo histórico na escola pesquisada. Um deles, o Pedro, já está na instituição desde o primeiro ano do ensino fundamental. Ambos se esforçam em aprender a comunicação com os colegas surdos e demonstraram grande admiração por eles, chegando mesmo a afirmar que acham os colegas muito mais inteligentes que todos os ouvintes da sala, que sempre participam, quando provocados a interagir. Apesar de não fazerem curso de libras, já conseguem interagir com os colegas surdos, uma vez que já aprenderam expressões comuns da convivência diária, como pedir desculpas, licença, dizer que quer beber água ou usar o banheiro, expressões de alegria ou tristeza, dizer que gosta do outro, entre outras básicas, com as quais conseguem manter uma comunicação, ainda que precária, segundo a própria avaliação deles.

Já o intérprete, que atua na escola há dez anos, despertou o interesse pela libras ainda em seu emprego anterior, através de uma colega de trabalho surda com quem ninguém se comunicava, por não conhecer a língua de sinais. Essa dificuldade o fez refletir sobre como poderia ajudar a modificar aquele quadro de distanciamento e exclusão da colega recém-admitida, fazendo-o enveredar pelo estudo da língua de sinais, com a qual atua até os dias atuais.

Quanto à professora, possui formação em Letras Português e várias capacitações em libras. Mesmo assim, demonstra dificuldade em conciliar aulas mistas, chegando a liberar os alunos quando o intérprete não comparece. Segundo ela, é difícil preparar uma aula diferenciada para atender aos dois públicos: ou ela foca no ensino tradicional para ouvintes ou se dedica à produção de materiais e aulas para surdos. Diante desse dilema, ela sempre opta pela aula tradicional, que na sua gênese e execução privilegia os alunos ouvintes, restando aos alunos surdos a interpretação da tradução feita pelo intérprete. Na visão da professora, falta todos os recursos para que ela consiga dar uma aula diferenciada, pois, até os livros didáticos são os mesmos e a única diferença, de fato, é a presença de um intérprete em sala de aula. No mais, segundo afirmou, tudo é feito de maneira igual, por todos os professores das outras disciplinas e todos os funcionários da escola. Ela lamenta que a inclusão não seja uma realidade tangível como preconiza a legislação.

3.5 CONSTRUÇÃO DE DADOS

Durante o início da residência pedagógica, as pesquisadoras se faziam presentes duas vezes por semana, na escola. Nesse momento, utilizaram-se de observações. Com o passar do tempo e voltando o olhar para a questão do surdo naquela escola inclusiva, decidiram abordar o processo de aquisição da língua portuguesa pelos surdos, principalmente porque começaram a perceber que as dificuldades para eles eram bem maiores, apesar da presença de um intérprete em sala de aula.

Em um segundo momento, foram aplicados dois questionários, sendo um com perguntas fechadas (Anexo A), extraído de SILVA (2018), direcionado aos alunos surdos e outro com questões abertas (Anexo B), extraído do sítio Unesp (2019), encaminhado à professora regente da turma. Por fim, na terceira e última etapa, foram realizadas entrevistas não estruturadas, protagonizadas pelas pesquisadoras, as quais conduziram todo o processo com a utilização da oralidade e sem o uso de planejamentos predefinidos e formais. As questões originais, integrantes dos dois questionários, foram mantidas na íntegra, sem adaptação, por atenderem aos propósitos da presente pesquisa.

O questionário fechado foi organizado em quatro módulos: módulo I – história linguística, módulo II – uso da libras e do português, módulo III – proficiência

linguística e módulo IV – atitudes linguísticas, enquanto o questionário aberto continha perguntas sobre o conhecimento/a conscientização da professora sobre a língua de sinais, as possíveis dificuldades que ela própria percebe em si e nos seus alunos surdos, as capacitações específicas para lidar com alunos surdos e a educação bilíngue, a comunicação com esse grupo e as políticas de inclusão. Para a construção de dados com o intérprete e os alunos ouvintes foi utilizada a técnica da entrevista não estruturada. O questionário fechado foi aplicado aos alunos surdos. A construção de dados ocorreu em quatro aulas. A análise dos resultados segue na próxima seção.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir das observações feitas em sala de aula, infere-se que a realidade foge, em muitos aspectos, das recomendações dadas pela legislação que ampara a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino, uma vez que a metodologia de ensino é centrada nos alunos ouvintes, como se os surdos fossem visitantes, mero expectadores da ação pedagógica, convidados aos quais é possibilitado entender algumas coisas, mas não tudo que é dito ou expressado pela regente e/ou pelos colegas de classe, já que o intérprete faz uma seleção do que acredita ser mais relevante em dado conteúdo e momento da aula, afirmando não ter sinais para todos os aspectos, palavras e situações.

A falta de domínio da língua de sinais pela regente, mesmo afirmando ter feito curso de formação em libras, na própria escola onde leciona, além de capacitações subsequentes nesta área, ficaram explícitas quando ela própria afirmou:

“Acredito que a tradução não é suficiente, é necessário que as aulas sejam planejadas e ministradas em libras, ou por professores que pelo menos conheçam e sejam fluentes na Língua de Sinais, por mais utópico que seja esse desejo”.
(Professora)

Do mesmo modo, os alunos ouvintes ficam muito aquém a todo esse universo da surdez, absorvendo apenas o básico da comunicação com os surdos:

“[...] a gente acaba aprendendo algumas certas coisas, tipo sinais de como é ir ao banheiro, beber água, licença, por favor, desculpa” (Pedro).

A partir dessas afirmativas, pode-se inferir que a interação entre alunos ouvintes e surdos, assim como professores ouvintes sem um conhecimento mínimo de libras e alunos surdos é sensivelmente comprometida e limitada, afetando, por conseguinte, a comunicação e o aprendizado da L2 pelos surdos.

A observação acima descrita vai de encontro aos estudos de Quadros (2008), que afirma ser determinante para o aprendizado efetivo da língua portuguesa pelo surdo que sejam separados momentos específicos das aulas para o seu ensinamento e que os alunos sejam informados de que esses estudos pontuais possuem como propósito o desenvolvimento dessa língua, contribuindo não só para a sua inclusão social, mas também no mercado de trabalho. Porém, o que se percebeu em sala de aula foi o predomínio do uso e do ensino da Língua Portuguesa e que os surdos apenas acompanhavam as aulas através do intérprete, como observadores inquietos, que não conseguem entender tudo, assimilar a importância daquela língua estrangeira para eles, nem participar da aula do mesmo modo que os ouvintes. Isso ficou claro a partir da expressão facial do surdo, que é um traço por meio do qual se comunicam, por meio das perguntas que eles faziam ao intérprete e à professora regente, que, por sua vez, demonstrava grande dificuldade em prestar atenção aos ouvintes e surdos, ao mesmo tempo e, com isso, deixava de responder a muitas indagações feitas pelos surdos. O intérprete tentava suprir essa deficiência comunicativa, mas não atendia a todos os surdos da sala, por uma limitação humana, mesmo, inclusive com relação ao tempo da aula.

Nesse permanecer à margem do processo de ensino e aprendizagem, os alunos com surdez se tornam pessoas cada dia mais introvertidas, conectadas somente ao próprio mundo e alheios ao mundo à sua volta. E, pior, criam indiferença ao aprendizado de uma segunda língua, pois não se enxergam nos mesmos contextos que os alunos ouvintes e não acreditam na importância de outra língua em suas vidas. Esse quadro de somenos importância da L2 era facilmente comprovado quando a professora regente propunha uma atividade diferente da convencional aula expositiva, como a prática de redação. Nas palavras da professora:

“uma situação muito recorrente é a pouca participação deles nas atividades de redação, mesmo que eu sempre proponha uma discussão antes da produção de texto; muitas temáticas são pouco acessíveis à comunidade surda, principalmente para os que não são alfabetizados/letrados; acaba que o maior problema é que eles não saem alfabetizados/letrados do ensino fundamental e o EM possui outras demandas”. (Professora)

A reação dos alunos surdos a essas propostas de atividades era de grande desmotivação e nítida frustração.

De acordo com a professora regente, em entrevista concedida às pesquisadoras, os alunos surdos apresentam grandes limitações em seu processo de escolarização:

“normalmente, eles têm muita dificuldade em acompanhar a turma, visto que os ouvintes estão aprendendo como usar sua língua materna enquanto os surdos estão aprendendo uma língua estrangeira”. (Professora)

Além disso, asseverou suas próprias dificuldades didático-pedagógicas quando afirmou que:

“o tempo é curto para ensinar o mesmo currículo para surdos e ouvintes, dentro da mesma sala”. (Professora)

O meio de comunicação preponderantemente utilizado pelos professores da escola campo da presente pesquisa é a libras. Entretanto, segundo afirmou a professora entrevistada, os contextos nos quais cada aluno surdo foi educado é desconhecido por ela e por muitos outros professores, pois:

“cada um deles tem um nível de aquisição de linguagem e uma história diferente”. (Professora)

Diante dessa singularidade, a regente acredita que seja necessária alguma adaptação curricular para alunos surdos, mas lamenta que:

“infelizmente, não é feita na prática”. (Professora)

Para enfatizar seu ponto de vista, ela afirma, ainda, que:

“a única coisa de diferente que a escola oferta para os surdos é o intérprete; o resto é igual para todos os

alunos. A gente, que é professor, que tenta buscar recursos para diferenciar... quem consegue... não todo mundo”.

Por isso, no que se refere à inclusão desses alunos nas escolas não especializadas, a professora pontua que não basta que as aulas sejam traduzidas para os surdos, é necessário que sejam planejadas e ministradas em libras, por professores fluentes na língua de sinais e, ainda, fazer um trabalho junto aos alunos ouvintes, os quais ainda manifestam preconceito com relação aos colegas especiais:

“Difícilmente, ouvintes querem formar duplas ou grupos com surdos”. (Professora)

Tudo isso torna a inclusão verdadeira mais utópica do que real, mas as políticas estão no papel e podem ser reavaliadas e readaptadas, sempre que necessário.

Na visão do intérprete de libras que atua na escola, para que a inclusão do surdo de fato aconteça, é necessário que exista:

*“envolvimento com ele, empatia com a pessoa surda”
(Intérprete)*

Ele observa que não existe interação/comunicação entre professores, alunos ouvintes e surdos. E essa é a grande questão que precisa ser debatida e modificada, para possibilitar a inclusão de fato. De acordo com sua vivência, o intérprete entrevistado afirma que:

*“a inclusão, infelizmente, é só um faz de conta.”
(Intérprete)*

Quando perguntado sobre a capacidade de entendimento da língua portuguesa pelo aluno surdo, o intérprete asseverou que o processo de ensino e aprendizagem é individual e cada aluno guarda peculiaridades que foram

construídas ao longo de suas vivências nas escolas que já frequentaram, sofrendo modificações no seu modo de adquirir aprendizagem.

Já sobre as dificuldades que ele identifica nos surdos, o intérprete afirmou que

“a maior dificuldade deles é a própria família, porque ela tenta excluir ele da sociedade. Tem alguns surdos que aprendem a língua deles, mesmo, com 7 ou 6 anos... Daí fica meio complicado dar a cognição de cada um deles”. (Intérprete)

Para ele, esse início tardio do contato dos alunos com a sua língua natural (libras) dificulta bastante a capacidade de cada aluno para adquirir outra língua estrangeira. E, como existe essa dificuldade dentro de suas próprias residências:

“a maioria deles sai de casa (porque não tem comunicação) pra ir pra própria comunidade surda, onde ele encontra a língua dele e é esse contato com pessoas fluentes em libras faz com que de fato se sintam acolhidos e inclusos socialmente.” (Intérprete)

A aquisição da leitura e da escrita em português depende da expectativa do surdo e do processo cognitivo ao qual ele foi submetido, afirma o intérprete. Para ele, tudo é novo, é uma língua estrangeira para o surdo e, por isso, demanda um processo contínuo de ensino e aprendizagem.

Em entrevistas com alunos ouvintes, identificou-se como ponto crítico a comunicação e, por conseguinte, a falta de interação entre eles e seus colegas surdos. Entretanto, isso não parece ser decorrente de nenhum tipo de preconceito, principalmente porque deixaram claros a sua admiração e o interesse em manter laços de amizade:

“Não sei muito da linguagem deles, mas, pelo menos, consigo comunicar coisas simples como: oi, bom dia, entre outras coisas básicas” (Mário)

“A gente começa a aprender na observação e acaba perguntando que sinal e o que significa tal sinal. A gente acaba aprendendo com eles. Tipo, sinal de que quer ir ao banheiro, beber água, licença, por favor, desculpa...” (Pedro).

Ao serem perguntados se os alunos surdos participavam das aulas, os alunos responderam:

“um pouco... alguns são participativos, todas as aulas tão falando alguma coisa, mas outros que não interagem, só ficam calados, só observando, mesmo” (Mário)

“sim... aliás, eles são mais inteligentes que a gente.” (Pedro).

Essa constatação do Pedro se deve ao fato de que, quando o professor faz uma pergunta em sala, o aluno surdo dá uma resposta muito além da que é esperada por todos, demonstrando um alto grau de intelectualidade.

No que se refere à compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula, o Mário respondeu que não acredita que o aluno surdo entende tudo:

“na minha opinião, pelo que vejo, eu não vejo eles entenderem, mas, tipo... o intérprete se esforça bastante, praticamente não para de gesticular e fazer expressões, mas eu acho que ele não aprende, porque as expressões que os surdos fazem é tipo: ‘não entendi, mas deixa pra lá’...” (Mário)

Quanto à atenção dos professores, esse mesmo aluno afirmou que apenas

“um ou dois professores que dão atenção igualitária aos dois (alunos surdos e ouvintes) e alguns que focam mais só nos ouvintes, mesmo. “ (Mário)

O questionário aplicado aos alunos surdos utilizou 27 perguntas fechadas, distribuídas em quatro módulos, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição das questões por módulo

Módulo	Categoria avaliada	Bloco de questões
I	História linguística	1 - 7
II	Uso da libras e do português	12 - 23
III	Proficiência linguística	24 - 25
IV	Atitudes linguísticas	26 - 31

Fonte: Silva, 2018.

Nota: As questões de 8 – 11 do questionário original foram suprimidas por não representarem relevância para este estudo.

Cinco estudantes responderam ao questionário proposto, sendo quatro do sexo feminino e um do masculino, com idades na faixa etária de 18 a 21 anos. O primeiro bloco – história linguística – apresenta perguntas relacionadas com a história de vida do/a estudante surdo/a.

Todos os participantes têm pai e mãe ouvintes. Três nasceram surdos, um adquiriu a surdez com um ano de idade e outro com 4 anos. Apenas os três que já nasceram surdos tiveram acompanhamento fonoaudiológico, por um período médio de 9 anos de tratamento. Dos cinco alunos surdos que responderam ao questionário, um teve seu primeiro contato com outros surdos e a libras com 4 anos de idade, outro com 5 anos, dois quando tinham 6 anos e o último somente aos 7 anos. A imersão em uma comunidade surda usuária da libras já dura 5 anos para dois dos participantes e 9 anos para outro. Dois alunos deixaram essa questão sem resposta. Os primeiros anos do ensino fundamental foram cursados em escola especial para surdos ou em escola comum, com intérprete de libras e outros alunos surdos (Quadro 2).

Quadro 2 – Tipo de escola frequentada pelos surdos entrevistados nos primeiros anos do Ensino Fundamental

Tipo de Escola	Participantes
Especial para surdos	3
Comum, com intérprete e outros surdos	2

Fonte: Elaboração própria.

As perguntas do módulo II denotam o uso da libras e/ou da língua portuguesa pelos alunos surdos e seus familiares, amigos e/ou colegas de trabalho. Foi constatado que o meio mais comum de comunicação entre os surdos e seus pais ou irmãos é a língua de sinais, com 80% de uso. O contrário não se verifica, pois 60% dos pais conseguem se comunicar apenas usando libras, 20% utilizam apenas o português e os 20% restantes utilizam tanto a libras como a língua portuguesa na comunicação.

Foi indagado se o/a estudante possuía algum tipo de relacionamento estável – pelo matrimônio ou por simples convivência. Três responderam que não são casados nem possuem companheiro/a, enquanto dois afirmaram que seus cônjuges também são surdos e usuários da libras. Por esta razão, a comunicação entre os/as parceiros/as se efetiva majoritariamente por meio de sinais.

A comunicação entre os surdos e seus amigos na mesma condição ocorre por meio da libras. Já com amigos ouvintes, eles utilizam sinais e, de forma mais esporádica, os sinais e a fala, simultaneamente. A relação é exatamente a inversa, quando a comunicação é iniciada pelos amigos ouvintes, demonstrando uma emergência na preparação de toda a escola para a comunicação hodierna com os surdos. Na tentativa de se fazerem entender pelos surdos, os amigos ouvintes lançam mão de outros recursos que nem podem ser classificados como sinais ou fala: alguns usam mímicas, outros gesticulam coisas sem sentido para os surdos, meneiam a cabeça, lançam olhares mais expressivos, na tentativa de passar a mensagem desejada, mas, a comunicação entre esses atores é bastante limitada.

Vale salientar que a atividade de escrita, utilizando a língua portuguesa, é mais utilizada em e-mails direcionados aos amigos e que, no módulo III, que trata da proficiência linguística dos participantes, foi solicitado que os próprios alunos fizessem uma autoavaliação, com atribuição de uma nota de zero a dez, onde zero

corresponderia à completa falta de conhecimento – ora em libras, ora em português – e dez representaria um conhecimento proficiente em todas as formas de comunicação possíveis em cada língua. As habilidades desenvolvidas a partir da libras tiveram 100% de avaliações autossuficientes, demonstrando plena confiança dos surdos na sua língua materna (L1). Entretanto, ao se avaliarem nas questões relativas à língua portuguesa (L2), as notas oscilaram entre zero e oito, como mostrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Autoavaliação dos participantes quanto à sua proficiência bilíngue

		NOTAS AUTOATRIBUÍDAS PELOS PARTICIPANTES											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
LIBRAS	HABILIDADES												
	Sinalizar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	Compreender a sinalização	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	Ler escrita de sinais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	Escrever usando escrita de sinais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	
PORTUGUÊS	Falar	4	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	
	Fazer leitura labial	2	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	
	Ler em português	1	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	
	Escrever em português	-	2	-	-	-	-	1	2	-	-	-	

Fonte: Elaboração própria.

Quando se trata de L2, percebe-se uma verdadeira lacuna no letramento e no desenvolvimento dessa segunda língua na vida dos alunos surdos pesquisados. Apenas 20% dos participantes se consideram minimamente proficientes na leitura (visual ou labial) ou na escrita em português. É importante dizer que o ensino médio antecede uma fase de escolhas de novos caminhos a seguir: a faculdade que se vai entrar, o emprego que se tentará conseguir, em qual concurso concorrer, se é válido fazer um curso técnico. E cada uma dessas escolhas é muito afetada pelo nível de conhecimento e habilidade que um surdo desenvolve ao lidar com a língua portuguesa, exigida, em maior ou menor grau, em cada situação ora mencionada. É válido refletir sobre as oportunidades que inevitavelmente serão denegadas a qualquer surdo que não possua letramento e não adquira conhecimentos mínimos de língua portuguesa, aliados a uma boa

capacidade comunicativa. Muito importante, ainda, pensar sobre o processo de aquisição da linguagem, o contexto familiar e sociocultural dos surdos, o caminho percorrido pelo surdo até chegar ao ensino médio em uma escola inclusiva, sua visão sobre essa inclusão, seus sentimento de pertença ao ambiente escolar, seu acolhimento pelos colegas, pelos professores, pelos funcionários da escola, a empatia que (não) encontram nas outras pessoas, o desenvolvimento de suas capacidades (sem se fixar apenas nas suas limitações), a consciência que os surdos possuem sobre a importância e o amplo uso que podem fazer de uma segunda língua – em especial a portuguesa. Há que se refletir, também, sobre a metodologia utilizada pelos professores, nas escolas ditas inclusivas, as políticas públicas voltadas a pessoas com surdez, a fiscalização sobre o cumprimento do que já está posto na legislação e sobre a equidade que se faz necessária dentro desse contexto amplo de inclusão.

A falta de intimidade com a LP e as habilidades pouco (ou nunca) desenvolvidas acabam influenciando no grau de importância que é atribuído a cada uma das línguas apresentadas aos surdos em tela, cujas classificações nas questões presentes no módulo IV demonstraram ausência quase que completa da consciência de que o português é tão importante quanto a libras, não só nos contextos comunicativos de entretenimento, mas na vida social, no reconhecimento de sua cidadania, na inserção no mundo do trabalho e tantas outras situações. Apenas 40% dos participantes consideraram importante falar e fazer leitura labial para se comunicar em sociedade. Essa visão, muito provavelmente, foi alimentada pela repulsa ao oralismo que vigorou até 1970 e que descontextualizava o surdo de sua própria realidade, por meio da negação de sua identidade. Além disso, esse resultado ilustra o que se percebeu durante as observações das aulas, momentos em que os surdos pareciam estar em um mundo no qual não se reconheciam como parte integrante. Havia grande demonstração de desinteresse pela aula, alguns dormiam, outros nem prestavam atenção, como se não julgassem aquele aprendizado válido para a realidade deles. E mais, pareciam estar naquele ambiente por terem sido forçados a isso, mas sem qualquer relação de pertencimento àquele cenário, como se o sentimento fosse de exclusão dentro de uma instituição dita inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de surdos em escolas da rede de ensino regular no Brasil vem acontecendo de modo gradativo e constante, mas ainda está longe do que se pode chamar de um cenário ideal para a educação bilíngue de surdos. Dois elementos mediadores englobam, ao mesmo tempo, alguns avanços e muitos desafios: a difusão efetiva da libras nas instituições escolares das várias modalidades e níveis de ensino e a formação de fato qualificadora de professores para o exercício de sua práxis com alunos surdos.

Assim como alunos com transtorno do espectro autista, déficit de aprendizagem, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e outros distúrbios comportamentais da fala ou da comunicação, os alunos com surdez demandam do docente uma postura muito mais proativa, persistente e paciente, com competências multidisciplinares bem desenvolvidas, além de um grande potencial criativo na hora de planejar aulas inclusivas.

O objetivo desta pesquisa foi compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para surdos de uma turma do ensino médio. A partir das observações, entrevistas e questionários percebeu-se que os alunos surdos desta turma em específico não consideram a LP como uma língua importante para eles, justamente porque não se sentem parte do mesmo universo dos alunos ouvintes. A presença de um intérprete em sala de aula tem auxiliado nesse processo, mas, em virtude da tradução seletiva que às vezes é inevitável (pela ausência de sinais para determinados significados), nem sempre existe fidedignidade entre o que a professora fala e o que é de fato traduzido. Percebeu-se, também, que o livro didático utilizado para o ensino da LP não é adaptado para alunos com surdez. Esse cenário vem contribuindo para um aprendizado fraco e deficitário dessa segunda língua. Junte-se a isso a descontinuidade das aulas para os alunos surdos, quando o intérprete não está presente em sala de aula, o que assevera a distinção feita entre eles e seus colegas ouvintes. A carga horária atribuída ao componente libras, no currículo de licenciatura da regente, parece não ter sido capaz de instigar e, menos ainda, desenvolver a capacidade comunicativa da professora com alunos surdos. Embora na entrevista concedida ela tenha tentado

mostrar segurança no uso da libras e na comunicação com seus alunos, a prática observada pelas pesquisadoras demonstrou exatamente o contrário.

Ter presenciado a liberação de alunos surdos porque a professora não se sentia preparada para ministrar os conteúdos da aula do dia a esse público desencadeia uma reflexão que levanta questionamentos para estudos posteriores: será que essa mesma dificuldade é compartilhada por outros professores da rede básica de ensino? A competência para traduzir e interpretar libras-português pode ser atingida com a carga horária atualmente disponibilizada nos currículos das licenciaturas? Há diferenças significativas de aprendizagem da língua portuguesa pelo aluno surdo que faz uso da libras e o que só faz leitura labial? Que dificuldades o aluno surdo encontra para se adaptar às metodologias de ensino das escolas da rede regular de ensino? Existe relação entre as variáveis sociais (tipo de moradia, nível de escolaridade dos pais, renda familiar, meios de transporte para acesso às escolas) e a inclusão (acesso) de surdos em escolas regulares? Somente disponibilizar vagas na rede pública de ensino regular é suficiente para concretizar a inclusão? Como potencializar o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa mediado pela libras? O que falta ao professor recém-formado para que se sinta preparado e confiante para lidar com alunos surdos?

O fato de a professora regente precisar liberar os alunos surdos quando o intérprete não pode comparecer revela a grande deficiência que ainda existe nas licenciaturas de Letras Português, refletindo, ainda, uma necessidade premente de reflexão curricular e formas de abordagem da libras nessas licenciaturas e em outras modalidades de formação de professores de português e de outras áreas.

O Programa de Residência Pedagógica foi um grande espaço de transformação e reflexão, pois revelou situações adversas que dificilmente seriam observadas em tanta profundidade em um estágio curricular comum, com cargas horárias mais reduzidas. Praticamente, o residente passa a integrar o cotidiano das escolas, inseridos nas turmas e em contato direto com todos os atores do ambiente escolar, de maneira constante, o que lhe permite extrapolar os limites da observação em sala de aula e ampliar o olhar para toda a instituição escolar e todo o contexto que a cerca. Assim, foi possível apreender, nos discursos do intérprete e da regente, no comportamento dos alunos surdos e ouvintes e a partir da observação do próprio contexto, que a inclusão do surdo em escolas regulares ainda enfrenta fortes

obstáculos, como a correta aplicação do conceito de equidade e a ambientação dos alunos com surdez, com interação efetiva com seus pares.

Ao problematizar a teoria consolidada nas aulas de libras, das quais as pesquisadoras participaram, no ambiente acadêmico e em curso extracurricular, tendo acesso ao conhecimento sobre o preconceito contra os surdos, sua marginalização e toda a história de luta dessas pessoas ao longo da história, o choque com a realidade encontrada na escola onde ocorreu o estudo foi inevitável, posto que os alunos surdos demonstravam pouca coordenação motora, com dificuldades até para escrever em uma folha de papel pautado e, mesmo cursando o terceiro ano do Ensino Médio, ainda se apresentavam semialfabetizados na Língua Portuguesa, o que, sem desmerecer a libras, cuja importância é incontestável e afirmadora das conquistas das pessoas com surdez, dificulta a inclusão verdadeira. O que se viu, na prática, foi uma inclusão que mascara a realidade e ignora a qualidade de uma educação para todos e silencia a sociedade com o simples cumprimento da política de oferta de vagas para alunos com deficiência em escolas públicas regulares.

REFERÊNCIAS

BALDO, C. F.; IACONO, J. P. Letramento para alunos surdos através de textos sociais. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1905-8.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Câmara do Deputados, Edições da Câmara, 2012.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que trata da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 16 nov. 2019.

_____. Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 16 nov. 2019.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 16 nov. 2019.

_____. Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008. Institui o Dia Nacional dos Surdos.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. 79 p.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

GALASSO, B.J.B. et al. Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 1, p. 59-72, jan.-mar., 2018.

GESSER, A. **Libras, que língua é essa**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Carlos, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IFAL. Instrução Normativa N.º 1/2019-PROEN, de 21 de maio de 2019. Dispõe sobre os procedimentos administrativos relativos às atividades realizadas no Programa de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes para o aproveitamento como Estágio Curricular Supervisionado. Disponível em: <<http://www2.ifal.edu.br>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

LOPES, J. R.; ABREU, M. C. M. de; MATTOS, M. C. E. Caderno do educador: alfabetização e letramento 1. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p.: il. -- (Programa Escola Ativa)

MARTINS, V. R. O. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300713&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661117>.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 292-305, 13 nov. 2008.

OLIVEIRA, F. B. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. **Aspectos Linguísticos da Libras**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2012. p. 33-35.

ROJO, R. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. cap. 6, p. 95-121.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SILVA, G. M. da. Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB): uma proposta para avaliação de perfis de bilíngues do par libras-português. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, p. 68-87. 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 128 p.

SONORA. As Dificuldades dos surdos no mercado de trabalho. Disponível em: <<http://blog.sonoraweb.com.br/surdos-no-mercado-de-trabalho/>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 245-254, 13 nov. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

TELLES, J. A. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116.

VIANA, A. S.; IRIGARAY, H. A. R. A Inserção dos surdos no mercado de trabalho: políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas. **Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 17, n. 2, 2016, p. 214-232.

Yin, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÉNDICE

APÊNDICE A – TABULAÇÃO DO QLSB NO EXCEL 2013

Dados Pessoais

Sexo		Faixa etária
Feminino	4	18 - 21 anos
Masculino	1	19 anos

MÓDULO I – HISTÓRIA LINGUÍSTICA

Pergunta 1

Pai e Mãe surdos	Pai e Mãe ouvintes	Um surdo e o outro ouvinte
0	5	0

Pergunta 2

4 anos	5 anos	6 anos	7 anos
1	1	2	1

Pergunta 3

a	Em casa, com familiares surdos	0
b	Na escola, com colegas e professores surdos	2
c	Na escola, com colegas surdos	2
d	Fora da escola, em projetos de educação bilíngue para crianças surdas	0
e	No contato com surdos em associações, federações etc.	0
f	Em cursos de libras	1
g	Outros	0

Pergunta 4

5 anos	9 anos	Não responderam
2	1	2

Pergunta 5

a	Numa escola especial para surdos	3
b	Numa escola especial para crianças com deficiência	0
c	Numa escola comum com intérprete de libras, com muitos alunos surdos	2
d	Numa escola comum com intérprete de libras, onde você era o único surdo	0
e	Numa escola comum sem intérprete de libras, onde você era o único surdo	0
f	Outros	0

(Continua)

APÊNDICE A – TABULAÇÃO DO QLSB NO EXCEL 2013

(Continuação)

Pergunta 6

Nasceram surdos	Ficou surdo com 1 ano	Ficou surdo com 4 anos
3	1	1

Pergunta 7

7	10	12	Não lembra	Não respondeu
1	1	1	1	1

[Perguntas do Módulo I que não foram utilizadas]

MÓDULO II – USO DA LIBRAS E DO PORTUGUÊS

Pergunta 12

a	Somente sinaliza	4
b	Somente fala	0
c	Sinaliza e fala ao mesmo tempo	1
d	Outro	0

Pergunta 13

a	Somente sinalizam	3
b	Somente falam português	1
c	Sinalizam e falam ao mesmo tempo	1
d	Outro	0

Pergunta 14

a	Não é casado nem tem companheiro (a)	3
b	Esposo(a)/companheiro(a) é surdo(a) e usuário(a) de libras	2
c	Esposo(a)/companheiro(a) é ouvinte e usuário(a) de libras	0
d	Esposo(a)/companheiro(a) não sabe libras	0

Pergunta 15

a	Não é casado nem tem companheiro (a)	3
b	Somente sinaliza	2
c	Somente fala	0
d	Sinaliza e fala ao mesmo tempo	0

(Continua)

APÊNDICE A – TABULAÇÃO DO QLSB NO EXCEL 2013

(Continuação)

Pergunta 16

a	Não é casado nem tem companheiro (a)	3
b	Somente sinalizam	1
c	Sinalizam e falam português	1
d	Sinalizam e falam ao mesmo tempo	0

Pergunta 17

a	Não trabalha	5
b	Somente sinaliza	0
c	Somente fala	0
d	Sinaliza e fala ao mesmo tempo	0
e	Escreve	0
f	Outro	0

Pergunta 18

a	Não trabalha	5
b	Somente sinalizam	0
c	Somente falam português	0
d	Sinalizam e falam ao mesmo tempo	0
e	Escrevem em português	0

Pergunta 19

a	Somente sinaliza	5
b	Somente fala português	0
c	Sinaliza e fala ao mesmo tempo	0
d	Outro	0

Pergunta 20

a	Somente sinalizam	5
b	Somente falam português	0
c	Sinalizam e falam ao mesmo tempo	0
d	Outro	0

(Continua)

APÊNDICE A – TABULAÇÃO DO QLSB NO EXCEL 2013

(Continuação)

Pergunta 21

a	Somente sinaliza	4
b	Somente fala	0
c	Sinaliza e fala ao mesmo tempo	1
d	Outro	0

Pergunta 22

a	Somente sinalizam	0
b	Somente falam português	0
c	Sinalizam e falam ao mesmo tempo	1
d	Outro	4

Pergunta 23

a	Ler e escrever e-mails para amigos	5
b	Ler sites e blogs sobre os surdos e a libras	0
c	Ler histórias em quadrinhos	1
d	Ler jornais ou revistas impressos	0
e	Ler e escrever e-mails de trabalho mais formais	0
f	Ler livros baseados em histórias reais	2
g	Ler livros literários	1

Pergunta 24 e 25

		NOTAS AUTOATRIBUÍDAS											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
LIBRAS	Sinalizar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	Compreender a sinalização	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	Ler escrita de sinais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
	Escrever usando escrita de sinais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
PORTUGUÊS	Falar	4	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
	Fazer leitura labial	2	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
	Ler em português	1	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-
	Escrever em português	-	2	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-

(Continua)

APÊNDICE A – TABULAÇÃO DO QLSB NO EXCEL 2013

(Continuação)

Pergunta 26 – 31

N.	PROPOSIÇÕES	GRAU				
		0	1	2	3	4
26	Em sua vida, você considera que o português é importante?	0	1	1	0	3
27	Para você, o português é importante para se relacionar com amigos ouvintes?	1	0	2	2	0
28	Para você, é importante falar e fazer leitura labial para se comunicar com a sociedade?	0	3	0	0	2
29	Em sua vida, você considera que a libras é importante?	0	0	0	0	5
30	Para você, a libras é importante para se relacionar com amigos surdos?	0	0	0	0	5
31	Para você, a libras é importante para mostrar para a sociedade sua identidade?	0	0	0	0	5

Legenda do grau de importância das proposições contidas nas questões de 26 a 31.

- 0 = não tem importância
- 1 = tem pouca importância
- 2 = tem importância
- 3 = tem muita importância
- 4 = tem importância extrema

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO LINGUÍSTICO PARA SURDOS BILÍNGUES (QLSB)

Dados pessoais
<p>Escrever abaixo seus dados pessoais (nome, idade etc.)</p> <p>- Nome completo: - Idade: - Você é homem ou mulher? () homem () mulher</p> <p>[...]</p>
MÓDULO 1 – HISTÓRIA LINGUÍSTICA
<p>ORIENTAÇÃO: As perguntas deste módulo estão relacionadas a sua história de vida.</p>
<p>1. Seu pai e sua mãe são surdos ou ouvintes? Marque uma opção.</p> <p>a) Os dois são surdos. b) Os dois são ouvintes. c) Um é surdo, e o outro é ouvinte.</p> <p>2. Você começou a ter contato com surdos e com a libras em qual idade?</p> <p>3. Onde e como você aprendeu libras? Marcar o que você considera como principal contexto de aquisição.</p> <p>a) Em casa, no contato com familiares surdos. b) Na escola, com colegas e professores surdos. c) Na escola, com colegas surdos. d) Fora da escola, em projetos de educação bilíngue para crianças surdas. e) No contato com surdos em associações, federações, etc. f) Em cursos de libras. g) Outros.</p> <p>4. Há quantos anos você tem contato constante com a comunidade surda usuária da libras? Escrever o número de anos. Exemplo: 5 anos/ 7 anos.</p> <p>5. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental- de 1ª a 4ª série, você estudou em que tipo de escola? Escolher uma opção que melhor descreve sua situação.</p> <p>a) Numa escola especial para surdos. b) Numa escola especial para crianças com deficiência. c) Numa escola comum com intérprete de libras, com muitos alunos surdos. d) Numa escola comum com intérprete de libras, onde você era o único surdo. e) Numa escola comum sem intérprete de libras, onde você era o único surdo. f) Outros.</p> <p>6. Em que idade você ficou surdo? Se você nasceu surdo, escrever 0.</p> <p>7. Por quanto tempo você frequentou o atendimento fonoaudiológico? Escrever o número de anos ou meses.</p> <p>[...]</p>

(Continua)

ANEXO A – QUESTIONÁRIO LINGÜÍSTICO PARA SURDOS BILÍNGUES (QLSB)

(Continuação)

MÓDULO 2 – USO DA LIBRAS E DO PORTUGUÊS

ORIENTAÇÃO: Nas próximas questões, você vai indicar como você costuma se comunicar.

12. Como você costuma se comunicar com sua família – pais e irmãos? Marcar a opção principal.

- a) Você somente sinaliza.
- b) Você somente fala.
- c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- d) Outro.

13. Como as pessoas da sua família – pais e irmãos – costumam se comunicar com você? Marcar a opção principal.

- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- d) Outro.

14. Você é casado(a) ou tem companheiro(a)?

- a) Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).
- b) Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa surda, usuária da libras.
- c) Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa ouvinte, usuária da libras.
- d) Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa que não sabe libras.

15. Como você costuma se comunicar com sua família – companheiro(a) e filhos?

- a) Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).
- b) Você somente sinaliza.
- c) Você somente fala.
- d) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.

16. Como as pessoas da sua família – companheiro(a) e/ ou filhos – costumam se comunicar com você?

- a) Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).
- b) Eles somente sinalizam.
- c) Eles somente falam português.
- d) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.

17. No seu trabalho, como você costuma se comunicar com as pessoas?

- a) Agora você não tem trabalho.
- b) Você somente sinaliza.
- c) Você somente fala.
- d) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- e) Você escreve.
- f) Outro.

18. Como as pessoas do seu trabalho costumam se comunicar com você? Marque a opção principal.

- a) Agora você não tem trabalho.
- b) Eles somente sinalizam.
- c) Eles somente falam português.
- d) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- e) Eles escrevem em português.

(Continua)

ANEXO A – QUESTIONÁRIO LINGUÍSTICO PARA SURDOS BILÍNGUES (QLSB)

(Continuação)

MÓDULO 2 – USO DA LIBRAS E DO PORTUGUÊS

ORIENTAÇÃO: Nas próximas questões, você vai indicar como você costuma se comunicar.

19. Como você costuma se comunicar com seus amigos surdos? Marcar a opção principal.

- a) Você somente sinaliza.
- b) Você somente fala português.
- c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- d) Outro.

20. Como seus amigos surdos costumam se comunicar com você? Marcar a opção principal.

- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- d) Outro.

21. Como você costuma se comunicar com seus amigos ouvintes? Marcar a opção principal.

- a) Você somente sinaliza.
- b) Você somente fala.
- c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- d) Outro.

22. Como seus amigos ouvintes costumam se comunicar com você? Marcar a opção principal.

- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- d) Outro.

23. Abaixo há uma lista com várias atividades de leitura e escrita em português. Marcar as atividades que você tem o costume de fazer sempre na semana. Atenção:

- a) Ler e escrever e-mails para amigos.
- b) Ler sites e blogs sobre os surdos e a libras.
- c) Ler histórias em quadrinhos.
- d) Ler jornais ou revistas impressos.
- e) Ler e escrever e-mails de trabalho mais formais.
- f) Ler livros baseados em histórias reais.
- g) Ler livros literários.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO LINGUÍSTICO PARA SURDOS BILÍNGUES (QLSB)

(Continuação)

MÓDULO 3 – PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA					
<p>ORIENTAÇÃO: Nas perguntas desta seção, você vai se autoavaliar, considerando suas habilidades de uso da libras e do português.</p>					
<p>24. Nesta questão, você mesmo deve avaliar suas habilidades de uso da libras (comunicação em libras), dando a você uma nota de 0 (muito ruim/péssimo) a 10 (ótimo/perfeito).</p> <p>Libras</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">Sinalizar</td> <td style="width: 50%;">Compreender a sinalização</td> </tr> <tr> <td>Ler escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)</td> <td>Escrever usando escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)</td> </tr> </table>		Sinalizar	Compreender a sinalização	Ler escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)	Escrever usando escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)
Sinalizar	Compreender a sinalização				
Ler escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)	Escrever usando escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)				
<p>25. Nesta questão, você mesmo deve avaliar suas habilidades de uso do Português (comunicação em Português), dando a você uma nota de 0 (muito ruim/péssimo) a 10 (ótimo/perfeito).</p> <p>Português</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">Falar</td> <td style="width: 50%;">Fazer leitura labial</td> </tr> <tr> <td>Ler em português</td> <td>Escrever em português</td> </tr> </table>		Falar	Fazer leitura labial	Ler em português	Escrever em português
Falar	Fazer leitura labial				
Ler em português	Escrever em português				
MÓDULO 4 – ATITUDES LINGUÍSTICAS					
<p>ORIENTAÇÃO: As perguntas deste módulo estão relacionadas à forma como você percebe a importância da libras e do português em sua vida. Para responder as perguntas, você precisa marcar um número numa sequência que representa uma escala que vai de 0 a 4, sendo que:</p> <p>0 = não tem importância 1 = tem pouca importância 2 = tem importância 3 = tem muita importância 4 = tem importância extrema</p>					
<p>26. Em sua vida, você considera que o português é importante?</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p>					
<p>27. Em sua vida, você considera que o português é importante?</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p>					
<p>28. Em sua vida, você considera que o português é importante?</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p>					
<p>29. Em sua vida, você considera que o português é importante?</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p>					
<p>30. Em sua vida, você considera que o português é importante?</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p>					
<p>31. Em sua vida, você considera que o português é importante?</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4</p>					

Fonte: SILVA, 2018.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DA TURMA ANALISADA**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR PARA CONSTRUÇÃO DE DADOS SOBRE ALUNOS COM SURDEZ QUE FREQUENTAM A CLASSE COMUM**

1. VOCÊ CONHECE E SABE E USAR A LIBRAS?
2. VOCÊ SENTE DIFICULDADES PARA ENSINAR O ALUNO SURDO? SE SIM, QUAIS?
3. O ALUNO SURDO APRESENTA DIFICULDADES EM SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO? SE SIM, QUAIS?
4. QUAL A FORMA DE COMUNICAÇÃO USADA PELO PROFESSOR COM O ALUNO SURDO:
ORAL/FALA ()
LIBRAS ()
COMUNICAÇÃO TOTAL ()
5. VOCÊ SABE EM QUAL ABORDAGEM O ALUNO SURDO FOI EDUCADO?
ORALISMO ()
COMUNICAÇÃO TOTAL ()
BILINGUÍSMO ()
NÃO FOI EDUCADO EM NEHUMA ABORDAGEM ESPECÍFICA ()
NÃO SEI ()
6. VOCÊ ACHA QUE EXISTE A NECESSIDADE DE ALGUMA ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA OS ALUNOS SURDOS? SE SIM, ELA É FEITA?
7. VOCÊ TEVE ALGUMA CAPACITAÇÃO QUE TRATOU SOBRE SURDEZ OU LIBRAS?
8. VOCÊ SENTE ALGUM PRECONCEITO COM OS ALUNOS SURDOS POR PARTE DOS ALUNOS OUVINTES?
9. QUAL A SUA MAIOR DIFICULDADE NA HORA DE TRANSMITIR OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE LP PARA OS SURDOS?
10. QUAL A RELAÇÃO QUE VOCÊ IDENTIFICA ENTRE A LIBRAS E A POLÍTICA DA INCLUSÃO?

Fonte: Extraído de Curso de Libras a Distância, Módulo II, UNESP, 2019. Disponível em:
<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/entrevista_professor.pdf>
Acesso em: 8 dez. 2019.