

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Curso de Pedagogia

Débora Vitória Feitosa

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO DO
ALUNO SURDO**

Itatiba

2020

Débora Vitória Feitosa –002201700641

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ALFABETIZAÇÃO DO
ALUNO SURDO**

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade São Francisco,
como requisito parcial para obtenção do título
de licenciado em Pedagogia

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Milena Moretto.

Itatiba

2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, porque nos momentos mais difíceis da minha vida, eu sabia que Ele ainda estava ali, incluído na escrita deste trabalho.

Agradeço à minha mãe, que me confortava todos os dias quando eu pensava em desistir e ouvia cada parágrafo recém escrito e, mesmo sem entender muita coisa, dizia que tinha ficado ótimo, e ao meu pai, que com toda força de vontade e de entusiasmo me fez continuar, amo vocês!

Ao meu noivo, que compreendia cada final de semana que eu ficava só escrevendo, obrigada pela paciência cotidiana.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Dr^a Milena Moretto, por todo o cuidado com este trabalho, pelas orientações quinzenais e por tirar todas as minhas dúvidas. Professora, você é um exemplo para mim.

Às minhas amigas, Nadya, Larissa e Gabriela, que mesmo quando estávamos cansadas e perdidas no meio de uma pandemia, ainda conseguíamos rir e conversar sobre um futuro que nos espera na educação.

*"Da estrada eu quis retornar para onde partir
Da distância avistei a alegria e a esperança
Das migalhas que desperdiçamos, faremos
jantar".*

17 de Janeiro (ARRAIS)

FEITOSA, Débora Vitória. **Desafios e possibilidades na alfabetização do aluno surdo.** Trabalho de Conclusão de Curso. 2020. 54 p. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Em um contexto de sala de aula, mais precisamente na alfabetização, são várias as metodologias utilizadas por docentes na tentativa de tornar o ensino eficaz. O que, no entanto, tem nos preocupado é que estratégias têm sido utilizadas pelos professores no que diz respeito ao aluno surdo presente na escola regular. Diante dessa problemática, temos como objetivo nessa pesquisa compreender como os professores de salas regulares têm atuado com alunos surdos no processo de alfabetização. Nossos objetivos específicos centram-se em: 1) Analisar que métodos de alfabetização são utilizados para o aluno surdo; 2) Compreender as possibilidades de trabalho com alunos surdos na alfabetização. Para realizar esta investigação, nos propomos a realizar um estado da arte buscando levantar o que já existe de estudos nessa temática. Após o levantamento, que fora realizado pela plataforma CAPES, observamos que são escassos os estudos sobre o trabalho com a alfabetização de alunos surdos na rede regular de ensino e que, quando esses existem, há uma precariedade de métodos que possibilitem o desenvolvimento, de fato, desse estudante.

Palavras-chave: Aluno. Surdez. Métodos de alfabetização. Perspectiva histórico-cultural

FEITOSA, Débora Vitória. **Challenges and possibilities in the literacy of deaf students.** Course Completion Work. 2020. 54 p. São Francisco University, Itatiba/SP.

ABSTRACT

In a classroom context, more precisely in literacy, there are several methodologies used by teachers in an attempt to make teaching effective. What has, however, worried us is that strategies have been used by teachers with regard to the deaf student present at regular school. In view of this problem, we aim in this research to understand how teachers in regular classrooms have worked with deaf students in the literacy process. Our specific objectives focus on: 1) To analyze which literacy methods are used for the deaf student; 2) Understand the possibilities of working with deaf students in literacy. To carry out this research, we propose to carry out a state of the art seeking to raise what already exists of studies in this theme. After the survey, which was carried out by the CAPES platform, we observed that there are few studies on the work with the literacy of deaf students in the regular school system and that, when these exist, there is a precariousness of methods that enable the development, in fact, of this student.

Keywords: Student. Deafness. Literacy methods.

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1: TESES E DISSERTAÇÕES DOS ANOS DE 2017 E 2018.....	38
--	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A CONSTRUÇÃO DA MINHA VIDA EM PEQUENAS PALAVRAS	11
2 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: BASE PARA COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO HUMANO	18
2.1 Vigotsky e a nova psicologia.....	18
2.2 Os estudos de Vigotsky na educação especial: A Defectologia.....	22
3 PERSPECTIVA HISTÓRICA PARTINDO DA IDEIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	25
3.1 Breve histórico da Educação Especial.....	25
3.2 História da surdez.....	29
3.3 O contexto escolar dos deficientes auditivos no Brasil.....	31
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
4.1 A abordagem da pesquisa.....	33
4.2 Os objetivos da pesquisa.....	34
4.3 O contexto da pesquisa.....	34
4.4 O estado da arte como procedimento de pesquisa.....	34
5 O TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO COM ALUNOS SURDOS NA SALA REGULAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	40
5.1 Um primeiro olhar para a literatura: O que os trabalhos apontam sobre a surdez e a alfabetização.....	40
5.2 Discussões dos trabalhos: Uma construção de significados.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52

INTRODUÇÃO

Desde antes de iniciar na Pedagogia em 2017, observava por muitas vezes uma dificuldade dentro de salas de aula quanto à alfabetização. O país nunca foi um ícone nesse quesito e, em todo lugar, falava-se da situação da educação brasileira. Porém, foi no início da graduação que percebi que dentro da área da alfabetização, ainda existe outro tipo de dificuldade: a surdez.

Em meu primeiro estágio como auxiliar de uma sala de Fundamental, em uma escola regular, era perceptível a necessidade dos alunos quanto à leitura e escrita. Até que, em certo momento, percebi também que a necessidade de um aluno surdo, em aprender o português (segunda língua para ele) era evidente dentro da sala de aula.

As salas de aulas regulares têm, em sua maioria, uma grande quantidade de alunos, principalmente em anos iniciais, sendo provida então de uma professora alfabetizadora, que tem a responsabilidade de fornecer o primeiro contato com a escrita e leitura para esses alunos. No entanto, um aluno surdo, requer uma diversidade de estratégias de ensino, já que o mesmo tem como primeira língua a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e o português, como posterior a ela.

Um dos entraves da relação ensino-aprendizagem, portanto, torna-se o tipo de metodologia adotada pelo professor para que o aluno surdo possa seguir as mesmas orientações educacionais dos demais. São entraves, uma vez que, além do professor alfabetizador dar uma atenção maior a esse aluno, ele geralmente não conhece libras e a dificuldade de comunicação traz muitos contratempos.

O Brasil tem leis que viabilizam a necessidade de estudo das pessoas surdas, assim ela delimita direitos dos quais, se iniciam desde a alfabetização:

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002).

É previsto em leis também a inclusão da Libras como disciplina curricular para os docentes, a fim de que eles tenham uma possibilidade e viabilidade maior nesse quesito da alfabetização:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino,

públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002).

Ainda dentro deste contexto, devemos então considerar que, nossos questionamentos se devem ao ensino geral, do qual então, não se caracteriza por uma só instituição, ou uma só sala de aula, mas considera o contexto em que ocorre a alfabetização dos alunos surdos.

Nesse aspecto, é preciso repensar em alguns pontos: Como os professores de salas regulares têm trabalhado com alunos surdos no processo de alfabetização? Do que o aluno surdo realmente precisa? E quais os métodos oficiais ou não, que os docentes utilizam para o ensino do Português a esses alunos?

Através dessas inquietações da pesquisadora é que surgiu esse projeto que tem como objetivo compreender como os professores de salas regulares têm atuado com alunos surdos no processo de alfabetização. Tem ainda como objetivos específicos: 1) Analisar que métodos de alfabetização são utilizados para o aluno surdo; 2) Compreender as possibilidades de trabalho com alunos surdos na alfabetização.

Para realizar a investigação, pretendemos fazer um levantamento de pesquisas que trataram dessa temática. O estado da arte será realizado por meio da plataforma Capes e o levantamento feito em um recorte temporal de 3 anos.

A pesquisa se justifica, uma vez que um aluno com capacidades auditivas comprometidas, aos demais dentro de uma sala de aula, necessita de uma atenção maior, além de um ensino diversificado. Todavia, em minhas experiências, muitas vezes, o vi sendo colocado de lado para que a dinâmica de um processo educativo criado por docentes não fosse quebrado. Daí a importância de analisarmos o que as pesquisas nessa área tem apontado para oferecer uma educação de qualidade a todos, isto é, tanto aos alunos ouvintes quanto aos alunos surdos.

Nesse sentido, organizamos o presente trabalho da seguinte forma. Inicialmente, apresentaremos os pressupostos teóricos que nos apoiaremos para o desenvolvimento deste trabalho. Em seguida, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que utilizamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Posteriormente, expomos sobre o Estado da Arte realizado e, por fim, apresentamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1 - A construção da minha vida em pequenas palavras

Por mais espertos que pensamos ser, encontramos na vida caminhos difíceis de resolver, que nos fazem repensar se somos realmente espertos para as coisas da vida. Ainda não sei. Estou curiosa.

Sou filha única de um casal que está junto há 26 anos. Minha mãe já foi merendeira, babá e cuidou de minha avó por 12 anos, enquanto esteve doente. Hoje, trabalha na linda profissão de cuidar do meu pai e de mim, em casa.

Meu pai é funcionário dos Correios há 19 anos. Já foi gerente de mercado, vendeu leite, queijo, entre outras coisas, mas faz 5 anos que realizou o sonho de fazer Direito, porém ainda não exerce a profissão.

Tenho meu segundo nome, que é em homenagem ao meu avô Vitório. E esse me traz muitas lembranças, inclusive, o meu interesse pelo tema deste trabalho. Seu pai, meu bisavô, João Varanda, era surdo. Na época, a surdez não era interpretada muito bem pela sociedade. Assim, minha família não tinha muito conhecimento do que era a deficiência do meu bisavô.

Minha mãe conta que a família criou uma linguagem própria para a comunicação com ele, a fim de que pelo menos eles entendessem o que ele queria dizer. Meu bisavô João era conhecido, na época, como “mudinho da brasileira”, que era onde ele trabalhava. Antes era diferente de agora, as pessoas que tinham esses apelidos não ligavam porque achavam algo natural.

Não cheguei a conhecê-lo, mas as histórias que todos contam revelam muitas coisas, de como ele era inteligente, engraçado e de como todos na cidade o conheciam. Esse foi o “pontapé” inicial para pensar na surdez como foco do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Nunca pensei na profissão em si, no entanto, minha família já tem um histórico de professoras, coordenadoras e diretoras, das quais hoje, penso que me influenciaram em algum momento.

Assim como eu, meus pais sempre foram alunos de escola pública, acarretando então em uma total preferência por esse ensino.

Cotidianamente, me pego pensando no meu tempo de educação infantil, mas não me lembro de nada. Só me recordo da pequena escola, situada no município de Itatiba, que fica

no começo do bairro Jardim das Nações, o Juriti. Era acolhedora, colorida e tinha um cheiro agradável que sinto todas as vezes que me vem a lembrança deste lugar.

O cheiro, acredito eu, foi a única coisa que eu nunca esqueci. Posso não me lembrar do parque ou das salas e até mesmo da professora, mas o cheiro, ainda é predominante.

Ao passar em frente à escolinha, só pela fachada, me lembro do cheiro da areia, não sei se era molhada ou sequinha, suja ou limpa. E também do cheiro do arroz, do feijão e da carne moída, o que me faz querer voltar e entrar no refeitório, só para poder senti-lo de novo.

Infelizmente, não me vem à memória outra sequer seção dessa mínima parte da minha vida, mas em contraponto, o ensino fundamental, me traz mais recordações do que queria ter.

A escola Marina de Araújo Pires, mais conhecida como CECI, foi o barco que me pegou para navegar por 9 anos nele. Foram tantos professores, tantos amigos, tantas festas juninas que não consigo dimensionar um só momento deles.

Chego a pensar que foi muita sorte da minha parte morar em frente a tal escola, que ainda continua lá, porém sem conservação nenhuma, com brinquedos quebrados e sem segurança.

Fico triste por ver a situação em que a escola se encontra, no tempo em que estava lá, o prédio era colorido, com janelas grandes, pintadas de verde (era a cor padrão das escolas do município) e um parque bem verdinho. Hoje, ao passar em frente, só vejo muita poluição visual e um parque sem limpeza e sem cuidado.

Das salas, que ficam no andar superior, era possível sentir o cheiro da comida. Essa era a maior empolgação das crianças, a hora do intervalo, principalmente quando a refeição do dia era Strogonoff.: uma carne quentinha, com aquele arroz branquinho e a batata palha, que não podia faltar.

Lembro ainda dos momentos na mesa, com meus amigos, quando era servido laranja. Que delícia eram os minutos que chupávamos a fruta com gosto, mas rapidamente, antes que o intervalo acabasse, o que resultava em uma pilha de cascas em cima da mesa. Tenho amigos dessa época até hoje.

Há pouco tempo, tive a visita de um deles, com um largo sorriso e uma linda esposa ao seu lado, ambos muito felizes mostrando o pequeno papel do ultrassom.

É no assunto dos meus amigos do Fundamental, que entro em uma grande parte da minha vida, em que construí de uma vez o interesse pela surdez. Na 1ª série do Ensino Fundamental, conheci Vitória. Ela era surda de nascença e veio transferida de outra cidade

para minha escola que, na época, ainda não tinha nenhuma criança chamada de “especial”. Vitória era carismática, engraçada e barulhenta (hoje eu entendo porque ela era barulhenta).

A sala tinha mais ou menos 25 alunos e quando ela chegou ninguém sabia como agir, nem mesmo a professora. Ainda me lembro de tentar falar com ela, mas nada dava certo porque eu também não entendia o que era a surdez.

Foi quando conhecemos o Éder, o intérprete que chegou para ajudar a Vitória. Ele era legal, tinha facilidade em falar com ela, com gestos que ninguém entendia. Com o tempo, outro aluno surdo chegou na sala: o Paulo.

As coisas foram mais difíceis, porque a professora não podia ajudar, lembro-me de que ela também não sabia os gestos. Então, o Éder teve a brilhante ideia de ensinar os gestos (que depois eu descobri que era a LIBRAS) para a sala toda, inclusive para a professora. Eu aprendi Libras até o final do Ensino Fundamental.

E assim, deste mesmo jeitinho, o ensino fundamental passou tão rápido, que quando vi, eu estava no palco do auditório, lendo meu texto de despedida na colação de grau. Que tristeza foi aquela!

Depois do período do fundamental, veio a decepção da minha vida na época: o resultado da temida prova do Rosa Scavone. A escola era uma das mais cobiçadas pelos alunos da cidade e ainda é.

Todos do meu bairro tinham a vontade de estudar lá. O ensino, como diziam nossos professores, era de qualidade. Mas eu não passei, o ano era 2014, eu tinha 15 anos e não queria mais nada na minha vida além de entrar nessa escola. Todavia, não foi o que aconteceu. Ainda me lembro de chorar muito e de pensar para onde iria.

Minha única alternativa era o Ivony. Esse nome me dava calafrios, eu não me imaginava estudando numa escola como aquela. Durante minha vida toda eu ouvia as pessoas dizendo como o Ivony era ruim e que ninguém aprendia nada naquela escola. Tudo mentira.

Que fase maravilhosa foi o Ensino Médio na escola Ivony de Camargo Salles. Só não digo que essa "fase" começou no primeiro ano porque é mentira, mas depois as coisas melhoraram.

O primeiro ano era à tarde para minha infelicidade. Eu fiquei numa sala pequena, denominada 1º J, que tinha mais ou menos 40 alunos e que não tinha ventilação, muito menos janelas. Nunca passei tanto calor na minha vida. Mas o frio também nos castigava naquele lugarzinho apertado. Consigo me ver, na primeira carteira, encostada na parede ao lado da porta, sem meus amigos, porque a maioria deles tinha passado no Rosa.

O segundo e o terceiro ano, por outro lado, foram sensacionais, primeiro por eu estudar de manhã, e em segundo, por ter professores e diretores fantásticos.

Firmei minha identidade nesses anos, porque eu já sabia o que eu queria da minha vida (e do meu cabelo) e de não estar perdida no mundo e de saber o que eu estava fazendo lá. A hora do intervalo era a melhor, como sempre foi para mim.

Decidi o que iria fazer no último mês do Terceiro ano do Ensino Médio. Escolhi a Pedagogia como uma opção, não como uma coisa fácil e simples. Todo esse tempo, eu passei por muitos professores, dos quais, alguns, tenho a infelicidade de dizer que não foram bons. No entanto, trago à memória outros muitos, que me proporcionaram amor, afeição e conhecimento. Foi por eles que eu estou hoje na faculdade.

A faculdade é em Itatiba também, então não demoro para transitar da minha casa para lá, são aproximadamente 10 minutos.

O primeiro ano foi difícil, eu não trabalhava e estudar à noite era uma coisa nova. Então eu pensava se essa era a coisa certa a se fazer, mas conversando com amigas que já são pedagogas, admito que meu humor e minha vontade aumentaram. Isso só melhorou depois que eu conheci o Cauê, que é o príncipe da minha vida. Ele tinha 3 anos quando o conheci em um estágio remunerado, no primeiro ano da faculdade, que tinha uma parceria entre universidade e prefeitura municipal. Foi a primeira criança com Síndrome de Down que me motivou a querer saber mais, estudar mais e a poder ser uma pessoa boa para ele.

Eu não sabia nem como trocar uma fralda, mas eu aprendi por ele, eu estudei mais por ele, e hoje, vejo como a experiência que eu tive com uma criança especial mudou não somente meu olhar, mas a minha vida.

Ainda no primeiro ano da faculdade, me aventurei a fazer Iniciação Científica, mesmo sabendo que não seria fácil conciliar tudo ao mesmo tempo. A bolsa que o projeto oferecia me ajudou imensamente quanto aos valores da faculdade.

Meu IC foi sobre Educação Especial os desafios e possibilidades encontrados pela Prefeitura para organizar todos os alunos da inclusão. Foi um trabalho árduo conciliar tudo, ainda me lembro de muitas noites sem dormir e muitas chorando.

Não me arrependo de todo o trabalho feito nos meses do ano em questão, pois acredito que contribuíram e muito para meu aprendizado acadêmico, tanto teórico, como prático. No segundo ano da faculdade vieram com novos desafios: o estágio na Educação Infantil, além de um trabalho novo em uma escola.

Meu trabalho novo era em uma escola por princípios, Villa Semear, da cidade de Itatiba. Consegui esse emprego com uma antiga amiga, que hoje é a diretora da escola. No

começo, tive dificuldades, pois uma escola por princípios é regida por meios religiosos, cristãos. E, na verdade, o ensino da faculdade trazia um outro olhar mediante o que é falado na instituição.

Minha religião sempre foi, no meio escolar, uma dificuldade, tanto pelo bullying, mas também pela forma como lida com a vida. E, neste período de adaptação com a escola e a metodologia aplicada, me fez repensar em muitas coisas, teorias e fundamentos, também aprendidos na faculdade.

No entanto, consegui condicionar minha mente e separar as coisas, aquilo que vem do ensino da escola e o que vem das teorias aplicadas no curso de Pedagogia. Admito que tive dificuldade, pois de variadas formas tive que repensar como trabalhar certos valores e metodologias mediante as diferentes perspectivas.

Quanto à área do estágio, posso dizer que abriu uma grande probabilidade de ideias no ano em questão, pois as matérias já feitas na faculdade, me proporcionaram um conhecimento enorme sobre os pequenos, o que fundamentou o estágio.

Tinha me esquecido de como é o Ensino Fundamental, tinha me esquecido do cheiro da sala pela manhã, do clima frio que a escola tem e de como as crianças podem ser barulhentas quando falam todas juntas. O estágio me trazia grandes expectativas, eu ainda não tinha pensado o meu período de alfabetização, com o qual eu estaria para presenciar.

Cheguei à sala do 1º ano A, às 7h15 em uma segunda-feira, do ano de 2020. As crianças já haviam começado a rotina e a professora estava à frente da sala, com uma plaquinha de rotina na mão. Ela me apresentou à turma calorosamente como alguém que ficaria observando-os por um tempo.

Sentei-me na última carteira, quieta, tentando não atrapalhar rotina da professora. Ela era atenciosa e parecia ter segurança em cada palavra que pronunciava.

Quando comecei a faculdade e não tinha nenhuma relação com crianças, me sentia muito insegura em pensar que, um dia, trabalharia com elas. Mas, isso passou um pouco com o 1º estágio na Educação Infantil.

No entanto, senti a mesma coisa, quando estava prestes a começar o estágio no Fundamental. É difícil admitir que somos fracos e inseguros, às vezes, e isso pode trazer muitas confusões.

Esse sentimento é complicado. Mas, naquele 1º dia, quando a professora Tatiane só estava fazendo a rotina com os alunos, eu só queria uma coisa: a segurança que ela tinha em suas palavras, como se tudo que ela falasse pudesse trazer uma certeza, tanto para ela, como para as crianças.

Professora Tatiane era linda, com um cabelo longo, liso e castanho. Usava óculos grandes e quadrados. E parecia ser de Itatiba mesmo, porque o sotaque era algo típico de itatibenses genuínos.

Trazia consigo firmeza em suas palavras quando questionada pelas crianças, algo do qual eu ainda nem chegava perto de ter.

As crianças eram pequenas, com 6 ou 7 anos, e tinham uma enorme habilidade de me fazer perguntas: "Por que você está aqui?" "Você é professora?" "Você parece com a minha irmã e ela não é professora!"

Era novo ter conversas assim e, por um momento, tive medo, mais precisamente, tive medo do que as crianças achariam de mim, dependendo das respostas que receberiam.

Crianças são interessantes. Pequenos seres, dotados de um cérebro em desenvolvimento, com funções a serem construídas, porém com uma curiosidade capaz de fazer qualquer adulto sair correndo.

Quando perguntei à professora sobre a turma, me surpreendi quando ela comentou que 80% da sala já era alfabetizada. As poucas crianças que ainda tinham dificuldades eram auxiliados por outra professora que ajudava somente nas aulas de Português.

Observei o decorrer das aulas com a turma por alguns meses, descobri e aprendi tantas coisas que não é possível escrever tudo aqui.

Depois de terminar o estágio, cheguei a um impasse sobre um assunto que me intrigava e continua me intrigando.

Como já dito anteriormente, tive uma amiga surda que tinha dificuldade enquanto estávamos nessa mesma fase: a alfabetização.

Pensei então, em como seria a aula da professora Tatiane, se ela tivesse um aluno surdo para ensinar a leitura e a escrita. Qual seria o melhor método? Ela usaria a Libras?

No início do curso de Pedagogia, me deparei com variados métodos de alfabetização, e um deles era o método fônico, do qual acompanhei por um tempo sua execução em certa escola que trabalhei.

Por conta do trabalho, fui levada a estudar um pouco mais esse método, que era usado como prioridade na escola.

Então, logo depois disso, comecei a pensar no tema da surdez e relacionar com os métodos de alfabetização.

E cheguei ao ponto em que assimilei dado método usado nas escolas e percebi que ele não seria útil para um aluno surdo aprender.

A maioria destes métodos usa da compilação dos sons das sílabas para construir o significado das palavras. No entanto, o aluno surdo não tem a capacidade da audição, assim esse método não o ajuda.

O assunto da surdez veio como uma ideia dentro daquela sala de aula do estágio. Como um aluno surdo poderia ser alfabetizado em uma sala em que ninguém sabe a libras ou que o método aplicado não é coerente para sua deficiência?

É assim que meu assunto começa: Os desafios e as possibilidades na alfabetização do aluno surdo. É pensando nisso, que busco com minha pesquisa de TCC, fazer um levantamento de quais métodos tem auxiliado os alunos surdos no processo de alfabetização. Antes, porém, de realizar esse levantamento, apresento no capítulo a seguir, os pressupostos teóricos em que me apoio para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: BASE PARA COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO HUMANO.

O capítulo a seguir, aborda a maneira como a perspectiva histórico-cultural teve origem por meio dos pensamentos de Lev Vigotsky. Desse modo, tal assunto tem por base a compreensão do desenvolvimento humano. Primeiramente, comentaremos sobre a nova psicologia de Vigotsky, em seguida os pilares básicos do pensamento do autor, e após isso, a relação do termo social e cultural dentro da perspectiva histórico-cultural. Ainda assim, optamos por comentar sobre a interação dos indivíduos dentro de uma sociedade e a significação dos signos e instrumentos para uma internalização da construção do pensamento humano.

2.1. Vigotski e a nova psicologia

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha, na capital de Bielarus em 1896. A situação econômica de sua família era boa, pois moravam em um amplo apartamento, além de que ele e seus sete irmãos compartilhavam de uma boa educação. É importante dizer ainda que Vygotsky teve a maior parte de sua educação em casa, com professores particulares.

Quanto à Universidade, ingressou em Moscou, com o curso de Direito. No entanto, o interesse pela História e Filosofia o acompanhavam. Desta forma, acabou aprofundando mais seus estudos em Psicologia, Filosofia e Literatura. Com o intuito de estudar problemas neurológicos, estudou também Medicina.

O estudo de “pedologia” conhecido como a ciência da criança, da qual participam aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos, foi um dos trabalhos de Lev Vygotsky.

Algo curioso do qual o autor passou a vida enfrentando foi a Tuberculose, doença que o levou à morte em 1934.

A forma como Vygotsky trabalhava impulsionou outros pesquisadores a ingressarem também em suas pesquisas. Assim A.R Lúria e A.N Leontiev se tornaram discípulos de Vygotsky, fazendo parte de alguns jovens intelectuais da Rússia.

Eles buscavam algo novo para a produção científica, um pensamento do qual pudesse formar uma “nova psicologia”.

Oliveira (1997, p. 22) expõe as duas tendências presentes na psicologia da época:

De um lado havia a **psicologia como ciência natural**, que procurava explicar processos elementares sensoriais e reflexos, tomando o homem basicamente como corpo. Essa tendência relaciona-se com a psicologia experimental [...] De outro lado havia a **psicologia como ciência mental**, que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, tomando o homem como mente, consciência, espírito. Essa segunda tendência coloca a psicologia como sendo mais próxima da filosofia e das ciências humanas.

Já que cada uma das tendências não conseguia de fato explicar como se dava o desenvolvimento das funções psíquica superiores, Vygotsky resolveu que buscaria, juntamente com seus discípulos uma nova abordagem, que pudesse complementar as duas tendências existentes.

O grupo chamava essa complementação de síntese, pois ela conseguiria formar algo novo, ou seja, a interação dos elementos das duas tendências formaria algo nunca visto, porém com novas significações do que já existia:

Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integrada, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. (OLIVEIRA, 1997, p.23).

Desta forma, a base da perspectiva se fundamentava em uma perspectiva marxista, em que o conceito de materialismo histórico e dialético é o princípio básico, fundamentado na teoria marxista.

Embora Vigotski não nos forneça maiores informações a respeito da afirmação de Marx, ao trazê-la como exemplo do que ele quer dizer, está afirmando que o conhecimento é um processo histórico que segue as leis da dialética. (PINO, 2000, p.49).

Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. “Isso faz do homem o artífice de si mesmo” (PINO, 2000, p. 51).

É com base nesse construto que Vygotsky cria os três “pilares” básicos do pensamento. Sobre o primeiro, o cérebro humano não tem funções fixas, ao contrário, é “um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (OLIVEIRA, 1997, p.24). Esse ponto individual de cada um, derivado do cérebro, é então cabível de

mudanças mesmo sem transformações, já que o próprio órgão é capaz de se adaptar à vida e à história.

O segundo pilar está relacionado ao funcionamento psicológico do ser humano, que se constitui a partir das relações sociais, isto é, por meio da interação do indivíduo com o outro e com o mundo ao seu redor, desenvolvendo assim, sua própria história. É dessa forma que “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (OLIVEIRA, 1997, p.24)

O contexto social e o cultural são os fundamentos principais da teoria do autor e, de acordo com Pino (2000)

O termo *social*, visto que ele é um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural, não permite por si só explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana. Quanto ao termo *cultural*, trata-se de um conceito entendido e utilizado pelos autores de formas diferentes, o que exige que seja devidamente conceitualizado no contexto próprio em que é utilizado por Vigotsky (PINO, 2000, p.47).

O último pilar refere-se à relação que o indivíduo estabelece com o mundo, a partir de um sistema simbólico que é construído socialmente e culturalmente e que auxiliam para o agir e o desenvolvimento humano. É neste momento que o conceito de mediação acontece, uma vez que a “relação do homem com o mundo, não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

Dentro dessa atividade mediada, são englobados então, dois elementos mediadores, os signos e os instrumentos. O instrumento é o intermediário entre a pessoa e o objeto, sendo assim, a pessoa usa do instrumento para concluir seu trabalho, e o objeto, tem um objetivo que o faça importante. Ele media a relação do ser humano com as demais coisas do mundo.

Por outro lado, o signo age de maneira diferente ao instrumento. Porém, enquanto o instrumento age com elementos externos ao indivíduo, o signo age internamente, agindo com ações psicológicas.

Conforme já dito, os processos superiores interagem entre o intrapessoal e o interpessoal, trabalhando juntos nas funções, o que realiza os processos mentais, formando assim o desenvolvimento da inteligência, da memória e atenção.

Ainda sobre a mediação simbólica, Vygotsky estudou sobre as funções psicológicas superiores, sendo os mais avançados mecanismos psicológicos do ser humano e é por meio deles que o comportamento e as ações e intenções são construídas mediante a vida.

Uma atividade psicológica superior pode ser considerada como a própria possibilidade em pensar no que ainda não aconteceu e até mesmo planejar as ações para o futuro.

É neste momento que a mediação intervém nos pensamentos do pesquisador. Desta forma, a mediação acontece como um processo de relação com algo ou alguém.

Para explicar o processo de internalização de significados dentro de uma cultura, Vigotsky exemplifica com o gesto de apontar:

Inicialmente o bebê tenta pegar, com a mão, um objeto- um chocalho, por exemplo-que está fora de seu alcance. Estica a mão na direção do chocalho fazendo, no ar, um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo (OLIVEIRA, 1997, p.39).

Assim, o objetivo do bebê é alcançar o chocalho. Ele cria uma relação externa com o objeto. No entanto, pela distância, ele não consegue alcançá-lo e somente aponta.

O adulto, então, vendo que a criança apresenta a vontade de pegar o chocalho, ajuda, transformando assim a situação, pois o mesmo acaba mostrando à criança como fazer a ação.

Depois de ver muitas vezes isso acontecer, o bebê já internaliza esse processo, e começa a compreender que o seu gesto, leva o adulto a ajudá-lo. Esse processo de internalização que o bebê desenvolve é transformado de externo para interno.

Todo esse processo de internalização vem então da mediação, que é feita no exemplo pelo adulto, ou seja "a utilização de marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação" (OLIVEIRA, 1997, p.34)

A partir do significado dos pilares de pensamento, e da própria mediação, podemos entender que Vygotsky trata a relação com o mundo e com o outro, de forma importante, pois cada um de seus pensamentos é referente ao modo como a pessoa vive e se relaciona durante toda a sua vida.

Assim, existe a construção de uma identidade dentro de um grupo cultural, que vai desde ao nascer até a idade adulta, sendo influenciados pelo meio culturalmente ativo dos quais vivem.

Oliveira (1997) relata como é sua visão sobre este lado da cultura:

[...] quando Vygotsky fala em cultura não está se reportando apenas a fatores abrangentes como o país onde o indivíduo vive, seu nível sócio- econômico, a profissão de seu país. Está falando, isto sim, do grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significado (OLIVEIRA, 1997, p. 37).

Portanto, a cultura tem essa influência sobre o ser humano, sobre a vida cotidiana na qual ele vive, evidenciando desta maneira como será a vida adulta e os processos psicológicos. Ela é então, um processo de transformação e é nesse processo que as relações são construídas.

Neste momento, Vygotsky cria seu pensamento: de que o processo de desenvolvimento do ser humano se dá “de fora para dentro”, ou seja: “o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos” (OLIVEIRA, 1997, p.39)

Este processo se constrói enquanto que a criança tem experiências, internalizando assim os significados de cada uma delas, seja com o gesto de um adulto, ou algo que ela vê cotidianamente que se dá pela interação com o outro.

Pensando assim sobre as diferentes relações entre os indivíduos, podemos dizer que o homem constrói seu modo de vida, de acordo com as próprias relações sociais. E, de acordo com a organização social, assume diferentes posições ideológicas. Como Pino (2000) comenta: “a maneira como os homens produzem/reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, físicas e sociais, representa o seu modo de vida próprio, o qual reflete mais precisamente o que eles são” (PINO, 2000, p.62).

Essa definição de relação com o outro, elabora a maneira como cada um cria seu próprio modo de viver, e assim continua a aprender sobre tudo ao seu redor. Com base nesses pensamentos, a Defectologia é empregada de forma a contribuir, mas de uma forma singular nesse processo de desenvolvimento, o que será analisado a seguir.

2.2. Os estudos de Vigotski na educação especial: a Defectologia

Os pensamentos de Vigotsky sobre o ensino da criança com deficiência, começaram com o conceito de compensação, porém ainda era muito criticado por Vigotsky no século XIX, pois: "A versão mística da compensação, baseada na teoria do dom, atribuía ao deficiente uma espécie de forças, de origem divina, em que um conhecimento, uma

sensibilidade especial compensaria determinada ausência (visão, audição, inteligência...)" (DAINEZ, SMOLKA, 2014, p.1097).

Da mesma forma, esse conceito de compensação, pelo viés biológico, é associado a uma pré-disposição orgânica do corpo humano, em compensar a perda de um órgão a outro, evidenciando que a "[...] concepção se concentrava no plano sensorial, identificando os limites e impedimentos que a deficiência impunha, na busca pela causa que caracterizava o defeito" (DAINEZ, SMOLKA, 2014, p.1097).

Assim, Vigotsky encontrava muitas limitações dentro dessas duas tendências, já que a primeira tratava a situação como algo místico ao ponto de revelar algo naturalista e não realmente possível. E a segunda, reagiu com antipatia, pois acreditava que a parte biológica citada, se tratava mais para o lado médico da situação, do que mais propriamente para a questão pedagógica, que poderia ser resolvida de outra maneira.

Depois de muitas críticas, Vigotsky chegou à conclusão de que se o ensino para essas crianças com deficiência não fosse levado em consideração por meio de um papel de desenvolvimento, nada poderia acontecer de fato, sendo que “o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum” (VIGOTSKI, 1997 *apud* DAINEZ, SMOLKA, 2014, p. 1097, tradução das autoras)

Foi então, que pensando em um modo de aprendizado melhor para tais indivíduos, Vigotsky criou a Compensação Social, que coloca a pessoa com deficiência dentro de diferentes ambientes e atividades cotidianas, favorecendo assim o "desenvolvimento das funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo)” (DAINEZ, SMOLKA, 2014, p. 1097).

Vigotsky discutiu então seus pensamentos sobre Compensação com Adler, fundador de uma Psicologia Individual. Ele enfatizava sobre a personalidade de um indivíduo mediante cada situação na sociedade, alegando que essa personalidade vem na infância: "os mais importantes determinantes da estrutura da vida da personalidade se originam nos primeiros tempos da infância" (DAINEZ, SMOLKA, 2014, p. 1098).

Com isso, dizia ainda que o sentimento de sociabilidade vem junto com o de inferioridade, o conceito de compensação, nesse sentido, está ligado ao ponto de equilíbrio entre esses dois sentimentos, quando o indivíduo está em uma situação de adaptação ao meio.

Depois de entender os pensamentos de Adler, Vigotsky se colocou a pensar em uma nova teoria da compensação, a Supercompensação, derivada da ideia da noção de

personalidade atribuindo assim: "[...] noções de unidade da personalidade e da dinâmica de seu funcionamento, propondo articulações das manifestações psíquicas, lugar em que há possibilidades de supercompensação". (DAINEZ, SMOLKA, 2014, p.1098)

No entanto, mesmo com Vigotsky concordando com tais termos usados por Adler, houve um entrave que ele não concordou, pois dizia a respeito dos objetivos a serem alcançados com a supercompensação dos indivíduos, teoria essa que Vigotsky não concordava mais a partir do ponto de alguns estudos mais aprofundados.

Neste momento, então, Vigotsky volta a seu pensamento inicial sobre como o meio social é de muita importância para qualquer indivíduo, e ainda declara que a maneira como esse meio se prepara para receber essa criança, demonstra o modo como será seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Silva (2015) explica que, em relação às escolas especiais,

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdomudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKI, 1997 apud SILVA, 2015, p.79).

Ainda neste mesmo ano, Vigotsky (1997) comenta sobre a maneira de compensar ou superar a dificuldade dos alunos, mas com o meio social, ou seja, com outros indivíduos que não tem a deficiência.

O fator de desenvolvimento destes indivíduos é relatado por Silva (2015) como uma forma de escapar da dificuldade, ou seja, a superação da deficiência por meio de uma valorização do meio em que o indivíduo se relaciona, sendo que: "a sociedade pode criar a suficiência e eliminar o limite que a deficiência tem imposto, especialmente pela via de uma Educação Especial comprometida com a formação para integração em atividades, de fato, produtivas" (SILVA, 2015, p.80).

CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVA HISTÓRICA PARTINDO DA IDEIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo abordará alguns fatos históricos sobre como a Educação Especial foi se transformando no Brasil, além das leis que vigoram até hoje sobre esse ponto em discussão. Serão tratados também, fatos sobre escolas regulares e sua apropriação quanto à Educação Especial, além da trajetória da surdez e a concepção da identidade surda no Brasil.

Tais pesquisas documentam a importância histórica da deficiência como um todo, além da forma que a mesma foi, e ainda é tratada no meio social, seja dentro ou fora das instituições.

3.1. Breve histórico da Educação Especial

No Brasil, assim como em outros países, o ensino de alunos com deficiência acontece em rede regular de ensino. A prática se deu por meio de vários movimentos, sendo um deles a Conferência de Salamanca, na Espanha em 1994, que mais tarde deu origem a um documento orientador para essa política educacional.

Sob este prisma, o Brasil, em relação às pessoas com necessidades especiais, criou leis capazes de fornecer um maior auxílio para esses indivíduos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL 1996) organiza a estrutura da educação brasileira, tendo como foco a formação escolar, assim como revela a maneira adequada de tratamento com alunos com deficiência.

Conforme a grande demanda de alunos com necessidades educacionais, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação continuada, dá origem à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (BRASIL, 2008), a qual é uma política pública criada com o intuito de promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

Nesta política, nos é informado o público alvo da educação especial: alunos com transtornos globais de desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação, além de alunos com deficiência física, intelectual, auditiva e visual.

Assim nos é apresentado também o Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo garantido por lei aos alunos que necessitam de mais ajuda. Aranha (2015) comenta que "O AEE é um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos,

organizados institucional e continuamente, para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contraturno escolar"

Assim, por meio de diretrizes e leis que foram criadas no Brasil e no mundo, as práticas com pessoas com necessidades especiais, foram mudando conforme o que era previsto. No entanto, ainda existem muitas dificuldades enfrentadas dentro de salas de aula, referente às práticas pedagógicas com alunos com necessidades especiais.

Com esse intuito de entender as práticas pedagógicas construídas no decorrer da história, alguns autores nos fazem entender esse processo.

Kassar (2011) revela como eram organizadas as instituições de educação para os alunos com deficiência e de como as escolas privadas se destacavam neste meio:

Vemos, pelo decreto do estado de São Paulo e pelo Boletim da Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais, ambos dos anos de 1930, que na história da educação brasileira a separação foi constituindo-se como preferência e não exceção. Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado (KASSAR, 2011, p.67).

Mendes (2006) conta sobre as escolas regulares, que começaram a aceitar alunos com necessidades especiais por meio dos acontecimentos que já haviam acontecido neste meio. Desta forma, a autora também aborda a literatura da época em relação à inclusão:

[...] até meados da década de 1990, na literatura o termo “inclusão” aparece nos países de língua inglesa, e mais especificamente nos Estados Unidos, enquanto os países europeus ainda conservavam tanto a terminologia “integração” quanto a proposta de colocação seletiva no contínuo de serviços. (MENDES, 2006, p.391).

Ainda sobre as transformações nas demandas sobre a Educação Especial, o Brasil participou, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, que assegurou a Universalização do Direito à educação.

A Lei de Diretrizes e Base (LDB 9394/1996) foi então um grande marco para o Brasil, pois trouxe a realidade de uma boa educação aos alunos com necessidades especiais. Com isso, veio à promulgação da PNEEPI.

Com essa promulgação, foram gerados alguns questionamentos quanto aos deveres descritos na lei dos quais os professores deveriam seguir. Dentre as atribuições previstas, há

as organizações das práticas pedagógicas para os alunos com necessidades especiais, o que ainda é até hoje, um desafio para os professores.

Em uma pesquisa realizada em um município do interior paulista, lugar que não nos é dito o nome, as pesquisadoras Freitas, Monteiro e Camargo, obtiveram as respostas da pesquisas sobre como era realizada a alfabetização de alunos surdos, por meio de encontros periódicos com professores, afim de entenderem sobre o assunto. Neste contexto de formação de professores, Freitas, Monteiro e Camargo (2015) abordam o cotidiano de professores, além de suas dificuldades em sala de aula, pois na pesquisa realizada por elas, os docentes evidenciam os desafios com uma sala em que há crianças já alfabetizadas, crianças com dificuldade de aprendizagem, além dos alunos com necessidade educacionais, os quais necessitam de mais ajuda. E ainda declaram que há professores que tendem a "afastar qualquer possibilidade de acesso ao conhecimento escolar para esses alunos." (FREITAS, MONTEIRO e CAMARGO, 2015, p. 1).

Com isso, compreendemos que a sala de aula regular ainda tem grandes dificuldades tanto para o professor como para o aluno com necessidades especiais, que ainda necessita de uma ajuda extra para sua aprendizagem.

Para que os professores tenham uma ajuda neste quesito, Monteiro, Camargo e Freitas (2016, p.46) comentam sobre o trabalho em grupo colaborativo, que pode auxiliar "[...] aos docentes encontrarem caminhos para transformar suas ações, tornando-os mais seguros no processo de ensino". Na pesquisa em questão, as autoras observaram que os professores lidam com as práticas pedagógicas nesses trabalhos em grupo, pois podem trocar experiências de salas de aula e o próprio planejamento.

Tuleski e Eidt (2007) caracterizam o acompanhamento psicológico destes alunos, elencando quais as melhores maneiras de se trabalhar com cada uma das deficiências. Desta forma, as autoras exploram o modo como a ajuda dos professores aos alunos colabora para que cada prática possa ser feita de uma maneira melhor:

Assim entendemos que ao professor cabe a função de mediação entre o conhecimento já existente e os alunos, sendo que os conteúdos trabalhados por ele no processo educativo criam, individualmente, nos aprendizes, novas estruturas mentais, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento de cada criança (TULESKI; EIDT, 2007, p. 532).

A partir disto, as autoras observam como as práticas dentro de sala de aula, não podem ser somente por meio dos conhecimentos vindos dos professores, mas também das próprias vivências que os alunos trazem à escola.

Ainda sobre isso, Tuleski e Eidt (2007) pontuam sobre o período de alfabetização e constroem uma crítica sobre os processo de aprendizagem quanto a esses alunos. Baseando-se nas ideias de Vigotsky (1998) em que os aspectos biológicos não definem as possibilidades de aprendizagem, mas sim o meio cultural em que a criança é inserida.

Assim, os autores continuam a citar Vigotsky (1998) quando o autor diz sobre as oportunidades de alfabetização, dizendo que era "uma tarefa mecânica e sem sentido para as crianças". (TULESKI; EIDT, 2007, p. 535)

O meio social em que as crianças vivem influencia nas práticas pedagógicas de sala de aula. É mediante isso que Vigotsky (1998) argumenta que "a aprendizagem dos conceitos deve partir das práticas sociais, evidenciando a necessidade de contextualizar o ensino". (VIGOTSKI, 1998, apud TULESKI; EIDT , 2007, set./dez.)

Góes (2002) discorre em seu estudo a partir da perspectiva histórico cultural, vista pela psicologia, alguns casos que lidam com o desenvolvimento de pessoas com deficiência, mostrando assim, questões educacionais, as necessidades e possibilidades enfrentadas por esses alunos.

Neste contexto, mediante pensamentos de Vigotsky, Góes explica sobre novas maneiras e recursos auxiliares que podem ajudar o professor no processo de ensino:

Em sua perspectiva (Vygotsky, 1981; 1984; 1987), os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas através da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo (GÓES, 2002, p.04).

Deste modo, as interações com o mundo de fora da escola, e de dentro dela, fazem com que o aluno possa perceber novas formas de aprender, por meio de diálogos tanto com seus professores, como com os colegas.

Para compreender melhor esse cenário, na próxima seção, trazemos um pouco sobre a história da surdez.

3.2 História da surdez

Por muito tempo, as pessoas surdas foram excluídas da sociedade, assim como qualquer indivíduo com certa deficiência física ou mental. Desta forma, eram tratados com muito desprezo e humilhação.

No entanto, com o passar dos tempos, novas leis surgiram, mudando assim, o contexto já vivenciado por essas pessoas.

A Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), que assegura o direito à educação para qualquer pessoa, a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) são algumas leis que se propuseram a prescrever que os surdos também pudessem ter uma educação.

Mas a legislação sobre surdez é algo relativamente novo. Sobre isso, as pesquisas de Brito (2016) relatam um "percurso histórico" de como os surdos eram tratados na Idade Antiga, mais precisamente na Grécia e Roma, argumentando que "para eles os surdos eram incapazes e incompletos, e dessa forma não existia nenhuma forma de educação oferecida aos que tinham essa deficiência". (BRITO, 2016, p.16).

Em concordância com os padrões exercidos nesses lugares, a autora também comentam sobre o Egito e na Pérsia, onde acreditavam que os surdos eram "enviados dos deuses", ou seja, não poderiam desfrutar de educação.

Na Idade Média, o caso desses deficientes era mais complicado, sendo colocado como indivíduo que: "[...] não possuía nenhum tipo de direito. Não podia votar, casar-se entre si, nem receber a comunhão ou receber herança de algum parente, nessa época todos os seus direitos eram vetados." (BRITO, 2016, p.16).

No começo do século XIII e início do XIX, com os direitos de irem à escola, os alunos surdos começaram os processos de construção de aprendizado.

Pedro Ponce de Leon (1529-1584) foi o 1º professor de surdos da época. Monge beneditino, que tinha como foco a linguagem escrita, mas por ter visto tudo o que os surdos haviam passado, resolveu ajudar na aquisição de uma linguagem nova para esses indivíduos.

No entanto, dado a época, somente os surdos filhos de nobres tinham acesso à essa educação, pois "sem esta, não tinham direito à herança e aos títulos de família"(LODI, 2005, p.413).

Com o sucesso da alfabetização dos alunos surdos, a igreja acumulou muitas riquezas, vindas das famílias nobres. Porém, surgiram conflitos sociais, sobre a própria escrita da igreja, o que causou dificuldades para a educação dentro desses lugares.

Neste momento, a educação para surdos também sofreu modificações, pois a educação, vinda do clero, se perdeu, favorecendo assim, a abertura da educação para outros tipos de pessoas, das quais mesmo não pertencendo à igreja, aderiam ao método de estudo de Leon. Em meados do século XVI, em 1760, o Abade Charles Michel de l'Épée, do Instituto Nacional de surdos-mudos de Paris, criou um novo método de alfabetização, conhecida como Língua de Sinais.

Lodi (2005), em sua análise sobre o plurilinguismo, examina o método do abade e afirma que ele: "reconheceu que os surdos possuíam uma língua utilizada para propósitos comunicativos com seus pares, que poderia ser usada em sua educação". (LODI, 2005, p.413). Ou seja, Charles entendeu que os surdos possuíam entre eles, uma linguagem única, que somente surdos poderiam entender, relacionando-se assim uns com os outros. Esse foi então o primeiro passo, para que o método de educação da época se firmasse. Apesar de Charles de l'Épée criar um método novo para aquisição do pensamento educacional dos surdos, foi evidente que ele tentou fazer uma assimilação com a gramática francesa, favorecendo assim, o engajamento de outra língua no método.

Contudo, tempos depois houve um embate de ex-alunos do Instituto afirmando que a Língua de Sinais Francesa, não deveria ser usada, o que causou grandes discórdias na França. O discurso do não uso do método não ficou somente neste lugar, mas se expandiu para os Estados Unidos, onde: "[...] a comunidade surda e seus educadores (surdos e ouvintes), unidos, fortaleceram-se e lutaram pelos direitos dos surdos à sua língua e a uma educação realizada por seu intermédio". (LODI, 2005, p.416).

Com o passar do tempo e as várias mudanças sobre essa educação, a surdez começou a ser apagada pela sociedade, sendo interferida por meio do fechamento das escolas e de um uso de técnicas clínicas, para que não existisse a surdez na sociedade. Assim, durante quase 1 século (1880-1960), o uso de aparelhos auditivos e a amplificação sonora era tudo o que era usado.

Nos anos 60, o professor William Stoke do Gallaudet College em Washington, considerou que a língua de sinais, criada pela população surda, poderia ser considerada "natural", podendo assim ser usada como instrumento linguístico na sociedade. O professor estudava então a Língua de Sinais americana (ASL) e entendeu que com a junção de fonemas e a decomposição de palavras e seus significados, os sinais e configurações de mão, davam aos surdos novas palavras em forma de gestos, como explica Lacerda (1998) :

Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais (STOKOE, 1978 apud LACERDA, 1998, p. 08).

Desta forma, Stoke foi o primeiro que ressaltou a forma como a Língua de Sinais Americana poderia ser considerada parte da linguística da sociedade.

3.3 Contexto escolar dos deficientes auditivos no Brasil

Primeiramente, é importante salientar que com as mudanças na sociedade, e com um engajamento dos surdos e ouvintes nas práticas educativas, novos documentos dentro de nosso país foram elaborados, para que a educação, para esses indivíduos fosse restaurada e que os modos de acessibilidade aumentassem.

Posterior à Declaração de Salamanca (1994), foi então criada, no Brasil, a seção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) sobre as normas para a construção de uma educação especial, tanto para os indivíduos deficientes, como para os profissionais que auxiliam no processo de aprendizagem.

Lodi (2005), em seu estudo sobre a realidade dos deficientes auditivos brasileiros, e sobre a apropriação da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), afirma que ainda existe pouco suporte na educação atual voltada a esses alunos:

[...] os surdos brasileiros desconhecem ou pouco conhecem a língua de sinais, buscam aprender o português como língua única, freqüentam escolas para ouvintes e, dadas as dificuldades de aprendizagem que apresentam, acabam por abandoná-las (LODI, 2005, p. 420).

No entanto, é fato que a generalização de um ambiente não precisamente é igual a outro, ou seja, em determinados lugares do Brasil, a desconsideração dos surdos para a LIBRAS pode acontecer, mas há a possibilidade de novos métodos de apropriação a serem criados, desde cedo, em escolas regulares para ouvintes, porém com a apropriação para alunos surdos.

Cabe ressaltar que as relações são construídas de formas diferentes, já que, na sala de aula, há alunos ditos "normais" e alunos com necessidades especiais. "O desenvolvimento deste processo é constituído pelas formas de interação e pode produzir êxitos ou fracassos, dependendo da maneira como ela é conduzida" (COSTA, 2006, p.236)

Quanto ao desenvolvimento da linguagem, ela vem através das relações com o outro. No caso da surdez, há uma diferença na construção da linguagem, pois a possibilidade do diálogo entre professor/aluno e aluno/aluno, se dá por meio de metodologias diferentes, das quais serão descritas mais tarde.

Assim, Vigotsky, comenta sobre o assunto quando relata:

Os instrumentos linguísticos, qualquer que seja sua forma, determinam desenvolvimento. Todos os sistemas (Braille, Língua de Sinais, datilologia, etc.) são instrumentos embebidos na ação e dão origem a significados. Eles permitem a uma criança internalizar a linguagem e a desenvolver aquelas funções mentais superiores para as quais a linguagem serve como base. (VIGOTSKY (S/D) apud COSTA(2006), p.238)

O presente trabalho tenta, então, levar em consideração novos métodos desde o período da alfabetização para crianças, mediante o uso de outras ferramentas para a apropriação da Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No capítulo a seguir, descrevemos como foi o processo para a construção dos dados da pesquisa. Iniciamos com as características da abordagem qualitativa e seu engajamento em pesquisas educacionais. Depois, apresentamos os objetivos já traçados e explicitamos o procedimento de como realizar a pesquisa em Estado da Arte.

4.1. A abordagem da pesquisa

A presente pesquisa intitulada “Desafios e Possibilidades na alfabetização do aluno surdo” terá uma abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa, diferente da positivista, têm se intensificado no meio das pesquisas educacionais, uma vez que, de acordo com Flick (2009):

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes no reconhecimento, e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p.16) elaboram a expressão investigação qualitativa, definindo-a como um conteúdo "que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características"; dentre elas, há dados qualitativos, dos quais investigam fenômenos naturais, além da seleção de algumas questões específicas, mas também a compreensão de comportamentos. É, então, a forma de investigar lugares, pessoas, e descrever cada situação encontrada. Esse tipo de pesquisa privilegia

essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.16).

Embora a nossa investigação não seja realizada diretamente com sujeitos na forma de entrevista ou de pesquisa de campo, cabe ressaltar que buscamos olhar para as

possibilidades de alfabetização do aluno surdo a partir de um estado da arte que se utiliza dessa forma de investigação.

4.2. Os objetivos da pesquisa

Temos, portanto, como objetivo, compreender como os professores de salas regulares têm atuado com alunos surdos no processo de alfabetização. Temos ainda como objetivos específicos: 1) Analisar que métodos de alfabetização são utilizados para o aluno surdo; 2) Compreender as possibilidades de trabalho com alunos surdos na alfabetização.

4.3. O contexto da pesquisa

A escolha desses objetivos e do respectivo tema surdez surgiu por meio de várias experiências da pesquisadora. Primeiramente com um familiar surdo, que possuía somente um contato com a família, desenvolveu os próprios métodos de comunicação por sinais. Posteriormente, com colegas surdos, dentro de sala de aula no Ensino Fundamental, os quais tinham o acompanhamento de um intérprete, sendo alfabetizados, assim, desde a infância. E, na graduação, com a participação no Estágio Supervisionado, que ao acompanhar uma sala de alfabetização percebeu a dificuldade tanto da parte do professor em ensinar o aluno surdo, como da parte do aluno em aprender, no contexto de uma sala regular.

Considerando que o professor alfabetizador tem como responsabilidade fundamental o ensino, possibilitando a alfabetização e as práticas de letramento, buscamos nessa pesquisa compreender de que forma isso se torna possível, mesmo que ainda careça de pesquisas sobre esses métodos de alfabetização que consigam incluir de fato esses alunos no contexto escolar. Por esse motivo, é que buscamos fazer um estado da arte.

4.4. O estado da arte como procedimento de pesquisa

O Estado da Arte é conhecido como um tipo de pesquisa, da qual usa uma metodologia de caráter descritivo de diferentes produções acadêmicas. Ferreira (2002) descreve a pesquisa em Estado da Arte como:

[...] de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos

do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p.258).

Segundo a autora, são elaborados procedimentos para a pesquisa em Estado da Arte. Neste meio, os resumos e dados bibliográficos necessitam de dois momentos distintos para a elaboração.

O primeiro momento é quando o pesquisador começa a buscar dados bibliográficos sobre o tema escolhido e, assim, faz um mapeamento daquilo que pesquisou, cabendo assim mapear por lugar, pessoas e áreas de produção. Desta forma "é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo, ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas" (FERREIRA, 2002, p.265).

O segundo momento faz com que o pesquisador tenha mais trabalho quanto às apropriações com as informações que o resumo fornece. Essas informações são equivalentes ao assunto, porém o pesquisador busca então novas perguntas ao texto, realocando o pensamento e recriando teorias sobre o que está sendo pesquisado. "Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas "quando", "onde" e "quem" produz pesquisas num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a "o quê" e "o como" dos trabalhos". (FERREIRA, 2002, p.265).

Considerando as orientações de Ferreira (2002), realizei um levantamento de dados no site de Catálogos e Teses e Dissertações da CAPES, a fim de encontrar estudos sobre os desafios e possibilidades na alfabetização de surdos considerando um recorte temporal de 3 anos. Cabe ressaltar que o intuito era investigar as diferentes metodologias de ensino quanto à alfabetização para o aluno surdo em sala regular.

Como uma primeira tentativa de pesquisa, busquei pelos termos *Alfabetização* e *surdez*, porém não encontrei resultado nenhum sobre isso. Depois, tentei novamente com *surdez*, *metodologia* e *Alfabetização* e o, mesmo aconteceu: nenhuma pesquisa encontrada.

Iniciei, então, uma nova pesquisa, buscando pelos termos *Surdez* e *Metodologia*, dos quais foram exibidos 127298 trabalhos. Em seguida, refinei o recorte temporal – 2017, 2018 e 2019. Todavia, para minha surpresa, não havia trabalhos do ano de 2019, o que resultou em um total de 16608.

Refinei então, para que exibisse trabalhos voltados a todas as áreas de Educação, chegando a 770 títulos. Após isso, percebi que a possibilidade de refinar não era mais válida, então comecei a leitura de cada título, a fim de identificar qual deles seria viável à pesquisa.

Dessa forma, fiz a leitura de cada título que aparecia na lista. Foram trinta e nove listas de 20 resultados cada uma, chegando ao número 770 anterior (a última lista tinha um número menor de trabalhos).

Assim, comecei a leitura (somente pelos títulos) tendo como foco a surdez, práticas de ensino e metodologias, dentro do ensino regular. Depois da leitura da primeira página, separei quatro trabalhos que exibiam a temática de nossa pesquisa.

Na segunda página, não havia nenhum trabalho que fizesse referência a isso, pois em seus títulos falava da vida cotidiana de professores, Ensino Médio e meios de resolver problemas em sala de aula. A página 3 exibia trabalhos sobre Deficiência Intelectual, memórias de diretoras, orfanatos e a aprendizagem neles.

Lendo os títulos da página 4, separei mais dois trabalhos que estavam de acordo com os objetivos de nossa investigação. Nas páginas seguintes 5, 6, 7 e 8, percebi que os trabalhos só foram voltados a um tipo de assunto: Educação matemática, trabalho com saúde mental dos alunos, e o ensino indígena.

A nona página era repleta de títulos sobre currículo, debates sobre inclusão e Pedagogia a distância. Assim, na página 10, os trabalhos também não eram coerentes para nós, pois explicitavam a prática docente e a escola sem partido.

Já na onze, apareceram resultados de educação musical e humanista, além de estudos para o estudante cego. A página 12 falava de empoderamento de professores, mídias sociais na escola e aprendizagem de crianças com Síndrome de Down. Neste ponto, percebi que os trabalhos começaram a ser mais voltados para o ensino para crianças com Necessidades Especiais, mas não somente para surdos.

A temática dos trabalhos mudou novamente nas páginas seguintes 13,14, 15 e 16, pois já debatiam sobre comunicação oral, literatura, livros clássicos, contos e currículo. Quando cheguei na página 17, pensei que não havia mais tanta diversidade em títulos e trabalhos, porém encontrei outras, sendo maternidade em estudantes, educação integral e letramento.

Comparando a outras páginas, a 18 e 19, priorizavam sobre a alfabetização no EJA, e a formação de professores.

Na página 20, encontrei mais um trabalho sobre nossa temática, este, voltado nas práticas de um educador surdo. Na 21, não encontrei nada sobre o tema, pois só falavam de logística de sala e condições de trabalho. Foi, então, que separei mais um trabalho da página 22, sobre os estágios de aprendizagem do aluno surdo.

As páginas 23,24, 25 ,26 e 27 priorizavam o tema infância, pois mostravam títulos sobre como o brincar ajuda no desenvolvimento, na construção da identidade e na afetividade.

Quando cheguei à página 28, me deparei com um estudo sobre surdos, no entanto, analisando o título percebi que ele só continha a informação de conceitos relacionados ao tema de magnetismo. Nas demais páginas, até o número 39, também não foram encontrados temas para nossa pesquisa, já que somente falavam de ludicidade, mediações pedagógicas, processos de comunicação, adoecimento docente, PARFOR, e Prova Brasil.

Após essa análise, separei, por fim, 8 trabalhos. Considerando esse indicador, li o resumo de cada uma das pesquisas para certificar-me de que estes trabalhos de fato se enquadravam dentro de nossa temática. Desses, um não estava mais disponível para visualização, e outros 3 não tinham assuntos relacionados à métodos de alfabetização. Assim, os trabalhos que se aproximavam de nossos objetivos foram:

Quadro 1: Tese e Dissertações dos anos de 2017 e 2018.

Título do trabalho	Autor(a)	Mestrado / Doutorado	Ano
Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum	Eliane de Souza Ramos	Doutorado	2018
Educadores surdos: Reflexões sobre a formação e a prática docente	Daniele Silva Rocha	Mestrado	2017
Educação de surdos: O contexto escolar e a perspectiva bilíngue	Scheila Tatiane dos Santos Fucks	Mestrado	2017
Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: Um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural	Ana Paula de Araújo Barca	Mestrado	2017

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esses trabalhos foram selecionados, então, para uma leitura completa a fim de buscar respostas aos nossos objetivos de pesquisa. No próximo capítulo, faremos a análise do estado da arte, buscando identificar o que os estudos trazem sobre as possibilidades de trabalho na alfabetização do aluno surdo.

CAPÍTULO 5 – O TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO COM ALUNOS SURDOS NA SALA REGULAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo, primeiramente, apresentaremos uma síntese das pesquisas apontadas anteriormente que têm como foco a concepção de um primeiro olhar sobre a alfabetização dos alunos surdos. Em seguida, faremos uma análise de como esses trabalhos dialogam entre si e apresentaremos uma reflexão sobre a relação desta literatura com o tema da pesquisa.

5.1. Um primeiro olhar para a literatura: o que os trabalhos apontam sobre a surdez e a alfabetização.

De um modo geral, os artigos analisados abordam o trabalho educacional voltado com alunos surdos, apresentando práticas significativas, mas ao mesmo tempo evidenciam dificuldades dentro do âmbito da alfabetização, além do uso do implante coclear, e do próprio bilinguismo.

Ana Paula de Araújo Barca (2017) intitulou sua dissertação como “Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: Um estudo de caso fundamentado na Perspectiva histórico-cultural”.

Dessa forma, participou do processo de investigação um aluno surdo, usuário de implante coclear, que estava em fase de alfabetização (2º ano). Esse aluno, de pseudônimo Vitor nasceu surdo, mas fez a cirurgia com o intuito de ser oralizado. Assim, na escola regular que frequentava, tinha o apoio em sala de aula, da professora vigente e de um estagiário, também surdo, além do acompanhamento em sala de AEE, e com fonoaudióloga. A pesquisadora já mantinha um acompanhamento com ele desde os 4 anos de idade, então conhecia a família e todo seu entorno. No entanto, ao presenciar as aulas em sala de aula regular, notou vários pontos em que Vitor se mantinha perdido, pois além de a professora não ter a formação adequada em Libras, havia também a dificuldade do estagiário em entender a professora e ajudar o aluno. Dentre os objetivos do trabalho são analisados o modo como é organizado o meio social educativo para a educação dessa criança, como se processam as operações dialógicas entre a criança surda e a professora, além da configuração do contexto histórico-cultural em que o aluno vive.

Sobre seu método de pesquisa, Barca procurou primeiramente em plataformas acadêmicas, pesquisas de cunho “implante coclear”, para ter esse embasamento teórico.

Após algumas pesquisas, constatou que alguns dos trabalhos encontrados, mesmo participando deste assunto, não eram devidamente sobre a área da educação, mas era predominante a área da saúde somente. Após esse primeiro fato, a pesquisadora usou de entrevistas semiestruturadas com a mãe, a professora, a fonoaudióloga e o estagiário de Vitor, para a construção dos dados, além do estudo de caso, em que acompanhava Vitor em sala de aula.

Após todo o acompanhamento e algumas análises da didática da professora, dos espaços na sala de aula, que não contemplavam a necessidade de Vitor, em relação aos sinais e as imagens, e dos momentos das entrevistas, Barca chegou a algumas considerações que ultrapassavam a barreira da surdez.

A forma em que a oralidade era colocada como mais importante para a fonoaudióloga, não era vista assim pela mãe, pois a mesma preferia a Libras. Outro ponto em sala de aula acontecia porque a professora não tinha uma relação efetiva com Vitor, dificultando assim seu ensino e a aprendizagem dele. E mesmo que seu estagiário fosse também surdo, ele não tinha acesso ao que a professora falava, era assim que a comunicação entre eles era perdida.

Por fim, a pesquisadora, depois de muito trabalho, conseguiu abrir o olhar da professora para materiais adaptados, o qual era algo que ela nunca havia feito. Assim, ao final da pesquisa, a professora e o estagiário já haviam entrado em um acordo, sobre como usar os materiais adaptados, desde uma fixação de imagens na parede, até mesmo jogos de cartas com o sinal e a imagem, de animais objetos ou materiais diversificados, para um melhoramento de situações cotidianas de dentro e fora de sala de aula, para que pudessem ser entendidas e ensinadas a esse aluno.

Daniele Silva Rocha (2017) desenvolveu sua dissertação “Educadores surdos: Reflexões sobre a formação e a prática docente”. Tendo como base sua própria formação, uma vez que Daniele é surda de nascença e, desde pequena, teve seus estudos em sala de aula regular e em uma instituição própria para surdos. A pesquisadora conta que sua vivência em Libras começou desde criança, quando usava do Bimodalismo como prática de aprendizagem, sendo o uso da fala e dos sinais ao mesmo tempo. Assim, continuou sua formação até a conclusão da Pedagogia.

Porém, em seu caminho como educadora surda, encontrou divergências na condição de trabalho e na própria prática docente. Foi então, que resolveu focar sua pesquisa de Mestrado, nesta temática. Rocha se propõe, então, a compreender o perfil do

profissional surdo e sua função na sala de aula. Investiga, portanto, a formação pedagógica desses educadores e os reflexos deste ensino.

Para essa investigação, a autora se pauta na perspectiva histórico-cultural e enunciativa discursiva, as quais defendem que o conhecimento é construído na inter-relação com os outros e com o meio. Rocha começou sua pesquisa por meio de uma produção teórico-bibliográfica, em plataformas acadêmicas, buscando pelas palavras: “instrutor surdo” e “professor surdo”, mas em um primeiro momento não teve resultados relevantes. Foi, então, que retomou a pesquisa com outras palavras: “surdo”, “professor” e “sala de aula”, o que forneceu alguns trabalhos. Depois dessa etapa, a pesquisadora relata que fez um acompanhamento em sala de aula, das práticas de quatro professores surdos, em escolas diferentes e também usou de um questionário para os mesmos, a fim de verificar a situação de trabalho docente de cada um deles. Sua pesquisa trouxe evidências de como é de extrema importância a junção do trabalho de um professor bilíngue ouvinte a de um professor surdo, que através de um trabalho conjunto podem possibilitar novas abordagens de ensino aos alunos, e até mesmo práticas adaptadas para alunos surdos e, é claro, a própria importância do educador surdo.

Na tese intitulada “Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum” de Eliane de Souza Ramos (2018) observa-se um olhar da pesquisadora, que também é intérprete de Libras e Fonoaudióloga, em abordar a aprendizagem de alunos surdos. Desta forma, Ramos busca por soluções a essa alfabetização com a ajuda e o acompanhamento de colegas de trabalho professores, que atuam em sala de aula regular, as quais têm alunos surdos. A pesquisa teve como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelas professoras de alunos surdos e tentar solucionar as dúvidas referentes à alfabetização e letramento na sala de aula. Para isso, a pesquisadora utilizou um estudo de caso e fazia reuniões semanais com algumas colegas professoras. As reuniões tinham como objetivo uma abertura para temas variados, como as angústias das professoras, a alfabetização, os métodos, mas também as realizações, acontecimentos e materiais pedagógicos adaptados. Vários dos instrumentos que complementaram a pesquisa foram algumas entrevistas com as famílias de dois alunos surdos, dos quais ela acompanha há mais de dois anos, como intérprete, e o próprio acompanhamento dos mesmos em sala de aula regular, onde ela busca encontrar embasamento para as teorias que acredita.

Dentre esse referencial teórico, estão Jean Piaget e a análise de atividades de acordo com a Psicogênese da Língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. No decorrer da pesquisa, Ramos buscou interpretar cada acontecimento da vida dos alunos, e

assim, embasar em conhecimento teórico também. Depois de muitos acompanhamentos em sala de aula e conversas com as mães, a pesquisadora chegou a uma conclusão pertinente, de que, primeiramente, a aquisição da Libras, no contexto de sala de aula regular não é fácil, tanto que a maioria do ensino é feito em sala de AEE.

No entanto, a pesquisadora mostrou no grupo de professoras que era possível fazer uma diferença no ensino dos alunos surdos, mesmo em sala regular. Com isso, começou um engajamento das professoras em realizar material adaptado, capaz de auxiliar esse aluno durante as aulas. É claro que não descartou a possibilidade de um “reforço” maior na sala de AEE, mas chegou à conclusão de que o trabalho de alfabetização é de responsabilidade do professor comum. Assim, o trabalho dos professores do AEE é definir os recursos, estratégias e procedimentos que já são feitos em sala de aula regular.

A última dissertação, da pesquisadora Scheila Tatiane dos Santos Fucks, foi realizada no ano de 2017. Tem como temática, o trabalho realizado em Instituições especiais para surdos, das quais viabilizam uma educação bilíngue. Fucks é intérprete e professora de Libras em uma dessas escolas. Os objetivos de seu trabalho englobam a análise da constituição de um espaço escolar e as singularidades do Ensino Bilíngue em uma instituição que atende exclusivamente alunos com surdez.

O referencial teórico de sua pesquisa é na Perspectiva Bilíngue de ensino, a qual se orienta por meio de um contexto em que o aluno precisa estar fluente nas duas línguas das quais dispõe. Essa concretização vai muito além dos propósitos desta pesquisa, pois, a pesquisadora chega a elaborar o conceito de que nem sempre um aluno que frequenta tal instituição, consegue chegar ao bilinguismo.

Fucks usou como método de pesquisa o estudo de caso, delineado por narrativas que tem como base a ação cotidiana de professoras nas salas de uma instituição bilíngue. Para o desenvolvimento da pesquisa narrativa, por muitas vezes, usou relatos de algumas professoras em momentos comuns, fora de sala de aula, como a sala dos professores. Momento esse, que caracteriza na pesquisa em questão, relatos capazes de fornecer uma ajuda para todas as professoras, já que nessas conversas abordavam sobre as dificuldades, os interesses e como ministravam suas aulas. Suas análises apontam vários fatores, como as leis mais recentes sobre inclusão e sobre a situação da Libras no país. O PPP foi abordado também como essencial dentro desse ambiente em particular, pois a aplicação da Libras e da Língua Portuguesa ao mesmo tempo foi se construindo aos poucos nessa escola.

Porém, como uma das conclusões, Fucks relata que os alunos ainda possuem muitas dificuldades quanto ao bilinguismo, pois como são surdos, preferem o uso da

Língua de sinais à Língua Portuguesa, algo que é preocupante ao olhar dos profissionais da educação e da pesquisadora, já que sem essa base da Língua Portuguesa, a comunicação com o mundo ao redor desses alunos surdos fica mais difícil.

Com base nessa revisão de literatura é que tecemos, na próxima seção, nossas reflexões sobre a questão de investigação.

5.2. Discussão dos trabalhos: uma construção de significados

Após a leitura dos trabalhos, foi possível perceber, notoriamente, que seria possível construir uma linha de pensamento que fosse analisada conforme os dados de cada trabalho. Assim, começo a delinear a análise pelo ponto de vista do educador surdo sendo essa, uma realidade um pouco diferente. Em seguida, traremos o conjunto de experiências de um professor ouvinte, que tem a Libras como segunda língua (L2), que na teoria, seria passada ao aluno em sala de aula comum e, finalmente, a apropriação da Libras (L1) e da Língua Portuguesa(L2) por alunos surdos como método eficaz de alfabetização.

De início, o trabalho sobre educadores surdos trouxe um estranhamento, uma vez que as pesquisas sobre isso são bastante escassas e situações como essas pouco discutidas. Afinal, como esse professor trabalha do contexto em sala de aula regular? Foi então que Rocha (2017) abordou a prática de educadores surdos como algo diferente, pouco reconhecido e representado nas escolas. Essa discussão de como esse ensino seria realizado partiu primeiro da própria pesquisadora, que é uma educadora surda. No entanto, se pensarmos em como essa educação seria rica para um aluno também surdo, esse ensino se torna ainda mais importante. Mediante tais ideias, Rocha completa sua fala ao evidenciar em outros autores, como a educação bilíngue realizada por um docente surdo na escolarização traz privilégios ao aluno surdo:

Mais importante que ter a circulação da Libras na escola é, de fato, possibilitar que essa língua seja empoderada nos usos cotidianos, nas avaliações, nas salas de aulas, na relação com alunos ouvintes, tendo espaço de poder nas negociações escolares como a língua portuguesa. É ter a presença de educadores surdos que tragam para a cultura escolar aspectos culturais das pessoas surdas (MARTINS, ALBRES e SOUZA (2015) apud ROCHA, 2017, p.38).

Esses aspectos culturais, citados pelos autores, revelam muito mais que só o ensino de sala de aula, mas sim características da Cultura Surda que possibilitam uma subjetivação desse aluno no decorrer de sua vida. Esse ponto é discutido pela autora

mediante os pensamentos de Vigotsky, que coloca o professor como mediador na atividade de ensino, o que nos revela a interação que vem com importância neste momento, ainda mais quando os dois (aluno e professor) conseguem se comunicar de forma igual, como aborda Vigotsky “As crianças surdas que têm oportunidade de ter contatos com os profissionais surdos em sala de aula, tem uma otimização na construção de conhecimento, uma vez que a interação linguística favorece seu desenvolvimento” (ROCHA, 2017, p.54).

Partindo desse contexto de educador surdo, passamos então para a situação de educadores ouvintes, que ainda têm dificuldades no processo de alfabetização de alunos surdos em sala de aula comum.

A sala de aula comum se torna, para muitos, um espaço capaz de avaliar as diferenças entre as crianças, algo que é sim verdade, já que existe a heterogeneidade nesse espaço. No entanto, nossa pesquisa demonstra muito mais do que somente uma relação com o outro, mas vai até o ponto quando Vygotsky elabora a questão da inter-relação e o uso do espaço físico. Ramos (2018) afirma que a sala comum é o melhor espaço para a aprendizagem da criança surda, construindo assim um conhecimento além daquele da sala de AEE:

Estou convicta de que o melhor lugar para aprender Libras é a sala comum, na qual crianças ouvintes e surdas brincam, trocam, ensinam e aprendem. A presença exclusiva de crianças surdas em uma sala na qual a comunicação se dá predominantemente pela Libras, configura-se um impedimento intransponível para o professor que deseja realizar intervenções, nas quais os sons do ambiente escolar, inclusive os da fala, possam se tornar acessíveis aos alunos surdos (RAMOS, 2018, p.63).

Esse ensino seria diferente se ocorresse em uma escola especializada em surdez, é claro que se faria de forma muito mais ampla e significativa, pois a escola forneceria meios para isso. No entanto, a inclusão propriamente dita não aconteceria, além de que esse aluno surdo perderia parte de um conhecimento e apropriação de um mundo diferente, como por exemplo quando vê os colegas ouvintes da sala, tapando os ouvidos quando ouvem um barulho, e mediante isso a professora explica ao aluno surdo que os colegas estão incomodados com o barulho ao redor. É esse entrosamento capaz de fazer com que o aluno surdo, adquira a noção de que os outros colegas também têm aflições ao ouvir algo mais alto, e que mesmo ele não ouvindo, faz parte dessa realidade, sendo englobado no acontecimento em questão, porém de outra forma, com a ajuda da explicação da professora.

Fucks (2017) têm um olhar voltado a escola bilíngue, mais precisamente para alunos surdos. Em seu estudo de caso, evidencia como é esse ensino, além de selecionar também dificuldades enfrentadas neste meio. Quanto ao bilinguismo, existe uma ampla discussão sobre as diferenças de um ensino para surdos (neste caso) seja em escolas bilíngues ou em escolas regulares:

Atualmente, a discussão da perspectiva bilíngue centra uma discussão sobre os espaços nos quais esta metodologia de ensino acontece. Enquanto um grupo de autores defende que as práticas de bilinguismo podem acontecer no espaço da escola regular, quando existe a interação entre surdos e ouvintes, outra corrente defende que a prática bilíngue só se efetivaria no espaço da escola especial, local onde as pessoas com surdez se desenvolvem entre seus pares (FUCKS, 2017, p.35).

Assim, a alfabetização da criança surda, é o primeiro contato na escola com a Libras e a Língua Portuguesa, mas como foi relatado na pesquisa de Fucks, existe uma dificuldade quanto ao ensino das duas línguas ao mesmo tempo. Isso se mostra, não somente em escolas especiais para surdos, mas também em escolas regulares.

No entanto, como já visto anteriormente, as escolas regulares, mesmo com alunos ouvintes e surdos na sala de aula regular, tentam se aprimorar a fim de realizar um ensino de qualidade.

Em um relato da pesquisa de Fucks, professoras debatem sobre como os alunos surdos. Nessa escola em questão, não veem a necessidade de se aprimorarem na Língua Portuguesa:

Professora Gerusa: Nossa! Pensei que isso não ocorria com os alunos maiores. Com os “pequenos”, isso é normal. Trabalho com eles, por exemplo, os animais; na sequência, faço cartazes e colo na sala, em que sinal, figura e palavra apareçam. Na aula seguinte, retomo com eles na esperança que saibam as palavras: quase sempre, isso não acontece. Professora Suzi: Sim, muitos justificam que sabem os sinais, e que português é muito difícil. Mas o que venho percebendo é que pouco se preocupam com a língua portuguesa, aumentando a defasagem (FUCKS, 2017, p.76).

Essa dificuldade é equivalente a como o aluno lida com uma segunda língua, ou mesmo como a junção das duas línguas é feita. É assim que podemos evidenciar um primeiro olhar da diferença entre um ensino conjunto das duas línguas ou não.

Como já foi dito, a ajuda de um professor surdo viria muito a favor desse aluno, o mesmo é relatado por Ramos (2018) quando em um estudo de caso com professoras de sala de aula comum mostraram que a ajuda de um professor surdo na sala de aula fornece outros

conhecimentos pertinentes. Porém, a autora não desconsidera a formação da Libras para o professor comum, que também é capaz de tal aperfeiçoamento:

É certo que nem todas as pessoas contam com a destreza necessária para que se tornem fluentes na Libras. Porém, quando um professor tem um aluno com surdez na turma que está sobre a sua responsabilidade, e este professor conta com a presença integral de um profissional fluente na Libras, cabe a ele, no mínimo, tentar adquirir essa língua (RAMOS, 2018, p.46).

A partir dessa exploração sobre o papel do professor, seja ele surdo ou ouvinte, na sala de aula comum, partimos para a discussão sobre o letramento e a alfabetização desse aluno surdo. Ramos (2018) comenta sobre a alfabetização por meio dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que constroem sua teoria de ensino da leitura e escrita, com base na repetição e memorização de letras, sílabas e palavras. No entanto, tal teoria revela um desajuste quanto ao ensino de alunos surdos, pois tais palavras em memorização necessitam da audição para que os sons sejam entendidos pela criança e assim memorizados. Tal ato é inviável à criança surda.

Qual seria, então, o método passível de uso para esses alunos? Ramos começa a elaborar o conceito de L1 e L2 em sua pesquisa, quando diz que a Libras (L1) para o surdo, não pode ser usada em forma de alfabetização “porque a alfabetização implica em construções de ordem alfabética e a Libras não é alfabética.” (RAMOS, 2018, p.72). Assim, a Língua Portuguesa é identificada como segunda língua pela autora, mediante um processo de interação com a língua escrita e visual, e não com textos já selecionados como aqueles dos livros tradicionais.

Depois de observar esse fato, a autora ainda relata da disponibilidade dos professores em fazer um trabalho conjunto entre a Libras e a Língua Portuguesa, já que essa alfabetização é gerada na junção das duas modalidades. Sendo:

A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A instrução deve privilegiar a ‘visão’, por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos. É preciso que os profissionais envolvidos com o ensino de Língua Portuguesa para surdos, conscientes dessa realidade, predisponham-se a discutir constantemente esse ensino, buscando alternativas que permitam ao surdo usufruir do seu direito de aprender com igualdade, entendendo se, no caso do surdo, que para ser ‘igual’ é preciso, antes, ser diferente (FARIA (2001) apud RAMOS, 2018, p.77).

Tal concepção de ensino é gerada dentro de sala de aula comum, tendo como base uma compensação, ou seja, compensar um “órgão” que não está em funcionamento, neste caso, a audição, com outro “órgão” em boa função, sendo a visão, fato esse contemplado por Vygotsky quando relata da situação de crianças deficientes em compensação de outras partes do corpo. A interação, por sua vez, acontece já que há alunos surdos e ouvintes. Tal situação não aconteceria em uma escola especializada em surdez, onde a Língua portuguesa não é usada, como a Libras em Língua materna.

Ainda sobre esse aperfeiçoamento de métodos, Ana Paula de Araújo Barca (2017) descreve em sua pesquisa o cotidiano escolar de um aluno surdo usuário de implante coclear, estudante do 2º ano do Ensino Fundamental. Em seu estudo de caso, a pesquisadora relata quais são os métodos usados para a alfabetização de Vitor, e ainda explora as formas de trabalho que as professoras usam para a inclusão deste aluno dentro de sala de aula.

Nesse meio, Barca (2017) usufruiu de teorias voltadas à Perspectiva Histórico Cultural, visando o modo de subjetivação dessa criança em sala, e de como isso é construído nesse meio. A pesquisadora descreve como são realizadas as atividades, mostrando a diferença na construção de entendimento do aluno surdo, e do ouvinte:

Enquanto os colegas estão aprendendo a identificar os sons dos fonemas e a escrever as palavras, Vitor ainda está internalizando os signos, por meio da Libras. Para os colegas, o desafio é ouvir a palavra “mesa” ou ver o objeto “mesa” e representá-lo de forma escrita, para Vitor o desafio é ver o objeto “mesa” e relacioná-lo a uma representação semiótica, tanto oralizada quanto sinalizada (BARCA, 2017, p.114).

Concomitantemente, os signos são de muita valia neste período descrito pela pesquisadora. Signos que são a representação de cada palavra, em sinais colocados na Libras. Ainda, conseguimos verificar, como dito nas palavras de Ramos (2018) o privilégio da “visão” da qual é uma característica importante neste processo, pois privilegia o surdo na concepção de entendimento do mundo ao seu redor, mesmo não sendo capaz de ouvir.

Neste mesmo assunto, sobre apropriação de tudo ao redor do aluno, temos o estímulo a uma rotina na sala de aula, algo comum no Ensino Fundamental. Da mesma maneira que no estudo de Barca (2017), Eliane de Souza Ramos (2018) configura uma forma de rotina, junto com as professoras de sala de aula de sua pesquisa, abordando fatos como sinalização de materiais, cartazes entre outros:

As professoras regente e de Libras da turma de Vitor se empenhavam para que portas, janelas, lousas, banheiros, refeitórios, cardápios, cartazes de chamada, cartazes com regras de uma turma, fossem sinalizados. Para isso, elas pesquisavam o sinal correspondente ao conteúdo a ser representado, tiravam cópias, recortavam e o colavam em todos os locais nos quais essa sinalização pudesse fazer sentido às crianças e adultos da escola. Atividades como essa são muito trabalhosas (RAMOS, 2018, p.179).

Por ironia, o aluno das duas pesquisas em questão, era chamado como Vitor. Mas o foco principal agora é como esse método é construído com excelência por esses professores e como o currículo de tais instituições seguem preliminares corretas para um englobamento capaz de ajudar esse aluno em seu aprendizado.

Esse currículo também é comentado por Vygotsky, quando o autor em sua perspectiva anuncia que o currículo é vida, ou seja, se este documento em questão não for bem elaborado, avaliado e concretizado, sua finalidade é inerente aos quesitos que um aluno (principalmente com necessidades especiais) necessita para ter uma boa aprendizagem. Barca (2017, p.115) expõe que esse “Currículo não é uma lista de assuntos e nem um conjunto de disciplinas, mas práticas pedagógicas que articulam os saberes e as experiências dos alunos com a cultura, entendida como o conjunto de todas as produções técnicas e simbólicas da humanidade”.

Esse currículo ou PPP é comentado de várias formas por todas as pesquisadoras, mas o que as coloca no mesmo caminho é o fato de que a pesquisa delas evidencia a necessidade de um fazer pedagógico também nesses documentos escolares. Eles, por sua vez, tratam o primeiro passo no ensino de alunos surdos, pois são nesses documentos que a prática de sala de aula será fundamentada e pensada por todos os profissionais dessa área em tal escola.

A priori em nossa pesquisa, a atuação do professor de sala regular quanto ao processo de alfabetização do aluno surdo sugeria muitos questionamentos se essa aprendizagem era de fato realizada. Após a análise dos trabalhos, compreendemos que a atuação de um profissional surdo seria de grande valor ao aluno durante o processo de aprendizagem. Indícios sugerem que essa segunda participação exibiria um fundamento mais preciso de como realizar o ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa concomitantemente em sala de aula para esse aluno surdo.

Todavia, como essa estratégia é quase nula em nosso país, observamos outros métodos de alfabetização utilizados pelos professores para o ensino do aluno surdo. O estado da arte, então, mostrou a necessidade dos professores utilizarem materiais adaptados,

os quais são confeccionados pelos próprios professores, sendo eles: cartazes presos à parede, gravuras coloridas com os devidos sinais a fim auxiliar no desenvolvimento da apropriação letra e imagem, além de fotos descritivas do conteúdo, que por vezes também continham letras.

Outro método relatado para essa alfabetização que apareceu nas pesquisas é o uso de tablets e a exposição de vídeos com o auxílio de datashow. Ressaltou-se também, é claro, a postura de cada profissional em momento de aula, sendo priorizada a visão dos alunos quanto ao modo de ensino, seja de costas, de lado, a imagem/figura que veem e a forma expositiva de ensino mediante o uso de recursos gráficos.

Posterior a isso, ainda notamos poucas possibilidades de trabalho com alunos surdos na alfabetização, pois mesmo com todos esses instrumentos de ensino, os professores se sentem deslocados e não confiantes para uma atuação com alunos surdos. A falta de formação adequada e de um auxiliar que saiba LIBRAS diminui a capacidade de um trabalho mais significativo com esses alunos. Acreditamos que isso se deriva porque o âmbito de pesquisas neste meio, ainda está em falta, e não há informações suficientes para que esses profissionais tenham uma base coerente e fundamentada para tal ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O futuro dependerá daquilo que fazemos no presente!”
(Mahatma Gandhi)

Compreender como acontece a educação de crianças surdas não é fácil. Abrange muito mais do que só saber Libras ou só saber ensinar, alfabetizar. Abrange uma forma de contato diferente, uma relação de fora pra dentro, vinda do entendimento do mundo ao nosso redor.

Pautando-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, esse trabalho de conclusão de curso teve como objetivo central compreender como os professores de salas regulares têm atuado com alunos surdos no processo de alfabetização, além de objetivos específicos que focalizam analisar que métodos de alfabetização são utilizados para o aluno surdo, e compreender as possibilidades de trabalho com alunos surdos na alfabetização.

A partir desses objetivos, decidi iniciar minha pesquisa realizada por meio de um Estado da Arte no banco de Teses e Dissertações da Capes nos últimos três anos.

No entanto, nos deparamos com uma escassez de pesquisas relacionadas ao tema da alfabetização do aluno surdo em sala regular. Poucos trabalhos falavam realmente da situação de sala de aula, incluindo os métodos e recursos para esse aluno.

Os trabalhos encontrados estavam dentro da área de surdez, mas ainda assim, não privilegiavam uma discussão do método, ou das práticas do professor com o aluno surdo. Nesse sentido, tais conceitos, ainda ficam pouco visíveis a um contexto fechado da alfabetização dos alunos surdos.

Quando se referiam aos métodos, poucos traziam detalhes dos instrumentos utilizados. O que observamos, na maioria deles, foi uma dificuldade das professoras no processo de alfabetização e na adaptação de materiais, tema bastante significativo nessa área de conhecimento. Há, portanto, uma escassa produção de trabalhos sobre o tema.

Diante dessas considerações, ressaltamos a necessidade de mais trabalhos sobre a alfabetização dos alunos surdos. Acreditamos que, se o número de pesquisas nessa área aumentasse, ou tivesse mais credibilidade, o ensino para esses alunos seria diferente. A eles seria garantida uma melhor apropriação de conhecimento e traria mais experiência para os professores, além de uma melhoria na própria educação de todo um país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, S. **Respondendo suas dúvidas sobre educação**, 2015. Disponível em: <http://www.soniaranha.com.br/o-que-e-atendimento-educacional-especializado-ae/>.

Acesso em: 15 de Junho de 2020

BARCA, A. P. de A. **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva historicocultural**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2017.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 10436 de 24 de Abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e da outra providência**. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 de Abr.2002.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 de Dezembro de 2017.

BRASIL, 2008. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 15 de Junho de 2020.

BRITO, Rafaela da Silva. **O professor e o processo de alfabetização do aluno surdo** /Rafaela Da Silva Brito. Caicó:UFRN, 2015. 371.

CAMARGO, E. A. A; MONTEIRO, M. I. B; FREITAS, A. P. **Trabalho docente no contexto da inclusão: Formação continuada com enfoque colaborativo**. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 21(1):45-57, jan./abr., 2016.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites: A contribuição de Vygotsky para a educação especial**. Revista Psicopedagogia 2006; 23(72): 232-40

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante . **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte".** Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002

FREITAS, A. P; MONTEIRO, M. I. B; CAMARGO, E. A. A. **Contradições no/do cotidiano escolar: Professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade.** Horizontes, v. 33, n. 2, p. 27-36, jul./dez. 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa/Uwe Flick;** tradução Joice Elias Costa.-3. Ed – Porto Alegre : Artmed, 2009. 405 p.; 25 cm.

FUCKS, Scheila Tatiane dos Santos. **Educação de surdos: O contexto escolar e a perspectiva bilíngue.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

GÓES, M. C. R. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural.** In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T. R; REGO, T. C. (org.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, p. 95 – 114. 2002.

KASSAR, M. de C. M.. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios de uma implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso em: 15 de Junho de 2020

LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** *Cad. CEDES* [online]. 1998, vol.19, n.46, pp.68-80. ISSN 0101-3262.

LODI, Ana Claudia Balleiro. **Plurilinguismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos.** Universidade Metodista de Piracicaba. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação.** v.11, n.33, São Carlos. 2006.

OLIVEIRA, Martha Kohl de .**Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico/Martha Kohl de Oliveira.** São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

RAMOS, Eliane de Souza.**Alfabetização e Letramento de alunos com surdez no Ensino comum.**Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2018.

ROCHA, Daniele Silva.**Educadores surdos:Reflexões sobre a formação e a prática docente.**Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2017.

SILVA, Ivanir Gomes da. Vigotski, **Defectologia e Processo Educativo.** Pleiade, 09(17): 77-82, Jan./Jun., 2015

SIRGADO, Angel Pino.**O social e o cultural na obra de Vigotsky.**Campinas, Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00

TULESKI, S. C; EIDT, N. M. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez. 2007

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Aprovada em junho de 1994 pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 de Junho de 2020

VIGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/ L.S. Vigotsky;** organizadores Michael Cole...[et al.] ;tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.-7ª.ed.-São Paulo: Martins Fontes, 2007.-(Psicologia e pedagogia)