

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – LICENCIATURA PLENA**

Michelle Aparecida Nascimento Souza

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS SURDAS INSERIDAS
NA ESCOLA MUNICIPAL PARA OUVINTES**

**Santa Maria, RS
2017**

Michelle Aparecida Nascimento Souza

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS SURDAS INSERIDAS NA ESCOLA
MUNICIPAL PARA OUVINTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Licenciada em Educação Especial**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Marostega

Santa Maria, RS
2017

Michelle Aparecida Nascimento Souza

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS SURDAS INSERIDAS NA ESCOLA
MUNICIPAL PARA OUVINTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Licenciada em Educação Especial**.

Aprovado em 13 de Janeiro de 2017:

Vera Lúcia Marostega, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Claudia de Arruda Sarturi, Ms. (UFSM)

Elisane Maria Rampelotto, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais João Luiz Sebalhos Souza e Ondina Nascimento Souza que sempre me apoiaram, orientando, aconselhando e incentivando para que prosseguisse na concretização de meus objetivos.

Aos meus irmãos Carlos Eduardo Nascimento Souza, Luiz Marcelo Nascimento Souza e Sérgio Miguel Nascimento Souza que me apoiaram e, sempre que possível, deram-me o devido auxílio durante esses quatro anos de graduação.

A Deus, nosso Pai Maior, pela proteção e indicação do caminho certo.

À professora e orientadora Dra. Vera Lúcia Marostega, a qual me orientou, incentivou e apoiou.

Agradeço minha orientadora de estágio de surdez Dr^a. Elisane Rampelotto, pois me orientou e incentivou.

E finalmente aos colegas, que de alguma forma torceram pela minha aprovação e, em especial, agradeço às colegas e amigas Mabel Vieira Schwartz e Djennifer Moraes que durante esses quatro anos de lutas estiveram juntas vibrando com minhas conquistas.

Obrigada!

RESUMO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS SURDAS INSERIDAS NA ESCOLA MUNICIPAL PARA OUVINTES

AUTORA: Michelle Aparecida Nascimento Souza
ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Marostega

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo problematizar as práticas pedagógicas no processo de alfabetização da criança surda em uma escola municipal para ouvintes. O interesse por essa pesquisa emana das experiências vivenciadas nas aulas do sexto semestre na disciplina de Ensino da Língua Portuguesa para Surdos, observações e intervenções realizadas no sétimo semestre na disciplina de Estágio Supervisionado/Surdez, em uma escola municipal de Santa Maria-RS. Tendo como campo de investigação uma escola que possui um aluno surdo, frequentando a pré-escola (Pré A) com colegas ouvintes. Além das observações já realizadas nas disciplinas anteriormente mencionadas, usou-se, como instrumento metodológico, fundamentação teórica baseada na perspectiva bilíngue da educação de surdos, entrevista semi-estruturada aplicada à professora regente da turma e à Educadora Especial que acompanha este aluno na sala de aula juntamente com seus colegas e, por fim, análise e considerações. Pôde-se constatar que a escola não está totalmente adequada ao processo de inclusão visto que não tem instrutores surdos/ouvintes e os professores não têm curso de formação específica em Língua de Sinais e tampouco dominam esta língua espaço visual.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Alfabetização, Inclusão e Língua de Sinais.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	6
2	CAMINHOS INVESTIGATIVOS	7
2.1	PRIMEIRO MOMENTO	7
2.2	SEGUNDO MOMENTO	7
2.3	TERCEIRO MOMENTO	8
3	CONTEXTO DA PESQUISA	9
4	DESENVOLVIMENTO	10
5	ANÁLISE DE DADOS	19
5.1	INCLUSÃO ESCOLAR E LETRAMENTO	19
5.2	INCLUSÃO SOCIAL NO ÂMBITO DA ESCOLA	21
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
	REFERÊNCIAS	25
	APÊNDICE	27
	APÊNDICE A –	28

1 APRESENTAÇÃO

No decorrer desses quatro anos do Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria-RS, diferentes experiências levaram-me a vários questionamentos. Um dos conhecimentos que mais me provocaram inquietações diz respeito a Libras (Língua Brasileira de Sinais), que culminaram com outros conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas relacionadas à educação dos surdos, e foi na disciplina Língua Portuguesa para Surdos que se percebia a diferença da Língua Portuguesa Escrita, através de estruturas gramaticais, pois na Língua Portuguesa para Surdos não há uma estrutura gramatical como a dos ouvintes. Esses conhecimentos emergiram os maiores questionamentos sobre: “qual a realidade dos surdos em escolas regulares que estão em processo de alfabetização?” Essas inquietações seguiram durante as observações e as práticas pedagógicas desenvolvidas no período do estágio em uma sala de aula da educação infantil de alunos ouvintes onde está inserido um aluno surdo.

Tais experiências despertaram em mim o desejo de realizar o Trabalho de Conclusão de Curso pesquisando sobre a temática: “Práticas pedagógicas de alfabetização com crianças surdas inseridas na escola municipal para ouvintes”.

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

2CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Utilizou-se como ferramenta teórico-metodológica a concepção de educação bilíngue para surdos. Para a coleta de dados, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas, tendo como sujeitos desta pesquisa a professora regente da turma em que está inserido o aluno surdo e a Educadora Especial do Atendimento Educacional Especializado da escola municipal para ouvintes.

A realização desta pesquisa traz como problema: *como funcionam as práticas pedagógicas de alfabetização com criança surda inserida em escola municipal para ouvintes?* E objetiva: *problematizar as práticas pedagógicas do processo de alfabetização da criança surda inserida na escola municipal para ouvintes*, o que foi se constituindo em alguns momentos:

2.1 PRIMEIRO MOMENTO

Definição da temática do problema e do objetivo da pesquisa a partir das experiências vivenciadas e de alguns questionamentos que afloram durante o curso conforme já descrito. Definição da metodologia - pesquisa de cunho qualitativo, a qual se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, neste caso das relações nos espaços escolares onde o aluno surdo está inserido. Para Minayo (2001, p. 14), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização.”

2.2 SEGUNDO MOMENTO

Realizou-se a coleta de mais dados através de entrevistas semi-estruturadas com a professora regente da turma em que o aluno surdo está inserido e a Educadora Especial que realiza o atendimento na sala de aula com a professora regente da turma.

Segundo Triviños (1987, p. 146) em sua obra intitulada - A entrevista Semi-estruturada- tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria

colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

2.3 TERCEIRO MOMENTO

Este momento é referente à análise de dados da pesquisa realizada, tendo como embasamento teórico a perspectiva bilíngue de educação para surdos. A fala dos professores entrevistados irá ser apresentada no trabalho escrito dentro de uma caixa de texto para diferenciar de citações de outros autores.

3 CONTEXTO DA PESQUISA

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

Na referida escola, está matriculado um aluno surdo com cinco anos de idade sendo o único filho surdo de pais ouvintes. É um aluno inteligente e esperto, pois aprende muito rápido nas atividades visualizadas, é um menino sorridente, aparenta preferir a Língua de Sinais ao oralismo, apesar de o uso da mesma ser restrita nas relações com a Educadora Especial. O aluno passou pelo procedimento do implante coclear¹ a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral, o qual permanece até hoje.

¹ Um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral (IMPLANTE COCLEAR, 2017).

4 DESENVOLVIMENTO

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

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

A criança surda, principalmente, filha de pais ouvintes, deve ser integrada à comunidade surda desde muito cedo para que tenha contato e realize trocas sociais com pares surdos, podendo ter um desenvolvimento que propicie uma capacidade de aprendizagem como a de uma criança ouvinte. Se imersa desde pequena na comunidade surda, essa criança adquire sua língua materna de forma natural e se integrará também à comunidade e cultura ouvinte e comunidade surda (2004, p. 163).

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

Antes de discutir o tema escolhido, vamos refletir a respeito da inclusão. O que seria então essa inclusão?

Botelho (2002), quando comenta sobre essa questão enfatiza que

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

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

Strobel apud (2008, p. 104) nos traz uma referência de Quadros (2006, p. 35), o qual nos diz que a criança surda apresenta uma necessidade de professores surdos que possuam língua natural, ou seja, a língua de sinais. O mais importante seria que os sujeitos surdos tivessem contato com outros surdos para que pudessem desenvolver sua identidade natural, por isso esses autores defendem a importância de terem escola de surdos.

Roos (2007) entende a inclusão de uma maneira diferente da Botelho (2002), pois afirma que “[...]é relevante nos interrogarmos sobre as questões que emergem em torno do tema ‘diferença’ ligado ao tema “inclusão”, sobre os sujeitos e sobre os discursos que os constituem e nos constituem.” (p.65). A autora concorda com Silva (2000) e Skliar (1999) quando dizem que essa diferença é produzida linguisticamente pelos discursos, através de processos de significação que nada tem de natural, [...] “não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta”, dessa maneira; “é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não-diferente’” (SKLIAR apud ROOS, 2007,p. 65-67).

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

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

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

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

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

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

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

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

Diante da reflexão de alguns autores (ROOS, 2007; BOTELHO, 2002; COLLAZZO, 2007), em relação à inclusão de alunos surdos em escolas regulares, vejamos o que propõe o governo para que haja escolas regulares, na educação/escola.

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), na Lei nº 13.005/2014, há algumas metas, entre elas, a meta 4 que nos diz o seguinte:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.33).

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

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, [...] (BRASIL, 2014, p. 56).

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

Há também o Plano Municipal de Educação da SMED (Secretaria Municipal de Educação) de Santa Maria-RS, regido pela Lei Nº 6001, de 18 de Agosto de 2015.

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos de idade, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, garantia de profissionais intérpretes de Libras – Língua Portuguesa e professores de libras, prioritariamente surdos, [...] garantindo a capacitação de professores em cursos de LIBRAS, conforme legislação vigente, até o final da vigência do PME (SANTA MARIA, 2016b).

Como podemos perceber, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação estão em conformidade, pois os dois tratam da educação bilíngue para alunos surdos.

A mesma lei traz outra estratégia que nos diz:

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

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

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

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

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

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

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do conhecimento prévio da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a oralidade: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc.	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não conhece estruturas narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O alfabeto é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex.: A da abelha, B da bola, O do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letras x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência de língua de sinais).
As sílabas iniciais ou finais das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A leitura se processa de forma linear e sintética (da parte para o todo); ao pronunciar sequências silábicas, a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

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

Entendo neste trabalho que o processo de escolarização das crianças desde seu início é um processo de letramento. Também, pelo fato de a professora da classe introduzir nesta série conhecimentos sobre a escrita a partir da identificação das crianças escrevendo seus nomes em Língua Portuguesa.

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

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

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

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

As imagens que nos rodeiam são armazenadas na nossa memória e vão organizando significados. Podemos dizer, então, que geramos imagens no nosso presente a partir de nossas vivências e selecionamos imagens de tempos e espaços passados, das quais nos apropriamos para nos expressar no nosso presente e para nos compreendermos como sujeitos sociais e históricos.

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

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

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

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

Gesueli no mesmo texto enfatiza que:

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

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

A alfabetização para surdos é um processo lento, por isso a professora tem de mostrar figuras e em seguida os sinais. Muitos alunos surdos terão dificuldade no aprendizado, mas isso não significa que não irão aprender, por isso é importante que os alunos surdos aprendam primeiro a sua língua natural, ou seja, a Libras, como diz Pereira (2008, p. 208), ao relatar que: “A única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos, é interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua” (PEREIRA, 2008).

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

Em se tratando da escola, essa deve contar com profissionais capacitados para viabilizar a comunicação com o aluno surdo: professor de Libras de preferência surdo, para que o aluno adquira a Língua de Sinais.

Mas voltando ao tema, o que seria a Língua Portuguesa para surdos?

O que alguns autores dizem a respeito dessa Língua?

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

Conforme Quadros (2006, p.23):

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

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

A interlíngua se caracteriza pela interferência da língua natural. Formas da língua materna inevitavelmente aparecem no linguajar usado pelo aprendiz. A ocorrência e a persistência de interlíngua é significativamente maior em adultos do que em crianças. Aquele que aprende uma segunda língua, além de ter que executar sequências de operações mentais (estruturar a ideia) e motoras (articular sons) novas, precisa também evitar os velhos hábitos da língua materna. As operações relativas à língua mãe estão profundamente enraizadas pela prática constante, sendo, por isso, muito difíceis de serem evitadas. Por esta razão, adultos aprendizes de línguas estrangeiras acham muito difícil não cair nas formas da língua materna, tanto nas operações motoras de pronúncia, quanto nas operações mentais de estruturação das ideias em frases. Para uma criança, este problema é muito menor porque seus hábitos linguísticos não se encontram tão desenvolvidos e enraizados.

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

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

Os estágios propostos pelo autor são:

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

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

5 ANÁLISE DE DADOS

Para dar conta do problema “Como funcionam as práticas pedagógicas de alfabetização com criança surda em escola para ouvintes?”, organizei a escrita em duas unidades de análises: I – Inclusão Escolar e Letramento; II –Inclusão Social no âmbito da escola.

Apartir dos estudos sobre a educação bilíngue para surdos, de alguns documentos oficiais que tratam das políticas públicas da educação de surdos, da coleta de dados realizados durante as observações e as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de alunos ouvintes onde está inserido um aluno surdo e das entrevistas com a professora regente da turma e com a Educadora Especial, pudemos então realizar algumas análises:

5.1 INCLUSÃO ESCOLAR E LETRAMENTO

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

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

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

profissionais da educação, professores surdos para o ensino de Libras aos demais professores, aos alunos e à comunidade escolar.

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

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

Diante da resposta da professora, podemos constatar que a SMED (Secretaria Municipal de Educação) não está operacionalizando o que propõe o Plano Municipal de Educação em relação à garantia da educação bilíngue, bem como o que consta a Lei Municipal de Nº 4345/2000 que trata da garantia ao acesso à educação bilíngue, no processo ensino-aprendizagem “desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional” a todos os alunos surdos.

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

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

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

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

Entende-se que a formação continuada se enfatiza pelos seguintes aspectos do profissional na área da educação: a formação e as competências que cabem ao profissional. O educador que está sempre em busca de uma formação contínua, bem como a evolução de suas competências tende a ampliar o seu campo de trabalho. No site da SMED, temos alguns programas, dentre eles – Formação de Educadores em Educação Inclusiva – que nos diz

respeito à promoção, à formação continuada de Educadores do Município de Santa Maria-RS, à implementação das políticas de inclusão com a garantia do desenvolvimento de ações afetivas para o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos na escola.

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

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

Como se pode perceber, a SMED não está ofertando nenhum curso de capacitação e não há formação continuada e nem a implementação de políticas, ou seja, elas existem no Plano Municipal de Educação, mas não estão sendo efetivadas.

5.2 INCLUSÃO SOCIAL NO ÂMBITO DA ESCOLA

Conforme já citado, as autoras Silvestre (2013) e Lourenço (2013) trazem sobre a importância de a criança surda estar na comunidade surda para adquirir a língua de sinais e não somente a língua de sinais, mas a cultura surda, construir uma identidade surda, interagir com usuários da mesma língua.

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

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

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

Ao perguntar para a Educadora Especial de qual maneira ela vê a inclusão de alunos surdos nas escolas de ouvintes ela nos diz:

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

Diante da resposta da Educadora Especial, o que se vê na escola é que o aluno surdo está sozinho, ele não tem ninguém com quem interagir, o que dificulta sua construção de identidade, o acesso e a construção de conhecimento em Língua de Sinais uma vez que a comunidade escolar ouvinte não aprende e, portanto, não faz uso da Língua de Sinais para propor uma interação e consequente inclusão escolar do referido aluno, enfatizando mais uma forma de inserção de estar neste espaço, porém com mínima interação.

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

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

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

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar esta pesquisa que abordou as relações das práticas pedagógicas de alfabetização com crianças surdas na escola para ouvintes, pode-se compreender a realidade vivenciada pelo aluno surdo, qual seja o uso do oralismo, pois este aluno surdo inserido na escola para ouvintes não está contemplado com as práticas pedagógicas e os recursos necessários ao atendimento de sua diferença surda.

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

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

Realizar este trabalho trouxe-me aprendizado, pois através das leituras e orientações, adquiri conhecimento a respeito da comunidade surda, das dificuldades que alunos surdos enfrentam nas escolas para ouvintes.

Enfim, a pesquisa respondeu aos meus questionamentos sobre a realidade do aluno surdo inserido na escola para ouvintes no município de Santa Maria-RS.

Henrique traz em seu blog uma citação para nossa reflexão com relação à identidade cultural dos surdos:

Sem linguagem não somos seres humanos completos e, por isso, é preciso aceitar a natureza e não ir contra ela. Obrigados a falar, algo que lhes é natural, os surdos não são expostos suficientemente à linguagem e estão condenados ao isolamento e à incapacidade de formar sua identidade cultural (HENRIQUE apud SACKS, 2017).

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas** / Paula Botelho. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.] / elaboração prof^a Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: SEESP/MEC, 2006.
- _____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- COLLAZO, A. C. **O aluno surdo incluído no ensino regular**. 31 f. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br:8080/xmlui/bitstream/handle/1/1334/Collazzo_Angela_Couto.pdf?s_equence=1>. Acesso em: 09 jan. 2017.
- FERNANDES, S. F. **Letramentos na educação bilíngue para surdos**. In: **Letramento. Referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização** / Emilia Ferreiro, 26. ed. São Paulo: Cortez, (Coleção questões da nossa época; v. 6) 2011.
- GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998, Teses (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- HENRIQUE, P. **Reflexões sobre inclusão e Surdez**. Disponível em: <<http://paulohenriquelibras.blogspot.com.br/2011/06/frases-para-reflexao-surdez.html>>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- IMPLANTE COCLEAR. **O que é o Implante Coclear**. Disponível em: <<http://www.implantecoclear.com.br/index.php?pagina=oquee>>. Acesso em: 14 jan. 2017.
- LOPES, M. C.; DAL'LGNA, M. C. (Org.) In/Exclusão: nas tramas da escola. In: ROOS, A. P. **Olhares sobre as diferenças nas salas de aula**. Canoas: Ed. ULBRA, p. 65-67, 2001.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p. 80, 2001.
- PEREIRA, O. **Educação Especial: Atuais Desafios**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- PINHERO, D. **Discrição Histórica Educacional dos Surdos da Deficiência**. 2012 Teses (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Especial – Universidade Federal de Santa Maria –RS.

PREVIDENCIA PÚBLICA. **Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 30 dez. 2016.

QUADROS, R. M. de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, p. 120, 2006.

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL / Universidade Federal de Santa Maria. In: SILVESTRE, C. O. J.; LOURENÇO DE, E. A. **A interação entre crianças surdas no contexto de uma escola de Educação Infantil** – Centro de Educação. Departamento de Educação Especial, Santa Maria, p. 163, 2004.

SANTA MARIA, RS. Câmara Municipal de Santa Maria. **Lei N° 4345/2000**. Disponível em: <http://www.camara-sm.rs.gov.br/tec/proposicao_print_pdf.php?item=1622>. Acesso em: 07 jan. 2017.

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

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

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

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: edição, 1998.

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

SOARES, M. **Letramento. Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

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

APÊNDICE

APÊNDICE A –

Para a professora:

I – Inclusão Escolar e Letramento

- 1) M: “Emilia Ferreira (2011, p.47) nos diz respeito à alfabetização que são “formas tradicionais de alfabetização inicial consistem em um método, no qual o professor transmite seus conhecimentos aos seus alunos”.
 - a) M: “Qual a proposta de alfabetização que você utiliza para seus alunos?”
 - b) M: “Essa proposta para alunos ouvintes é a mesma para o aluno surdo?”
- 2) M: “Quem te auxilia na sala de aula?”
- 3) M: “No Plano Nacional de Educação (2014-2024) contém a meta 4:Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados e nessa meta 4, temos juntamente uma estratégia que é a 4.7: garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O meta 4 desse plano esta na LEI 13.005/2014. Conforme preconiza o plano nacional de educação 2014 – 2024, em sua meta 4 como você?”:
 - a) M: “Você entende a educação bilíngue para surdos como sendo a mais adequada para educação desses alunos?”
 - b) M: “E como está sendo implantada essa educação na escola e por você aqui na escola?”

M: “Temos no site da SMED (Secretaria Municipal de Educação) um item: Formação de Educadores em Educação Inclusiva que nos diz o seguinte: “Promover a formação continuada

de Educadores do Município de Santa Maria a fim de implementar políticas de inclusão que garantam o desenvolvimento de ações efetivas para o acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos na escola. Nesse site temos o PME, Plano Municipal da Educação que vem nos dizer: “ampliar a discussão sobre políticas educacionais aos estudantes surdos, garantindo a sua aprendizagem em sua língua (LIBRAS), respeitando sua identidade e cultura surda, bem como sua inclusão nos espaços pedagógicos: escolas bilíngues, classes bilíngues em escolas inclusivas, trazendo a diferença cultural para o discurso pedagógico, considerando as diferenças linguísticas das pessoas surdas e ouvintes”. O que a SMED propôs em termos de formação e recursos para implementar a educação bilíngue?”

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

II – Inclusão Social no âmbito da escola

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

Para a educadora:

- 1) M: “Sabemos que há algumas implicações para o aluno surdo, em relação ao processo de aprendizado da Língua Escrita, tais como: Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não conhece estruturas narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade; Impossibilidade de estabelecer relações letras x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação geralmente restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência de língua de sinais). Qual o método utilizado por você para acompanhar ou

atender o aluno surdo que está inserido na turma da pré-escolar “A” de alunos ouvintes?”

- 2) M: “Sabemos que o desafio da inclusão escolar tem passado por várias preocupações dos professores, as situações apresentadas na escola não podem ser tratadas de maneira banal, homogênea, como se tivesse uma fórmula que sirva para dar conta das diferenças dos alunos surdos.
 - a) M: “Como você vê a inclusão de alunos surdos nas escolas de ouvintes?”
 - b) M: “Na tua opinião quais os pontos negativos e positivos?”

- 3) M: “Em relação à metodologia, ou seja, o processo para se atingir um determinado fim ou para se chegar ao conhecimento.
 - a) M: “Qual a maneira que você atende o aluno surdo?”
 - b) M: “Como está organizada a proposta pedagógica para este aluno?”
 - c) M: “Quem participa dessa organização?”
 - d) M: “Qual o apoio dado à professora da turma?”

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