

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS**

**GLEICIVANIA SILVA NERI RODRIGUES
KEROLAYNE LINDOSO DA SILVA**

**AS METODOLOGIAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR NO ENSINO DE
PORTUGUÊS ESCRITO A UM ALUNO SURDO**

**RIO BRANCO
2023**

**GLEICIVANIA SILVA NERI RODRIGUES
KEROLAYNE LINDOSO DA SILVA**

**AS METODOLOGIAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR NO ENSINO DE
PORTUGUÊS ESCRITO A UM ALUNO SURDO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Acre como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciado em
Letras-Libras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivanete de Freitas
Cerqueira

**RIO BRANCO
2023**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

R696m Rodrigues, Gleicivania Silva Neri, 1984-
As metodologias utilizadas pelo professor no ensino de português escrito a um aluno surdo / Gleicivania Silva Neri Rodrigues e Kerolayne Lindoso da Silva; orientadora: Dr^a. Ivanete de Freitas Cerqueira. - 2023.
62 f.: il.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Curso de Licenciatura em Letras: Libras, Rio Branco, 2023.

Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Ensino de português escrito. 2. Metodologias. 3. Alunos surdos. I. Silva, Kerolayne Lindoso da. II. Cerqueira, Ivanete de Freitas (orientador). III. Título.

CDD: 419

Bibliotecária: Nádya Batista Vieira CRB-11º/882.

**GLEICIVANIA SILVA NERI RODRIGUES
KEROLAYNE LINDOSO DA SILVA**

**AS METODOLOGIAS UTILIZADAS PELO PROFESSOR NO ENSINO DE
PORTUGUÊS ESCRITO A UM ALUNO SURDO**

Trabalho de Conclusão de Curso, aprovado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Libras, no curso de Licenciatura em letras-Libras, Universidade Federal do Acre.

Rio Branco, 20 de março de 2023.

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Ivanete de Freitas Cerqueira
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Nina Rosa Silva de Araújo

Prof.^a Dr.^a Rosane Garcia Silva

**RIO BRANCO
2023**

DEDICATÓRIA

Este trabalho tem por dedicatória principalmente a Deus e minha família.

AGRADECIMENTOS

Eu, Gleicivânia, agradeço a Deus, fonte da vida e de toda ciência, que sempre me manteve firme nos meus propósitos durante toda essa jornada acadêmica.

Aos meus familiares, pelo apoio, paciência e incentivo diante dos desafios ao longo do caminho, presença sempre motivadora. Às minhas irmãs, Gleiciane e Gleicillene, que são fonte de energia. À minha mãe, Ivanilda, minha fonte de determinação. Às minhas filhas, Débora e Nicolý, que são minha fonte de inspiração e força. E também ao meu esposo, Quintela, que é minha fonte de incentivo.

Às colegas mais que especiais com quem pude contar nessa caminhada, minha eterna gratidão à Pâmela Patrícia, que esteve presente me dando apoio com palavras de encorajamento. Também agradeço a minha parceira de TCC, Kerolayne Lindoso, pela ajuda no início neste trabalho.

À Universidade Federal do Acre, instituição cujo papel foi fundamental no meu processo de formação profissional, oportunizando meu crescimento pessoal, bem como conquistas valiosas formada durante essa jornada.

Aos professores e professoras, pela paciência, zelo, exemplo, competência, pelas correções e ensinamentos partilhados no diálogo e no respeito: Karlene Souza, Rosane Garcia, João Renato Júnior e Alexandre Melo. E, claro, em especial à minha orientadora Ivanete Cerqueira, que desde o primeiro período já compartilha da sua grande experiência com muita dedicação, carinho e paciência. Aqui quero registrar minha gratidão e admiração eterna por essa professora tão especial.

Eu, Kerolayne, agradeço primeiramente a Deus, por ter sido alicerce e força nessa minha trajetória, meu sustento e fortaleza.

A excepcional senhora Marcia Lindoso, minha mãe, e aos meus extraordinários irmãos, Kellyton e Augusto, que sempre acreditaram no meu potencial, me encorajaram e que mesmo em momentos tão difíceis jamais largaram a minha mão e sempre estiveram do meu lado, me auxiliando nessa caminhada.

A dois colegas especiais que já saíram do curso, porém eu carrego um carinho enorme em meu coração, obrigada Amarildo Melo e Maysa Costa por acompanharem boa parte da minha trajetória e fazerem parte dessa história tão linda, obrigada também a minha dupla de TCC pela parceria e apoio Gleicivânia Neri.

Gostaria também de relembrar e agradecer alguns docentes que fizeram parte desse processo e que sempre levarei em meu coração: Alexandre Melo, Lucas

Vargas, Israel Queiroz e João Renato, muito obrigada pelos ensinamentos e experiências educacionais que eu jamais esquecerei. E por fim, mais não menos importante, a minha querida orientadora Ivanete Cerqueira, a qual agradeço pelos aprendizados aos longos dos anos, pela paciência, pelo profissionalismo, dedicação, carinho e confiança. Aqui quero deixar registrado meu carinho e respeito por cada um citado.

*“A educação exige os maiores cuidados,
porque influi sobre toda a vida”.*

(Sêneca)

RESUMO

Tendo em vista que o docente de língua portuguesa deve escolher materiais e métodos que permitam ao aluno fazer associações com sua língua materna e assim ir criando seu próprio conhecimento a respeito dos assuntos trabalhados, este estudo tem como objetivo analisar as metodologias utilizadas pelo professor no ensino de português escrito para um aluno surdo, em sala de aula regular. Dessa forma, no intuito de alcançar essa meta, apresentamos como o professor ouvinte e o aluno surdo figuram no processo de ensino e aprendizagem do português escrito; identificamos as ferramentas empregadas nas aulas de português planejadas para esse estudante; descrevemos as metodologias. Esta pesquisa, que tem como base Abreu (2009), Quadros e Schmiedt (2006), Fernandes (2006), Avelar e Freitas (2016), e Perlin (2005), caracteriza-se como descritiva, de abordagem qualitativa e procedimentos de análise de cunho documental, já que considera as atividades desenvolvidas pelo aluno em sala de aula. E, em relação aos resultados obtidos, a análise revelou que as metodologias utilizadas, nesse caso, correspondem à tradicional e ao bilinguismo de aspecto liberal. À vista disso, sublinhamos a necessidade não só de formação para os professores como também de políticas públicas e educacionais que considerem as especificidades do aluno surdo, bem como a sobrecarga e acúmulo de função a que são submetidos o professor e o intérprete.

Palavras-chave: Ensino de português escrito; Metodologias; Alunos surdos; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Bearing in mind that the Portuguese language teacher must choose materials and methods that allow the student to make associations with their mother tongue and thus create their own knowledge about the subjects worked on, this study aims to analyze the methodologies used by the teacher in teaching of written Portuguese for a deaf student, in a regular classroom. Thus, in order to achieve this goal, we present how the hearing teacher and the deaf student figure in the process of teaching and learning written Portuguese; we identified the tools used in the Portuguese classes planned for this student; we describe the methodologies. This research, which is based on Abreu (2009), Quadros and Schmiedt (2006), Fernandes (2006), Avelar and Freitas (2016), and Perlin (2005), is characterized as descriptive, with a qualitative approach and analysis procedures. of a documental nature, since it considers the activities developed by the student in the classroom. And, in relation to the results obtained, the analysis revealed that the methodologies used, in this case, correspond to traditional and bilingualism with a liberal aspect. In view of this, we emphasize the need not only for teacher training, but also for public and educational policies that consider the specificities of the deaf student, as well as the overload and accumulation of functions to which the teacher and the interpreter are submitted.

Keywords: Teaching written; Portuguese; Methodologies; Deaf students; Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Quadro 1	Características metodológicas do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo.....	25
Figura 1	Sequência de atividades de português no caderno.....	35
Figura 2	Atividade de Língua Portuguesa: vogais.....	36
Figura 3	Atividade de Língua Portuguesa: ligar grafemas.....	36
Figura 4	Atividade de Língua Portuguesa: ditado.....	37
Figura 5	Atividade de Língua Portuguesa: vogais.....	37
Figura 6	Atividade de Língua Portuguesa: repetição de grafemas.....	38
Figura 7	Sequência de atividades de português no caderno.....	38
Figura 8	Atividade de leitura.....	39
Figura 9	Atividade de relacionar grafema e datilologia.....	39
Figura 10	Atividade letra cursiva maiúscula e minúscula.....	40
Figura 11	Alfabeto manual.....	40
Figura 12	Ditado - reprodução de atividade.....	40
Figura 13	Atividade de Alfabeto manual	41
Figura 14	Atividade de datilologia.....	41
Figura 15	Atividade de encontro vocálico.....	42
Figura 16	Exercício de repetição de sílabas.....	42
Figura 17	Atividade de representação gráfica.....	43
Figura 18	Atividade de reprodução da letra “B”	43
Figura 19	Atividade de junção silábica.....	44
Figura 20	Atividade de diminutivo.....	44

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1	História do ensino de Língua Portuguesa para surdo.....	13
2.1.1	A educação de surdos no Brasil: mais um pouco de história.....	15
2.2	Conquistas para uma educação igualitária.....	18
2.3	Ensino de Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo.....	18
2.3.1	Ensino de português como L2 para surdos: momento de alfabetização ou letramento	21
2.4	Variedades de metodologias de ensino existentes.....	22
3	METODOLOGIA.....	29
3.1	Caracterização da pesquisa.....	29
3.2	Composição do Corpus	32
4	DESCRIÇÃO DOS DADOS	35
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS	53
	APÊNDICES.....	57

1 INTRODUÇÃO

O surdo deve ter acesso a duas línguas: à Língua Brasileira de Sinais (libras) e à língua portuguesa. No caso da Libras, o ideal é que o contato com a língua de sinais seja o mais cedo possível, pois, é por meio dela, que os surdos podem ser instrumentalizados na modalidade escrita do português.

Para muitos professores, a aprendizagem da língua portuguesa escrita pelo surdo pode ser um processo desafiador, sobretudo porque há uma demanda em relação ao uso de uma língua visual-espacial. Por outro lado, sabe-se que muitos surdos chegam à escola sem que ainda tenham tido contato com a língua de sinais urbana, aquela ensinada nas instituições escolares. Esses são alguns dos desafios a serem superados.

Assim, em visita a uma escola estadual de Ensino Fundamental II, na cidade de Rio Branco-Acre, tivemos acesso à situação de um aluno que não possui letramento em libras nem em português. Na comunicação em libras, ele apenas utiliza sinais básicos, o que dificulta a sua interação com a intérprete, no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é analisar as metodologias de ensino utilizadas pelo professor no ensino de português escrito, sendo que, para esse propósito, recorreremos a documentos disponibilizados pela escola.

Mediante isto, temos como problema de pesquisa: “Quais as metodologias empregadas pelo professor no ensino de português escrito para um aluno surdo, em uma sala de aula regular?”. Desse modo, apresentamos como objetivo geral da pesquisa: analisar as metodologias de ensino usadas pelo professor no ensino de português escrito para um aluno surdo, na sala de ensino regular. Por conseguinte, os objetivos específicos são: a) apresentar como o professor ouvinte e o aluno surdo figuram no processo de ensino e aprendizagem do português escrito; b) identificar quais ferramentas o professor utiliza nas aulas de português planejadas para o aluno surdo que desconhece a libras; c) descrever as metodologias de ensino usadas pelo professor de língua portuguesa; d) verificar as formas avaliativas utilizadas no processo de ensino de Língua Portuguesa como L2.

Traçados os objetivos e com as produções do aluno em mãos, passamos à descrição e análise dos dados, à luz de teóricos Abreu (2009), Perlin (2005), Fernandes (2007, 2006), Rezende (2022), Lara (2019), dentre outros.

Quanto à estrutura deste trabalho, após a introdução, o referencial teórico, em que se apresenta a História do ensino de Língua Portuguesa para surdo; Conquistas para uma educação igualitária; Ensino de língua portuguesa como L2 para o aluno surdo: momento de alfabetização ou letramento; e Variedades de metodologias de ensino existentes.

O terceiro capítulo trata da metodologia e de sua caracterização da forma de ensino utilizada. Já o quarto expõe a Análise e a discussão dos resultados. E, por fim, no quinto, as Considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, compreenderemos com mais precisão sobre a importância do ensino de libras para o aluno surdo como componente educacional na sala de aula. Para isso, abordaremos sobre os processos históricos que contribuíram para uma construção educacional igualitária, direcionando este debate para a área da Língua Portuguesa como segunda língua do aluno surdo, manifestada no desenvolvimento da alfabetização e letramento deste discente.

Este capítulo é composto por quatro subcapítulos. O primeiro subcapítulo discute historicamente o ensino da língua portuguesa na educação dos surdos, considerando as fases de revelação cultural, isolamento cultural e despertar cultural. Nesse mesmo subcapítulo há um tópico em que se discorre brevemente sobre a educação de surdos no Brasil. O segundo subcapítulo aborda as conquistas para uma educação igualitária, a partir do aparato legislativo, haja vista a Lei 10.436/2002, voltada para o reconhecimento da Libras como segunda língua.

Já o terceiro subcapítulo apresenta o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos surdos, propondo-se a discutir um tópico que coloca em tela o processo de alfabetização, concebido enquanto método fônico, e o processo de letramento, para o qual a aquisição da escrita não precisa passar pelo método alfabético, mas pelo envolvimento do aluno em práticas sociais de leitura e escrita. Por fim, o quarto e último subcapítulo faz uma explanação a respeito das diferentes metodologias.

2.1 A história do ensino de língua portuguesa para surdo

Segundo Strobel (2009), a história da educação dos surdos divide-se em três momentos importantes: a revelação cultural, o isolamento cultural e o despertar cultural.

A fase da revelação cultural, de acordo com a autora, ocorreu a partir do trabalho realizado por Pedro Ponce de León (1520-1584), no século XVI, no período da Idade Moderna. Neste momento, não havia problemas com a educação. Ao contrário, parte do povo surdo tinha conhecimento da escrita e há evidências de que, anteriormente ao Congresso de Milão (1880), já existiam diversos surdos escritores, professores, artistas, dentre outros profissionais de sucesso.

A respeito da fase do isolamento cultural, Strobel (2009) explica que a segregação da comunidade surda data no início da Idade Contemporânea, em decorrência do Congresso de Milão, em 1880, “realizado, na Itália, com a presença de representantes dos Institutos da Europa e das Américas, à época” (ROCHA, 2008, p. 45).

Nesse evento, o método oral foi considerado superior ao sinalizado, e, por consequência, os surdos foram impedidos, durante cem anos, de utilizar a língua de sinais, além de obrigados a oralizar e a fazer uso do português escrito, como explica Rocha (2008). Essa filosofia, conhecida como oralismo, foi fator determinante na proibição da língua de sinais (GOLDFELD, 1997).

Como afirma Gesser (2009), o congresso de Milão trouxe um grande retardo à evolução das línguas de sinais, especialmente à brasileira, e sofrimento aos seus usuários quanto à aprendizagem e à utilização do português, pois os surdos eram obrigados a participar de incessantes sessões de terapia fonoarticulatória e repetidas tarefas escritas, para aprenderem as regras de uso da língua portuguesa.

Como evidencia Gesser (2009),

A oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos. Pode-se dizer que a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelo surdo são objetos que se traduzem em vários sentimentos: desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração (GESSER, 2009, p. 50).

Sem dúvida, o oralismo – enquanto filosofia educacional – foi impositivo e desrespeitoso, já que influenciava negativamente sobre a identidade surda e autonomia do sujeito surdo. Esse foi um tempo sombrio na vida dos surdos. Viviam isolados da sociedade e sem poder utilizar a língua de sinais. No entanto, depois de várias ações realizadas por familiares, amigos e pela própria comunidade surda, é que, aos poucos, a cultura surda foi sendo aceita, conquistando seu lugar na sociedade e assegurando direitos e deveres. Por isso, percebendo a ineficiência do método, permitiram que o surdo utilizasse toda e qualquer forma de comunicação: leitura labial, língua de sinais, gestos, etc. Esse modelo foi chamado de comunicação total (SCHELP, 2008) e, assim como o oralismo também não foi suficiente para desenvolver as capacidades, principalmente, comunicativas do surdo.

Nesse momento, o cenário é outro. Trata-se da fase do despertar cultural, a qual se inicia na década de 1960, quando William C. Stokoe, ao estudar os aspectos

linguísticos dos sinais, lança novas perspectivas sobre o ensino dos povos surdos, marcando, assim, o ressurgimento da aceitação da cultura surda e da língua de sinais, como assinala Strobel (2009).

É nesse contexto que surge o bilinguismo, propondo acesso à língua de sinais como primeira língua (L1) e à Língua Portuguesa como segunda língua (L2) (LACERDA, 2006).

2.1.1 A educação de surdos no Brasil: mais um pouco de história

No Brasil, o primeiro instituto para educação de “surdos-mudos” (termo utilizado naquela época), foi o Instituto Imperial para Surdos-Mudos, hoje “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES), criado pela Lei nº 939 e fundado por Huet, em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro. No entanto, seu objetivo, principalmente à época do oralismo e comunicação total, sempre foi ensinar os surdos a ler, escrever e a contar, de modo que a ênfase maior era dada à Língua Portuguesa em sua modalidade oral, com vistas à leitura e à escrita. (ROCHA, 2009)

De acordo com Goldfeld (1997), esse Instituto funcionava em regime de internato, e recebia surdos de todo país em busca de seus estudos e conhecimento. O INES tornou-se referência no ensino-aprendizagem de surdos, no âmbito legislativo, sindical, histórico e comunicativo, e proporcionou avanços notórios na esfera educacional.

À época do bilinguismo, por exemplo, a fundação do Instituto Nacional de Surdos (INES) empreendeu esforços na difusão da Libras, de forma que o surdo passou a se apropriar da cultura e a resgatar-se como sujeito, protagonista de sua história. Assim, a Libras se tornou o principal instrumento de comunicação da comunidade surda, promovendo sua inclusão social e independência.

Passado todo esse tempo, chega-se à conclusão de que, para que haja um desenvolvimento pleno do sujeito surdo, é necessário que sua educação esteja focada em sua diferença e dificuldade de acesso à língua. Nesse sentido, Dizeu e Caporali (2005, p. 588) afirmam que “a língua de sinais representa um papel expressivo na vida do sujeito surdo, conduzindo-o, por intermédio de uma língua estruturada, ao desenvolvimento pleno” e proporcionando-lhe oportunidade, não somente de acesso à aquisição de linguagem e de entendimento de mundo, mas também a possibilidade de poder reconhecer a si como sujeito de sua própria história.

Quanto à língua portuguesa, produz-se um esforço no sentido de conscientizar os profissionais da área quanto à sua nova posição, L1. Antes, com o oralismo e comunicação total, o português era sempre pensado e trabalhado como língua materna, roubando o espaço da Libras. O medo de prender o surdo em guetos fez com que muitos profissionais defendessem acirradamente a supremacia da língua majoritária, não só para os surdos como também para outras minorias, afinal, o domínio da Língua Portuguesa traduz a soberania do estado brasileiro e a normalização do processo educacional.

2.2 Conquistas para uma educação igualitária

Tratando-se do acesso e permanência nas escolas de forma igualitária, as pessoas com deficiência, mais especificamente os surdos, têm tido muitas vitórias a partir da criação de leis e decretos. A primeira delas é a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei da Libras, que reconhece a Libras como a segunda língua oficial do Brasil:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras, a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Outra conquista válida foi o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que versa sobre as garantias à pessoa surda:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas, acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - Promover cursos de formação de professores para:

- a) o uso e o ensino da LIBRAS;
- b) o ensino da LIBRAS;
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas;

II - Prover as escolas com:

- a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS;
- b) tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa;

- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como a segunda língua para as pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Temos também em nossa legislação o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que trata das salas de aulas inclusivas:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - Aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

Por fim, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que trata da inclusão social e da cidadania:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

- I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
- II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
- III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
- IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em [...]
- V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação

tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015).

Atualmente, a inclusão e a acessibilidade estão na lei, mas existem muitas barreiras sociais. É ainda necessário que a escola promova oportunidade de desenvolver projetos que possam de fato inserir esse aluno no ambiente escolar, para que ele se sinta capacitado como qualquer outro aluno. Sobre isso, é preciso ter em mente que a inclusão do surdo não implica apenas a efetivação da Libras por meio de intérpretes e informações visuais; requer também a compreensão do ensino de português como L2 em toda a sua dinâmica de ensino.

2.3 Ensino de língua portuguesa como L2 para o aluno surdo

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo, devemos entender que a aquisição de português nessa modalidade de maneira genuína e plena estará vinculada primeiramente ao letramento do aluno surdo na sua língua materna, que é a Libras como primeira língua, o que amplia o leque de ensino e aprendizagem desse sujeito.

O ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo, além de pressupor a aquisição da escrita do português como segunda língua, de maneira genuína e plena, requer, antes, o letramento do aluno surdo na sua primeira língua, a Libras.

O desenvolvimento linguístico do surdo acontece quando ele adquire a Língua de Sinais o mais cedo possível, sendo esta sua primeira língua e adquirida em contexto de uso comunicativo. Assim, desenvolve precocemente seu potencial linguístico, tornando-se apto ao aprendizado de uma segunda língua, no caso dos surdos brasileiros, a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, possibilitando o domínio pleno da linguagem (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Neste caso, percebemos que não se trata apenas de saber ler ou escrever, vai além disso: consiste em tornar o surdo um sujeito letrado, inserido em diversos ambientes e contextos sociais, onde a leitura e a escrita estejam presentes, de modo que ele possa interagir e desenvolver seu conhecimento de mundo.

Conforme afirma Silva (2017), é importante pensar sobre o cotidiano e as necessidades comunicativas que um sujeito surdo enfrenta com relação ao uso do

português. No que diz respeito à sua segunda língua, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, como L2, é vista como parte essencial no processo de ensino-aprendizagem, socialização e comunicação do surdo, uma vez que esta deve ocorrer a partir da construção de conhecimentos em Libras, permitindo-lhe o acesso a essa língua de modo significativo e contextualizado. Ainda citando Silva (2017), ela exemplifica o sujeito surdo que precisa frequentar determinados espaços, como lojas ou hospitais, onde é necessária a comunicação em português, e a interação acontece por meio da escrita para que haja compreensão.

Nessa perspectiva, é preciso que o professor se desfaça de seus preconceitos quanto à primeira língua do indivíduo surdo e passe a utilizá-la de forma interativa no processo de aprendizagem, sem esquecer-se de ressaltar a necessidade e o papel do intérprete em sala de aula, já que alguns professores ainda não possuem conhecimento ou fluência na Libras.

Além disso, é preciso lembrar que os surdos têm certa dificuldade de aprender a Língua Portuguesa escrita, dada a diferença de modalidade entre a língua vocal-auditiva e a gesto-visual. Avelar e Freitas (2016, p. 14) destacam que “A escrita em português é muito difícil para os surdos, pois não compreendem o significado das palavras que utilizam na leitura e na escrita de textos, na escola regular inclusiva”.

Nessa perspectiva de segunda língua, o docente de Língua Portuguesa deve escolher materiais e métodos que permitam ao aluno fazer associações com sua língua materna e assim ir criando seu próprio conhecimento a respeito dos assuntos trabalhados, de modo a possibilitar ao aluno surdo melhor interação com os ouvintes em sala, compartilhando experiências e aprendizagens adquiridas a partir da explanação de diversos assuntos.

Nesse contexto, vale a pena assinalar que a dificuldade na leitura e escrita do aluno surdo não está relacionada à surdez, mas sim às metodologias utilizadas para que o aprendizado seja eficaz. A falta de capacitação dos professores que ministram aulas para alunos surdos (em muitos casos, com a ausência de intérpretes) implica diretamente em sua aprendizagem, uma vez que um ensino de qualidade exige capacitação contínua e qualificação de quem o maneja. Sobretudo na educação do aluno surdo, o qual possui uma cultura própria, devendo também ser respeitada em suas particularidades dentro e fora do contexto escolar.

Frequentar escolas juntamente com ouvintes, a chamada “inclusão escolar”, não caracteriza grande avanço na história das pessoas surdas, e é preciso bem mais.

Também não se trata de aceitar a língua de sinais, mas viabilizá-la; o objetivo não é depositar alunos surdos em salas de aula juntamente com alunos ouvintes, mas de propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de ambos, a fim de proporcionar educação de qualidade, autonomia e seguridade sobre seus direitos e deveres perante a sociedade em que estão inseridos, promovendo, assim, a igualdade de valores e a efetivação da democracia.

Apesar de progressos ao longo dos anos, é real e válido salientar que o aluno surdo é desfavorecido muitas vezes por não compartilhar uma língua que promova a interação com seus colegas e professores, ficando assim em desigualdade linguística em sala de aula, o que reduz abruptamente o acesso aos mais variados conhecimentos e habilidades.

Em consonância com o que foi exposto, Fernandes (2006, p. 5) considera que “Não é difícil supor como é complicada a questão de os surdos assumirem sua diferença linguística e lutarem politicamente por seu reconhecimento, o que os coloca na situação de “estrangeiros” dentro do seu próprio país”.

Assim sendo, percebemos a importância de metodologia de ensino eficaz para uma inclusão efetiva, pois proporciona não só o desenvolvimento do sujeito no processo de escolarização, mas também na sociedade como um todo.

Metodologicamente, os professores apostam em recursos que facilitam a aprendizagem de toda a classe ouvinte, “esquecendo” de adaptar o conteúdo para o aluno com surdez, afinal, para o surdo, o português não possui o mesmo significado social que tem para os demais alunos ouvintes.

Partindo dessa visão, Bento e Soares (2018) afirmam que é necessário se pensar na formação dos professores da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos como um assunto que merece urgência na atualidade. É importante que as escolas e o governo invistam em cursos de capacitação, como: especializações, oficinas e palestras com temáticas voltadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Porque, além da conscientização inclusiva, são necessários profissionais que atuem direta ou indiretamente com a comunidade surda e aprendam sinais que facilitem sua comunicação dentro e fora de sala de aula, além de receberem instruções/conscientização de como atender este público.

A constituição do sujeito se dá pela língua e pelas suas relações sociais, assim, não há como dissociar língua e cultura. Nessa relação em que uma está imbricada na outra, ensinar uma segunda língua significa perpassar pelo

exercício de olhar o mundo pelos olhos do outro, tornando, assim, de grande importância a vivência, o contato com a comunidade surda (BENTO; SOARES, 2018, p. 147).

Dessa forma, é pertinente que o aluno receba possibilidades de educação bem-sucedida e possa evoluir de acordo com o seu potencial.

2.3.1 Ensino de português como L2 para surdos: momento de alfabetização ou letramento

É comum que os professores foquem no processo de alfabetização para que seus alunos saibam ler e escrever. Porém, no caso das crianças ouvintes, elas já adquiriram a língua portuguesa, dentro do seu ambiente familiar, através da audição. E desta forma elas tendem a assimilar mais rápido a descoberta da relação entre sons e letras. Mas o processo do ensino de português com o aluno surdo é diferente, pois em seu ambiente familiar não terá essa experiência com os sons antes de chegar à escola.

Conforme evidencia Fernandes (2006), o processo de alfabetização tem como base a associação entre fonema e grafema, tornando inviável o ensino da leitura e escrita do aluno apenas pela alfabetização. Já no processo de letramento para o aluno surdo, ele irá passar de uma língua não-alfabética, no caso a língua de sinais, para uma língua alfabética, neste caso, o português. O modo como o aluno aprende a ler e escrever sem ter que passar pela experiência fonológica da língua, é chamado de "leitores não alfabetizados", o que, segundo Sánchez (2002 apud FERNANDES, 2006, p. 8), "significa que são leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética e dominam a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias".

Desse modo, quando o professor desconhece uma metodologia adequada, pode resultar em um pensamento equivocado, o qual apontará que o aluno surdo não consegue aprender o português, e vai deixando este aluno fazer outras atividades mais "simples", como pintar, desenhar ou até mesmo de junção silábica. E isto causará prejuízo no aprendizado deste aluno. Pois as metodologias empregadas neste ensino foram pensadas apenas para alunos ouvintes. Ainda, segundo Fernandes (2006, p. 2), "A criatividade de cada professor e o conhecimento das necessidades de seu grupo

de alunos é o que determina a escolha dos alvos de aprendizagem que poderão ser desenvolvidos”.

Podemos dizer que letramento não é apenas se preocupar em ensinar a leitura e a escrita (alfabetização), mas sim ter a preocupação de estimular a leitura dentro das práticas sociais (letramento).

2.4 Variedades de metodologias de ensino existentes

Segundo Cristina d'Ávila (2021), não há ensino sem intenção de fazer alguém aprender, ou seja, o ensino e a aprendizagem estão, dialética e diretamente, relacionados. Nesse sentido, ensinar é um processo mediacional, pois o aprendizado não se concretiza sem que aquele que ensina (o professor) estabeleça conexão entre quem aprende (o aluno) e o que é ensinado/aprendido (o conteúdo). No entanto, essa mediação exige uso de instrumentos, ou melhor, de “signos que asseguram a organização dos comportamentos individuais e coletivo, e a linguagem é o primeiro destes signos” (op. cit., p. 31).

Além disso, a autora afirma que “a mediação didática consiste em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem, efetuando um movimento, uma passagem, na qual uma totalidade se transforma em outra” (D'ÁVILA, 2021, p. 31). Dessa forma, o professor precisa estar munido de uma série de conhecimentos e competências, construída, principalmente, durante a formação docente, pois, no exercício de sua profissão, precisará organizar e selecionar metodologias de ensino; apontar lacunas na aprendizagem para intervir sobre elas; empregar recursos técnicos e tecnológicos; elaborar sequências didáticas; planejar aulas; dimensionar conteúdo mediante o nível de conhecimento sociocultural do aluno, bem como suas especificidades; além de avaliar o processo de aprendizagem. No entanto, D'Ávila (2021) afirma que, entre todos esses saberes, escolher metodologias de ensino apropriadas à realidade do aluno é fundamental, é o “sal do fazer docente” (p. 36).

Assim, convém esclarecer que por trás dos métodos e técnicas de ensino, está o modo como a escola ou o professor concebem a produção de conhecimento, ou seja, a aprendizagem. As metodologias consistem, portanto, no modo como o conhecimento é processado, na forma como se ligam ligadas às filosofias e teorias, de modo geral. Nessa perspectiva, é importante abordar que existem vários modelos

de metodologias de ensino. A tradicional, por exemplo, subtrai o papel do aluno em sala de aula.

O professor, na metodologia tradicional, está menos exposto, no sentido de que lida basicamente com o que apresenta (com o conteúdo didático já preparado), contando com pouca participação do aluno, este envolvido em problema, o qual seguidamente nem chega a ser apresentado. O professor já traz tudo pronto, expondo o conteúdo de sua aula (ABREU, 2009, p. 80).

Já a metodologia sociointeracionista, citado por Lara et al. (2019, p. 15), fundamenta-se em uma abordagem do mesmo nome. Seu objetivo é permitir

[...] a construção de identidades, valores, saberes, práticas e culturas que caracterizam as sociedades nas quais vivemos, por meio da interação entre professor e educando e destes com o mundo. As trajetórias construídas nessas interações, por vezes, se desencontram e por outras se cruzam, mas seguem em frente, na mesma direção.

A metodologia construtivista defende que o educador será apenas facilitador no processo de aprendizagem, enquanto o aluno será o protagonista, de acordo com Rezende (2002, p. 72), o qual chama a atenção para o seguinte:

Talvez o mais marcante seja a consideração do indivíduo como agente ativo de seu próprio conhecimento, o que no contexto educativo desloca a preocupação com o processo de ensino (visão tradicional) para o processo de aprendizagem. Na visão construtivista, o estudante constrói representações por meio de sua interação com a realidade, as quais irão constituir seu conhecimento, processo insubstituível e incompatível com a ideia de que o conhecimento possa ser adquirido ou transmitido. (REZENDE, 2002, p. 72).

Há também o modelo Montessori, que se caracteriza pelo fato de o professor ser observador, um condutor do ensino, conforme Silva (2014, p. 39):

Logo, o educador que atuava dentro dos princípios montessorianos era sempre um observador. Ele estaria atento aos seus alunos procurando conhecê-los e assim poder auxiliar em seu desenvolvimento. Ele observaria suas aptidões, preferências e atitudes para saber qual a melhor maneira de orientá-lo no processo educativo. Segundo Montessori (1965, p. 156) o educador “ensina pouco, mas observa muito; além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como o seu desenvolvimento fisiológico”.

No tocante à metodologia Reggio Emília, conforme Sá (2010), a aprendizagem é moldada pela participação de todos, de modo que ensino e

aprendizagem possam ter significados distintos, já que saberes diversos se estabelecem por relação de reciprocidade, para tentar compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar juntos em prol do saber (op. cit. p. 62).

Já o ensino Waldorf tem uma abordagem mais humanista, com salienta Bogarim (2012, p. 52):

[...] A Pedagogia Waldorf visa à formação integral do Ser Humano, pretendendo desenvolvê-lo harmoniosamente em todos os aspectos: inteligência, conhecimentos, vontade, ideais sociais, moral, pretendendo despertar todas as suas qualidades e disposições inatas, e estabelecer um relacionamento sadio com o seu meio, com a natureza, com a sociedade e com o universo.

Quanto à metodologia freiriana, esta propõe que os alunos compreendam aspectos da vida em sociedade, como explica Silva (2019, p. 35):

O educador que opta pela problematização freiriana deve mostrar a realidade, mas proporcionar ao educando construir sua própria visão desta. O contrário é impor a sua dominação, domesticando-o, educando-o para ajustar-se ao mundo e não intervir para modificá-lo. Impor conteúdos que julga necessários, mas sem levar em conta o que o educando considera importante.

Por fim, as metodologias de ensino ativas:

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre umas das Metodologias Ativas utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120).

Nessa perspectiva, é interessante observar que, por trás das metodologias, existe um pensamento que rege o método ou, mais especificamente, as ações que serão desenvolvidas pelo professor.

Por isso, quando refletimos sobre a educação dos surdos, notamos que cada metodologia – oralismo, comunicação total e bilinguismo – está associada ao pensamento de quem ensina, como este concebe aquele aprende, no caso, o aluno surdo, o que será (ou poderá ser) ensinado e, ainda, o modo como ele pode aprender, ou seja, quais métodos, técnicas, recursos serão utilizados.

A esse respeito, convém dizer que “o método pode ser conceituado como um roteiro geral para a atividade. Situa-se na linha do pensamento da orientação, indicando as grandes linhas de ação, sem se deter em operacionalizá-las. Orienta, em termos gerais, onde se quer chegar” (BARBOSA, 2001, p. 10). Já as técnicas de ensino são os procedimentos concretos e os recursos, os meios materiais que ajudarão na organização do fazer pedagógico, como propõe Barbosa (2021).

À vista disso, convém esclarecer quais são os métodos, isto é, as ações empregadas para atingir objetivos educacionais relacionados ao aluno surdo, a partir das metodologias historicamente determinadas e já apresentadas neste trabalho (seção 2.1). Assim, refletindo sobre o oralismo, comunicação total e bilinguismo, Perlin (2005) caracteriza cada metodologia, expondo seus métodos, técnicas e recursos. Como base nessas características, elaborou-se quadro em que se pudesse observar o status da Libras e do português em sala de aula, os objetivos de cada filosofia, o professor, a sala de aula, os tipos de recursos e de atividades passíveis de serem utilizados (Quadro 1).

Quadro 1 – Características metodológicas do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo.

	ORALISMO	COMUNICAÇÃO TOTAL	BILINGUISMO
LIBRAS (língua de sinais)	ignorada	considerada um recurso	meio de interação, em modalidade sinalizada e, às vezes, escrita.
PORTUGUÊS (língua oral)	foco na modalidade vocal-auditiva	uso das modalidades falada e escrita, e do português sinalizado	L2 escrita, alvo de aprendizagem
OBJETIVO	estimular a fala ao máximo	desenvolver a fala, em nível articulatório e prosódico	garantir aprendizado em língua em LS
PROFESSOR	pessoa ouvinte; função similar ao do fonoaudiólogo	pessoa ouvinte; mediador de conhecimento; uso de recursos visuais.	instrutor/monitor surdo (de preferência); mediador de conhecimento.
SALA DE AULA	espaço similar à clínica	espaço de aprendizado	espaço de aprendizado
RECURSOS	audiovocais	audiovisuais	estritamente visuais

Continua.

Quadro 1 – Características metodológicas do oralismo, da comunicação total e do bilinguismo.
Continuação.

<p>ATIVIDADES</p>	<p>percepção/identificação de sons, ritmos e imagem relacionados à estimulação auditiva e rítmica; leitura orofacial para identificar movimentos labiais; aquisição/ampliação de vocabulário e conceitos da língua oral; rotinas da vida diária como tema de conversações; ampliação da capacidade de compreensão, atenção e memória, através da repetição.</p>	<p>introdução do uso do som por meio de tambores, fones, aparelhos de audição; estruturação frasal com todos os elementos prosódicos, sintáticos e semânticos (ritmo); estimulação oral; elaboração lógica do pensamento; transposição dos conceitos aprendidos para o audiovisual; utilização das situações de vida diária para a aquisição da fala; desenvolvimento da concentração, memória, compreensão e abstração dos sons da fala.</p>	<p>reconhecimento e exploração visual; escrita, explorando sua função social quanto à realidade surda; contação de histórias em LS; leitura e literatura da língua oral por meio da LS; jogos para aprimorar raciocínio lógico, mental/intelectual/cognitivo, seriação, classificação e pareamentos; cultura surda, dentre outras; valorização da identidade e do povo surdo.</p>
-------------------	---	---	---

Fonte: Perlin (2005)

De acordo com o Quadro 1, parece que as metodologias e seus respectivos métodos ocorreram (e ocorrem) de modo bem delimitado. No entanto, Rezende (2002) traz uma reflexão interessante, quando questiona se novas tecnologias podem resultar em novas práticas ou vice-versa.

Se as novas tecnologias não implicam novas práticas pedagógicas nem vice-versa, aparentemente poderíamos dizer que não há relação entre essas duas instâncias. Entretanto, isso não é necessariamente verdade, se considerarmos que o uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem. (REZENDE, 2022, p. 71).

Não vamos tratar desse assunto neste trabalho, porém aplicando essa reflexão à realidade da educação de surdos, é possível deduzir que uma nova abordagem deve vir acompanhada de novas práticas, sendo que as antigas, se utilizadas, precisam ser ressignificadas. Isso porque, se uma nova metodologia traz os mesmos velhos métodos, sem uma reformulação crítica, certamente, o que vigora é a abordagem antiga. Desse modo, Skliar (2005) faz um alerta:

A mudança registrada nos últimos anos não é, e nem deve ser compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. [...] Entre as múltiplas contribuições que geraram essas mudanças, é imprescindível assinalar que a divulgação dos modelos denominados de educação bilíngue e bicultural, e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, se constituem como os elementos mais significativos. Porém o abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação dos paradigmas socioculturais, não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional. [...] a questão não está no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural. (SKLIAR, 2005, p. 7-8).

E, seguindo esta linha, Perlin (2005) relata que o autor supracitado, em 1998, no I Congresso Ibero-Americano, chama a atenção para o fato de o bilinguismo brasileiro variar “de escola para escola” e até “de professor para professor” (p. 22). Dessa forma, a autora elenca os seguintes tipos de bilinguismo: 1) bilinguismo com aspecto oralista; 2) bilinguismo com aspecto liberal; 3) bilinguismo progressista; e 4) bilinguismo crítico.

O primeiro tipo, segundo Perlin (2005), traz resquícios claros do oralismo: a partir de uma visão colonialista, a escola/o professor se preocupa com o desenvolvimento da linguagem oral, pois acredita que o surdo deve ter o ouvinte como modelo e, ainda, que a língua de sinais atrapalha o desenvolvimento da língua falada.

A prática bilíngue, neste modelo, continua sendo a ideia de uma cultura comum, e o surdo continua sendo aquele que tem um problema auditivo (biológico). Não haverá lugar para o surdo construir sua identidade como surdo. Tampouco, o professor entendeu o sujeito surdo, porque ele não se dá conta das diferenças culturais presentes e entende os surdos como sujeitos deficientes, com a falta daquilo que é dos ouvintes: a língua portuguesa. (PERLIN, 2005, p. 22).

No caso do bilinguismo de aspecto liberal, há uma compreensão de que não há diferença cognitiva ou intelectual entre surdos e ouvintes, por isso a escola abre espaço e oportuniza a ascensão do surdo com sujeito. Segundo a autora, trata-se de um humanismo etnocêntrico, pois ainda que permita ao surdo a sinalização, deixa claro que prefere a oralização.

Quanto ao bilinguismo progressista, embora enfatize as experiências culturais e a língua de sinais, limita-se a algumas características, deixando de lado aspectos históricos e sociais, que dão sustentação a questões políticas. Para a escola e professores, os surdos são parte da diversidade cultural apenas.

Já o bilinguismo surdo crítico reflete a experiência do uso da língua de sinais na construção de um processo educacional inteligível. “O surdo passa a ser entendido como sujeito diferente e se cria um regime de representações para legitimar o sujeito surdo como diferente do ouvinte, com cultura e identidade”. (PERLIN, 2005, p. 24).

À vista disso, pode-se dizer que refletir sobre metodologias para o ensino de português escrito como segunda língua para os surdos, é pensar em meios que ativem o processo de aprendizagem no sujeito. Isso depende, em grande parte, da formação pela qual o professor precisa passar, pois é na formação que o docente adquire conhecimento, competências e habilidades concernentes às práticas pedagógicas e à realidade do povo surdo (SOARES; BENTO, 2018; D’ÁVILA, 2021).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, iremos tratar no subitem 3.1, sobre a caracterização da pesquisa, no que diz respeito a sua natureza, objetivos descritivos, abordagem e procedimentos. A pesquisa configura-se como um estudo de caso, de um aluno do ensino fundamental II, de uma escola pública do município de Rio Branco, e preocupa-se em compreender o processo de ensino-aprendizado, processo de letramento, além da inserção e socialização desse aluno.

No subitem 3.2, serão abordadas as condições no qual se deu toda a pesquisa, desde a busca por uma escola, conversa com a diretora e equipe, até o momento em que se conseguiu coletar os dados necessários para análise.

3.1 Caracterização da pesquisa

No que diz respeito à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois objetiva gerar conhecimento para ação prática, a fim de solucionar problemas específicos. No caso desta pesquisa, questionam-se quais são as metodologias empregadas pela professora de língua portuguesa, no ensino a um aluno surdo matriculado em turma regular do ensino fundamental, e espera-se que as possíveis respostas possam promover informações a respeito deste assunto, a fim de contribuir com outras pesquisas deste campo, visando favorecer a construção de metodologias de ensino/aprendizagem para o aluno surdo em seu processo de letramento e de aquisição do português escrito.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “pesquisa aplicada, objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

Quanto aos seus objetivos, o trabalho é descritivo, pois tem a intenção de conhecer a realidade (PRODANOV; FREITAS, 2013), ou melhor, as metodologias utilizadas por uma professora, através das produções discentes coletadas. Nosso objetivo é, pois, descrever as características concernentes a esse caso específico, conforme recomenda Gil (2008, p. 28):

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser

classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc.

Para auxiliar no fundamento da pesquisa descritiva, Prodanov e Freitas evidenciam:

b) pesquisa descritiva: quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observações sistemáticas. Assume, em geral, a forma de levantamento (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Logo, no tocante à pesquisa descritiva observam-se os fatos, registra-se, analisa-se e interpreta-se, sem que haja a interferência do pesquisador sobre o fenômeno.

No que tange à sua abordagem, este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, que estuda aspectos individuais de fenômenos sociais, em que o seu ambiente natural é a fonte de coleta de dados (GODOY, 1995). Este trabalho terá como fenômeno de pesquisa as atividades escolares de língua portuguesa, de um aluno surdo, no intuito de entender e descrever como esse aluno participa das aulas e constrói seus conhecimentos no ambiente escolar junto com os colegas e professores.

Ainda se baseando em Godoy, pode-se dizer quanto à abordagem qualitativa:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural (GODOY, 1995, p. 62).

Acerca dos procedimentos, é uma pesquisa documental, pois será desenvolvida através das atividades escolares aplicadas pela professora, informante desta pesquisa. Gil descreve a pesquisa documental:

Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (GIL, 2002, p. 46).

A pesquisa apoia-se nos pressupostos de Lakatos e Marconi (2003), os quais afirmam que a pesquisa documental significa a busca de avaliação de fontes para explicar fatos ocorridos e quais as relações culturais ou até mesmo sociais, representando um instrumento apto para contribuir em pesquisas, capacitando auxiliar no entendimento de fatos presentes ou futuros.

[...] A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (LAKATOS; MARCONI, 2003; p. 174).

Ainda no que se diz respeito à pesquisa documental, Prodanov e Freitas (2013) afirmam,

[...] a pesquisa documental, devido a suas características, pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica. Gil (2008) destaca como principal diferença entre esses tipos de pesquisa a natureza das fontes de ambas as pesquisas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Ou seja, a pesquisa documental é uma forma que usa métodos e técnicas para a captação de análise de documentos dos tipos mais diversos.

Ainda quanto aos procedimentos, esta pesquisa pode ser considerada um estudo de caso conforme definem Gerhardt e Silveira (2009):

[...] Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. (FONSECA, 2002, p. 33).

No tocante a esta pesquisa, o estudo de caso tratou de uma realidade particular concernente a um aluno surdo. Este tipo de estudo oferece a possibilidade de o pesquisador obter acesso às informações que são necessárias para executar uma investigação a fim de alcançar um resultado sem interferir no objeto de pesquisa.

A abordagem e o método escolhidos para a construção deste trabalho visam contemplar de forma satisfatória os objetivos e hipóteses investigativas. Desse modo, nosso intuito é analisar as metodologias de ensino usadas pelo professor, no ensino

de português escrito a um aluno surdo, na sala de ensino regular. Por conseguinte, a fim de alcançar esse propósito pretendemos: a) apresentar como o professor ouvinte e o aluno surdo figuram no processo de ensino e aprendizagem do português escrito; b) identificar quais ferramentas o professor utiliza nas aulas de português planejadas para o aluno surdo que desconhece a Libras; c) descrever as metodologias de ensino usadas pelo professor de língua portuguesa; d) verificar as formas avaliativas utilizadas no processo de ensino de Língua Portuguesa como L2.

3.2 Composição do corpus

Para compor o corpus desta pesquisa, buscamos uma escola estadual de Ensino Fundamental II, situada na cidade de Rio Branco - AC. Nessa escola, soubemos da presença de um aluno surdo, em uma turma regular do sétimo (7º) ano, do ensino fundamental II.

Em conversa amistosa, com a diretora e a intérprete, responsável pelo aluno surdo, nós tivemos acesso a algumas atividades produzidas pelo aluno, nas aulas de língua portuguesa, ao relatório do aluno, bem como a informações gerais sobre a docente e seu trabalho com o aluno surdo e a intérprete. Convém ressaltar que a direção se mostrou muito receptiva ao nos receber e disponível na cessão do material.

A turma do sétimo ano do fundamental constitui-se de 37 alunos ouvintes e um surdo. Como se trata de uma sala de aula inclusiva, conforme o Decreto nº 7.611, já citato acima, há uma profissional intérprete que sempre acompanha o discente surdo nas aulas de modo geral. Neste trabalho, nosso objeto de estudo é o ensino de português destinado ao sujeito surdo.

A professora de Língua Portuguesa, que acompanha essa turma, é licenciada em Letras Português e atua há 29 anos na área. Não possui formação no ensino especial nem tem cursos voltados para a área da Libras, ou seja, não dispõe de conhecimento da língua de sinais. Nessa classe do 7º ano, ela trabalha com a intérprete com quem compartilha o planejamento, o qual é adaptado às necessidades do aluno.

Esta, por sua vez, é formada em Pedagogia, possui curso avançado em Libras, além de uma especialização em Educação Especial e outra em Libras (em andamento). Esta intérprete tem ajudado o aluno surdo, no processo de inclusão, viabilizando a comunicação entre este e a professora e os colegas e ensinando,

sempre que possível, alguns sinais, para a turma. No planejamento com a professora, ela traduz algumas atividades para a Libras. Além disso, conforme o relatório, a intérprete, “nos intervalos das aulas ou quando ele conclui suas atividades propostas pelos professores, eu trabalho sua alfabetização junto com a Libras, para ajudar no seu desenvolvimento” (p. 2).

Já o aluno surdo, de acordo com o Relatório Pedagógico Individual do Aluno (Anexo 1), tem 12 anos, é filho de pais ouvintes e foi diagnosticado com hipoacusia bilateral profunda, no primeiro ano de vida, depois de passar por um acometimento pulmonar. Vale dizer que, descoberta a surdez, os pais, inicialmente, cogitaram fazer na criança a cirurgia de implante coclear, porém tal ideia não foi adiante devido ao alto custo. Uma vez descartada essa ideia, os pais buscaram aprender a libras. E a mãe resolver seguir nos estudos da Libras e hoje é também tradutora-intérprete de libras (TILS), de modo que, em casa, ela o auxilia nas atividades escolares, mediante as orientações da intérprete escolar.

Esse aluno, embora não tenha fluência, comunica-se em libras, por meio de alguns sinais básicos que já domina. Segundo o Relatório, “mesmo com as atividades adaptadas ele não consegue fazer sozinho, sempre precisa da ajuda da sua intérprete, porque ainda está em processo de alfabetização, ele conhece as letras, mas tem dificuldade em formar palavras”.

Com o objetivo de incluir o discente, houve oficina de libras para essa turma, com um professor surdo. Esse evento foi muito importante, porque ajudou a melhorar a comunicação entre os colegas, surdo e ouvintes.

No tocante ao processo avaliativo, também alvo de nossos objetivos, nos foi relatado que a avaliação consiste em uma cartilha de atividades elaborada, bimestralmente, para esse aluno, conforme seu grau de conhecimento e buscando contribuir no seu processo de letramento. Desse modo, as atividades, depois de respondidas pelo discente, são entregues à professora regente de língua portuguesa, que as corrige e pontua, levando em consideração o aprendizado do aluno em relação às questões respondidas.

A respeito dessa cartilha, adiantamos que, dentre as atividades disponibilizadas, havia apenas as avaliações formativas, exercício que, no dia a dia, indicam o posicionamento do aluno diante dos conteúdos apresentados e reconhecem as dificuldades discentes no intuito de aperfeiçoar o planejamento didático (KRAEMER, 2005). Sobre as cartilhas – avaliação somativa que, segundo Kraemer

(2005), visa a um balanço final ou a uma tomada de decisão – não tivemos nenhum acesso. Soubemos de sua existência durante a conversa informal com a diretora e a intérprete, apenas.

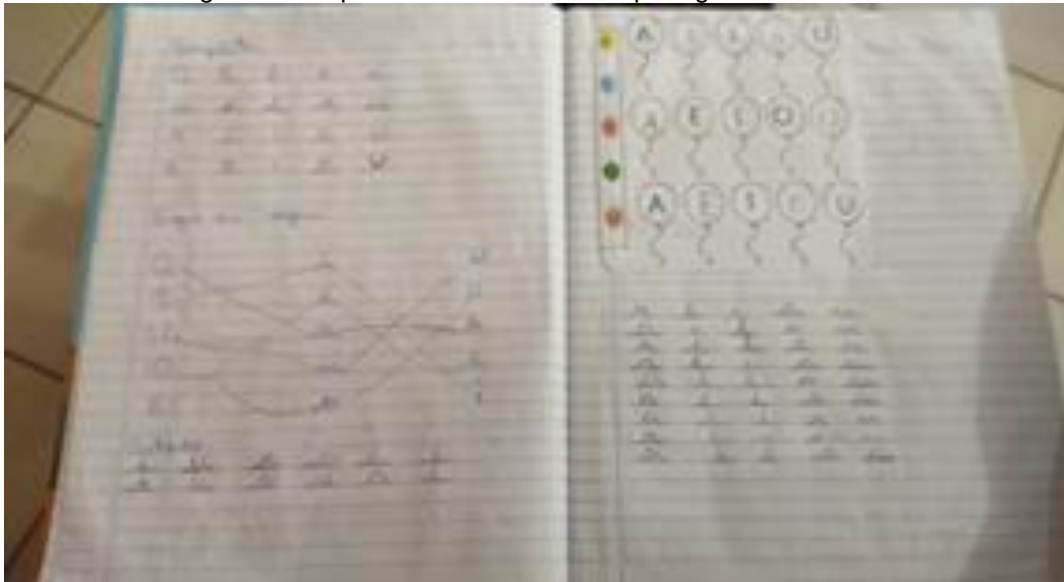
Como a pesquisa não foi submetida ao Conselho de Ética, nós não pudemos entrevistar os atores desse processo. A maior parte das informações aqui mencionadas foi retirada do Relatório que nos foi entregue e de uma breve conversa informal, como já dissemos. Desse modo, a análise dos dados, pautou-se, sobretudo, nas atividades escolares do aluno.

4 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Para análise dos dados, a escola disponibilizou atividades de outras disciplinas, além das de língua portuguesa. No entanto, esses trabalhos não serão analisados nesse momento, dado ao direcionamento e foco deste estudo.

Assim, os dados relativos à disciplina de português serão descritos, indicando objetivo, conteúdo e estrutura. Vale dizer que alguns dos exercícios xerocopiados serão reproduzidos a partir das ferramentas do Word, visto que imagens obtidas como fotografia enviadas pelo WhatsApp, não estão suficientemente nítidas, como se pode ver na sequência de exercícios feitas pelo aluno, no caderno (Figura 1).

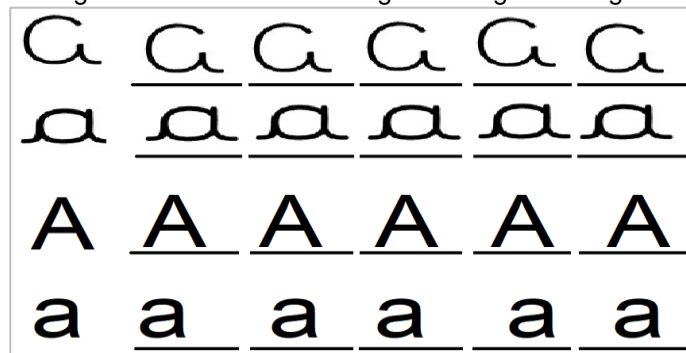
Figura 1 - Sequência de atividades de português no caderno



Fonte: Dados da pesquisa.

Todos esses exercícios dispostos no caderno do aluno (Figura 1) serão agora reproduzidos. Conforme a Figura 2 mostra (abaixo), a atividade versa sobre as vogais e seu objetivo é a reprodução de cada grafema, de modo que o aluno possa distinguir formas diferentes que representam um mesmo som vocálico. Além disso, a atividade também ajuda no trabalho de coordenação motora fina, já visa ao traçado de letras cursivas e bastão, maiúsculas de minúsculas. Quanto à estrutura, o exercício solicita que o aluno complete as lacunas, copiando os grafemas que aparecem no modelo dado.

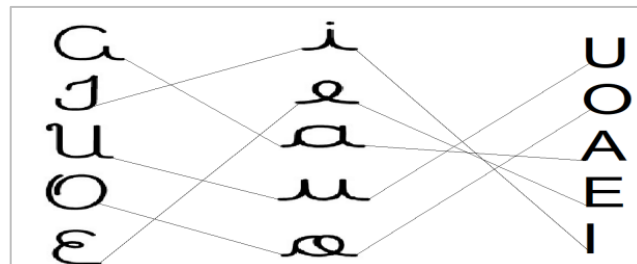
Figura 2 - Atividades de Língua Portuguesa: vogais



Fonte: Dados da pesquisa.

A atividade seguinte (Figura 3) consiste também em identificar e relacionar grafemas diferentes que representam um mesmo elemento vocálico, em suas formas cursivas e bastão, maiúsculas e minúsculas. Essa atividade requer que o aluno ligue, por meio de linhas, os grafemas. Em síntese, o aluno deve ligar as letras cursivas maiúsculas às suas correspondentes minúsculas e, em seguida, aos grafemas em letra bastão.

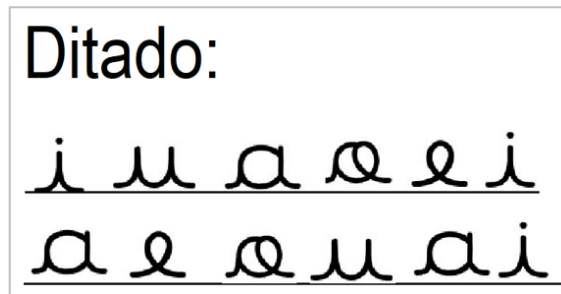
Figura 3 - Atividades de Língua Portuguesa: ligar grafemas



Fonte: Dados da pesquisa.

A próxima atividade é um ditado (Figura 4). Segundo dois dicionários online, o termo “ditado” tem as seguintes acepções: “o que se dita para outro escrever” (Priberam), “dito em voz alta para ser escrito” (Oxford Languages). Logo, o objetivo dessa atividade é fazer com que o aluno ouvinte identifique os sons vocálicos produzidos pela professora e os codifique, escrevendo no caderno. No caso do aluno surdo, o ditado deve visar à correspondência entre a datilologia e as representações gráficas das vogais em português, as quais devem ser traduzidas pela intérprete no momento do ditado. Como se pode observar, nesse ditado, o aluno escreveu as seguintes vogais: “i”, “u”, “a”, “o”, “i”, “i”, “a”, “e”, “o”, “u”, “a”, e “i”, em letra cursiva.

Figura 4: atividades de Língua Portuguesa: ditado

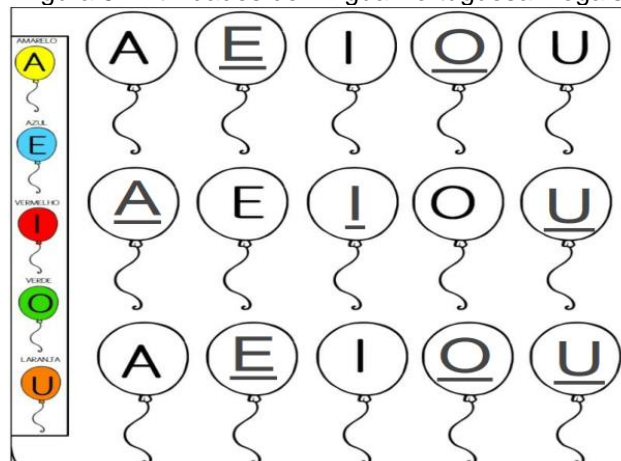


Fonte: Dados da pesquisa.

Vale dizer que, nesse ditado, as vogais não seguiram a sequência conhecida (a, e, i, o, u), mas em ordem aleatória. Também não é possível saber se foi solicitado do aluno para grafar com um tipo de letra específico (cursiva ou bastão/maiúscula ou minúscula).

Como é possível observar na Figura 5, trata-se de um novo exercício com vogais. Seu objetivo, é que o aluno complete os espaços vazios, de acordo com a ordem “A, E, I, O, U”, em letra bastão, como indicado no modelo. No total, são três sequências, em que o aluno precisa identificar quais letras estão faltando.

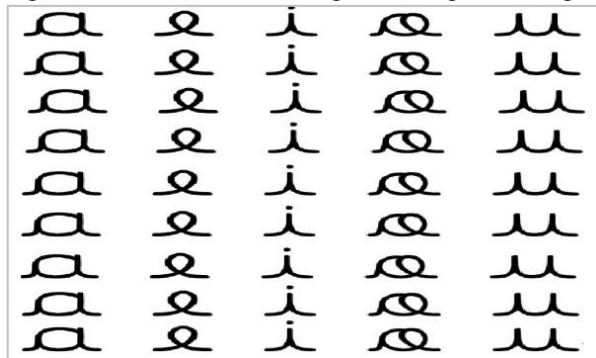
Figura 5 - Atividades de Língua Portuguesa: vogais



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa atividade, o aluno completou as lacunas com as vogais que faltavam. A última atividade (Figura 5) dessa sequência feita no caderno propõe ao aluno copiar as vogais na ordem corrente (a, e, i, o, u), a fim de que este memorize os grafemas e aprimore seu traçado. Nesse exercício, a sequência “a, e, i, o, u” deve ser copiada nove (9) vezes em letra cursiva.

Figura 6 - Atividades de Língua Portuguesa: vogais



Fonte: Dados da pesquisa.

A próxima sequência de atividades no caderno também trabalha as vogais, como se pode ver na Figura 7.

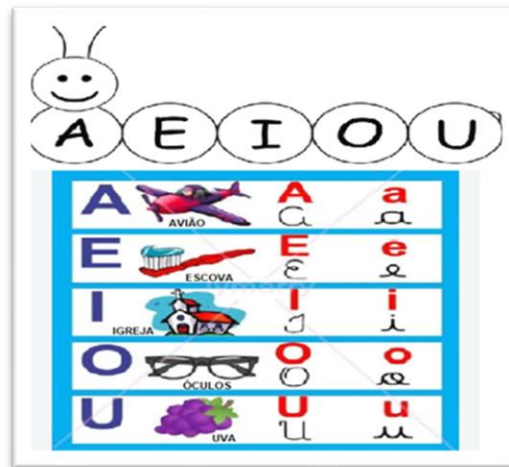
Figura 7 - Sequência de atividades de português no caderno



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa sequência, a primeira atividade é de leitura (Figura 8). No alto da atividade, consta o desenho de uma centopeia, cujo corpo se constitui de círculos contendo as vogais na ordem padrão. Em seguida, há um quadro composto por quatro (4) colunas: na primeira, vemos a série “A, E, I, O, U” em letra bastão; na segunda coluna, aparece a imagem de um objeto cujo nome inicia com a letra em tela; na terceira e na quarta, estão dispostas novamente as vogais, maiúsculas em letra bastão e cursiva, e minúscula, também em bastão e minúscula, respectivamente.

Figura 8 – Atividade de leitura

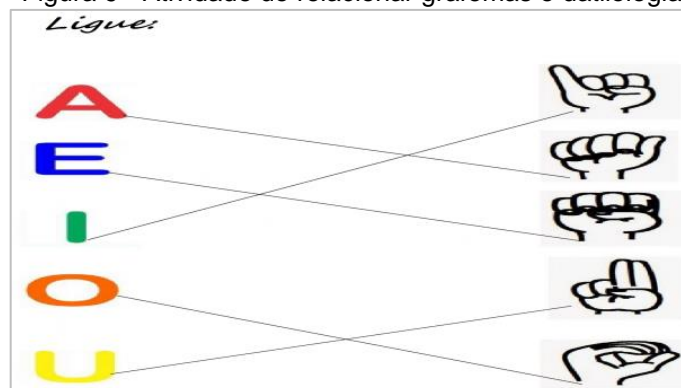


Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda em relação à atividade de leitura, infere-se que o papel da imagem seja evocar na criança o signo correspondente e, por conseguinte, o som inicial de seu significante, a fim de associá-lo aos grafemas. Seguindo essa lógica, há o “A” de “avião”, “E” de “escova”, “I” de “igreja”, “O” de “ovo” e, por último, “U” de “uva”.

Na figura 9, é possível ver outra atividade com vogais e de correspondência, porém o objetivo nesse momento é introduzir o alfabeto manual, o qual representa gestualmente o alfabeto da língua portuguesa. Desse modo, o aluno precisa relacionar os grafemas concernentes às vogais aos itens datilológicos

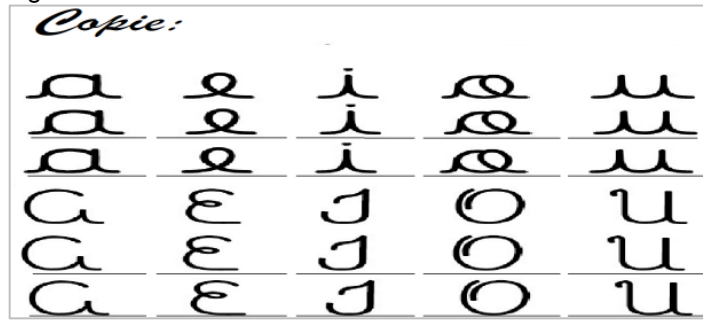
Figura 9 - Atividade de relacionar grafemas e datilologia



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao final dessa segunda sequência, o exercício também com vogais, pretende que o aluno copie as duas vezes cada grafema vocálico, em formato cursivo maiúsculo e minúsculo (Figura 10).

Figura 10 - Atividade de letra cursiva maiúscula e minúscula

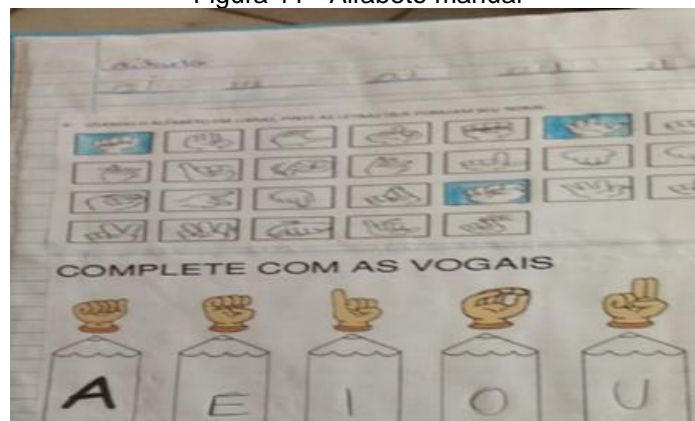


Fonte: Dados da pesquisa.

Convém salientar que também nesse exercício de cópia está implícita uma tarefa motora.

Na próxima série de atividades, o conteúdo ainda são as vogais, como é possível conferir na Figura 11.

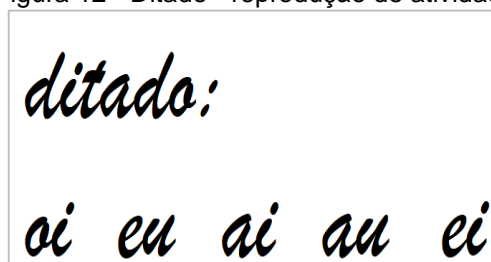
Figura 11 - Alfabeto manual



Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, na atividade que segue (Figura 12), observa-se um ditado de interjeições e pronomes (oi, eu, ai, au, ei). Isso significa que o exercício se encontra em um nível mais avançado, pois as letras representam, na verdade, vogais e semivogais, elementos sonoros mais e menos intensos, respectivamente.

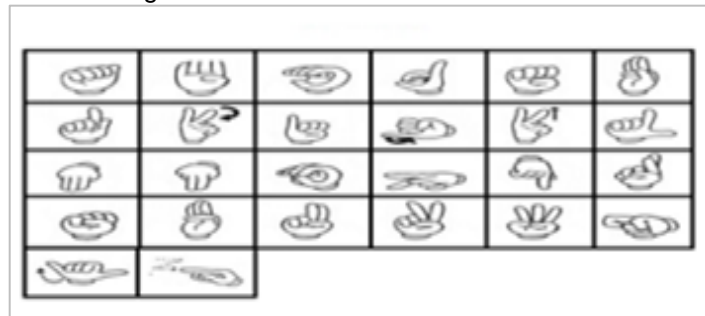
Figura 12 - Ditado - reprodução de atividade



Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida há um exercício em que o estudante é solicitado a pintar os correspondentes datilológicos das letras do seu nome, a partir de um quadro com várias configurações de mão (Figura 13). Trata-se de uma atividade de identificação, já que o indivíduo precisa reconhecer as configurações referentes ao próprio nome.

Figura 13 - Atividade de Alfabeto manual



Fonte: Dados da pesquisa.

A última atividade dessa sequência pede que o aluno complete as lacunas com as letras referentes às vogais (Figura 14). Mas para isso, ele precisa identificar os itens datilológicos correspondentes ou saber a sequência padrão das vogais (a, e, i, o, u).

Figura 14 - Atividade de datilologia



Fonte: Dados da pesquisa.

As próximas atividades trabalham o encontro vocálico, ou seja, unidades silábicas compostas por vogais. Nesse intuito, a primeira atividade (Figura 15) pede que o aluno ligue o encontro vocálico à cena que expressa. Logo, pretende-se com o exercício que o aluno, ao ler juntando vogal e semivogal, intua que os sons produzidos remetem aos barulhos que fazemos para expressar dor (“ai” e “ui”), indicar a si próprio como agente do discurso (“eu”), cumprimentar alguém usando expressões

monossilábicas (“oi”), bem como notar que o cão também emite um som (“au”), denominado latido.

Figura 15 - Atividade de encontro vocálico



Fonte: Dados da pesquisa.

Após essa tarefa (acima), a que segue tem como objetivo a cópia dos encontros vocálicos, os quais aparecem em letras bastão e cursiva, minúsculas. Nesse exercício, pretende-se que o estudante copie duas vezes as sílabas seguintes: “au”, “ei”, “oi”, “ai”, “ia”, “ui” (vide Figura 16)

Figura 16 - Exercício de repetição de sílabas

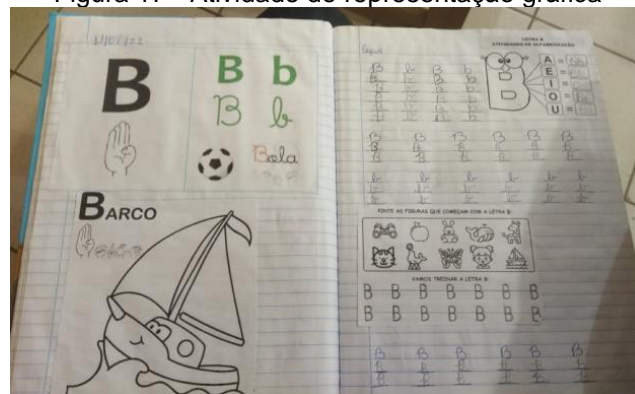
LEIA E COPIE:

<i>au</i>	<i>au</i>	<i>au</i>	<i>au</i>	<i>ai</i>	<i>ai</i>	<i>ai</i>	<i>ai</i>
<i>ei</i>	<i>ei</i>	<i>ei</i>	<i>ei</i>	<i>ia</i>	<i>ia</i>	<i>ia</i>	<i>ia</i>
<i>oi</i>	<i>oi</i>	<i>oi</i>	<i>oi</i>	<i>ui</i>	<i>ui</i>	<i>ui</i>	<i>ui</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na próxima série de exercícios (Figura 17), as representações gráficas das consoantes começam a ser introduzidas. A letra B é a que inicia a lista. Como se pode observar na página do caderno, do lado esquerdo, encontra-se a letra “B” em formato bastão maiúscula e, sob esse grafema, sua Configuração de Mão correspondente. Já do lado direito, aparece “B” em formato variado: bastão e cursiva, ambos em maiúsculo e minúsculo.

Figura 17 - Atividade de representação gráfica

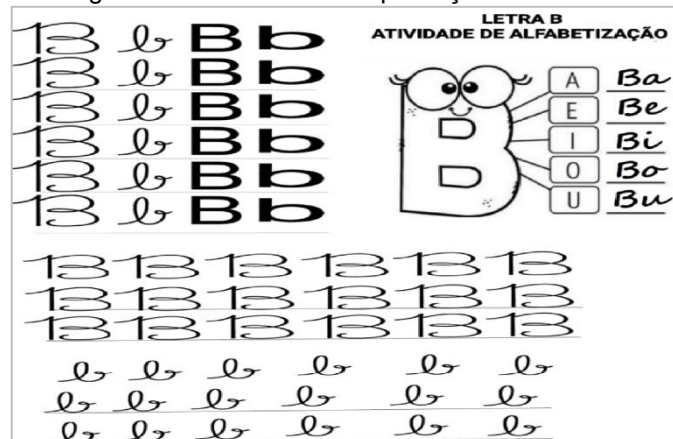


Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, não se pode deixar de notar as imagens de “bola” e “barco” aparecem com seus respectivos nomes, os quais têm suas iniciais destacadas, em vermelho e negrito, nessa ordem, bem como as sequências grafadas em alfabeto manual.

Na página seguinte, observam-se vários exercícios que requerem do aluno a reprodução da letra “B” em formato cursivo maiúsculo e minúsculo. (Figura 18)

Figura 18 - Atividade de reprodução da letra “B”















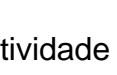

Fonte: Dados da pesquisa.

E à parte, no canto direito superior da página, há uma atividade recortada. Trata-se da junção silábica da consoante “B” com as cinco vogais trabalhadas anteriormente. A atividade tem como objetivo fazer o aluno compreender que pondo as letras na ordem requerida, é possível obter pequenos pedaços de palavras: “BA”, “BE”, “BI”, “BO”, “BU”, que, quando emitidos, necessitam de um único lançamento expiratório.

A próxima atividade coloca o aluno em um nível mais avançado, pois diz respeito à junção de sílabas para formar unidades de sentido, palavras. Seguindo a ordem da atividade, o aluno, primeiro, identifica a imagem com o sinal de “boi”; depois, deve associá-la à figura do animal (ao lado); em seguida, ele precisa identificar as sílabas “BO” e “I” e juntá-las grafando-as. A tarefa – pode-se assim dizer – pretende que o aluno compreenda que está formando um item lexical, nesse caso, “BOI”. E, por conseguinte: “BOLO”, “BOCA”, “BALA”, “BEBÊ”, “BONÉ” etc. (vide Figura 19)

Figura 19 - Atividade de junção silábica

ESCREVA OS NOMES

		BO	I	Boi
		BO	LO	Bolo
		BO	CA	Boca
		BA	LA	Bala
		BE	BÊ	Bebê
		BO	NÊ	Bonê
		BO	LA	Bola

Fonte: Dados da pesquisa.

A atividade seguinte destoa das demais (Figura 20). É um exercício sobre grau diminutivo, o qual consiste na mudança morfológica da palavra, ou seja, quando se deseja expressar a pequenez de uma entidade (objeto, animais, eventos), em geral, subtrai-se a vogal temática da palavra e acrescenta-se o sufixo [#_inho#], alterando, assim, a última sílaba da palavra.

Figura 20 - Atividade de diminutivo

Atividade de língua portuguesa
Siga o exemplo e coloque o nome dos animais no diminutivo

	GATO	→		GATINHO
	PATO			PATINHO
	PEIXE			PEIXINHO
	SAPO			SAPINHO
	RATO			RATINHO
	COELHO			COELHINHO
	CAVALO			CAVALINHO

Fonte: Dados da pesquisa.

No exercício, então, observa-se, primeiramente, o exemplo da palavra “GATO” em caixa-alta, abaixo da figura do animal de mesmo nome. Em seguida, nota-se que uma seta aponta para a palavra “GATINHO”, também em caixa-alta. No entanto, o animal correspondente, que aparece acima do item lexical, é proporcionalmente menor. Além disso, os grafemas iniciais, concernentes ao radical da palavra GATO [#ga.t_#], aparecem sem marcação, enquanto os grafemas finais [#_.inho#] apresentam-se em negrito, de modo a destacar o sufixo que indica o grau diminutivo (GATINHO).

Vale dizer que esse é apenas um modelo que se propõe autoexplicativo e o intuito é que o aluno ponha todos os substantivos referentes a animais (PATO, PEIXE, SAPO, RATO) no grau diminutivo (PATINHO, PEIXINHO, SAPINHO, RATINHO).

A atividade, do ponto de vista vertical, organiza-se em quatro colunas. Na primeira, está o ícone dos animais em proporções – pode-se dizer – normais; na segunda, estão dispostos os respectivos nomes desses animais; na terceira, estão estampadas imagens menores desses mesmos animais; e na quarta coluna, há o espaço onde o aluno deve escrever o item lexical esboçando o grau diminutivo.

À vista de tudo isso, nota-se que todas as atividades, com exceção da última, são exercícios comumente utilizados no processo de alfabetização de crianças ouvintes, nativas do português. Nesse sentido, convém chamar a atenção para o fato de que, sob esse processo, como normalmente se entende, atrela-se o desenvolvimento de habilidades que visam à segmentação, distinção e combinação sonora, o que requer acuidade auditiva. Por outro lado, como se trata da apresentação da escrita da língua oral, essas mesmas habilidades são requeridas visualmente: segmentação das palavras em letras, distinção gráfica e combinação de grafemas para formar palavras.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta análise, enfocaremos tanto as metodologias educacionais gerais, como aquelas inerentes à educação de surdos, pois ambos os tipos versam sobre as filosofias embutidas nas práticas pedagógicas. Além disso, tendo em vista as atividades, pretende-se inferir os métodos e os recursos implementados em sala de sala.

Assim, iniciamos a análise, apresentado o modo como docente ouvinte e discente surdo figuram no processo de ensino aprendizagem do português escrito. Nessa perspectiva, lembramos que se trata de uma sala de aula inclusiva, como determina o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Em outras palavras, trata-se de uma turma de alunos ouvintes que acolhe em seu ambiente um aluno surdo e, no caso, também sua intérprete.

Em se tratando das aulas de língua portuguesa, com base nas atividades acima descritas, pode-se inferir que o aluno, apesar de estar no 7º ano, tem um desnível de aprendizagem em relação ao restante da turma. Tudo leva a crer que ele não sabe ler ou escrever em exercícios a fim de inseri-lo no processo de letramento, ensinando-lhe as primeiras letras¹.

Nesse caso, é possível que a professora, no momento da aula, ministre os conteúdos relacionados ao nível escolar dos estudantes ouvintes, enquanto o aluno surdo, com a ajuda da intérprete, responde às atividades com conteúdo adaptado. Vale salientar que tal organização, durante as aulas, não implica falta de comunicação entre a professora, o aluno e, mesmo, a intérprete.

Ademais, as atividades analisadas mostram-se como as únicas ferramentas utilizadas nas aulas e, em geral, remetem às cartilhas que, antigamente, eram muito utilizadas no processo de alfabetização infantil. Já os recursos repetem-se: caderno, folhas xerocadas, caneta (professor), lápis (aluno), além da língua de sinais (que deve ser implementado pela intérprete) e do alfabeto manual, presente nas atividades.

Quanto às metodologias, pode-se deduzir, por meio das atividades analisadas que a prática docente parece estar muito entrelaçada à filosofia tradicional, a qual acaba subtraindo, de alguma forma, a participação do aluno em sala de aula, visto

¹ Nesse momento, faz-se necessário lembrar que docente e intérprete compartilham o planejamento entre elas.

que apresenta um conteúdo pronto, como explica Abreu (2009). Nesse caso, a professora certamente fez seu planejamento e levou as atividades para o aluno responder.

Assim, considerando que as atividades se refletem na forma de ensino, ou seja, na maneira como o aprendizado é pensado, percebe-se que é visto como um sujeito ativo que, processando as informações, vai se desenvolvendo. Ao contrário, julga-se o aluno um ser passivo, cujo desenvolvimento está ligado às escolhas do professor.

Nesse sentido, é importante chamar a atenção que as escolhas do professor, e também da intérprete, estão voltadas para o oralismo, ainda que a língua de sinais seja utilizada como recurso e meio parcial de interação, visto que a comunicação em língua de sinais parece ocorrer basicamente entre o estudante surdo e a intérprete. Quanto à língua portuguesa, pode-se afirmar que sua modalidade escrita é o alvo da aprendizagem, como se pôde perceber nas atividades.

Contudo, em relação aos objetivos subjacentes às metodologias, não se pode declarar com precisão que o processo de aprendizado está sendo garantido em língua de sinais, como pontua Perlin (2005), uma vez que habilidades requeridas nos exercícios demandam reflexões, antes, empregadas para o desenvolvimento da fala, como veremos adiante.

Por outro lado, não se pode esquecer que, na sala, juntamente como o professor, mediador de conhecimento, há o intérprete de língua de sinais, cuja função, nesse espaço de aprendizado, é assegurar que o conteúdo seja transmitido em libras, conforme instruem os documentos legais (BRASIL, 2002, 2005).

Sabe-se, porém, que outros recursos, além da língua de sinais, podem ser utilizados no processo de ensino visando a uma maior assimilação do conteúdo pelo aluno. Esses instrumentos seriam os visuais, cuja função é mapear imagetivamente o assunto ou tema a ser estudado. Assim, em se tratando das atividades analisadas, observou-se que as figuras dispostas nos exercícios não desempenham nenhum papel junto à experiência visual do aluno surdo. Ao contrário, o objetivo das imagens, quando não é meramente ilustrativo (Figura 5), visa auxiliar o estudante ouvinte a evocar significantes acústicos (Figura 8).

No tocante às atividades propostas, observou-se que as adaptações feitas fugiram àquilo que deveria estar sendo ensinado na sua respectiva série. Nessa etapa, costuma-se desenvolver trabalhos com gêneros textuais diversos

(autobiografia, depoimentos, contos) linguagem verbal/não-verbal, denotação/conotação, variação linguística. Entretanto, não identificamos nenhum exercício que contemplasse tais conteúdos.

Com efeito, não houve adaptação das atividades nem do conteúdo, mas mudança de foco, pois o objetivo das atividades analisadas era trabalhar fonemas vocálicos e consonânticos a partir de suas representações gráficas, fazendo com que o aluno reconheça a grafia de cada letra e construa, inicialmente, sílabas e, depois, palavras.

Como se pôde ver, as atividades, embora não tenham sido aplicadas no intuito de treinar a fala, requerem que o aluno perceba e identifique unidades sonoras (Figuras 3, 4, 8, 11, 14, 15, 16, 17 e 18). Além disso, alguns exercícios trabalham a atenção (concentração) e memória, através da repetição (Figuras 2, 5, 6, 9, 13, 15, 18 e 19), e também aquisição e ampliação de vocabulário e conceitos da língua, ainda que indiretamente (Figuras 8, 12, 14, 15, 16, 18 e 19). Houve ainda alguns exercícios que tratavam da percepção visual, identificação e distinção de formas (Figuras 8, 13, 15, 16, 17, 19 e 20). No entanto, é difícil saber se essas tarefas atingiram os objetivos da docente, visto que eles requerem do aluno diversos níveis de consciência fonológica².

Assim, o professor, ao utilizar atividades que solicitam do aluno percepção auditiva, impõe, de forma consciente ou não, um modelo de ouvintização, tornando o aluno surdo “invisível” nesse processo, não considerando suas especificidades e a sua língua que é visual-espacial. Além disso, confrontando essas atividades com a realidade do aluno surdos, percebemos que a filosofia oralista ainda é muito presente, disfarçada de um “pseudobilinguismo” (FERNANDES, 2006), o que não contribui para o desenvolvimento pleno dos surdos. Diante disto, podemos dizer que o foco não deveria estar na alfabetização, mas sim, na prática de letramento, pois possibilita um melhor resultado no processo de apropriação da escrita.

Quanto às atividades em que aparece a datilologia, apesar de indicarem que se trata de uma atividade destinada a surdos, oferecem pouco auxílio no letramento em português, já que por si só não refletem a dinâmica morfofonológica inerente ao sistema linguístico oral.

² Capacidade de lidar com as unidades sonoras da língua oral, identificando-as, distinguindo-as, segmentando-as, combinando-as.

Nesses termos, com base nas produções analisadas, percebe-se que a metodologia que melhor enquadra a prática docente é bilinguismo de aspecto liberal (PERLIN, 2005), pois a escola parece entender que não existe diferença cognitiva nem intelectual entre o aluno surdo e os demais ouvintes. Essa instituição, representadas pela direção, professora e intérprete, abrem espaço para dar ao aluno em tela oportunidade de ascender como sujeito, promovendo oficinas de língua de sinais e estimulando que os alunos ouvintes aprendam alguns sinais.

Assim, ao abordar as metodologias utilizadas pelo professor no ensino de português escrito de um aluno surdo, esta pesquisa possibilita compreender um pouco mais importância dessa questão no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem significativa e eficaz, considerando a língua materna do aluno surdo e as diferenças entre libras e língua portuguesa.

Contudo, observou-se que ainda existem muitos desafios que permeiam o sistema educacional, no que se refere ao ensino de português para esse público, dado que a libras é uma língua visual espacial, e alguns docentes ainda não receberam uma formação apropriada para ensinar a esses alunos (SOARES; BENTO, 2018).

As atividades acima citadas demonstram que é feito o uso de cópias impressas, previamente prontas em um nível incompatível com a idade, cultura do aluno, o qual se encontra no ensino fundamental II, porém com a finalidade de realizar um processo de letramento, considerando seus conhecimentos prévios e seu pouco domínio da sua língua materna.

Ao analisar a metodologia posta em prática pelo professor, buscamos tão somente chamar a atenção para a realidade do aluno surdo, entendendo as dificuldades encontradas para viabilizar matérias para esse aluno, tendo em vista a situação do professor, quando o Estado não lhe proporciona oportunidades eficazes de formação e, ainda, sobrecarrega sua jornada de trabalho. (SOARES; BENTO, 2018; AVELAR; FREITAS, 2006)

Como citado o professor regente, sujeito desta pesquisa, não tem formação na área da educação especial, tão pouco conhecimento sobre a realidade do surdo ou sua língua. Há na sala de aula um intérprete, mas é dever do professor planejar aulas e aplicar as atividades destinadas aos alunos ouvintes e também ao aluno surdo. Nesse caso, assinalamos que, mesmo o conteúdo sendo similar, o professor precisa saber distinguir entre as especificidades do ensino de L1 e de L2, o que requer formação particular.

Não basta o intérprete em sala de aula (AVELAR; FREITAS, 2006), como acontece nesse caso, pois o ensino de língua não se pauta na tradução do conteúdo. Nesse sentido, o docente precisa conhecer não somente a estrutura da língua portuguesa, alvo do aprendizado, como também a gramática da Libras, pois é o que irá permitir ao aluno expandir seu conhecimento sobre sua língua e ter uma compreensão mais esclarecida sobre a língua que está aprendendo.

Deste modo, baseando-se nos resultados desta pesquisa, podemos verificar que o surdo deve ter acesso ao ensino também através da língua de sinais. A Libras não pode ser apenas um recurso didático, mas um artefato cultural que nutre um povo construindo, resgatando e reconstruindo sua identidade, a qual decorre de sua na experiência viso-gesto-espacial.

Nesse sentido, a língua de sinais permite ao aluno surdo construir suas próprias opiniões, ampliar seu nível conhecimento, potencializar sua visão de mundo, criar sua identidade. Assim, a escola, além de ser um local de aprendizagem da leitura e escrita, também precisa oferecer oportunidade ao aluno, para que ele possa aprender a conviver em sociedade e garantir acessibilidade, participação ativa e desenvolvimento crítico.

Deste modo, é válido ressaltar que o ensino para o aluno surdo ainda não é algo acessível, dada a falta de metodologias mais eficientes e mais próximas da experiência visuoespacial do aluno. Portanto, são necessárias estratégias que ajudem esse aluno a desenvolver suas capacidades e ampliar seus conhecimentos, para de fato haver resultados positivos em seu processo educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caso, buscou-se responder ao seguinte questionamento: quais as metodologias empregadas pelo professor no ensino de português escrito para aluno surdo, em uma sala de aula regular? Assim, depois de analisadas as produções, pôde-se perceber que o sujeito desta pesquisa se encontrava aquém do esperado em uma turma do sétimo ano, de modo que a professora, juntamente com a intérprete, optou por inseri-lo no mundo da escrita, lançando mão de experiências que lhes eram mais familiares.

Nesse caso, as atividades demonstraram que o ensino tradicional e o bilinguismo de aspecto liberal são as metodologias que parecem traduzir melhor a prática docente, com uso de alguns recursos básicos.

Dessa forma, sublinhamos o papel da língua de sinais, que, embora coloque a escola e seus atores na perspectiva do bilinguismo, estes encontram grandes obstáculos para implementar o ensino bilíngue. Primeiro, porque as ações concernentes ao oralismo ainda estão muito arraigadas em nossa sociedade; segundo, os estudos surdos não são acessíveis à escola nem a comunidade em geral; terceiro, há grande necessidade de políticas públicas e educacionais que considerem, além das especificidades do aluno surdo, a sobrecarga do trabalho do professor e do intérprete: aquele tem de enveredar por uma área que não é a sua de formação, a fim de preparar e executar dois planejamentos em uma única turma, e esse último precisa, muitas vezes, assumir uma função que não é a sua.

No entanto, apesar das dificuldades, esses profissionais fazem o possível e, pode-se dizer, impossível em prol do aluno que lhes foi confiado. Nesse sentido, as atividades manifestam o desejo de que o estudante se aproprie da língua portuguesa.

Através das análises de dados, foi perceptível que as atividades aplicadas ao aluno surdo não condizem com aquelas utilizadas no ensino dos alunos ouvintes, porém deve-se considerar que o aluno surdo possui alguns déficits no seu aprendizado, já que ele não havia sido apresentado à escrita. Sendo assim, a docente procurou através de atividades aplicadas e pré-estabelecidas realizar o letramento do aluno surdo.

Encontrou-se também algumas dificuldades por parte da professora, tendo em vista que a formação da mesma não conta com qualquer especialização na área de Libras nem do ensino inclusivo, contando apenas com a ajuda da intérprete para

realizar as adaptações das atividades, a fim de levar a esse aluno algum conhecimento.

A escola, além de ser um local de aprendizagem de leitura e escrita, também deve oportunizar ao aluno aprender a conviver em sociedade e garantir acessibilidade e participação ativa. Neste contexto, vale ressaltar a importância da educação para surdos na sua língua materna (L1) e a importância do ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2).

Considerando a inclusão escolar desse educando e o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, buscou-se identificar as metodologias utilizadas pelo professor no ensino de português escrito do aluno surdo, além de caracterizar as estratégias e ações qualificadoras adotadas para a efetividade do ensino em seu processo de letramento. No entanto, esta é uma pesquisa preliminar. Há muito o que ser visto e investigado, pois os resultados indicam que aspectos que precisam ser mais bem explorados, como as relações interpessoais professor, aluno surdo e intérprete, o perfil linguístico do aluno, sua identidade surda.

No entanto, esta pesquisa não deixou de evidenciar a importância de mantermos um olhar atento para o ensino inclusivo, buscando suprir as necessidades do aluno surdo. A inclusão vai além da garantia de uma vaga, precisa também fazer com que ele permaneça, interaja e se desenvolva com o passar dos anos. Dessa forma, sublinhamos a necessidade de lhe oferecer a possibilidade de construir sua própria identidade surda, para que possa exprimir e imprimir, no mundo, na sociedade, suas próprias opiniões, sua voz silenciosa.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. de. **Contexto Atual do Ensino: Metodologias Tradicionais e Ativas – Necessidades Pedagógicas dos professores e da Estrutura das escolas.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre: 2009.

AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. de S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. *In: Revista Sinalizar*, v.1, n.1, p. 12-24, jan./jun 2016.

BARBOSA, P. O. D. **Análise do uso dos métodos, das técnicas de ensino e recursos didáticos aplicados nos cursos de Qualificação Profissional: um estudo de caso no CEFET-PR.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

BENTO, N. A. SOARES, C. S. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: legislação, currículo e formação de professores.** *In: Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, Natal, 2018. **Anais [...]**. Rio Grande do Norte UFRN, 2018. p. 142-154

BOGARIM, M. C. da S. P. B. **A Qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf: Um estudo de caso.** Dissertação (Pós-Graduação). Universidade de Brasília: Distrito Federal, 2012.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Revista Cairu**, ano 3, n. 4, p. 119-143, 2014. ISSN 22377719.

BRASIL. **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: 17 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 24 mar. 2023

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União.

D'ÁVILA, C. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior: cardápio pedagógico.** Salvador: EDUFBA, 2021.

DIZEU, L.C.T.B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, maio-ago 2005.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Paraná. Secretaria de estado da educação. Grupos de estudos por área. Curitiba, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

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, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, São Paulo, 1995.

GUIMARÃES, M. de S. Painéis de aventura: autonomia e criatividade aplicadas ao mobiliário infantil com inspiração na abordagem Pikler e no método Montessori. **Relatório** (Curso de Desenho Industrial). Universidade de Brasília: Distrito Federal, 2019.

KRAEMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. **V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en America del Sul**. Mar del Plata, 8-10 de dezembro de 2005.

LACERDA, C. B. F. D. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LARA, E. M. de O.; LIMA, V. V.; MENDES, J. D.; RIBEIRO, E. C. O.; PADILHA, R. de Q. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. **Interface**, Botucatu, v. 23, n. e180393, p. 1-15, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, J. C. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por alunos surdos: uma análise segundo a Teoria de Krashen. *In: Anais do SIELP*. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

PERLIN, G. T.T. **Alternativas metodológicas para o aluno surdo**. 2º semestre; 1. ed. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. de; S., Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REZENDE, F. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva. **Revista Ensaio**, v. 2, n. 1, p.70-84, 2002.

ROCHA, S. M. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro, INES, 2008.

SÁ, A. L. de. Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. **Revista Paidéia**, ano 7, n. 8, p. 55-80, 2010.

SCHELP, P. P. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Ijuí, 2008.

SILVA, G. M. Histórias linguísticas de surdos bilíngues do par libras-português. **Revista Caderno de Letras**, [S.l.] n 35, set-dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/17358>. Acesso em: 11 set. 2022.

SILVA, G. M. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, v. 12, n. 2, 17 dez. 2017.

SILVA, S. S. **O modelo pedagógico de Maria Montessori: uma releitura de suas práticas para o ensino de matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal de Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2014.

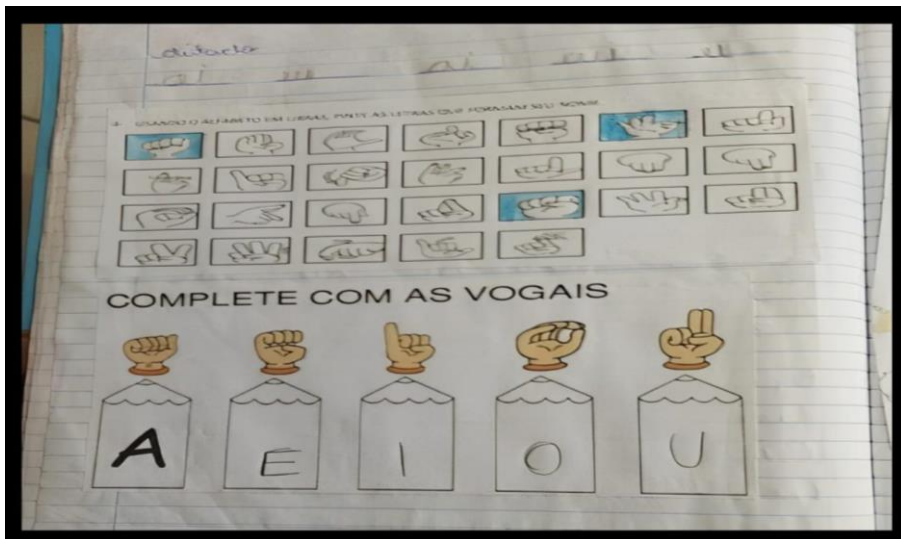
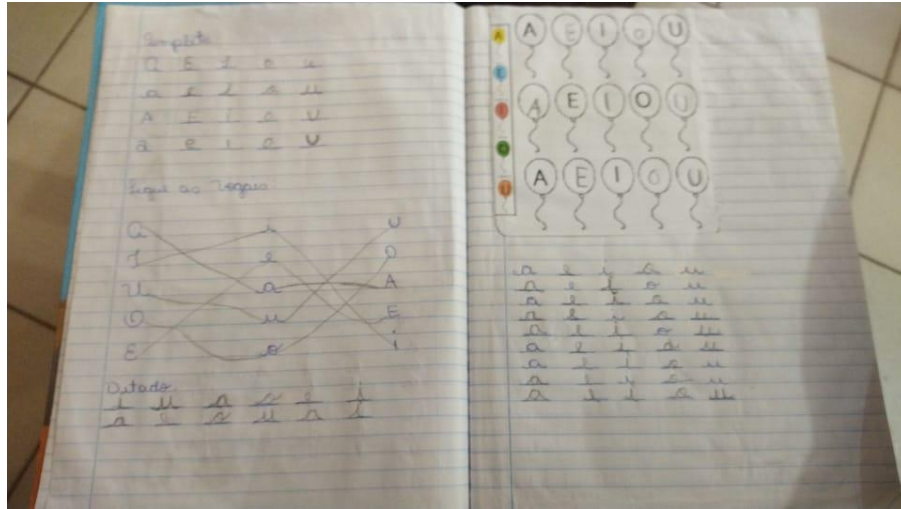
SILVA, R. L. **Educação Alimentar e Nutricional no Ensino Fundamental: uma abordagem problematizadora freiriana**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2019.

SKLIAR, C. B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios Culturais não Registrados na História. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2008.

APÊNDICES



LEIA E COPIE OS ENCONTROS VOCÁLICOS ÀS CENAS QUE EXPRESSAM E COPIE-OS

C O O A E I

ai
oi
ui
au
eu

LEIA E COPIE!

au	au	au	au
ei	ei	ei	ei
oi	oi	oi	oi

ai	ai	ai	ai
ia	ia	ia	ia
ui	ui	ui	ui

11/07/22

B **B b**

Bala

BARCO

LETRA B
ATIVIDADES DE ALFABETIZAÇÃO

Escreva

B	b	B	b	B	b	B	b
B	b	B	b	B	b	B	b
B	b	B	b	B	b	B	b
B	b	B	b	B	b	B	b






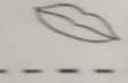

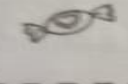



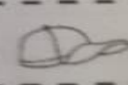

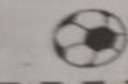
FIGURE AS FIGURAS QUE COMEÇAM COM A LETRA B:

VAMOS TREINAR A LETRA B:

B	B	B	B	B	B	B	B
B	B	B	B	B	B	B	B

B	B	B	B	B	B
B	B	B	B	B	B
B	B	B	B	B	B

ESCREVA OS NOMES

		BO	I	Bola
		BO	LO	Bolo
		BO	CA	Boca
		BA	LA	Bala
		BE	BÊ	Bebê
		BO	NÊ	Boné
		BO	LA	Bola

110

Português

07-12-22

ATIVIDADE DE LINGUAGEM PORTUGUESA

ESCREVA O COMPLETO E CORTEJE O NOME DOS ANIMAIS NO QUADRADO

	GATO	→		GATINHO
	PATO			PATINHO
	PEIXE			PEIXINHO
	SAPO			SAPINHO
	RATO			RATINHO
	COELHO			COELHINHO
	CAVALO			CAVALINHO

RELATÓRIO PEDAGÓGICO INDIVIDUAL DO ALUNO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da Escola:

Município: Rio Branco

Localização: (x) Urbana () do Campo

Aluno: XXXXXXXXXXXX

Data de Nascimento: XXXXXXXXXXXX

Série/Ano: 7º A Turno: Matutino Laudo: (X) Sim () Não

Comprometimento: Hipoacusia Bilateral (Surdo)

Pai: XXXXXXXXXXXX

Mãe: xxxxxxxxxxxxxxxx

Profissional da Educação Especial: xxxxxxxx

Função: xxxxxxxxxxxx

() Mediador () Assistente educacional () Brailista

(x) Intérprete () Professor da SRM

INTRODUÇÃO:

O aluno XXXX, nascido no dia 7 do mês de setembro de 2009, em Rio Branco - Acre, Hoje com 12 anos de idade, do sexo masculino, está cursando o 7º Ano, Série A do Ensino Fundamental II, da Escola XXXXXX, turno matutino.

O aluno XXXX, não nasceu com Deficiência Auditiva, segundo os relatos dos pais, nos seus primeiros meses de vida, ele teve uma doença respiratória pulmonar (Asma), com 1 ano de idade, os pais perceberam a falta de audição na criança, e buscaram ajuda de um profissional, que constatou a perda auditiva. No laudo do Aluno XXX, que foi realizado no dia 23 de Dezembro de 2014, consta que foi realizado o exame PEATE (bera), exame que avalia todo o sistema auditivo, verificando a presença de perda auditiva, que pode acontecer devido a lesão no cóclea, no nervo auditivo ou no tronco encefálico, esse exame é feito mas frequentemente crianças e bebês. O resultado do exame constatou Hipoacusia Bilateral, CID H90.3, (perda auditiva bilateral, é uma perda auditiva em ambos os ouvidos. Deficiência auditiva pode ter diferentes níveis: suave, moderado, severa ou profunda que e o caso do XXX). Os pais do aluno tentaram o Implante Coclear, que é projetado para pessoas

com perda auditiva neurossensorial severa é profunda, mas precisariam viajar para realizar esse procedimento, que tem um custo bastante elevado. Devido a dificuldades, é as barreiras de comunicação com o filho, os pais buscaram aprender LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, uma língua usada por pessoas surdas, legalmente reconhecida como meio de comunicação e expressão.

DESENVOLVIMENTO:

Eu XXXX, sou a professor³ de Libras do aluno XXX, estudante do 7º A, do turno Matutino, o aluno deu início as aulas no dia 11 de abril de 2022, com o apoio dos professores, todas as atividades estão sendo adaptadas para um melhor entendimento é desenvolvimento do aluno, fazendo a inclusão de sinais em libras em tudo que se trabalha é também desenvolvido com o aluno na sala de aula, mesmo com as atividades adaptadas ele não consegue fazer sozinho, sempre precisa da ajuda da sua interprete, porque ainda está em processo de alfabetização, ele conhece as letras, mas tem dificuldades em formar palavras. O aluno se comunica em língua de sinais (LIBRAS), mas ainda não tem fluência, para ajudar no desenvolvimento do aluno é a interação, tivemos oficinas em libras em sala de aula, com um professor surdo é sua assistente, que é a sua tradutora e interprete de libras, essa oficina foi muito importante, porque os alunos aprenderam alguns sinais, que os ajudaram na comunicação com o aluno XXX, também trouxe a inclusão do aluno dentro da sala de aula, essas oficinas deixou o aluno muito feliz, ele se sentiu muito especial e acolhido, podendo se comunicar é interagir com os outros coleguinhas. Nos intervalos das aulas ou quando ele conclui suas atividades propostas pelos professores, eu trabalho a sua alfabetização junto com a LIBRAS, para ajudar no seu desenvolvimento, estávamos tendo um grande avanço, ele está se esforçando para aprender a ler é isso me deixa muito feliz é realizada com o trabalho que estou desenvolvendo, juntamente com o apoio da sua mãe, que também é professor⁴ de Libras que está dando esse suporte em casa.

4. CONCLUSÃO:

³ Onde se lê professor, leia-se intérprete

⁴ Onde se lê prpfessor, leia-se intérprete

O Aluno XXX é um menino muito inteligente, dentro das suas limitações da surdez, ele está se desenvolvendo no seu tempo, ele tem uma ótima postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, ele tem aceitado muito bem a Libras como a sua língua, a cada dia, ele tem mostrado mais interesse em aprender a ler, a cada palavra nova é um avanço gratificante tanto para ele como para mim, que vejo que estamos juntos no caminho certo.

Gestor/Coordenador

Professor(a) do AEE

Professora Intérprete

Rio Branco – Ac 24 /08/2022