



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE
E INCLUSÃO

EVERTON VIANA DA SILVA

O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS DESAFIOS
NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS EM LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS

MOSSORÓ-RN

2023

EVERTON VIANA DA SILVA

**O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS DESAFIOS
NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS EM LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares.

MOSSORÓ-RN

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586p Silva, Everton Viana da

O Professor da sala de recursos multifuncionais e os desafios na alfabetização e letramento dos alunos surdos em Língua Brasileira de Sinais. / Everton Viana da Silva. - Mossoró/RN, 2023.

127p.

Orientador(a): Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Educação de surdos. 2. Língua Materna. 3. Materiais didáticos. I. Soares, Francisca Maria Gomes Cabral. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

EVERTON VIANA DA SILVA

**O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS DESAFIOS
NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS EM LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares.

Examinada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares - Orientadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly - Examinadora Externa
Universidade Federal Rural do Semi Árido

Profa. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim - Examinadora Interna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros – Examinador Suplente Externo
Universidade Federal Rural do Semi Árido

Profa. Dra. Normandia de Farias Mesquita Medeiros – Examinadora Suplente Interna
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus. E a meus pais, pois sou o reflexo do amor e esforço deles.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, agradecer se tornou difícil, pois são tantas as pessoas que durante minha trajetória acadêmica foram atenciosas, solícitas, prestativas, colaborativas, companheiras e amigas. No entanto, primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade de cursar o mestrado em educação numa universidade pública, reconhecida e bem avaliada como a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

Por mais que pareça senso comum, expresso aqui um sincero agradecimento a meus pais: Raimundo Viana e Maria Santa, a quem as palavras pouco expressariam o reconhecimento merecido. A meu irmão Éverson, a minha cunhada Jaqueline e a meu sobrinho Ravi pelo carinho e apoio.

Aos amigos, Antônio Junior, Genildo, Luiz Carlos, Germania, Lycia, Seliane e Vanderlúcia pelo incentivo de sempre.

Agradeço aos companheiros do mestrado, em especial, a Carlos Janerlandio e Leilimar Medeiros pelo laço de amizade que construímos, pelos momentos de discussões e estudos online, dicas e sugestões ao nosso trabalho.

Gratidão a banca, formada pelas professoras Giovana Carla Cardoso Amorim e Karla Rosane do Amaral Demoly, Emerson Augusto de Medeiros e Normândia de Farias Mesquita Medeiros pelas valiosíssimas contribuições dadas no sentido de melhorar o nosso trabalho.

Aos alunos, professores, equipe administrativa e de apoio das escolas por onde transitei que permitiram ampliar meus conhecimentos. A secretária e a todos os professores do programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, e de forma especial, aos professores Marcia Betânia de Oliveira, Hélio Júnior Rocha de Lima, Ana Lucia Oliveira Aguiar.

E, por fim, a minha orientadora professora Francisca Maria Gomes Cabral Soares, pela disponibilidade, paciência e respeito aos meus escritos e limitados saberes.

A todos, meu sincero agradecimento.

As mãos dele falam a minha língua.
(Emmanuelle Laborit, 2003)

RESUMO

A alfabetização e letramento de surdos em sua língua natural, ou seja, em língua de sinais, implica compreensão do contexto histórico das práticas pedagógicas, visando identificação dos fatores e das abordagens educacionais que ao longo do tempo dificultaram a alfabetização e letramento dessas pessoas. Os professores alfabetizadores utilizavam todos os recursos que dispunham na tentativa de alfabetizar esse público, no entanto sem sucesso, como demonstra a literatura da área. O tempo passou e as lutas continuaram tendo como finalidade garantir os direitos dos surdos de serem alfabetizados numa perspectiva bilíngue: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como L1 e Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita, o estudo das referidas línguas são conteúdos de ensino, indicados em legislações específicas prevendo a comunicação efetiva de pessoas com surdez. Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho é compreender os desafios vivenciados por professores da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, na alfabetização e letramento de alunos surdos no contexto da escola pública a partir da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Este trabalho é uma investigação qualitativa, do tipo pesquisa de campo associada a uma revisão de literatura denominada de Estado do conhecimento que apresenta um mapeamento bibliográfico, realizado junto a dois repositórios: o Scientific Electronic Library Online - SciELO e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. O primeiro reúne artigos de várias áreas, o segundo disponibiliza dissertações e teses de pesquisadores em diferentes campos do conhecimento, trabalhos produzidos em diferentes universidades brasileiras. Quanto ao embasamento teórico realizamos pesquisas com foco em leis e decretos, além de autores que discutem sobre o tema como Gesser (2009); Pereira; Stumpf; Quadros, (1997; 2002; 2005); Goldfeld (2002), e outros que surgiram ao longo do trabalho que discutem sobre alfabetização e letramento de pessoas surdas. Historicamente, é possível perceber as dificuldades que os povos surdos vivenciaram ao longo do tempo. No entanto, não podemos negar as conquistas, assim como os avanços percebidos na atualidade que são resultados de muitas lutas. Destaca-se que os avanços não podem parar, visto que ainda há muito o que fazer pelos surdos no que se refere a assegurar direitos de aprendizagens e acessibilidade comunicacional.

Palavras-chave: Educação de surdos; Língua Materna; Materiais didáticos.

ABSTRACT

The literacy and literacy of deaf people in their natural language, that is, in sign language, implies understanding the historical context of pedagogical practices, aiming to identify the factors and educational approaches that over time have hindered the literacy and literacy of these people. Literacy teachers used all the resources they had in an attempt to teach this audience to read and write, however without success, as the literature in the area demonstrates. Time passed and the struggles continued with the aim of guaranteeing the rights of the deaf to be literate in a bilingual perspective: Brazilian Sign Language - LIBRAS as L1 and Portuguese as L2 in written form, the study of these languages are teaching contents, indicated in specific legislation providing for the effective communication of people with deafness. Therefore, the general objective of this work is to understand the challenges experienced by teachers from the Multifunctional Resources Room - SRM, in literacy training for deaf students in the context of public schools using the Brazilian Sign Language - LIBRAS. This work is a qualitative investigation, of the field research type associated with a literature review called State of Knowledge that presents a bibliographic mapping, carried out together with two repositories: the Scientific Electronic Library Online - SciELO and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD. The first brings together articles from various areas, the second provides dissertations and theses from researchers in different fields of knowledge, works produced in different Brazilian universities. Regarding the theoretical basis, we carried out research focusing on laws and decrees, in addition to authors who discuss the topic such as Gesser (2009); Pereira; Stump; Quadros, (1997; 2002; 2005); Goldfeld (2002), and others that emerged throughout the work that discuss literacy and literacy for deaf people. Historically, it is possible to perceive the difficulties that deaf people have experienced over time. However, we cannot deny the achievements, as well as the advances seen today, which are the result of many struggles. It is noteworthy that advances cannot stop, as there is still a lot to do for the deaf in terms of ensuring learning rights and communication accessibility.

Keywords: Education of the deaf; Mother tongue; Teaching materials.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Escola parceira do curso de graduação em Letras Libras.
- Figura 2 - Portaria de acesso ao campus da universidade em Caraúbas/RN.
- Figura 3 - Escola parceira da rede estadual em Campo Grande/RN.
- Figura 4 - Escola parceira da rede municipal em Campo Grande/RN.
- Figura 5 - SRM municipal.
- Figura 6 - SRM estadual.
- Figura 7 - Campo Grande/RN.
- Figura 8 - Materiais didáticos-pedagógicos disponíveis na SRM.
- Figura 9 - Materiais didáticos-pedagógicos disponíveis na SRM/escola da rede estadual de ensino.
- Figura 10 – Equipamentos e mobília na SRM da escola da rede estadual de ensino.
- Figura 11 – Equipamentos tecnológicos na SRM municipal.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e dissertações selecionadas em busca com os descritores com as palavras-chaves “Alfabetização em LIBRAS”.

Tabela 2 - Artigos selecionadas em busca com as palavras-chaves “Alfabetização em LIBRAS”.

Tabela 3 - Equipamento e materiais didáticos – pedagógicos das salas de recursos multifuncionais (tipo I).

Tabela 4 - Equipamento e materiais didáticos – pedagógicos das salas de recursos multifuncionais (tipo II).

Tabela 5 - Composição da SRM municipal.

Tabela 6 – Composição da SRM na escola da rede estadual de ensino.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASL - American Sign Language
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAS – Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo
CD – Compact disc
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CMC – Centro Multidisciplinar de Caraúbas
DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IES – Instituição de Ensino Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
L1 – Libras como primeira língua
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGA – Língua Gestual Angolana
MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC – Ministério da Educação
MDF - Medium Density Fiberboard
NEE – Necessidades Educacionais Específicas
OMS – Organização Mundial da Saúde
PPP – Projeto Político Pedagógico
PENAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI – Plano Educacional Especializado
RN – Rio Grande do Norte
SEAD – Secretaria de Educação à Distância
SEEC – Secretaria de Estado da Educação e Cultura
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED/PR – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SIELO - Scientific Electronic Library Online
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCS – Universidade Católica de Santos
UFERSA – Universidade Federal rural do Semi-Árido
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMPI - Universidade Estadual de Campinas
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A SISTEMATIZAÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	23
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	23
2.2 TIPO DE PESQUISA.....	27
2.3 O LÓCUS E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	33
2.4 A PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS.....	36
2.5 A TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS.....	39
3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNO COM SURDEZ NA INFÂNCIA.....	40
3.1 ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS ACERCA DA LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	41
3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENRO DE ALUNO SURDO EM LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	49
3.3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, O PAPEL DO PROFESSOR E OS MATERIAIS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM SURDEZ.....	59
3.4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE SURDOS EM LÍNGUA NATURAL.....	69
4. OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	78
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	79
4.2 COM A PALAVRA OS PROFESSORES: O QUE DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	90
4.3 A SITUAÇÃO DO ACERVO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO (EDUCAÇÃO) DE SURDOS.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO.....	114
APÊNDICE.....	120

1. INTRODUÇÃO

Quando discutimos sobre alfabetização e letramento de surdos na perspectiva da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a língua natural das pessoas surdas no Brasil, logo pensamos nos desafios que tanto os professores da sala de aula comum, como das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM encontram diariamente no cotidiano escolar. Esses profissionais lidam com diversas barreiras que dificultam o processo de alfabetização e letramento das pessoas surdas.

São vários os obstáculos, como por exemplo, a ausência de materiais didáticos – pedagógicos; a falta de cursos de formação continuada com foco no Atendimento Educacional Especializado – AEE, esta, podendo ser ofertada pelas secretarias de educação ou outros órgãos públicos ou privados, como em Instituições de Ensino Superior – IES; desafios no relacionamento com os familiares de alunos surdos atendidos nas SRM, como também na relação entre os professores da sala de aula comum e os profissionais responsáveis pelo AEE.

Concomitante a todas as barreiras citadas, compreendemos que estas não podem ser um empecilho ao processo de alfabetização e letramento, pois o artigo 205 da Constituição Federal – CF, afirma que a educação é um direito de todos, assim como a resolução do CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica como documento orientador para a matrícula de pessoas com deficiência em classes comuns oferecendo todo o suporte necessário para o desenvolvimento do aluno.

Freitas (2009, p. 121), ressalta que ao inserir o aluno no espaço físico, sem oferecer os meios para sua permanência, não é inclusão. No que se refere a sua inserção e participação integral no espaço escolar, pouco ou em nada contribuirá com seu pleno desenvolvimento. Para a inclusão do aluno surdo, há a necessidade de flexibilização curricular e criação de materiais didático – pedagógicos que contribuam com a alfabetização e letramento da pessoa surda.

Assim sendo, podemos inferir que a simples inserção do aluno surdo em sala de aula sem as condições necessárias, contraria as diretrizes e resoluções vigentes, e dessa forma pouco contribui com a formação das pessoas com surdez ou outra deficiência específica que pode ser observada no contexto escolar.

A acessibilidade curricular é condição sine qua nom, se desejamos proporcionar oportunidades de acesso a um currículo acessível ao ensino. Nessa perspectiva, entende-se que os materiais didáticos – pedagógicos podem propiciar significativas contribuições ao processo de alfabetização e letramento das pessoas com deficiência auditiva. A SRM, tem como objetivo

proporcionar atendimento especializado aos alunos necessidades educacionais específicas – NEE.

O nosso objetivo neste trabalho, é a alfabetização e letramento de pessoas surdas, em especial o público discente. Assim, compreendemos que os sistemas de ensino desempenham um importante papel junto às instituições escolares, no sentido de oferecer recursos especializados que poderão contribuir com o avanço das propostas de educação que visam o desenvolvimento da pessoa surda.

A alfabetização e letramento de surdos, configuram um grande desafio aos professores, seja da sala de aula comum, como da SRM. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, demonstram que no Brasil existem mais de 10 milhões de surdos. Desse total de surdos, pouco mais de 2 milhões possuem surdez profunda, essas pessoas não escutam nada.

Ao nos debruçarmos sobre as informações do IBGE, constatamos o grande desafio posto aos educadores. Nas informações apresentadas, percebemos a necessidade de acessibilidade curricular e de uso de recursos didáticos – pedagógicos que possam contribuir com a alfabetização e letramento do surdo.

Quadros (2005), afirma que no Brasil, os currículos e metodologias estão muito distantes da situação real dos surdos. Do mesmo modo, também se encontra a formação dos professores para o ensino da LIBRAS, assim como para a alfabetização e letramento dos surdos. Após diversos debates e muitas lutas, a realidade da formação começa a mudar, tendo em vista os cursos de formação de professor na área da LIBRAS.

A pouca qualificação dos professores, pode acabar refletindo inevitavelmente no ensino da LIBRAS, concomitantemente com o processo de alfabetização. Observadas as lacunas de formação, podemos compreender o motivo da fragilidade no ensino, na alfabetização e no letramento de estudantes surdos nas escolas.

Quando o Estado deixa de cumprir com a prerrogativa de garantir os direitos dos alunos surdos, os prejuízos podem ser significativos. Todo esse prejuízo é conferido aos professores, a quem é atribuída a responsabilidade de receber, acompanhar e alfabetizar alunos surdos em salas de aulas. A LIBRAS, podemos afirmar, é um direito das pessoas surdas, pois é sua língua natural, além de ser utilizada por toda a comunidade surda como meio de comunicação e expressão.

A falta de capacitação docente pode impactar diretamente no processo de alfabetização de surdos em LIBRAS. Para que os docentes desenvolvam habilidades que os ajudem com o

trabalho de alfabetização e letramento de discentes surdos, e assim proporcionar um atendimento que viabilize o desenvolvimento acadêmico da pessoa surda, espera-se, desses docentes a formação específica mínima que a função exige.

Mas, muitas vezes encontramos atuando nas SRM, profissionais em final de carreira, e sem conhecimentos específicos para o AEE. No entanto, não estamos querendo desqualificar o professor, mas evidenciar a necessidade de capacitação desses docentes. Sem essa preocupação, os desafios na alfabetização dos surdos se acentuam, pois muitos professores não conseguem realizar uma efetiva comunicação em LIBRAS. Desta forma, as barreiras no processo de alfabetização são intensificadas de forma significativa.

O professor da SRM, é responsável pelo atendimento a todos os alunos com surdez. Esse docente também deve atender no contexto escolar alunos com deficiência física, intelectual, múltipla, visual etc., o que demonstra a sua responsabilidade e necessidade de formação. Mas, além de atender as pessoas com deficiências, cabe ao professor da SRM, orientar os professores da sala de aula comum, contribuindo com o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

No tocante à alfabetização e letramento de surdos e reconhecendo os desafios no trabalho do professor da SRM, podemos perceber que esses deparam-se diariamente com dificuldades no processo de alfabetização e letramento de surdos em LIBRAS. O AEE representa múltiplas possibilidades no desenvolvimento, não só dos surdos, mas de todos que necessitam de complementação/suplementação visando conhecimentos e autonomia, uma vez que essa é a função dos professores do AEE, como são conhecidos os professores da SRM.

Quanto ao relacionamento da escola como instituição formadora, a relação do professor da SRM com as famílias de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista – TEA ou altas habilidades ou superdotação é muito importante, pois alguns familiares têm dificuldades na aceitação da deficiência da criança, o que acaba impactando diretamente no trabalho pedagógico que porventura possa vir a ocorrer.

Considera-se função do professor da SRM, a orientação dos professores das salas de aulas comum, pois cabe a este profissional da educação o acompanhamento do aluno com deficiência na SRM. Desta forma, o docente responsável pelo AEE, ao reunir-se com os professores da sala de aula comum precisam pensar maneiras de contemplar no planejamento das aulas e atividades que incluam o aluno com deficiência. Daí a necessidade de um trabalho coletivo pensado desde a acessibilidade do currículo até as atividades proporcionadas na sala de aula.

Neste trabalho, procuramos compreender os desafios vivenciados por professores da sala de recursos multifuncionais, na alfabetização e letramento de alunos surdos no contexto da escola pública, a partir da LIBRAS. Para maior aprofundamento acerca do tema, propomos como objetivos específicos: (a) caracterizar a sala de recursos multifuncionais por meio de documentos e informações advindas do contexto do trabalho pedagógico visando a alfabetização e letramento em LIBRAS; (b) identificar os desafios vivenciados por professores de alunos surdos no processo de alfabetização e letramento através da LIBRAS na sala de recursos multifuncionais, e por fim, (c) apontar possíveis contribuições de recursos didáticos - pedagógicos e estratégias como possibilidades para a alfabetização de alunos surdos em LIBRAS.

A escolha por escolas públicas, justifica-se porque entendemos que é onde nos deparamos com mais problemas, tendo em vista, a morosidade e a burocracia que envolve os serviços públicos, o que acaba provocando vários problemas que interferem diretamente nos atendimentos realizados pelos profissionais habilitados.

O professor da SRM, a todo momento, lida com inúmeras dificuldades e desafios que acabam impactando o processo de alfabetização e letramento da pessoa com surdez. O professor da SRM, é aquele profissional que carrega uma grande responsabilidade, uma vez que cabe a ele atender, pensar a acessibilidade curricular com os professores da sala de aula comum e dialogar com as famílias.

As inquietações para a realização deste trabalho, surgiram a partir de experiências vivenciadas nos Estágios Supervisionados em Libras como L1 I e L1 II, do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, onde na oportunidade foi possível perceber os desafios dos professores das Salas de recursos multifuncionais, mas especificamente para a alfabetização e letramento de surdos em LIBRAS.

Na escola parceira, campo de estágio, onde, além de perceber as barreiras na comunicação entre o professor surdo e os próprios colegas docentes ouvintes, pois não sabiam LIBRAS, que ficou ainda mais notória a importância de os professores de surdos possuírem formação e fluência em LIBRAS, já que isso reduz, muitas dificuldades comunicativas, na interação e no dia a dia da escola.

Havia na escola um curso básico de LIBRAS, ministrado pelo próprio professor de LIBRAS, tendo como público-alvo professores, funcionários e alunos da instituição, além de profissionais da educação de outras escolas da vizinhança. Em nossa passagem pela escola campo de estágio constatamos também a pouca procura do público em geral. A maioria dos

inscritos eram pessoas surdas que estavam tendo o primeiro contato de forma sistemática com a LIBRAS, a L1 do surdo.

Os termos L1 I e L1 II, estão vinculados a língua de sinais como primeira língua, que para o surdo brasileiro é a LIBRAS. O primeiro estágio foi caracterizado pela observação, no qual o estagiário tem a oportunidade de acompanhar o professor de LIBRAS, que em nosso caso foi na SRM. No segundo estágio, sob a orientação de um professor coordenador do estágio no curso de Letras Libras e de um supervisor na escola, foram planejadas atividades direcionadas à alfabetização de alunos surdos matriculados, tanto na escola parceira, como no atendimento a alunos de outras instituições escolares da comunidade.

Na regência foi possível perceber em *locus*, ou seja, na sala de aula, as diversas barreiras presentes na escola que dificultam o trabalho do professor na alfabetização de surdos em Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido, observamos os desafios presentes, como a ausência de interação com os outros professores e demais funcionários da instituição como mencionado anteriormente, até a falta de materiais didáticos – pedagógicos específicos necessários ao processo de alfabetização e letramento em LIBRAS.

Ao constarmos tais desafios enfrentados por aquele professor na sala de recursos multifuncionais, como por exemplo a dificuldade na comunicação no interior da escola. Percebemos a necessidade de conhecer melhor outras realidades, objetivando compreender os desafios no processo de alfabetização e letramento em LIBRAS no contexto educacional de duas instituições públicas, pois conhecendo essas outras realidades é possível desenvolver estratégias, assim como produzir e elaborar materiais didático-pedagógicos que favoreçam a alfabetização e letramento de alunos surdos.

A nossa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, localizadas em Campo Grande/RN, uma cidade do interior do Rio Grande do Norte. As duas escolas foram escolhidas porque dispõem de SRM, e de professores atuando nesses espaços. Uma das escolas é administrada pelo município e a outra pela rede estadual de educação. Cada sala conta com três professores em horários alternados.

A Escola estadual recebe alunos de uma área mais periférica, funcionado em dois turnos, matutino e vespertino. A instituição tem autorização para disponibilizar o ensino fundamental do 1º ao 9. Enquanto, a escola municipal está autorizada a oferecer a educação infantil (pré-escola), e todo o ensino fundamental. Seu público-alvo são os alunos da zona rural e urbana de Campo Grande/RN.

Nestas escolas, nos últimos anos surgiu uma demanda pôr profissionais da área de LIBRAS, em especial docentes, em virtude do número crescente de pessoas surdas nas escolas. Nesse sentido, surgiu a necessidade de professores com formação e conhecimentos da área da língua de sinais habilitados para a alfabetização e letramento.

O nosso trabalho ganha relevância, à medida que se observa as contribuições e as possibilidades para a alfabetização de surdos por meio da LIBRAS. Nesse sentido, conhecer as metodologias, estratégias e materiais didáticos-pedagógicos dos professores no processo de alfabetização e letramento, torna-se relevante, uma vez que mostrará o que vem sendo realizado e o que tem sido desenvolvido a fim de vencer as barreiras que impedem a alfabetização de surdos em sua língua natural.

Para a realização deste trabalho adotamos como abordagem a pesquisa qualitativa, considerando que os sujeitos são produtores de saberes. Dessa forma, a abordagem escolhida nos permite inferir sobre o fenômeno investigado nos levando a compreender as diferentes nuances do objeto de estudo.

Quanto ao tipo de pesquisa, decidimos pelo estudo de campo, por meio de visitas em lócus, registros das observações e questionários direcionados aos professores que trabalham nas salas de recursos multifuncionais de escolas da rede pública da cidade de Campo Grande/RN, no interior do Rio Grande do Norte.

O instrumento utilizado para a construção dos dados foi o questionário, com questões abertas nas quais o professor responde sobre informações e concepções que nos ajudarão na compreensão dos desafios na alfabetização e letramento de surdos por meio da LIBRAS, na SRM. Além disso, buscamos informações de cunho mais pessoal relacionadas com a formação inicial e continuada. Também buscamos conhecer refletir sobre aquelas que tratam do tempo de experiências em sala de aula, e das ideias acerca do trabalho na sala de aula comum e na SRM. Os docentes, também puderam expressar sobre a importância ou não do conhecimento da LIBRAS e do uso de materiais didáticos-pedagógicos.

Quanto ao tratamento das informações, optamos pela análise de conteúdo de Bardin (2016), a qual apresenta como técnica a análise de conteúdo com diversas fases e suas características dentro da pesquisa qualitativa que validam o estudo. Dessa forma, este tipo de análise na pesquisa esclarece e demonstra o modo de fazer da pesquisa.

A análise de conteúdo é uma metodologia de análise de dados focada na pesquisa qualitativa. Trata-se de um processo que acontecerá durante todo nosso estudo, com reflexões

acerca da teoria e prática relacionando com a revisão de literatura, estado do conhecimento e com os dados obtidos na pesquisa de campo.

Os dados estão organizados em tabelas, as quais contêm a pergunta realizada e a identificação dos professores. Na frente da identificação, apresentamos em sua integralidade as respostas conforme foram enviadas, e assim apresentamos nas tabelas. Para não expor o professor, denominamos de Professor da SRM A, B, C ou D. No texto, a identificação se dará como já mencionado anteriormente. Ao todo, foram 04 (quatro) professores selecionados para responder ao questionário.

Sobre a caracterização da SRM apresentamos o ambiente, um espaço acolhedor responsável por proporcionar a alfabetização, interação e desenvolvimento da pessoa surda. Mas, destacamos que não se trata de um espaço voltado somente ao surdo, mas a todos que por alguma limitação necessitem de atendimento especializado.

Além de trazer para a discussão a legislação pertinente que trata desse espaço, da LIBRAS, das responsabilidades do professor, da alfabetização e letramento surdo, salientamos a necessidade de discutir sobre a importância dos materiais didáticos - pedagógicos e a formação de professores.

Ressaltamos, no entanto, que quando nos referimos a alfabetização, estamos optando teórico-metodologicamente pelo ensino/aprendizagem da LIBRAS por parte do aluno de forma sistematizada, uma vez que o surdo ao ter contato com a sua Língua natural aprende naturalmente, assim como o ouvinte que aprende a falar o português de forma natural.

Entretanto, muitos surdos não conhecem sua Língua natural em razão do contato tardio com a LIBRAS. A ausência de interação com a sua língua faz com que o surdo não desenvolva as habilidades linguísticas necessárias para a compreensão da Língua de Sinais. A falta de interação acarreta outros prejuízos ao desenvolvimento do surdo. Assim, o conhecimento da língua proporciona um melhor desenvolvimento, o que lhe permite viver de maneira autônoma interagindo socialmente.

Mas, nem todas as escolas dispõem de um espaço apropriado, com materiais didáticos-pedagógicos específicos e equipe multidisciplinar para o Atendimento Educacional Especializado, ou seja, com vários profissionais de diferentes áreas. As SRM, geralmente dispõem somente de um profissional, e algumas salas não se configuram como um espaço acolhedor dado à própria estrutura da instituição.

Pensar a alfabetização de surdos exige conhecimentos acerca de recursos didáticos – pedagógicos, assim, outro objetivo pertinente ao presente trabalho é apontar possíveis

contribuições desses recursos e das estratégias como possibilidades de alfabetização. Mas, uma das grandes dificuldades encontradas no interior da sala de recursos multifuncionais é a ausência de recursos didáticos – pedagógicos específicos que contribuam para a aprendizagem e alfabetização do surdo em LIBRAS.

Veremos que, um dos fatores que contribui de forma negativa com as atividades de alfabetização e letramento de surdos na SRM, é sem dúvida a ausência de materiais para esse fim, visto que há variados recursos didáticos – pedagógicos, mas nem todos são direcionados ao surdo, mas a outras demandas de alunos com outros tipos de deficiências. Entretanto, a falta desses materiais tem levado os professores responsáveis por esse serviço: o atendimento educacional especializado, a elaborar os recursos disponíveis no espaço da SRM, a fim de contribuir com o processo de alfabetização e letramento do aluno surdo.

Dessa forma, o trabalho se justifica pela relevância que representa para a alfabetização e letramento de surdos e como meio para uma reflexão acerca do tema em discussão, assim como pelo grande desafio imposto aos professores da SRM na realização desse processo extremamente importante na formação da pessoa com deficiência auditiva.

O trabalho está dividido em seções e subseções, procurando evidenciar com clareza as discussões sobre a alfabetização e letramento de surdos em LIBRAS. A primeira seção faz uma breve exposição acerca da sistematização do percurso teórico-metodológico adotado na realização deste trabalho. Esta seção está subdividida em quatro subseções que nos ajudam a compreender o passo a passo da realização do trabalho.

Temos a seção na qual tratamos sobre alfabetização e letramento de surdos na SRM. Abordamos os aspectos legais da LIBRAS, como também discutimos sobre alfabetização e letramento de alunos surdos em Língua Brasileira de Sinais; a sala de recursos multifuncionais, o papel do professor e os materiais didáticos na alfabetização de criança com surdez e a realização de um estado do conhecimento sobre o tema em estudo.

Por fim, a seção que discute sobre os professores e a educação de surdos, com ênfase na análise dos resultados e discussões, e o que dizem os professores sobre educação de surdos, e ainda a situação do acervo de materiais didáticos para a alfabetização e educação de surdos. Neste sentido, evidenciamos que todas as subseções vislumbram a educação de surdos

2. SISTEMATIZAÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este trabalho nos permite refletir sobre o papel docente no processo de alfabetização e letramento da pessoa surda, a necessidade de formação específica para os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, além da reflexão acerca da importância de conhecimentos que contribuam com as demandas da escola pública na atualidade.

A seguir, descrevemos como se deu todo o desenvolvimento da pesquisa. Assim, nesta seção, apresentamos o caminho metodológico do trabalho desenvolvido, apontando a abordagem, o tipo, o lócus e os sujeitos da pesquisa, além da análise dos dados e a técnica de análise.

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A realização de uma pesquisa requer a escolha e delimitação de um tema, ou seja, de um objeto de estudo. Gonsalves (2001, p. 28), afirma que “Na escolha de um tema de pesquisa, a opção ideal é unir uma grande motivação com uma certa familiaridade!”. Ainda conforme a autora, a pesquisa pode partir do desejo do pesquisador em estudar algo que o inquiete, uma lacuna em sua formação que mereça ser preenchida. Assim, podemos inferir também que a pesquisa permite contribuir com possíveis resoluções de problemas existentes no contexto no qual o indivíduo está inserido.

Para começar, o pesquisador delimita o tema e define o caminho teórico - metodológico a ser percorrido no desenvolvimento do trabalho. O termo delimitar, indica limites que a pesquisa terá. É um recorte de determinado tema para a realização do trabalho de pesquisa, pois quando não realizamos esta delimitação podemos ter mais dificuldades, visto que o tema pode ficar muito amplo.

Esta pesquisa, é resultado de inquietações que surgiram durante as atividades do Estágio Supervisionado em Libras como L1 I e L1 II, em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade Caraúbas – RN. Na referida escola, realizamos as atividades de observação e regência. Primeiro observamos um professor de LIBRAS na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM ministrando aulas para alunos surdos. No segundo estágio, desenvolvemos um projeto de ensino de LIBRAS para surdos.

Na escola parceira, realizamos dois estágios, nos quais tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais acerca do cotidiano da escola, os desafios diários dos professores e a

participação dos surdos, funcionários e comunidade em geral nos cursos básicos de LIBRAS no contexto da escola. Na imagem a seguir, nós borramos o nome da escola a fim de preservamos a instituição e toda a equipe.

Figura 1 - Escola parceira do curso de graduação em Letras Libras.



Fonte: <https://www.icemcaraubas.com.br/2021/12/escola-lourenco-gurgel-lanca-link-de.html>. Acesso em: 20/06/2023.

Os desafios e barreiras observados no estágio, em especial no processo de alfabetização e letramento de surdos no contexto da SRM nos levaram a refletir sobre a possibilidade de aprofundamento por meio da pesquisa sobre o tema alfabetização e letramento de surdos. No período de Estágio supervisionado obrigatório, percebemos alguns obstáculos que o professor se deparava diariamente no cotidiano da SRM nas atividades de alfabetização e letramento de pessoas surdas.

Um outro grande empecilho observado foi a dificuldade em proporcionar aos docentes e aos outros profissionais lotados na instituição de ensino, cursos de capacitação para a aquisição da LIBRAS, e desta forma contribuir com o processo de ensino/aprendizagem e de inclusão de alunos surdos. Este é sem dúvida alguma, um grande desafio, pois muitos docentes e profissionais da educação possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre LIBRAS.

A cidade Caraúbas/RN, conta com um campus de uma universidade pública denominado Centro Multidisciplinar de Caraúbas – CMC. Atualmente, este centro oferece 07

cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados), entre os cursos disponíveis, a licenciatura em Letras Libras na modalidade presencial com duração de 04 anos. Ao final da graduação o discente sai da instituição com o título de Licenciado em Letras Libras.

Figura 2 - Acesso ao campus da universidade em Caraúbas/RN



Fonte: <https://caraubas.ufersa.edu.br/historia-do-campus/>. Acesso em: 20/06/2023.

Quanto a abordagem, as pesquisas podem ser qualitativas, quantitativas ou mistas (quali-quantitativa). A pesquisa qualitativa aborda conceitos, ideias descritivas e de estudos. Todas as pesquisas em algum momento podem buscar em outras abordagens contribuições que favoreçam o estudo a ser realizado. Contudo, isso não significa que a pesquisa deixou de ser qualitativa, pois o que irá definir a abordagem são os conceitos.

Minayo (2014), afirma que a preocupação da pesquisa qualitativa é a realidade que não pode ser quantificada. Neste tipo de abordagem, se destacam as crenças, valores e atitudes, que conforme a autora, a ênfase recai nas descrições, comparações e interpretações. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que focaliza uma amostra muito pequena, a pesquisa qualitativa procura entender o fenômeno no geral, ao mesmo tempo em que considera conceitos específicos.

A pesquisa quantitativa é caracterizada pelo uso de estatísticas, e a mista é definida pela combinação dos métodos qualitativos associados aos quantitativos. A abordagem mista combina dois métodos de pesquisa: qualitativo e quantitativo. Sobre este tipo de pesquisa, Ferreira, Barbieri, Almeida, Winckler (2020, p. 3), “Os métodos mistos de pesquisa são definidos como um processo de recolhimento, análise e “mistura” de dados quantitativos e

qualitativos durante determinado estágio da pesquisa em um único estudo”. O método misto nos permite conhecer e explorar melhor o objeto de pesquisa.

Para a realização de pesquisa, precisamos, além de delinear o objeto de estudo, entendermos que há a necessidade de traçar o caminho a ser seguido, ou seja, o percurso metodológico. O delineamento do percurso metodológico requer coragem para “encarar o novo”, como ressalta Soares (2008, p. 28). Desta forma, podemos inferir a necessidade de coragem para mudar durante a realização do trabalho de pesquisa.

Para Yin (2001, p. 28), “Definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa”. Neste sentido, é importante definir a natureza da investigação. Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, a qual ressaltamos aqui sua relevância, uma vez que nos permite conhecer não só as dificuldades, mas as possibilidades para a alfabetização e letramento dos surdos nas SRM.

A escolha pela abordagem qualitativa ocorreu por não conseguirmos mensurarmos com precisão os resultados relacionados ao objeto de estudo. Ao considerarmos o estudo numa perspectiva qualitativa, constatamos que a abordagem qualitativa proporciona maior segurança nos resultados. Neste sentido, Soares (2008, p. 29), ao se debruçar acerca da origem desta abordagem afirma:

A pesquisa qualitativa advém da Antropologia, ciência que percebeu a necessidade de interpretar de forma mais ampla a vida dos povos, e viu como insuficiente o posicionamento quantitativo, o olhar apenas para dados objetivos, sua tradição traz o termo etnografia.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a etnografia se relaciona com a cultura, e neste sentido, os mesmos autores falam que “Muitos antropólogos operam com base na perspectiva fenomenológica”. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 57). E defendendo-a como essencial, pois a preocupação está numa descrição profunda acerca do conceito de cultura.

No entendimento de Bogdan e Biklen (1994), esta abordagem de pesquisa tem como objetivo a partilha de conhecimentos com todos os participantes da cultura. Os autores corroboram também, afirmando que “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 49).

Sobre a abordagem em destaque, Silveira e Córdoba (2009, p. 37) afirmam que “[...] caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se

realiza coleta de dados, como recurso de diferentes tipos de pesquisa [...]”. Para este trabalho, utilizamos como instrumento para a construção dos dados o questionário.

Os questionários foram entregues, seguidos de visitas as escolas onde os docentes colaboradores trabalham. Ao todo foram selecionadas duas escolas públicas. Estas instituições oferecem o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE nas SRM. Para a realização da pesquisa entrevistamos 4 professores através de questionários que colaboraram o trabalho.

Para esta pesquisa, ressaltamos que a escolha da abordagem qualitativa ocorreu por nos proporcionar maior compreensão dos fenômenos investigados e pela visão mais global do motivo pelo qual os professores têm tantas dificuldades no desenvolvimento de atividades que visem a alfabetização e letramento de pessoas surdas no interior das escolas, em especial nas escolas escolhidas para a realização de nossa pesquisa.

Por fim, tão importante quanto a abordagem, é o tipo de pesquisa adotada para a construção dos dados e informações que respondem aos objetivos deste trabalho. Com o tipo de pesquisa estabelecida, o pesquisador dá início a busca de dados para as discussões sobre o objeto norteador deste estudo.

2.2 TIPO DE PESQUISA

Quanto aos procedimentos ou tipo de pesquisa, adotamos a pesquisa de campo, pois nos permite maior aprofundamento por observações e entrevistas a determinados grupos, que neste caso específico são os professores das instituições que denominamos escolas parceiras, sendo uma municipal e outra estadual.

Ao abordar a perspectiva que considera o estudo de campo como possibilidade de compreensão mais abrangente. Gil (2002, p. 53) nos diz:

Já o estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa.

Para a realização deste estudo utilizamos como instrumento, como mencionado anteriormente um questionário com questões direcionadas aos professores que atuam nas SRM na cidade de Campo Grande/RN. Para o desenvolvimento deste trabalho, optou-se pela pesquisa

de campo, revisão bibliográfica, além de um levantamento das produções acerca do tema em estudo, aqui denominado de estado do conhecimento.

A pesquisa bibliográfica, em conformidade com Gil (2002), é um estudo que ocorre durante todo o trabalho. Nesse sentido, o autor corrobora afirmando:

A pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc. (GIL, 2002, p. 59)

O estado do conhecimento se justifica, pois nos permite a realização de um estudo descritivo acerca das publicações referentes a pesquisa sobre a temática em dois repositórios: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Scientific Electronic Library Online - ScieElo. Morosini e Fernandes (2014, p. 155), nos afirma que “Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia”. Ainda sobre o estado do conhecimento, afirmam que:

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. (MOROSINI; Fernandes 2014, p. 158).

Assim sendo, o estado do conhecimento nos proporciona um mapeamento sobre fontes do nosso estudo que nos permite explorar mais o objeto de estudo. Para Morosini e Fernandes (2014, p. 8), o “Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa”.

Em relação à pesquisa de campo, Gil (2002), defende que o centro é o grupo que em conformidade com o autor caracteriza como:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que

ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002, p. 53).

A realização de pesquisa requer a imersão do pesquisador no local onde atuam os professores e a equipe escolar quando se tratar de pesquisas relacionadas aos tores da educação, que neste estudo são os professores que atuam nas SRM.

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado. (GIL, 2002, p. 52)

A presença do pesquisador no lócus de pesquisa, nos ajuda na obtenção de dados mais reais acerca do que se está sendo investigado. Sendo assim, Gil (2002) afirma que o estudo de campo é mais econômico, dados mais realistas do fenômeno e os dados encontrados normalmente são mais confiáveis. Os métodos possuem vantagens e desvantagens, assim sendo, antes de iniciar o estudo é importante ter bem claro os procedimentos que seguirá na realização do trabalho

De acordo Gil (2002), este tipo de pesquisa é resultado de várias etapas muito importantes para a redação da escrita. Uma das etapas mais importantes é a escolha do tema o qual se deseja desenvolver. Após a escolha do tema se seguem várias outras fases, igualmente relevantes na realização da pesquisa.

Com relação ao estado do conhecimento, este foi realizado junto a várias universidades por meio da BDTD e SciELO com diferentes pesquisadores. Os repositórios são bastantes conhecidos, confiáveis e fontes significativas para pesquisadores de todas as áreas, pois reúnem uma gama de trabalhos fruto de estudos realizados em várias áreas.

O acesso aos repositórios proporciona discussões muito pertinentes sobre a alfabetização e letramento de surdos em LIBRAS. O repertório de artigos, dissertações e teses são disponibilizados gratuitamente e de fácil acesso. São disponibilizados trabalhos de pesquisadores de todo o país e de diferentes instituições.

As ferramentas de coleta de dados, ou instrumento usado para obter as informações foi o questionário que de acordo com Barbosa (2008), garante o anonimato, além de fácil compreensão e maior tempo para que os entrevistados possam pensar sobre as possíveis respostas.

Os questionários, buscam obter informações dos sujeitos, como a identificação dos professores, sua formação, função, tempo de atuação na área, e principalmente, as concepções sobre os desafios na alfabetização e letramento de surdos em Língua materna nas SRM da cidade de Campo Grande/RN.

Para a discursão, servirão como base a legislação vigente que aborda o tema desta pesquisa, como por exemplo, a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB, nº 9.394/1996; o decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei da LIBRAS, entre documentos muito importantes nas discussões sobre a alfabetização e letramento do discente surdo no contexto da educação.

Procuramos perceber no projeto político pedagógico – PPP das escolas parceiras se estão em consonância com a legislação que rege as políticas de educação dos surdos, se há alguma preocupação com a inclusão e permanência das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas habilidades/superdotação, e se de fato a lei 10.436/2002 que reconhece a LIBRAS como língua oficial dos surdos, pela qual se comunicam e se expressam está sendo respeitada.

A utilização de documentos para a análise é outra possibilidade de pesquisa, conforme Godoy (1995, p. 21), é muito importante, porque:

[...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.

Muitos pesquisadores esquecem da importância dos documentos como fontes riquíssimas de informações. A pesquisa documental, permite novos enfoques ao trabalho dando a ele maior ênfase e mais possibilidades de compreensão das possíveis contribuições a qualquer tema de que esteja sendo pesquisado.

Este trabalho, também se configura como bibliográfico, pois explora a literatura específica da área. Gil (2002, p. 44) afirma, que “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”, o que nos leva a ampliar a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

Realizamos buscas em bancos de dados, onde encontramos Teses e Dissertações, assim como em periódicos, que permitiram realizar um estado do conhecimento, sobre o que tem sido discutido e produzido no Brasil sobre alfabetização e letramento de pessoas surdas em LIBRAS.

Para aprimorar a nossa busca, adicionamos como marco temporal, um período de cinco anos compreendidos entre 2016 e 2021.

A metodologia denominada estado do conhecimento é restrita, consistindo em identificar o que tem sido produzido em determinado período sobre um tema. Ressaltamos também que por ser um procedimento restrito aborda somente publicações sobre um tema. Em nosso levantamento, encontramos muitos trabalhos em uma primeira busca.

Neste tipo de levantamento, é possível fazer um mapeamento acerca das discussões em repositórios institucionais. Em nossa busca, o objetivo foi perceber o que tem sido discutido sobre alfabetização e letramento na perspectiva da LIBRAS. As pesquisas em torno desta língua, tem sido bem promissora e significativa para a educação de surdos, pois ao longo da história alguns métodos fracassaram na tentativa de alfabetizar as pessoas surdas.

Para o presente trabalho, ao adotarmos o estado do conhecimento como procedimento metodológico, acreditamos ser pertinente, pois nos permite a análise e categorização de publicações em teses e dissertações, artigos, além de diversas abordagens a partir de resultados dos programas de pós-graduação ou periódicos.

Realizamos visitas as escolas onde os docentes colaboradores trabalham. As instituições, onde estes professores desenvolvem suas atividades são espaços relativamente pequenos, dificultando o desenvolvimento das atividades que muitas vezes não atendem satisfatoriamente as demandas de alunos que as frequentam. As escolas, de maneira geral possuem boa estrutura, como é possível observar nas imagens abaixo.

Figura 3 – Escola parceira da rede estadual em Campo Grande/RN.



Fonte: Acervo do autor (2023)

Os professores que colaboraram com este trabalho responderam ao questionário sobre vários pontos relevantes que nos ajudaram a conhecer e compreender os desafios dos

professores da SRM, e como contribuir com estratégias que colaborem com as atividades desenvolvidas na SRM.

As escolas possuem boa estrutura, mas com relação as SRM, a sala do município tem espaço limitado, e a mobília, apesar de usada diariamente não atende por completo as demandas que surgem a todo momento, o que requer estratégias para o atendimento educacional especializado.

Na SRM da escola da rede estadual, o espaço é mais amplo e o mobiliário um pouco mais adequados para a realização das atividades. Enquanto, a mobília da SRM do município não é a mais ideal para o atendimento educacional especializado.

A escola da rede municipal, apesar de ter um espaço amplo, a SRM, dispõe de espaço bem limitado. Conta com quadra de esportes, 10 salas de aula, 03 banheiros, cozinha e refeitório. Conta ainda com secretaria, sala da direção, sala dos professores e biblioteca. Dispõem de outros espaços como almoxarifado e miniauditório.

Figura 4 - Escola parceira da rede municipal em Campo Grande/RN.



Fonte: Acervo do autor

Contudo, ressaltamos que a SRM sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer – SEMEC de Campo Grande/RN, é pequena e não comporta tantos atendimentos. O pouco espaço parece ser inadequado, isso acaba interferindo na dinâmica do trabalho. Por isso, a escolha de estratégias que atendam as necessidades e consigam contornar todas as dificuldades estruturais são extremamente pertinentes.

2.3 O LÓCUS E OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Buscando conhecer e compreender os desafios vivenciados por professores das SRM que trabalham com o atendimento educacional especializado – AEE de alunos com deficiências física, intelectual, visual, auditiva etc., nos preocupamos em pesquisar os desafios dos docentes na alfabetização e letramento de surdos a partir da sua língua natural, a língua de sinais. No Brasil, a língua natural dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Já discutimos sobre o processo de alfabetização e letramento de alunos com surdez, compreendendo aspectos conceituais e legais, e o papel dos professores das SRM, e dos materiais didáticos – pedagógicos, considerados potencializadores da alfabetização de surdos em LIBRAS.

Assim, através desta pesquisa, buscamos conhecer algumas concepções de professores que trabalham em SRM, sobre possíveis barreiras que existem ou não na alfabetização e letramento de alunos surdos atendidos por professores das salas especializadas de duas escolas públicas, tanto da rede municipal, quanto em uma instituição estadual na cidade de Campo Grande/RN.

O lócus da pesquisa, duas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, uma na rede municipal de ensino, e a outra sob responsabilidade Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer - SEEC do Rio Grande do Norte. Nas imagens, observamos o acesso as salas, onde atuam os professores. A figura 5, mostra a entrada da SRM numa escola do município, e a figura 6, a sala localizada na escola estadual. São nestas salas onde são oferecidos o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Figura 5: SRM municipal.

Figura 6: SRM estadual.



Fonte: acervo do autor

Fonte: acervo do autor

As SRM, estão localizadas ambas no município de Campo Grande/RN. A cidade está localizada na microrregião do oeste potiguar.

Figura 7: Campo Grande/RN



Fonte: Telão cultural/Lucila Liberato.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados 04 professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município. Estes docentes, receberam um questionário impresso, entregue pessoalmente, e no formato digital visando maior participação. Assim, o professor teve a oportunidade de escolher a opção mais adequada.

As devolutivas dos questionários ocorreram por meio digital. Como uma das formas de retorno, a possibilidade de os professores enviarem os questionários de forma digital. Os questionários poderiam ser editados pelos docentes, assim sendo, todas as devolutivas foram feitas de forma online. Ao todo, obtivemos o retorno de 03 questionários dos professores, de um total de 04. Entretanto, um docente não respondeu ao questionário que fora encaminhado por e-mail, via google formulário e WhatsApp¹ e impresso.

Mas, apesar do envio ter sido realizado por vários meios, a devolutiva foi por WhatsApp, se configurando como por meio digital. A obtenção dos dados via documento word, encaminhado ao pesquisador pelo WhatsApp foi mais prático, visto que não houve a necessidade de transcrição, como seria necessária se a entrevista tivesse ocorrido de forma presencial. Não recebemos, nenhum questionário por E-mail, Google formulários ou impresso.

Mas, além dos questionários utilizados, instrumentos de pesquisa adotados para este trabalho, realizamos visitas para observamos a rotina da escola, e em especial das SRM. Também procuramos registrar os espaços, recursos e materiais didáticos-pedagógicos presentes nas salas especializadas. O propósito dos registros foi conhecer os recursos e materiais disponibilizados nestas salas como meios que contribuem com as atividades desenvolvidas.

O critério para a definição dos professores colaboradores, foi a atuação em SRM, ambiente onde ocorre o AEE, e nas pessoas com deficiência. Nas salas, lócus de nossa pesquisa trabalham 04 professores, sendo dois na SRM municipal e 02 na SRM estadual.

Os docentes selecionados para responder aos questionários, possuem 05 anos ou mais de experiência, além de serem professores efetivos na rede municipal e estadual de ensino. Destes, dois são da rede estadual, e mais dois da rede municipal em Campo Grande/RN. Atualmente, todos trabalham no atendimento educacional especializado nas SRM.

Mas, além dos questionários direcionados aos professores que atuam no AEE, foram realizadas visitas as SRM para um levantamento acerca do acervo dos materiais didático - pedagógicos disponíveis nesses espaços enquanto ambientes de acolhimento e atendimento especializado.

Sobre os recursos/materiais didáticos – pedagógicos, procuramos observar a existência, ou não de materiais didáticos - pedagógicos específicos para a alfabetização e letramento, se são acessíveis, ou mesmo perceber se possuem relevância ou não para o processo de

¹ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Os usuários podem enviar mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

ensino/aprendizagem de alunos surdos. E pelos questionários, refletimos sobre as dificuldades com relação a disponibilidades de materiais que tenham como cerne a alfabetização do surdo.

2.4 A PESQUISA E A ANÁLISE DOS DADOS

O estudo foi desenvolvido em etapas, inicialmente a realização de um estado do conhecimento buscando conhecer as contribuições das pesquisas realizadas no período de 2016 a 2021, nos repositórios BDTD e SciELO. Foi realizada uma revisão de literatura com autores que discutem o tema, leitura e discussão a partir das leis e decretos relacionados a LIBRAS, além de entrevistas por meio de questionários com professores das SRM.

A utilização de questionários é justificada em virtude de ser um instrumento mais abrangente permitindo conhecer uma determinada realidade com maior número de participantes. O questionário por não contar com a presença do pesquisador frente a frente com o colaborador proporciona maior segurança e anonimato ao entrevistado, o que contribui para deixá-lo mais à vontade.

Sobre o questionário Gil (2002, p. 115), afirma “Analisando-se cada uma das três técnicas, pode-se verificar que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. Assim sendo, podemos afirmar que para elaboração do instrumento de pesquisa houve todo um esforço na construção e análise.

A realização do estado do conhecimento é pertinente, pois apresentar a produção do conhecimento em relação a alfabetização de surdos em língua materna, o que proporcionará subsídios teóricos importantes que dialogará com os dados construídos a partir das entrevistas realizadas com os professores.

Sobre o conceito acerca dessa metodologia, Morosini; Fernandes (2014) afirma que:

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

A produção do conhecimento em nível acadêmico sobre a temática apresentada se configura como um levantamento bibliográfico resultado de artigos, teses e dissertações que contribuem para o objeto de estudo da pesquisa: alfabetização de surdos. Inicialmente,

utilizamos como diretriz para a pesquisa junto a BDTD e SciELO as palavras-chaves alfabetização e LIBRAS.

Na primeira busca na BDTD, encontramos 62 trabalhos, destes, 04 links estão corrompidos, não sendo possível acessá-los. Entre o resultado da busca, 01 trabalho não se aplica ao nosso objeto de pesquisa, não tendo relação significativa com o tema. Sendo assim, restaram 58 dissertações e teses. Mesmo assim, permaneceu um número elevado de trabalhos, o que exigiu refinar busca, dessa forma, definimos um período temporal compreendido entre 2016 e 2021.

A segunda busca apontou uma significativa redução no número de trabalhos. Assim, após esse recorte temporal, e utilizando o mesmo descritor obtivemos 28 trabalhos. Ao realizarmos a leitura dos resumos e os resultados, percebemos que poucos trabalhos estavam na linha do que estávamos pesquisando. Por isso, adicionamos, além do recorte temporal, o assunto, que nos retornou 13 trabalhosos (dissertações e teses).

A tabela abaixo apresenta o resultado obtidos através da leitura e dos resumos e resultados. Após a leitura, chegamos a um quantitativo de 7 pesquisas, das quais 06 são resultados de dissertações e 01 tese.

Tabela 1 - Teses e dissertações selecionadas em busca com os descritores com as palavras-chaves “Alfabetização em LIBRAS”.

Ano de publicação	Título	Autor	Tipo de trabalho	Instituição
2020	Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em libras/português de crianças surdas	Flavia Amorim Rodrigues	Dissertação	UCS
2020	Letramento em Libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais	Eliana Cristina Pedroso de Oliveira	Dissertação	UNESP
2017	O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores	Duanne Antunes Bonfim	Dissertação	UFVJM

2016	Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda	Gilma da Silva Pereira Rocha	Dissertação	UFOPA
2016	Um leque de possibilidades: representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos	Lia Gonçalves Gurgel	Dissertação	UFRGS
2017	O uso da imagem durante o processo de letramento da criança surda	Karina Vieira dos Reis	Dissertação	UNICAMP
2019	A Educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão	Luciana Lopes Coelho	Tese	UFGD

Fonte: Pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Na SiELO, encontramos dois trabalhos. O primeiro é voltado para as experiências das crianças surdas na aquisição da Língua portuguesa. O segundo tem como objetivo discutir a natureza da alfabetização sob duas vertentes, em LIBRAS por meio do SignWriting e Língua portuguesa por meio do sistema alfabético-ortográfico.

Tabela 2 - Artigos selecionadas em busca com as palavras-chaves “Alfabetização em LIBRAS”.

Ano de publicação	Título	Autor	Tipo de trabalho	Instituição
2020	Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta.	Isaac Figueredo de Freitas	Artigo	UNIVASF
2022	Crianças surdas e experiências com a palavra escrita	Rosane Aparecida Favoreto da Silva Alessandra Gotuzo Seabra	Artigo	SEED/PR MACKENZIE

Fonte: Pesquisa na Scientific Electronic Library Online - SciELO

2.5 A TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Depois de acessar os dados da pesquisa, os analisamos de acordo com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), com o objetivo de conhecer e compreender os desafios e barreiras na alfabetização e letramento de surdos, conforme os dados obtidos a partir das respostas dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM. Para isso, seguimos a perspectiva de Bardin (2016), pois a técnica de análise do conteúdo nos permite conhecer outras realidades a partir das mensagens contidas nas respostas dos professores.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo não é algo novo, pois já era utilizada a muito tempo. Mas, é somente no século XX, que passou a ser considerado como um método. Colaborando com esta concepção, Câmara (2013, p. 182), diz “[...] a análise de conteúdo já era utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os livros sagrados, tendo sido sistematizada como método apenas na década de 20, por Leavell”.

A autora ressalta ainda, que a definição de análise de conteúdo surgiu no final dos anos 40 e início dos anos 50. No ano de 1977, Laurence Bardin publica sua obra sobre a técnica de análise de conteúdo. E afirma que “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação. (BARDIN, 2016, p. 31).

A análise dos dados é um dos itens que mais precisa de sistematização, como afirma (Gil, 2002). A interpretação dos dados necessita de muita atenção em sua realização. Sobre esta etapa, podemos compreender que a análise pode ocorrer de diferentes modelos, mas com a predominância da abordagem qualitativa.

A análise de conteúdo, visa na pesquisa qualitativa descrição de uma determinada realidade. A técnica acima descrita é utilizada, em razão de não ser possível quantificarmos a realidade. A análise de conteúdo, por sua vez, é ideal para analisarmos entrevista entre outros documentos.

Quando escolhemos a técnica de análise de conteúdo descrita acima, devemos ter em mente e compreender que se trata de descrever de forma subjetiva e sistematizada os dados contidos na comunicação. Obviamente, ao longo do tempo essas linhas de pensamento mudaram, sobre estas mudanças Bardin (2016, p. 25), “Na verdade, está concepção e as condições muito normativas e limitantes de funcionamento da análise de conteúdo, foram completadas, postas em questão e ampliadas pelos trabalhos posteriores dos analistas norte-americanos”.

3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNO COM SURDEZ NA INFÂNCIA

Quando discutimos sobre alfabetização e letramento de alunos surdos em LIBRAS, nos referimos as possibilidades de pessoas surdas compreenderem o mundo por meio de sua língua natural. A língua natural dos surdos brasileiros é a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. O surdo não alfabetizado em sua língua natural, terá bem mais dificuldades em seu desenvolvimento.

Os estudos têm demonstrado um maior atraso na aprendizagem daquelas pessoas surdas que só tiveram acesso a língua de sinais na idade adulta. Mesmo esses alunos contando com o apoio de um intérprete, a contribuição é sempre muito restrita para o processo de alfabetização e letramento, uma vez que os sinais realizados pelo intérprete não passam de um código sem muito sentido para o surdo.

Assim como a alfabetização de surdos realizada a partir do método fônico baseado nos sons de cada letra não faz sentido algum para o surdo. E desse modo, o atraso é significativo, visto que a alfabetização é uma das fases mais importantes na formação de uma criança. No que se refere à alfabetização e letramento de surdos, a tradução realizada de forma literal também não funciona, pois o surdo tem muitas dificuldades em entender a sequência da Língua portuguesa transposta para a LIBRAS.

Para o processo de alfabetização e letramento, as salas de recursos multifuncionais – SRM, e os professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado – AEE, exercem um papel indispensável nesse processo. Aliado ao trabalho dos professores nas SRM, podemos destacar os materiais didáticos-pedagógicos como potencializadores das atividades sistematizadas da alfabetização e letramento da pessoa surda.

A compreensão do conceito acerca da LIBRAS e da língua materna parece ser muito pertinente. A fim de entender como historicamente foram sendo desconstruído paradigmas muitas vezes preconceituosos, isso implica em conhecer os aspectos do ponto de vista legal que também são de extrema importância para desconstruir ideias que não se sustentam diante das pesquisas sobre o tema em discussão neste estudo.

Nesta seção, nós discutiremos sobre os aspectos conceituais e legais da LIBRAS, também apresentamos alguns pontos importantes acerca da alfabetização e letramento do surdo na SRM. Apresentaremos também discussões referentes a SRM, com suas características e desafios que os profissionais nas salas lidam diariamente. A seguir, expomos um levantamento

de dados achados em teses e dissertações que abordam a temática da alfabetização e letramento com a utilização da LIBRAS.

3.1 ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGAIS ACERCA DA LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Durante muito tempo discutiu-se sobre a língua de sinais como meio de comunicação entre surdos e ouvintes. Mas o que são línguas de sinais? A língua de sinais é a Língua natural dos surdos, e nesse sentido podemos afirmar conforme Dizeu e Caporali (2005, p. 584) é natural porque “[...] a criança surda adquire de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico, ainda é considerada por muitos profissionais apenas como gestos simbólicos”. Sendo assim, compreendemos que para isso acontecer implica o contato da criança com a língua de sinais logo na infância, tanto no contexto familiar quanto no educacional. Por isso, a relevância do contato da criança surda com a língua de sinais.

Quando discutimos sobre língua materna é conveniente esclarecer que não se trata necessariamente sobre a língua da mãe, mas a primeira língua que aprendemos em casa. Nesse sentido, são os pais os responsáveis por este primeiro contato inicial. Assim, Damilelli e Clasen (2012) afirmam que:

As crianças ouvintes tem como língua materna (língua dos pais e/ou de pessoas de seu convívio) a língua portuguesa, no caso do Brasil, sendo também esta sua língua natural, que é adquirida naturalmente de forma espontânea e, conseqüentemente, sua primeira língua. (DAMILELLI E CLASEN, 2012, p. 157)

Compreendemos que a língua natural da criança é aquela que adquire naturalmente, geralmente se trata da língua da comunidade na qual a criança está inserida. As crianças surdas com pais ouvintes tem o primeiro contato com a Língua Portuguesa, assim, no Brasil “As crianças surdas filhas de pais ouvintes tem também como língua materna o português, porém, a língua natural é a língua de sinais” (DAMILELLI E CLASEN, 2012, p. 157), enquanto os filhos de pais surdos têm, inicialmente acesso a língua de sinais utilizada pelos pais como meio de comunicação e expressão, nestes casos o contato inicial é com sua língua natural como defendem algumas pesquisas. Pupp Spinassé (2006, p. 5) argumenta que há “[...] muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos ligados a definição”.

Quando a língua que a criança tem contato não é a sua língua natural, ao aprendê-la passa a ser bilíngue. Mas qual seria a L1 destas pessoas ao adquirir uma língua que não é aquela

que usa em sua casa? Pupp Spinassé (2006, p. 5), explica que “Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1”.

Ao pensarmos sobre a aquisição de uma segunda língua por uma criança surda, compreendemos que para a aquisição de uma L2, em especial é necessário primeiramente saber uma L1. Dessa forma, quando a criança tem um certo domínio da L1. Esta aquisição ocorrerá de forma significativa. Ainda segundo Pupp Spinassé (2006, p. 5), há uma outra teoria que defende “O chamado “período crítico” (critical period) estaria ligado ao desenvolvimento do cérebro e ao processo de lateralização”. Sendo assim, a língua que a criança venha aprender nesse período é considerada como L1.

No entanto, vale ressaltar que tal teoria não tem comprovação, ou seja, que ocorra esta aprendizagem em um determinado período denominado de crítico como nos afirma Pupp Spinassé (2006, p. 5). A comprovação a qual a autora se refere faz referência é aquela que demonstra quando começaria ou terminaria o período apontado.

A aquisição de uma primeira língua é indispensável para o surdo em idade de alfabetização, pois, assim ele terá mais chances de se desenvolver. O desenvolvimento requer, além de uma L1, mas a Língua Portuguesa, uma vez que esta última se caracteriza como como L2, visto que a primeira língua da pessoa surda é a língua de sinais.

Alguns estudos têm apontado para inquietações acerca da aprendizagem no que se refere a criança e a aprendizagem de uma língua, seja, a língua natural ou primeira língua. Mas o que leva ao déficit de aprendizagem de uma L1? A falta de interação da criança com sua língua natural pode trazer prejuízos ao seu desenvolvimento, assim como a aprendizagem da Língua Portuguesa. E desta forma não conseguir o desenvolvimento esperado.

Mas, sobre a apropriação da língua materna, as famílias e as escolas exercem um papel importantíssimo, pois há a necessidade e maior relação entre o homem e o meio como nos afirma Damilelli e Clasen (2012, p. 156). Entretanto, o processo de aquisição não é tão simples como possa parecer, uma vez que algumas famílias têm dificuldades na aceitação da surdez, mas quando há aceitação, isso ajuda o surdo. Para Vygotsky (1989) é preciso que essa relação com o homem seja pelos produtos culturais como os signos, por exemplo.

Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua tem como função a comunicação a partir do contato na sociedade, além da influência de todos ao redor. Existe uma mediação que entendemos como comunicação. Assim, o contato social e a comunicação exercem certa força sobre todos os indivíduos. Neste sentido, Damilelli e Clasen (2012, p. 157) diz que:

No entanto, muitas vezes a criança surda não domina sua língua natural por não lhe ser proporcionado o convívio com seus pares surdos, uma vez que, embora seja naturalmente aprendida, só pode acontecer aprendizado por meio das interações com outros surdos usuários da libras ou pessoas ouvintes fluentes nesta língua.

Vale observar que as autoras estão se referindo aos surdos brasileiros e sua interação com outros surdos ou pessoas fluentes em língua de sinais para que de forma natural possam aprender a sua L1. Ressaltamos também que muitos pais não conhecem a língua de sinais, tampouco conseguem proporcionar maior interação dos filhos surdos com a língua que poderiam aprender naturalmente se seus pais proporcionassem um maior contato. Quando ocorre interação do surdo com a língua de sinais “Consequentemente, a criança surda acaba não dominando a libras, sua primeira língua e muito menos o português, sua segunda língua”. (DAMILELLI E CLASEN, 2012, p. 157).

As pesquisadoras Lodi e Lacerda (2009, p. 34) discutindo sobre processo natural de aprendizagem da LIBRAS apontam que “[...] o desenvolvimento de uma criança surda se dá de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhes insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem”. Nessa perspectiva, podemos afirmar que isso no caso da pessoa surda ocorre por meio da língua de sinais.

Segundo Vygotsky (1989) é pela língua que a criança consegue estabelecer relações, ou seja, por meio da língua que a criança assimila conhecimentos que foram se constituindo ao longo tempo. São conhecimentos que foram sendo acumulados e por meio da língua todos tem condições de acessar esses saberes.

Uma criança surda percorre o mesmo caminho de um ouvinte na apropriação da língua, no entanto enfrentará muito mais barreiras neste percurso. É um processo que apresenta a relação do sujeito com a língua, além de demonstrar a cultura como marca significativa no processo de cognição infantil. (MORATO, 1996, p. 71).

Sobre as línguas de sinais é pertinente ressaltar também que há aqueles que a compreendem como universal, o que parece ser um equívoco, pois cada país possui sua própria língua de sinais. Sendo assim, se vários países possuem sua língua de sinais, desmistifica a crença das Línguas de Sinais como universais. A este respeito, Gesser (2009) afirma:

Uma das crenças mais recorrentes quando se fala em Língua de Sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda Língua de Sinais é um “código” simplificado apreendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo. (GESSER, 2009, p. 11)

No Brasil, a Língua de Sinais utilizada por surdos e familiares, além de profissionais da área é a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. A algum tempo, esta língua vem ganhando notoriedade, mesmo que de forma lenta. No entanto, ainda há muito o que fazer para conquistar maior difusão até mesmo dentro da comunidade surda que nesse sentido deve ser compreendida como todos que fazem uso da LIBRAS. Nos últimos anos temos observado uma falta de empatia muito grande no que se refere as diferenças, uma vez que em nosso país o surdo acaba sendo desconsiderado no tocante ao processo educacional.

Há também aqueles que não percebem mérito ou reconhecimento acerca das conquistas da comunidade surda. (DIZEU E CAPORALI, 2005, p. 854). Para Pereira; Stumpf; Quadros (2008) discutindo sobre reconhecimento linguístico afirmam que:

Os estudos linguísticos das línguas de sinais iniciaram com Stokoe no ano de 1960. Este autor apresentou uma análise descritiva da língua de sinais americana revolucionando a lingüística na época, pois até então, todos os estudos lingüísticos concentravam-se nas análises de línguas faladas. Pela primeira vez, um lingüista estava apresentando os elementos lingüísticos de uma língua de sinais. Assim, as línguas de sinais passaram a serem vistas como línguas de fato. Stokoe apresenta uma análise no nível fonológico e morfológico. (PEREIRA; STUMP; QUADROS, 2008, p. 16-17)

E de acordo com Gesser (2009, p. 9) “[...] na década 1960, foi conferido à língua de sinais o status linguístico, e, ainda hoje, mais de quarenta anos passados, continuamos a afirmar e a reafirmar essa legitimidade”. Dessa forma, compreendemos que Stokoe deu grande contribuição para o reconhecimento de aspectos linguísticos da língua de sinais. E ainda conforme Gesser (2009), ressaltamos que os discursos em torno das pessoas envolvidas com a LIBRAS é sempre o mesmo, pois ao apresentá-la como língua sempre causa surpresa a quem não a conhece.

O discurso ao qual se refere a autora relaciona-se a existência da LIBRAS, língua utilizada por surdos e pela comunidade surda brasileira como já mencionado. Apesar do discurso parecer se repetir compreendemos, assim como Gesser (2009) ser pertinente, uma vez que contribui para desconstruir a ideia equivocada que muitos tem sobre a LIBRAS, pois a consideram como mímica, gestos, e a surdez como uma doença, quando pesquisas e documentos oficiais a reconhecem como língua em vários países.

No Brasil, desde 2002 há uma segunda língua: a LIBRAS. É reconhecida do ponto de vista legal e voltada aos surdos e a comunidade surda. No entanto, há um entrave que parece impedir que ela seja difundida através do ensino formal nas escolas de todo o país. Também devemos compreender que a surdez não é uma doença, pois o aparelho fonoarticulatório da

pessoa surda é perfeitamente normal, assim como o de um ouvinte. Assim sendo, devemos focar nas diferenças linguísticas e culturais.

A repetição de conceitos relacionados a LIBRAS se caracteriza como oportunidades de reflexão e mudança de concepções, como por exemplo a surdez vista como patologia. São ideias que conforme Gesser (2009, p. 10) fogem as denominações “[...] o surdo, a língua de sinais e a surdez”.

Mas, além da repetição de conceitos da LIBRAS como estratégia para a sua difusão, devemos deixar claro que o conceito de surdez como uma doença não se justifica, sendo assim, o conhecimento da língua permite que todos desconstruam tal concepção que diminui a pessoa com surdez, a língua de sinais e a cultura do povo surdo.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi reconhecida oficialmente através da Lei 10.436, a qual reconheceu como língua oficial dos surdos brasileiros. E conforme a lei é uma língua como qualquer outra com características linguísticas e estrutura própria. Nesse sentido, o artigo 1º da lei diz que:

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

Sendo assim, a LIBRAS é uma língua e não uma linguagem como alguns erroneamente ou por falta de conhecimentos acreditam se tratar. Outra concepção equivocada é a de que a Língua de Sinais utilizada pelos surdos brasileiros é universal, mas como vimos antes não passa de um mito, pois cada país possui sua própria Língua de Sinais.

Sobre os usuários da LIBRAS, podemos inferir que fazem uso dessa língua pessoas surdas, familiares e amigos de surdos, além de professores e Tradutores Intérpretes de Libras – TILS, ou qualquer pessoa que a deseje aprender. A Língua de Sinais surgiu em virtude da necessidade do surdo se comunicar, entretanto, isso não impede que outras pessoas a utilizem.

No entanto, vale ressaltar que a compreensão que muitos tem acerca da Língua de sinais como meio de comunicação parece ser equivocada e de certa forma acaba desconsiderando o status linguístico atribuído a esta língua. Neste sentido, conforme Dizeu e Caporali (2005, p. 584-585) estes profissionais “[...] têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o status de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral”.

No que se refere a essa língua, uma política de ensino deve ser pensada no sentido de contribuir para o ensino/aprendizagem e difusão da LIBRAS no Brasil, o que nos remete a refletir sobre o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos. Corroborando com essa ideia, o texto evidencia que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesta perspectiva, o estado e a família têm o dever de contribuir para a promoção e incentivo a educação com o apoio da sociedade.

O conhecimento da legislação relacionada a LIBRAS no Brasil é pertinente, visto que muitos a desconhecem, especialmente familiares e sociedade de modo geral. Assim, conhecer a Língua natural dos surdos nos leva a pesquisar sobre direitos e ao mesmo difundir a língua de sinais brasileira - LSB, para que dessa forma cobrem junto as autoridades competentes a garantia do que determina as leis vigentes sobre esta língua.

A Constituição Federal de 1988 reconhece o direito de todos a educação e a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 9.394/1996) estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Podemos citar a lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002); a lei 319, de 01 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS; a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “[...] que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas”.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 garante que a educação é um direito e dever do estado e da família devendo ser proporcionada e incentivada em colaboração com a sociedade, a fim de preparar o indivíduo para que possa exercer sua cidadania, assim como prepará-lo através da qualificação para o trabalho. Enquanto o artigo 206 aponta para princípios que precisam ser considerados na ministração do ensino. Um desses princípios é: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Entretanto existem outros princípios que dão igualmente contribuições ao ensino.

Quanto ao dever do estado com a educação, o artigo 208 prevê que será efetivado com a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do

ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Para seu pleno funcionamento todas as instituições precisam de financiamento, ou seja, de dinheiro. O artigo 213 afirma que os recursos destinados a escolas públicas podem ser direcionados às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas em conformidade com a legislação. No entanto, para isso as instituições têm que comprovar finalidade não-lucrativa e quando descontinuada aplicar os recursos que ainda detenha em outras instituições, seja, comunitárias, confessionais ou filantrópicas ou públicas como disposto na constituição. Desta forma, o artigo da CF/1988, evidencia: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

Mas, além da legislação já citada há outros dispositivos legais que se relacionam a língua natural da pessoa surda no Brasil. A mais recente atualização em relação a LIBRAS foi a modificação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional) passando a dispor sobre a modalidade da educação bilíngue de surdos.

No que pese a inclusão dessa modalidade de educação, podemos compreender que resulta de movimentos em prol da garantia de uma educação bilíngue para o surdo. Nessa modalidade, conforme o texto da lei prevê que:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Na mesma perspectiva da constituição, a LDB (9.396/1996) afirma: “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim como na constituição federal, a LDB apresenta princípios em relação ao ensino muito semelhantes aos da carta magna.

De acordo com a lei, a inclusão da educação bilíngue na LDB deve ser ofertada em espaços determinados, assim como definir todos que a ela tem direito. Além das leis apresentadas, não podemos esquecer dos decretos e portarias que versam sobre a Língua Brasileira de Sinais. O decreto nº 5.626, de 2005 regulamenta a Lei 10.436/2002 após três anos de aprovação no congresso nacional.

Os decretos e leis vigentes corroboram com a educação e conseqüentemente para a alfabetização de surdos, seja, em sua língua natural ou na aquisição da Língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Quanto ao processo de alfabetização de surdos, quando ocorre cedo, mais chances de se desenvolver a pessoa surda terá.

A Língua Brasileira de Sinais ou LIBRAS é uma língua gestual-visual, pois utiliza na comunicação expressões e movimentos que são percebidos pelo receptor através da visão diferenciando assim da Língua portuguesa que se caracteriza como oral-auditiva. Enquanto nas línguas gestuais-visuais, o canal de comunicação é visual, já na Língua portuguesa este canal se dar através de sons percebidos por meio da audição.

Pensar esta língua nos leva a questionar sobre como são formados os sinais. A literatura aponta para uma combinação que envolve movimento, orientações, expressão facial e/ou corporal, além da configuração das mãos, ponto de articulação e por fim movimento. Assim, a combinação destes parâmetros ou de parte deles dar origem ao sinal.

Mas a compreensão da LIBRAS nos leva inicialmente entender o que são Língua de sinais. Esta é na verdade, assim como a LIBRAS gestual-visual. Sendo assim utiliza sinais substituindo sons e oralidade. A língua de sinais está presente em vários países, entretanto é importante lembrar que não são universais, uma vez que cada língua possui características próprias. Em Portugal, por exemplo há a Língua gestual Portuguesa – LGP, enquanto nos Estado Unidos a American Sign Language – ASL, entre outras.

É muito importante ressaltar que as línguas de sinais não são mímicas, mas uma língua natural, com léxico e gramática própria. As comunidades surdas desenvolveram suas próprias línguas de sinais, assim como os ouvintes desenvolveram a língua oral. No entanto, isso não ocorreu de uma ora para outra, mas foi necessário muito tempo para que ocorresse este desenvolvimento que é possível observar na atualidade.

Com o desenvolvimento e o reconhecimento de uma língua de sinais no Brasil, aliada as discussões que a muito tempo já vinha acontecendo sobre a alfabetização e letramento, objeto de estudo deste trabalho, que procura, através das experiências vivenciadas por professores da SRM. A alfabetização e letramento, conforme nossas leituras é um grande desafio, pois a

alfabetização é um processo que exige conhecimento acerca de como ocorre na perspectiva da LIBRAS.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Ao refletirmos sobre alfabetização e letramento percebemos sua complexidade, em especial quando consideramos a realidade da educação brasileira no contexto atual. Assim, passamos a discutir um pouco sobre alfabetização e letramento. Para isso, buscamos em Magda Soares subsídios para esta reflexão.

Para começo de conversa, primeiro precisamos conhecer e compreender o que é alfabetização e letramento. Também precisamos aceitar que alfabetização não é assunto somente dos professores dos anos iniciais, pois infelizmente muitos acreditam que este é assunto restrito a esses profissionais.

Por muitos anos, a alfabetização era o único termo conhecido por professores quando se referiam aos alunos que aprendiam a ler e escrever. Hoje em dia, compreendemos que os professores precisam conhecer o que significa alfabetização e letramento, suas singularidades, diferenças e a relevância para o desenvolvimento do aluno.

Mas, apesar da difusão dos termos no contexto educacional, ainda existe muita confusão sobre o tema. Refletindo sobre o termo alfabetização nos indagamos, mas o que significa este termo? De acordo com os estudos sobre alfabetização, podemos afirmar que significa ler e escrever, ou seja, decodificação. Neste sentido, ocorre alfabetização quando o aluno consegue identificar as letras do alfabeto e ao juntá-las formam as sílabas e palavras. Sendo assim, ele consegue ler palavras, textos e interpreta. Quando o aluno faz isso, podemos afirmar que é uma pessoa alfabetizada. No entanto, é sempre bom lembrar que tudo isso se configura como codificação e decodificação.

Agora ao discutirmos sobre letramento, vamos compreender que uma pessoa letrada é aquela que atende as demandas sociais, tanto no que se refere a leitura quanto a escrita. Mas precisamos antever o que são demandas sociais para que tenhamos uma compreensão mais significativa. Então, a leitura de diferentes textos e saber identificar diferentes gênero e suportes, a depender do objetivo pode compreender uma habilidade.

A concepção acerca da alfabetização e letramento mostra que ideia de um aluno saber ler e escrever, não significa que saiba fichar, resumir ou ler algo da área da literatura. O

questionamento que nos leva a refletir é se este aluno que codifica e decodifica saberá reconhecer em algum texto literário o estilo, por exemplo. E ainda se conseguirá seguir uma receita culinária percebendo os ingredientes, quantidades e modo de fazer ou se sabe encontrar palavras em um dicionário etc. Sendo assim, entendemos do que se trata as demandas sociais, em outras palavras é o uso real feito por uma pessoa letrada.

Desta forma, podemos afirmar que alfabetizar não se resume a somente ler ou escrever, mas usá-las conforme os objetivos que o professor tem em sua mente. Assim, os usos que fazemos da leitura e da escrita é que chamamos de usos sociais, ou seja, ir muito além da codificação e decodificação.

A alfabetização é um processo, que ocorre desde a educação infantil, apesar que não há uma obrigatoriedade de alfabetizá-los nesta etapa da escolaridade da criança. Mas o processo de alfabetização inicia antes dos seis anos. É importante ressaltar também que este processo tem um fim, o que demonstra uma diferença bem significativa, pois o processo de letramento é contínuo. O letramento não deixa de acontecer quando a criança aprende a ler, mas chega até a idade adulta. Nestes percursos, ocorrem muitas mudanças, surgem novos textos e suportes aparecerão.

Conforme nos aprofundamos em determinados teóricos, podemos perceber divergências e convergências sobre os termos exaustivamente mencionados neste tópico e ao longo de todo o texto, pois um autor pode ser mais a favor de um termo, já pesquisador ter uma outra perspectiva ambos, enfim, o fato é que existem muitos grupos que defendem a utilização destes dois termos, mas também há um outro grupo que defende que é tudo a mesma coisa e que estão tudo ligados, por isso não deveríamos usar termos distintos.

Apesar de caminharem juntas, estes dois termos possuem particularidades. E isso precisa ser evidenciado é preciso fazer com que isso seja incluído no planejamento, pois as crianças precisam sair letradas, e neste sentido percebemos um grande desafio que os professores precisarão vencer.

A base comum curricular – BNCC, aponta para a necessidade de todos serem letrados, não só no mundo físico, mas no virtual também. O letramento digital é uma realidade, sendo assim, o aluno precisa atender a esta possibilidade e esta função cabe ao professor. O letramento digital, podemos dizer que é a mesma coisa do letramento que discutimos, mas a diferença é que este está nas plataformas digitais. Os objetivos da BNCC, pedem vídeos, podcasts levando o aluno a atender a esta demanda digital.

No Brasil, os termos adotados são alfabetização e letramento, amplamente difundidos pela corrente que tem como defensora a professora e pesquisadora Magda Soares. Ela afirma que “[...] alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções” (SOARES, 2014, p. 01). O letramento por sua vez, conforme a autora “[...] é dominar os usos sociais desse sistema. É desenvolver as habilidades envolvidas nos usos da leitura e da escrita na nossa sociedade. (SOARES, 2014, p. 01). Já Emília Ferreiro defende que não havia necessidade de utilização do termo letramento, uma vez que alfabetização já o englobaria. Essa é uma concepção que se contrapõe ao que é defendido por Soares. O letramento envolve letramento acadêmicos, literário, crítico, midiático, digital, entre outros. Assim, ao pensarmos na perspectiva do letramento digital, somos transportados a conhecer o conceito e possíveis controvérsias.

O letramento já incorpora o digital, visto que as crianças atualmente nos primeiros anos de vida já têm contato com recursos digitais: televisão, celular etc., no entanto, é importante reconhecer que este tipo de letramento possui suas especificidades, daí a necessidade de conhecermos programas, conhecer teclados, telas diversas. Enfim, são vários os desafios que poderão surgir.

Dias e Novais (2009, p. 05), apresentam uma matriz sobre letramento digital muito interessante, nesse trabalho eles apontam algumas interfaces como “[...] utilizar diferentes interfaces, buscar e organizar informações em ambiente digital, ler hipertexto digital, produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais.

A BNCC, também apresenta diversas habilidades ligadas a este tipo de letramentos. Alguns bem conhecidos, como memes, fanfics, charges digitais, posts em redes sociais e muitos outros. A base traz a possibilidade de hipertextos como ferramentas de edição de textos, áudios, vídeos e a preocupação de um cidadão crítico para que possa intervir socialmente em seu meio.

Sobre as competências da educação básica apresentadas pela BNCC, há uma que compreende muito bem o letramento digital, pois:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Assim, o letramento digital surge no sentido de somar, de completar na formação do cidadão. Sendo assim, podemos entender, e conceituar esta perspectiva conforme escrevem no

glossário do Ceale da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, as professoras Ribeiro e Coscarelli (2010), assim:

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade.

Entretanto, não basta saber usar estes recursos: acessar a internet ou enviar mensagens, pois tem que saber avaliar de maneira crítica as informações, a credibilidade e ao consumir estas informações ter a criticidade, além de produzir conteúdo. Desta forma, que o cidadão seja tanto bom leitor, como bom produtor.

Mas, não podemos esquecer que temos os não letrados digitais, ou seja, pessoas que não manuseiam os equipamentos. O letramento digital requer acesso à informação, como equipamentos, boa internet. Mas, sabemos, que nem todos possuem esses recursos. E não havendo a possibilidade do acesso à informação, o cidadão está tendo seu direito negado.

Outra discussão é sobre o uso do celular em sala de aula ou não. Há quem defenda que não, pois defendem que os alunos não saberiam usar e assim irão distrair-se. Mas, será que uma educação digital não ajudaria esses alunos? Essa é uma discussão relevante, pois a escola poderia trabalhar questões de ética, direitos, o que podem ou não postar. São questões muito pertinentes para a potencialização do letramento digital e consequentemente garantir um direito.

Para compreendermos um pouco melhor a concepção de letramento digital, precisamos conhecer duas possibilidades que nos ajudarão nesta compreensão: o hipertexto e a multimodalidade. Os textos impressos há muito tempo já exploravam a multimodalidade, como por exemplo as pinturas, desenhos nas margens que sempre fizeram parte dos textos, assim podemos compreender que a multimodalidade sempre fez parte dos textos.

Pensar a cor, a fonte da letra, um gráfico poderá fazer o leitor entender mais o texto. Então, ao escrever precisamos refletir sobre o design do texto. As imagens, os links e como cada um vai aparecer. Mas precisamos também refletir sobre como ler, prestar atenção nas linguagens presentes no texto procurando potencializar o letramento digital no aluno.

Levar o aluno a refletir sobre a presença de imagens no texto é muito importante, pois eles percebem que as imagens são partes essenciais do texto, assim como as palavras. Fazer estes alunos realizar conexões. Esta perspectiva, nos leva a pensar em outra possibilidade, os hipertextos, ou seja, os links presentes nos textos digitais que nos dão acesso a outros textos.

A hipertextualidade está presente nos textos digitais, nesse sentido, podemos perceber isso em vários momentos de nossas experiências leitoras. Muitos estudos foram realizados, alguns contrários ao uso de hipertextos e outros a favor, pois para alguns pesquisadores, este tipo de leitura seria muito diferente daquela realizada nas publicações impressas. Há uma quebra de certa linearidade, ou seja, os impressos seriam lineares e os textos digitais seriam não lineares.

Mas, com o tempo, muita coisa mudou e mostrou que todas aquelas concepções sobre textos lineares e não lineares não existem, como afirma Carla Coscarelli. No hipertexto, somos levados a outros textos como imagens, filmes, música ou outros gêneros textuais. Esta possibilidade nos remete à concepção de multimodalidade. São conceitos interligados, e quanto ao link cabe ao leitor escolher se deseja acessar ou não.

Nesse tópico, discutimos um pouco sobre o conceito de letramento digital, hipertextos e multimodalidade. Mas, é importante sabermos ler e navegar, assim, saber como realizar a leitura, quais as estratégias que podemos utilizar. Coiro e Dobler (2007), falam que a leitura online exige estratégias entrelaçadas. Segundo estas autoras,

[...] parece que o conjunto de processos cognitivos de leitura que observamos, sobretudo os atos regulatórios (ex: planejar, prever, monitorar e avaliar) foi entrelaçado com um conjunto de ações físicas de leitura exclusivas para ambientes de leitura eletrônica (ex: digitar, clicar, rolar e arrastar). (COIRO E DOBLER, 2007, p. 34).

As autoras apontam para a necessidade de novas habilidades, assim como técnicas que possibilitem a navegação do aluno na internet, ou seja, um conjunto de habilidades de navegação. Um aluno pode ser bom leitor, mas não ter tanta facilidade de navegação. Enquanto, um bom navegador necessariamente não é um bom leitor.

Em resumo, a navegação é a busca, a pesquisa realizada pelo leitor, já a leitura representa a compreensão do que foi lido no estudo realizado. Estas são habilidades bem pertinentes, pois o aluno pode encontrar tudo e na hora não compreender nada, como também o contrário também é verdade, ou seja, ler muito bem, mas tem dificuldades de selecionar as informações que podem estar relacionadas com a utilização de recursos disponíveis.

Ressaltamos que a navegação também ocorre no impresso, por exemplo, quando procuramos informações na orelha do livro, nos capítulos, nas partes que desejamos conhecer, por isso, podemos dizer que isso também é navegação. A navegação exige boa utilização dos recursos de buscas, compreender resultados, inferir quais links resultantes da busca, identificar o que é relevante para sua leitura, como nos afirma Coscarelli (2016).

A leitura requer, conforme a mesma autora ler, interpretar e compreender que é lido com o objetivo de construir significados, além de estabelecer relação entre os textos lidos ao longo da leitura. Coscarelli (2016), nos leva a inferir que existem dois focos principais, o primeiro é a busca e o segundo a compressão dos resultados. Podemos entender assim, navegando lemos e lendo podemos navegar também, e, desta forma aprendemos. Ressaltamos ainda que há várias outras possibilidades, como a produção de texto online podemos explorar.

Após a compreensão e discussão mais aprofundada sobre alfabetização e letramento, daremos continuidade, agora sobre alfabetização de surdos em LIBRAS e língua natural do surdo brasileiro. Nos deparamos com diversas inquietações, assim como as apresentadas por Magda Soares ao discutir sobre os termos alfabetização e letramento amplamente discutido inicialmente. Seriam estes termos “[...] sinônimos? Ou dois processos distintos? A alfabetização procede o letramento ou esses dois processos se articulam na aprendizagem inicial da língua escrita? O que significa alfabetizar letrando?” (SOARES, 2020, p. 15).

De acordo com Soares (2020), a escrita é provavelmente resultado do surgimento das cidades e conseqüentemente das complexas relações na sociedade de seus habitantes. Nesse sentido, observa-se a necessidade de uma escrita com o objetivo de “[...] registrar as transações comerciais, normas, leis, acontecimentos, pensamentos”. (SOARES, 2020, p. 24).

A escrita é uma tecnologia, como ressalta Soares (2020), que ao longo do tempo foi ganhando maior difusão em virtude da transformação das sociedades em grafocêntricas, ou seja, sociedades em que a escrita é o centro, o que se exigia a aprendizagem da tecnologia da escrita. Assim, o conhecimento dos conceitos acerca de alfabetização e letramento é pertinente para uma melhor e maior compreensão.

Soares (2020) apresenta tais conceitos e suas relações entre o que ela denomina de processos. A autora evidencia a existência de conexões entre os termos alfabetização e letramento. Segundo Magda Soares não alfabetização sem letramento, pois enquanto a criança se apropria da escrita, pode também aprender a fazer uso socialmente desta tecnologia, ou seja, capacidade para ter acesso às práticas sociais no contexto no qual está inserido.

Sendo assim, compreendemos que alfabetização e letramento são processos tanto relacionados à área cognitiva quanto linguística. Entretanto, Soares (2020, p. 27) afirma que “[...] a tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita”.

Vários obstáculos ao longo da história da educação de surdos foram surgindo e interferindo nesse processo. Foram diversas barreiras que até hoje persistem no processo de alfabetização e letramento do aluno com surdez. Assim, a fim de contribuir com as discussões sobre alfabetização e letramento de surdos a partir da utilização da LIBRAS, nos deteremos nas discussões sobre como a escola vem desenvolvendo trabalhos que atendam a todos independentemente de suas características.

A história da educação de surdos mostra que ao longo do tempo a comunidade surda enfrentou muitos desafios. Assim, vencer os obstáculos e buscar dispositivos legais que assegurassem aos surdos direitos, e ao mesmo tempo que atendessem as demandas pessoais referentes a formação e autonomia, uma vez que são capazes de favorecer sua atuação social, fazê-los conhecedores de seus direitos e deveres. Estes se configuram como um processo que perpassa a alfabetização e letramento em sua língua natural, que no caso do surdo brasileiro é a LIBRAS.

A história da educação de surdos passou por algumas fases que em diferentes momentos representaram avanços ou retrocessos. A primeira fase foi o oralismo. (MORET; RODRIGUES, 2019). Através dessa corrente, esta concepção defendia a recuperação do surdo, pois acreditava-se que assim o surdo conseguiria se desenvolver a partir da oralidade. No entanto, ao serem expostos a prática do oralismo como forma de comunicação representou na verdade prejuízos significativos a formação dos surdos.

A proibição da utilização da língua de sinais, ocorreu durante o congresso de Milão, um evento de educadores de surdos de vários países na cidade italiana Milão, que reuniu professores de alunos surdos em 1880, em sua maioria educadores ouvintes. Na oportunidade ficou decidido como método de ensino o oralismo. A maioria acreditou ser este método o mais adequado na educação de surdos. O veto a língua de sinais começou na Europa e se estendeu para o Brasil.

A defesa da concepção oralista como possibilidade ao processo educacional da pessoa com surdez, e conseqüentemente como uma possível “solução” a deficiência, se configurou como um grande equívoco do ponto de vista da alfabetização, pois isso não contribuiu como se esperava com o desenvolvimento da pessoa surda, visto que a prática do oralismo, a proibição da utilização da Língua de Sinais e de gestos do ambiente não favoreceu ao desenvolvimento, tampouco a alfabetização do surdo em sua língua materna.

Com o fracasso do oralismo até então bastante difundido e visto como grande aposta na “recuperação do surdo”, sentiu-se a necessidade de um outro método que atendesse a esta

necessidade. O que de fato surgiria mais tarde, na verdade uma mistura que consistiu no uso simultâneo tanto de uma Língua de sinais como do oralismo o que ficou conhecido como comunicação total.

A comunicação total ou bimodalismo compreendia que utilizando a língua de sinais e a oralidade de forma simultânea o surdo obteria um melhor desenvolvimento. Essa filosofia frisava o ensino da Língua portuguesa. Segundo Quadros (1997, p. 24), nesta perspectiva, os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da Língua portuguesa.

Moret; Rodrigues (2019, p. 2) afirmam que “Dessa forma o ensino era pautado na estrutura gramatical da língua portuguesa, sendo transmitido aos surdos não a língua de sinais e sim o português sinalizado dificultando a aquisição da língua materna do surdo”. Em outras palavras, se configurava como a junção da oralização aliada a sinalização, ou seja, utilização de sinais para tentar um resultado a partir de uma correspondência.

Assim, o que observamos foi meramente a utilização do português sinalizado que se configura como a sinalização de cada palavra. Isso, acaba dificultando a compreensão dos conteúdos pelo surdo, uma vez que é considerada apenas a estrutura da Língua portuguesa em detrimento da utilização da língua materna.

O método foi mais um fracasso do ponto de vista da educação de surdos, pois se mostrou ineficiente ao objetivo de proporcionar aos surdos uma educação formal. Daí a necessidade de encontrar um método que favorecesse a formação dessas pessoas, pois começavam a despontar debates em torno da urgência de melhor atender as necessidades educacionais do surdo. E neste contexto surge a educação bilíngue depois de diversas tentativas buscando contribuir com a educação da pessoa surda.

Ao discutir sobre a alfabetização a partir de uma perspectiva de educação bilíngue somos levados a compreender que se trata de “um processo de construção e funcionamento das regras do sistema alfabético de escrita”, como afirma (RODRIGUES, 2011). O processo evidenciado por Rodrigues (2011) nos ajuda a compreender que necessitamos assimilar mais conhecimentos sobre a alfabetização para que possamos intervir mais e melhor.

A alfabetização de surdos a partir da perspectiva bilíngue se caracteriza como uma abordagem na qual o surdo, além de adquirir a LIBRAS, a pessoa com surdez tem a oportunidade de aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Assim, observamos que isso representa um assunto desafiador.

Mas é a partir da década de 1970, que a utilização da Língua de Sinais ganha força independentemente da Língua oral. Foi nesse período que se observou a filosofia bilíngue ganhando mais força a partir dos anos 1980 em vários lugares do mundo. Nesse sentido, Goldfeld (2002, p. 32) colabora com esta concepção ao afirmar que “[...] em algumas situações, o surdo deve utilizar a língua de sinais e, em outras, a língua oral e não as duas concomitantemente como estava sendo feito”. É nesse contexto que a filosofia bilíngue ganha mais adeptos, isso nos anos de 1980 e de forma mais significativa na década 1990 como nos afirma Goldfeld (2002).

De acordo com Goldfeld (2002, p. 33), o bilinguismo no Brasil surge na década de 1980, e a base para esta filosofia foram as pesquisas relacionadas realizadas pela professora Lucinda Ferreira Brito. Conforme Goldfeld (2002, p. 33) “A partir de 1994, Brito passa a utilizar a abreviação Língua Brasileira de Sinais (Libras), que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSB”.

Entretanto, as três abordagens estão presentes no Brasil convivendo normalmente. Nesta perspectiva “[...] todas têm relevância e representatividade no trabalho com surdos”. Goldfeld (2002). A autora também ressalta que:

As diferentes abordagens causam muitas discórdias e muitos conflitos entre os profissionais que as seguem. Podemos perceber que no decorrer da história essas divergências sempre ocorreram, e que em dois momentos, nos anos 1750 e 1880, as diferentes metodologias foram colocadas em discussão, definindo uma abordagem considerada melhor e que, conseqüentemente, deveria ser utilizada em todas as instituições. (GOLFELD, 2002, p. 33).

Felizmente, em alguns países já se adota uma filosofia bilíngue em relação a educação de surdos. É o caso da Venezuela, país da América do Sul, onde os surdos são expostos a filosofia bilíngue, metodologia adotada oficialmente no país. No Brasil, depois de muitas lutas da comunidade surda foi inserido a educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através da Lei 14.191 de 2021 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Aprovada e sancionada em 2021, a Lei 14.194 que insere na LDB capítulo dedicado a educação bilíngue. O artigo 60-A diz que:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de

surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

A lei é clara quando diz que sempre que necessário o serviço de AEE deverá ser oferecido aos estudantes surdos. Contribui também quando afirma que a educação bilíngue será oferecida “[..] ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida”. A lei também é clara quando afirma que a educação bilíngue será oferecida sem prejuízo.

E o artigo 60-B afirma que em relação aos sistemas de ensino:

Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

A avaliação desses profissionais dar-se-á com base na oitiva das entidades representativas dos surdos. Essa norma vigente compreende tanto a contratação quanto ao processo de avaliação dos profissionais. A lei apresenta contribuições pertinentes para a educação dos surdos numa perspectiva bilíngue. Sendo assim, para o professor da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM é indispensável o conhecimento da legislação em vigência, assim como toda a comunidade surda a fim de alcançar o principal objetivo dessa modalidade, que se caracteriza como a alfabetização do surdo em sua língua materna.

Mas o que é alfabetização? E alfabetização na perspectiva do letramento? Ao refletir sobre a alfabetização se faz necessário discutir sobre o que é alfabetização e ao mesmo tempo pensar sobre o que é letramento. Esse último trata-se de um outro conceito. Assim, as discussões em torno do significado de alfabetização e letramento leva o leitor a realizar o seguinte questionamento conforme Soares (2005), que conhecimentos e capacidades estão relacionados a alfabetização e ao letramento.

Compreender esses conceitos é importante para que possamos fazer uma abordagem significativa em relação a alfabetização. Conhecer materiais didáticos – pedagógicos que ajudem no processo de alfabetização de surdos em sua língua materna, visto que há uma diversidade de alunos em diferentes níveis educativos.

Quando o professor reconhece as especificidades nos diferentes níveis em que se encontram é possível desenvolver um programa que proporcione a alfabetização. O desenvolvimento de um programa com foco na alfabetização em língua sinais serve para

organizar recursos e materiais didáticos – pedagógicos direcionados a alfabetização em LIBRAS na escola.

3.3 A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, O PAPEL DO PROFESSOR E OS MATERIAIS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA COM SURDEZ

Em 1978, já existia uma preocupação com o Atendimento Educacional Especializado – AEE de pessoas com deficiência. No Brasil, foi editada a portaria nº 186/78, no entanto, é importante ressaltar que para a obtenção do atendimento, o aluno precisaria ter um parecer do médico abordando a evolução e possíveis consequência da deficiência ou doença, revelando assim como se caracterizava este atendimento naquela época.

De acordo com Damasceno e Assumpção (2020, p. 220),

Avançando para o ano seguinte, em 1978, o atendimento educacional especializado foi contemplado pela Portaria Interministerial nº 186, em que a Educação Especial do país deveria organizar-se de forma integrada, contemplando ações médicas, psicológicas e assistenciais aos excepcionais, visando com isso um atendimento global e diferenciado.

A partir desta portaria foi possível perceber que a questão do atendimento foi vista inicialmente como algo numa perspectiva clínica, psicológica e algo assistencialista. Nesta perspectiva, o foco pedagógico não foi considerado, mas ficando de lado e sem tanta importância. Tendo em vista o exposto, se evidencia que não foi dada relevância ao que se refere ao pedagógico.

Esta portaria definiu quem poderia receber atendimento, e assim ser contemplado pela educação especial. De acordo com o glossário da educação especial – censo de 2023, esta “[...] é uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo, entre outras ações, o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2023, p. 4). No censo escolar são coletados dados das classes comuns e classes ou escolas especiais, que se constituem por alunos regularmente matriculados na educação regular e por aqueles contemplados pela educação especial respectivamente.

Com a constituição federal de 1988, foi garantido ao cidadão, nos incisos III do artigo 208, que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A portaria normativa, nº 13 de 24 de abril de 2007, com base no art. 61 do Decreto nº 5.296/2004, prevê no:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Com isso, surgiram diversas iniciativas que apontavam para a implementação das SRM, e desta forma garantir a educação especial numa perspectiva inclusiva a todos a todos os cidadãos que dela necessitem, que permita que a pessoa com deficiência, com TEA ou Alta habilidades/superdotação consiga se desenvolver a partir de estratégias que venham a ser significativas.

Ao discutirmos sobre as Salas de Recursos Multifuncionais, nós precisamos falar e conhecer primeiro um pouco sobre a educação especial. Mas, o que é a educação especial? Este é um questionamento bem importante para compreendermos a SRM, como um espaço de acolhimento e atendimento especializado.

A educação especial é uma modalidade educacional que perpassa todas as demais etapas da educação, como a educação básica, compreendida como infantil, ensino fundamental, médio e superior. A modalidade, conforme o glossário da educação especial do censo escolar de 2023 “Curso que aborda temas/conteúdos relacionados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para garantir os serviços de apoio especializado à escolarização de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2023, p. 15).

Esta modalidade, contribui com a acessibilidade, apoios e com os recursos necessários aos alunos das etapas, que precisam para seguir com seus estudos. Neste sentido, o glossário da educação especial, censo escolar 2023 (p. 13-14), apresenta alguns recursos: auxílio leitor, auxílio transcrição, guia intérprete, tradutor intérprete de LIBRAS, Prova ampliada (fonte 18), CD com áudio para deficiente visual, Prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos e deficientes auditivos, material didático e prova em braile etc.

Um dos serviços presentes na educação especial é o Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço que faz parte da modalidade, oferecido como possibilidade de avanço aos alunos que precisem. Mas além das SRM, nós temos as classes e escolas especiais, além de outros profissionais de apoio, como professores intérpretes, que compreendem a educação especial.

De acordo com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, a SRM e o AEE, tem como objetivo complementar ou suplementar o ensino, nunca substituindo o ensino regular. O AEE deve ocorrer no contraturno e oferecido pelas redes de ensino de forma obrigatória, mas a frequência é facultativa, ou seja, a família não obrigada a realizar a inscrição do aluno.

Quanto as escolas privadas e as universidades precisam organizar seus serviços visando apoiar e atender aos alunos Necessidades Educacionais Específicas – NEE. Assim, o serviço oferecido na SRM, diferentemente das classes e escolas especiais não substitui a classe regular. Para participar, o aluno precisa estar matriculado regularmente no ensino regular, e a participação na SRM, sempre no contraturno.

As matrículas dos estudantes entre 14 e 17 anos, é obrigatória, no entanto, em relação aos alunos da SRM, não existe esta obrigatoriedade. Mas deve haver uma parceria entre os professores da SRM e os professores da sala de aula comum. O espaço físico precisa ser um espaço próprio, com recursos pedagógicos e tecnológicos que o aluno necessite.

A SRM, precisa fazer parte realmente da escola, e para isso deve constar realmente no projeto político pedagógico – PPP da escola. Deve procurar contemplar as discussões e formações dos professores, pois a SRM, tem um objetivo, ou seja, identificar, elaborar e organizar recursos que tenham como foco a eliminação de barreiras para que o aluno tenha maior autonomia e melhor desenvolvimento de sua aprendizagem.

No ano de 2007, foi mencionado pela primeira vez no Plano Nacional de Educação – PNE, o termo Sala de Recursos Multifuncionais, onde afirma na meta 4:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Nesse sentido, o objetivo dessa meta foi reduzir as desigualdades entre as pessoas em idade escolar e valorizar a diversidade para alcançar a equidade. Ainda sobre as salas de recursos multifuncionais e os serviços disponibilizados nesses espaços, conforme o decreto nº 7.611, de 2011, define:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - Complementar à formação dos

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

Sendo assim, podemos compreender que os serviços ofertados nestes espaços devem disponibilizar, no mínimo, uma estrutura e recursos didáticos – pedagógicos e tecnológicos que contribuam com o Atendimento Educacional Especializado – AEE, e que seja um local de acolhimento a todos que precisem do serviço.

Nesse sentido, conforme o decreto 7.611/2011, as SRM são “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”. Dessa forma, o espaço utilizado para o Atendimento Educacional Especializado possui esse caráter de multifuncionalidade em decorrência do atendimento a pessoas com deficiência ou transtornos diversos, e assim, proporcionar atenção de forma particular as singularidades de cada aluno, daí a necessidade de materiais didático - pedagógicos variados.

O público-alvo da SRM, foi se modificando ao longo do tempo. De modo geral, podemos apresentar três categorias bem significativas, a primeira todas as pessoas com deficiência física. Ness a os alunos com deficiência são aqueles que apresentam comprometimento físico, permanente, ou a longo prazo, como também aquelas de natureza intelectual, mental e sensorial que com as barreiras presentes em seu cotidiano acabam sofrendo para aprender. Por isso, a necessidade de acessibilidade. Sendo assim, o aluno pode ser encaminhado para a SRM, em qualquer momento.

Uma segunda categoria ou grupo, é formada por aqueles que apresentam comprometimento nas relações sociais, estereotípias e déficit na comunicação. Nesta categoria, estão inseridos os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que precisam de uma atenção especial na construção da autonomia.

Uma terceira categoria é formada por alunos que apresentam elevado potencial na área intelectual ou outra área da vida cotidiana. Para este público, é muito importante desenvolver a organização, estratégias de suplementação do ensino, que ajudará no desenvolvimento das habilidades.

Para o acesso a SRM, existem orientações do Ministério da Educação e Cultura - MEC quanto a necessidade do laudo médico. A nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, orienta quanto ao laudo. Entretanto, não é uma legislação, e sim uma nota que orienta a inserção do aluno a partir da avaliação pedagógica realizada pelo professor juntamente com a equipe

escolar. Neste caso é muito importante consultar as redes de ensino, pois em alguns municípios existem normas próprias que o professor precisa considerar.

As SRM, potencializam o ensino dos alunos com deficiência buscando complementar, ao mesmo tempo em que proporcionam as condições para o acesso, permanência e aprendizagem, incentivando a participação dos alunos matriculados regularmente em salas de aulas comuns. O ideal é que os atendimentos ocorram no contraturno, se o aluno estuda regularmente no turno matutino, por exemplo, seu atendimento acontece a tarde.

Em relação ao professor do AEE, de acordo com a CNE/CEB nº 4/2009, o Art. 12, esclarece que “Para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Nesse sentido, a exigência da formação é muito importante, em virtude das várias atribuições desse profissional no contexto das SRM nas escolas de todo o país.

Sobre as atribuições desses professores podemos compreender conforme o Art. 13. Da resolução nº 04/2009:

Art. 13 São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Dessa forma, compreendemos que além da formação inicial, o professor precisa receber formação continuada na área de atuação, e no caso do professor do AEE, é importante que seja na educação especial. A formação inicial deve compreender habilidades que permitam ao professor o exercício da docência em diferentes espaços. É possível notar que em relação as atribuições do professor da SRM uma enorme responsabilidade recai no atendimento a alunos com deficiência.

Voltando nosso olhar para o que o professor da SRM faz, podemos afirmar que cabe a este profissional realizar anamnese com os familiares, ou seja, uma entrevista com uma série

de perguntas sobre a vida da criança, como foi a gestação, faz uma avaliação deste aluno, planeja as atividades que trabalhar para o desenvolvimento discente. Organiza recursos a serem utilizados visando o avanço da criança.

Cabe ao professor da SRM, elaborar um Plano Educacional Individualizado – PEI, plano específico para cada aluno, visto que cada um está em um estágio de desenvolvimento diferente. Depois de elaborar e começar a executar o plano, o professor sempre consulta quando necessário, replanejando se precisar, para que o aluno se desenvolva.

O professor também assiste as famílias, apresentando os recursos didáticos – pedagógicos e de acessibilidade, ele orienta as famílias para que os alunos desenvolvam-se ainda mais, assim como também orientam para a utilização das tecnologias assistivas. Estas são recursos, equipamentos, produtos e estratégias que visam a autonomia e qualidade de vida do cidadão.

Na elaboração do plano há a necessidade de dialogar de forma intersetorial, quando se realiza uma parceria entre educação, saúde, assistência, cultura e lazer. Tudo isso buscando contribuir com a formação plena do cidadão. Para que possamos ter uma aprendizagem significativa, há a necessidade de uma estrutura que contribua com o educando.

De acordo com o Manual de Orientação para o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, este serviço visa “[...] complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular”. Como mencionado anteriormente, o AEE, tem como missão complementar e suplementar a formação da pessoa com deficiência no contexto educacional.

Entretanto, nesse processo devemos considerar também, as habilidades específicas dos docentes, pois eles têm a missão de desenvolver nos alunos, habilidades que darão aos alunos maior autonomia na vida cotidiana. Os docentes são pilares importantes no atendimento aos alunos e às suas necessidades.

As SRM nascem com objetivos e ações bem definidas para a sua implantação. Os programas criados pelo Ministério da Educação – MEC, são partes integrantes de alguns planos, a saber o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, esse último considera a Educação especial e as políticas da educação numa perspectiva inclusiva, com isso objetiva:

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
Assegurar o pleno acesso dos estudantes t da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;

Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL, 2012)

No entanto, para conseguir realizar estes objetivos, algumas ações estão sendo executadas, tais como:

Aquisição dos recursos que compõem as salas; Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE; Publicação dos termos de Doação; Atualização das salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Programa; Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas, com salas implantadas. (BRASIL, 2012)

Ao considerarmos todas essas ações advindas da implantação das SRM podemos perceber que são melhorias significativas que certamente contribuirão com o AEE. Assim, considerando a Política Nacional de Educação Especial, que define a educação especial, como modalidade de ensino transversal a todas as etapas da educação, e tendo como objetivo disponibilizar recursos e serviços, a fim de oferecer o atendimento educacional especializado.

As SRM carecem de profissionais com formação que atenda as demandas desse espaço, mas além de professores com formação precisamos considerar os recursos didáticos – pedagógicos que contribuam para a alfabetização em LIBRAS de surdos.

A alfabetização de crianças surdas, de acordo com Quadros (2000), se pensarmos em processo só faz sentido quando ocorre em língua de sinais, pois essa é a língua adotada para a aquisição da língua. A utilização da língua de sinais permite aprender dela e sobre ela. Nesse sentido, o professor precisa identificar o nível de proficiência do surdo que se encontra na escola, mas ressaltamos que há poucos instrumentos para a avaliação do estágio do surdo.

Ao fazer essa sondagem, o processo de alfabetização requer além da aquisição da linguagem, a aprendizagem da escrita, ou seja, os registros da criança surdas. Nesse sentido, as formas de registros se configuram de acordo com Quadros (2000) registros visuais, produção de vídeos, mas uma forma de registro escrito da língua sinais é importante para a continuidade do processo de alfabetização.

Mas, o que representa um sistema de escrita da língua de sinais? Como ela se configura dentro do processo de alfabetização da pessoa surda? Pensando nessa forma de registro da língua de sinais compreendemos assim como Quadros (2000) que os registros se expressam a partir de configurações de mãos, movimentos, direções, orientações de mãos e expressões

faciais. No entanto, não podemos esquecer das relações gramaticais que por sua vez não são capazes de serem captadas através do alfabeto que conhecemos.

Sendo assim, o registro escrito da língua de sinais é uma oportunidade para a alfabetização de pessoas surdas. E para compor esse sistema são utilizadas unidades mínimas de significado da língua. Os significados se referem a estrutura que darão formas aos textos, e assim, contribuir com a alfabetização da pessoa surda.

Discutir sobre alfabetização exige conhecimentos acerca dos materiais didáticos-pedagógicos que contribuem com este processo. Mas, o que são esses materiais e qual seu papel na alfabetização? São questões pertinentes, pois a partir da utilização desses recursos o processo de alfabetização de surdos pode ser facilitado.

Os materiais didáticos-pedagógicos disponíveis nas SRM são variados, no entanto nem todos voltados a alfabetização de pessoas surdas. Os professores que atuam nesses espaços utilizam da criatividade para adaptar alguns materiais voltados à alfabetização de ouvintes, tendo em vista a necessidade de utilizar materiais para a alfabetização.

Os materiais didáticos – pedagógicos propícios à alfabetização e letramento de surdos é um grande desafio aos professores, como já podemos compreender, pois há poucos materiais disponíveis e acessíveis nas classes especializadas. Os materiais disponibilizados, geralmente não são tão adequados, uma vez que muitas vezes não são compreensíveis às pessoas surdas.

O surdo é muito visual, e na maioria das vezes os materiais não são acessíveis, não consideram esta perspectiva. Muitos recursos não apresentam imagens proporcionando para o surdo maior facilidade na hora de aprender por imagens, pois o surdo consegue fazer relação do que está aprendendo com a realidade na qual se encontra inserido.

Para isto, é preciso que o professor da SRM tenha a habilidade de realizar elaborar materiais didáticos para que o aluno surdo compreenda melhor os conteúdos. E como consequência ocorra a alfabetização e o letramento do surdo em LIBRAS e em Língua portuguesa.

Há livros e apostilas desenvolvidos, tanto profissionais da área da língua de sinais, como por familiares de surdos visam a adaptação com a utilização de imagens que favoreçam a aprendizagem do aluno surdo. Nessas construções de acessibilidade, são exploradas as gravuras e sinais em LIBRAS que auxiliam o aluno a interpretar textos e fazer associações.

De acordo com Bosso e Capellini (2012, p. 503), os livros com tradução para língua de sinais já não são novidades. Nesse sentido, as autoras afirmam que:

As editoras Arara Azul e Ciranda Cultural já possuem, entre suas publicações, livros voltados à criança surda. A editora Arara Azul optou por traduzir os clássicos mundiais, como Peter Pan, Dom Quixote, Aladim e, mais recentemente, clássicos brasileiros, Iracema de José de Alencar, A cartomante e O Alienista, entre outras obras de Machado de Assis.

Dessa forma, observamos que esses livros quando adquiridos pelas escolas não precisam sofrer modificações para que possam ser utilizados na alfabetização de surdos. São materiais didáticos - pedagógicos que visam a educação de surdos. E dentro desse contexto observamos a alfabetização como alvo desses materiais.

Alguns materiais foram criados, em outros acrescentados recursos acessíveis como é o caso dos livros da editora Arara azul. É importante ressaltar também que deve haver toda uma preocupação em relação a tradução, com a faixa etária a quem se destina. Mas, os recursos não se resumem somente a livros modificados ou criados pelas editoras. Há outros materiais que podem ser utilizados na alfabetização.

Em relação aos livros usados como possibilidades de alfabetização, podemos inferir que a maneira como foram elaborados, talvez haja a necessidade de rever, pois pode apresentar algumas dificuldades ao surdo por se deter mais na imagem e menos na narrativa. Desta forma, pode não alcançar o objetivo desejado, no caso a alfabetização. Esses livros também são disponibilizados em CDs.

Livros acessíveis são importante, pois a estrutura da LIBRAS é diferente da Língua portuguesa. Como já sabemos, a LIBRAS é uma língua natural por isso a necessidade de inserir recursos de acessibilidade curricular. A gravação de livro em vídeo, em virtude das características antecede a realização da gravação do material.

Os professores ao se depararem com as dificuldades do dia a dia da sala de recursos multifuncionais, elaboram seus próprios materiais impressos, acessíveis, visto que muitas vezes os materiais didáticos - pedagógicos elaborados por profissionais da área da LIBRAS, não chegam à escola. Com esta problemática, buscam resolver estas barreiras a partir da implementação de recursos que criam. Para vencer todas estas possibilidades, os professores produzem seus materiais com o apoio dos próprios alunos. Os docentes utilizam imagens dos próprios alunos na realização de materiais didáticos-pedagógicos. São sinais realizados pelos alunos, que são plastificados buscando dar maior durabilidade para uso no processo de alfabetização e letramento surdo.

Atualmente, vivemos conectados em casa, na rua, no trabalho, e na escola esta realidade não é diferente. Os nossos alunos utilizam as tecnologias digitais, sem grandes dificuldades.

Atualmente, os nossos discentes conhecem até mais que os próprios professores como manusear estes recursos. Gomes-Sousa (2018), afirma que

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas atividades sociais de nossos alunos, principalmente quando lançamos nosso olhar para os jovens e claramente para os adultos em que smartphones, tablets, notebooks, e outros dispositivos já fazem parte de suas rotinas, inclusive na escola. (Gomes-Sousa, 2018, p. 45)

Assim, a partir da afirmação de Gomes-Sousa (2018), podemos compreender que está posto um grande desafio as secretarias de educação, as universidades e aos professores no que se refere as habilidades inerentes ao uso das tecnologias digitais, pois como podemos, muitos professores têm dificuldades na utilização e exploração destes recursos.

As tecnologias digitais oferecem múltiplas possibilidades de intervenção, que podem ser exploradas, como jogos online. Estes são bem conhecidos entre os alunos, e dependendo do tipo, o professor pode incluí-lo como facilitador no processo de alfabetização e letramento. Nos últimos anos, o MEC, tem disponibilizado possibilidades que contribui forma significativa.

Um exemplo bem conhecido por professores de todo o Brasil é o GraphoGame Brasil, um aplicativo desenvolvido e disponibilizado pelo governo brasileiro é voltado a educação infantil e ensino fundamenta. De acordo com o manual professor e do usuário, “O GraphoGame é um jogo educacional com um ambiente virtual para a aprendizagem de habilidades fonológicas”. (BRASIL, 2021, p. 8).

O aplicativo ajuda na aprendizagem das letras, sílabas e palavras. Este é, sem dúvida, um belo exemplo de recurso que até pode ser utilizado pelo surdo, visto que apresenta muitas imagens, mas não foi desenvolvido com o propósito de alfabetizar pessoas surdas, pois o Layout é todo relacionado ao ensino de ouvintes. Corroborando com esta afirmação, o próprio manual do professor e do usuário Brasil (2021, p. 8), diz que “Essas habilidades são relacionadas com os sons da linguagem e ajudam a aprender a ler”. E continua, quando fala

A versão em português brasileiro segue as experiências internacionais; o jogo começa com exercícios que trabalham a associação entre letras e sons da linguagem e, aos poucos, esses exercícios ficam mais difíceis até trabalharem com sons de sílabas e de palavras inteiras. (Brasil, 2021, p. 8).

Sendo assim, nos deparamos com o desafio de adaptar, procurando inserir este aplicativo nas estratégias, dificultando um pouco mais o trabalho docente. Mas chamamos a atenção para a possibilidade de aproveitarmos de alguma forma este recurso no processo de

alfabetização e letramento. Mas, além destes, existem outros aplicativos que também poderão ajudar neste processo.

3.4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS EM LÍNGUA MATERNA

Os primeiros registros sobre a alfabetização de surdos no mundo tiveram início com educadores de surdos oriundos da Europa. Destacou-se nesse período o monge beneditino Pedro Ponce de Leon, que ganhou importância na área da educação de surdos ao fundar a primeira escola de surdos da Espanha. Mas as propostas educacionais voltadas a educação de surdos permaneceram somente até 1880, quando foi imposto o oralismo como metodologia para a educação de surdos. Nesse período, a língua de sinais foi proibida, no entanto permaneceu na comunidade sendo utilizada de forma clandestina.

Em 1880, os surdos foram proibidos de utilizar a língua de sinais, pois os professores da época, em sua maioria ouvintes votaram para proibir a utilização da língua de sinais como meio de instrução dos surdos. Nesse evento, somente um surdo participou e não teve direito a voto. Dessa forma, não teve como impedir esse equívoco que provocaria sérios prejuízos incalculáveis a educação dos surdos em todo mundo.

A partir dos estudos de William Stokoe, que percebeu a presença de uma estrutura gramatical nas línguas de sinais, assim como nas línguas orais. Esse estudo foi realizado com a American Sign Language-ASL, a língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas dos Estados Unidos.

. Com relação aos estudos realizados por Stokoe vale ressaltar que esses exerceram bastante influência nos trabalhos posteriores de outros pesquisadores em todo o mundo, inclusive no Brasil. O trabalho evidenciou que a língua de sinais possui estrutura própria o que faz dela uma Língua natural. E para os surdos a sua Língua materna.

Todas as pesquisas realizadas naquela época levaram os pesquisadores a buscarem compreender as características da alfabetização de surdos em língua materna. Entretanto, primeiramente é importante compreendermos como se caracteriza a deficiência auditiva, que conforme decreto nº 5.626/2005 se apresenta como sendo perda sensorial e conseqüentemente representa prejuízos a percepção de sons do ambiente. Assim, o decreto evidencia que uma perda auditiva bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, o surdo interage por meio visual manifestando sua cultura e experiências da comunidade surda. E quando exposto a LIBRAS aprende de forma natural. Assim sendo, para evitar atrasos o contato deve acontecer o mais cedo possível, antes mesmo de iniciarem a escolarização sistematizada. A criança surda ao ter contato com a língua de sinais, no caso do surdo brasileiro com a LIBRAS começa a interagir e compreender o mundo por meio de sua língua materna.

Para Oliveira (2019)

Em geral, o aluno surdo é alfabetizado em Libras como primeira língua (L1) e em Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e o ouvinte é alfabetizado em Língua Portuguesa. Nesta hipótese é que nesta fase o aluno ouvinte precisa ser também alfabetizado em Libras, no caso da língua Portuguesa como L1 e Libras como L2. Acredita-se que só assim haverá a verdadeira inclusão. (OLIVIERA, 2019, p. 12)

Oliveira (2019), além de explicar como se dar a alfabetização para surdo, também explicita como ocorre esse processo com ouvintes. Compreendemos ainda que esse processo se dar ao mesmo tempo em que a criança é alfabetizada em Língua portuguesa.

A abordagem desse tema, exige inicialmente maior compressão sobre como historicamente se deu o processo de alfabetização de surdos. Conhecer através de levantamento bibliográfico as produções relacionadas a alfabetização de surdos em língua materna junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD é significativo para um maior entendimento e aprofundamento da temática, assim como na pesquisa ao SciELO (Brasil Scientific Electronic Library Online).

A escolha por esses dois repositórios se justifica visto que são conhecidos e muito utilizados como fonte para pesquisa. A partir da consulta a esses repositórios foi possível perceber e compreender, que ao pensar as filosofias educacionais ao longo do tempo foi possível notar o foco no surdo. Dessa forma somos levados a refletir sobre o processo de alfabetização do surdo.

Para maior compreensão é importante conhecer as características do processo de alfabetização numa perspectiva histórica, visto que ao longo do tempo os educadores encontraram barreiras que dificultam o desenvolvimento do surdo durante o processo de alfabetização.

Uma das barreiras impostas ao processo de alfabetização do surdo conforme Rodrigues (2020) é a resistência de algumas famílias de ouvintes em levar os filhos surdos a conhecer e ter contato com a LIBRAS, que na verdade se configura como a língua natural do surdo. Com isso, a alfabetização e o desenvolvimento do surdo são prejudicados.

O contato tardio do surdo com a sua língua materna, conseqüentemente impede o seu desenvolvimento. Daí a importância da alfabetização do surdo, uma vez que quanto mais cedo ele tiver contato com a língua materna, mais chances ele terá de se desenvolver melhor. O idioma, o canal de comunicação dos seres humanos juntamente com a organização do pensamento são diretamente prejudicados com o não contato do surdo com sua língua materna.

Nesse sentido, Oliveira (2020, p. 31) contribuindo com esta concepção afirma que:

Quando a aquisição da língua de sinais se faz tardia, o que é frequente nos casos de pessoas com a surdez, em especial entre os mais pobres, é comum o fato estar relacionado com a demora no diagnóstico, a falta de acesso a uma instituição que o oriente, à terapia, ou ao contato com outros surdos, que lhe possibilitariam o aprendizado da língua de sinais segundo Lodi, Harrison e Campos (2014). (OLIVEIRA, 2020, p. 31)

Rodrigues (2020) conceitua o termo natural. E reitera que que procurou identificar a LIBRAS como língua natural do surdo. Mas o que de fato significa “natural”? como mencionado, a autora apresenta a concepção defendida por Skliar, na qual ele afirma que:

“Natural”, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto instrumental como funcionalmente com o passar do tempo. (SKLIAR, 2015, p. 27).

Ronice Quadros, em seus estudos defende a ideia de natural pela perspectiva visuoespacial. Para isso, Quadros (1997) elabora alguns questionamentos em relação a modalidade ouroauditiva, pois de acordo como a autora como pode ser considerada auditiva? E argumenta que o sujeito surdo não faz uso da audição. Assim, a abordagem oralista “apresenta-se insuficiente para atender às demandas linguísticas/semióticas dos surdos”. (RODRIGUES, 2020, p. 56).

O oralismo é insuficiente porque conforme Quadros (1997), apenas 20% dos surdos compreendem o que está sendo falado por uma pessoa ouvinte. Assim sendo, o prejuízo torna mais evidente em especial quando focamos o processo de ensino/aprendizagem no qual há uma maior complexidade e estratégias que contribuam de forma significativa com o desenvolvimento no surdo no contexto educacional.

Como mencionado o prejuízo é significativo, pois somente uma minoria de surdos conseguem realizar a leitura orofacial. De acordo com Rodrigues (2020, p. 57) “Esta prática demanda anos em sessões de fonoaudiologia para a sua proficiência”. Neste mesmo sentido

percebe-se que “Maior dificuldade ainda, é a comunicação por meio do sistema fonador, a fala oral, pois ocorre a alta probabilidade de ser pronunciada com um certo “sotaque surdo”. Sendo assim, se compreende que isso ocorre em razão do surdo não possuir uma referência auditiva em relação ao retorno de sua voz e tampouco do seu interlocutor.

Praticar o exposto no decreto 5.626/2005 parece ser um grande desafio ao processo educativo do surdo em fase de alfabetização. As dificuldades que surgem no percurso educativo representam a impossibilidade de realizar a prática no interior da escola. Dessa forma, o decreto citado demonstra a barreira na alfabetização a partir da oralização e por meio da LIBRAS.

Como vimos a abordagem oralista contribuiu muito pouco para a alfabetização do surdo. E ao pensarmos na alfabetização a partir da concepção de Paulo Freire compreendemos a discussão parece ser pertinente por nos permitir maior entendimento acerca das possíveis contribuições e estratégias, assim como ganhos com o processo de alfabetização de surdos.

Para Oliveira (2020, p. 31) no dia a dia da escola “[...] boa parte das famílias estão propensas a investir nas ações para que a criança surda se comunique oralmente”. Isso significa que nessas famílias com diagnóstico tardio, não tiveram acesso a uma reabilitação numa perspectiva oral auditiva.

A criança chega à escola por volta dos 6 anos de idade e nesse contexto os responsáveis por essas crianças surdas optam pela oralização, o que dificulta o desenvolvimento desses. Ao não permitir que a criança seja instruída em sua Língua materna, tal atitude tem consequências que provocam significativos déficits aos surdos em idade de alfabetização.

Oliveira (2020, p. 31), aponta que as famílias devem procurar conhecer sobre a surdez e a importância do contato com a língua de sinais. Ressalta que “É muito importante que as famílias busquem informações ao invés de negarem a surdez de um filho, como se fosse uma coisa a se esconder”. Quando o surdo interage com outros surdos usuários da língua de sinais isso acaba favorecendo a comunicação e desenvolvimento. Sobre essa possibilidade Oliveira (2020, p. 32) diz que:

Corroborar com este posicionamento os casos em que há mais que uma criança surda na família e a experiência que tiveram com a criança mais velha pode ser um facilitador tanto no diagnóstico quanto nas melhores formas de se relacionar com a surdez da criança mais nova

Essa interação ajuda na aquisição da linguagem e a partir dessa com outros surdos. Assim sendo, pode-se perceber que com essa interação o surdo tem significativas melhoras na

aprendizagem e desenvolvimento. A aquisição da língua ao ser facilitada, pode vir a se tornar a língua materna do surdo.

Em virtude do atraso no contato e aquisição da língua materna, o surdo sofre as consequências, pois quando não há a interação com a Língua de sinais os surdos são julgados não pelas habilidades e competências, mas sim por suas limitações, o que acaba interferindo no desenvolvimento educacional do surdo.

Se compreendemos que através da linguagem conseguimos perceber o mundo, assim como defende Vygotsky, então reconhecemos a sua importância como meio de comunicação e interação com o meio, pois a criança desenvolve a linguagem partindo dessas interações, “[...] na qual acontece a transformação nas estruturas do seu pensamento”. (OLIVEIRA, 2020, p. 32).

Saindo um pouco do foco da discussão sobre oralidade e passando a com concepção de Paulo Freire sobre a alfabetização, visto que ao discutir sobre a alfabetização compreendemos que nos ajuda a buscar subsídios para ajudar na nossa prática enquanto profissional que tem a missão de alfabetizar, independentemente de ser ouvintes ou surdos.

De forma resumida, a concepção de Freire aponta para a alfabetização numa perspectiva que objetiva a formação de uma visão crítica. Mas conforme Rodrigues (2020, p. 66), ao mencionar Freire afirma que não se pode falar em alfabetização sem mencionar o analfabetismo. Isso porque representa a “[...] não-aceitação da injustiça social tão denunciada pelo professor”. Considerando o exposto compreendemos que o analfabetismo representa uma grande injustiça com os cidadãos.

De acordo com Rodrigues (2020, p. 66), Freire se posiciona totalmente contrário a concepção de “[...] à mera aquisição de um código linguístico e de formas de decodificá-lo, mas sim, a favor de uma concepção que considere como sujeitos todos os envolvidos nessa prática”. Além de ser uma injustiça, o analfabetismo interfere de forma negativa na economia do país. Com isso são percebidas dificuldades e consequência, como por exemplo a criticidade e a capacidade de se posicionarem.

Ao analisar a concepção de formação crítica do cidadão somos levados a pensar na alfabetização do surdo e na relevância desse processo na vida desse, pois como vimos o não contato do surdo com sua língua materna acaba provocando um atraso muito grande na vida do surdo.

Considerar o analfabetismo como barreira a alfabetização ajuda a explicar a razão pela qual os surdos rejeitam a oralidade. Nesse sentido, Rodrigues (2020, p. 68) afirma que:

Se considerarmos a perspectiva de que o analfabetismo é um instrumento de resistência, compreenderemos algumas motivações que levam indivíduos surdos a não aceitarem serem oralizados com a justificativa de se sentirem forçados a ter um comportamento linguístico que não é pertinente à sua realidade cultural e identitária, e que há tempos este grupo tem lutado, em meio a intensa adversidade, para obter seu espaço reconhecido no tecido social.

Mas se pensarmos um pouco mais sobre a alfabetização compreendemos assim como Rodrigues (2020, p. 68) que o objetivo da alfabetização segundo o autor, ao citar Freire é a conscientização. Para Rodrigues (2020), a conscientização é “o fim último da alfabetização”, pois a educação é a possibilidade de obter conhecimento e formação crítica.

Conforme Rodrigues (2020), até aqui refletimos sobre oralidade como filosofia educacional adotada para a alfabetização do surdo, contribuições do pensamento freiriano que reconhece a importância do processo de alfabetização como meio de libertação e criticidade. E dando continuidade as reflexões de Rodrigues (2020), outro ponto extremamente relevante é a alfabetização bilíngue para crianças surdas.

Mas é a partir de 1986 que o bilinguismo começa a ser difundido e a língua de sinais passa ao status de primeira e segunda língua. Nesse período surgem os primeiros argumentos defendendo o bilinguismo como filosofia de ensino. Na época defendia-se que o bilinguismo fosse aceito sem restrições. Considerando esta perspectiva, foi atribuída a língua de sinais a responsabilidade de integrar o surdo.

O pensamento freiriano nos ajuda a refletir sobre nossa prática no desenvolvimento do processo de alfabetização numa perspectiva bilíngue, ou seja, em Libras/Língua Portuguesa para surdos. As concepções de Paulo Freire, conforme Rodrigues (2020, p. 69): diz “[...] que se articulam à prática de alfabetização de crianças surdas, nortearam o olhar da pesquisadora, a fim de que fosse possível investigar o objeto à luz de pressupostos de uma educação humanizadora”.

Para a alfabetização de crianças surdas compreendemos que exige respeito aos saberes dos educandos, à autonomia do educando. Em relação ao professor salienta-se a necessidade de habilidades profissionais, segurança e generosidades. De acordo com Rodrigues (2020, p. 70), em:

“Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa”, de autoria de Paulo Freire. Nesse livro, Freire discute elementos indispensáveis à formação do educador, em especial, àqueles dispostos a comprometer-se com os oprimidos e com os seus processos de conscientização.

Nesse sentido, as exigências para a alfabetização de surdos apresentadas por Rodrigues (2020) mostram que vai de encontro ao que Freire em “Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa” defende, ou seja, processos de conscientização. Freire, ao analisar os 27 saberes nos leva a refletir sobre a alfabetização de surdos, mesmo que de forma geral. Entretanto, é possível perceber as contribuições para alfabetizar surdos e assim formar pessoas para o pleno exercício de sua cidadania.

Ao discutir sobre a alfabetização de surdos e de ouvintes observamos que se aproximam, pois o processo de alfabetização para ambos exige respeito aos conhecimentos de cada educando. Rodrigues (2020, p. 71) colaborando com essa concepção afirma que “[...] Isso significa considerar o outro como sujeito histórico-cultural e produtor de conhecimentos, e implica organizar a prática pedagógica sob um olhar inclusivo, de consideração e tolerância”.

Rodrigues (2020, p. 72), ainda sobre alfabetização de surdos afirma que:

A alfabetização de crianças surdas requer ainda mais atenção à autonomia dos educandos, aos seus tempos, ritmos, conflitos socioculturais e capacidade de se envolver e experienciar as propostas pedagógicas, assumindo responsabilidades e tomando parte das decisões sobre o desenvolvimento do processo apreensão dos idiomas.

Mas, além da atenção mencionada pela autora percebemos a necessidade do respeito as características inerentes a cada surdo que se encontra no processo de alfabetização. Ressaltamos, no entanto que ao falarmos sobre autonomia é importante esclarecer que se trata de um processo construído historicamente e são decisões tomadas que poderão interferir no processo de construção da autonomia, essa ligada diretamente a alfabetização.

Para Bomfim (2017, p. 51) ao discutir sobre a alfabetização para a aquisição da Língua portuguesa afirma que: “[...] para que as crianças sejam alfabetizadas, elas precisam compreender adequadamente o funcionamento, as propriedades, a estrutura e a fundamentação das regras do sistema da escrita[...]”. Dessa forma, sobre os sistemas de escrita entendemos que não representa somente sons, mas segmentos relacionados a composição de palavras, que conforme Bonfim (2017) essa é a concepção defendida por Ferreiro; Teberosky, 1999; Morais, 2005; 2012; Cagliari, 2014.

Bonfim (2017, p. 51) também apresenta como aspecto extremamente importante no “processo de alfabetização é a consciência fonológica”. Tal aspecto significa “[...] a capacidade de refletir, analisar e associar os sons da linguagem receptiva e expressiva a outros sons e formas de registro da palavra (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CAGLIARI, 2014)”. Assim como

outros pesquisadores mencionados constatamos que Bonfim também se preocupa inicialmente em explicar sobre o significado de alfabetização.

Na pesquisa, Bonfim (2017) em conformidade com Ferreiro e Teberosky apresenta estágios de desempenho que são interligados de forma evolutiva. O primeiro estágio é o pré-silábico, que de acordo com a autora é o período em que:

[...] a criança ainda não entende os princípios e a sequência usados para registro das palavras faladas, confundindo a escrita como representação por imagens ou letras aleatórias, até sua consolidação na fase final de evolução da escrita no estágio alfabético, quando esta consegue determinar as relações entre grafemas e fonemas, e as regras da linguagem, mesmo cometendo alguns erros ortográficos, há um percurso de constantes tentativas por parte do aprendiz com o objetivo de alcançar a habilidade de leitura e escrita.

Com isso percebemos a necessidade de o professor conhecer todos os níveis que tenha condições de acompanhar a evolução dos alunos identificando as necessidades e os diversos conhecimentos dos discentes. A perspectiva é necessária em virtude de reconhecermos que as palavras são escritas com letras, mas também com outros sinais.

A alfabetização de modo geral vai além da prática de ensino do sistema de escrita, ou seja, quando o aluno aprende a ler, escrever e interagir socialmente. Entretanto, ressaltamos que se trata de um processo que tem início muito cedo, conforme Bonfim (2017). Um processo contínuo e que durará por toda a vida toda.

Mas com base nos conhecimentos em relação a abordagem educacional do surdo, em conformidade com o que nos aponta Rocha (2016, p. 31), “Com a compreensão do que caracteriza cada abordagem educacional do surdo: oralismo, comunicação total e bilinguismo, os estudiosos apontam que para alfabetizar uma criança surda a prática bilíngue é a mais adequada”. Compreendemos, no entanto que a alfabetização do surdo se caracteriza como um grande desafio.

De acordo com Rocha (2016), o caderno da educação especial do PENAIC (2012) orienta as práticas dos professores alfabetizadores, que trabalham com alunos com Necessidade Educacionais Especiais. Para tanto, o surdo precisa ter o domínio de uma língua para que tenha condições de estruturar o seu pensamento, que no caso do surdo como sabemos é a LIBRAS.

Os surdos são usuários de uma língua distinta, pois a maioria da população são ouvintes. E de acordo com Rocha (2016) há surdos que não utilizam ou não conhecem a LIBRAS. Rocha (2016) em relação a essa perspectiva diz que muitos surdos, em seu contexto familiar fazem uso de gestos caseiros. Com isso, a LIBRAS acaba sendo desvalorizada, uma vez que muitos a concebem, conforme a autora como “língua de menor valor”.

O tratamento muitas vezes até pejorativo dado a LIBRAS ocorre em virtude de ela não ser utilizada pela maioria ouvintes. O acesso tardio, assim como a aceitação pelo próprio surdo e por sua família são fatores que contribui para que seja valorizada somente dentro do processo inclusivo através de profissionais intérpretes.

A desvalorização da LIBRAS dar-se pelo fato que muitos afirmam que esta língua não possui registro (ROCHA, 2016). De fato, o Sign writing não consegue registrar todos de forma fidedigna. No entanto, o registro ocorre através da escrita de sinais. É verdade que muitos surdos não a utilizam e tampouco a conhecem.

Rocha (2016, p. 32-33) fala que “Existem pesquisas que mostram um sistema de transcrição da escrita de LIBRAS, conhecido como Sign Writing”. Mas pesquisadores como Lodi; Harrison; Campos, citados por Rocha (2016) afirmam que “[...]não deve ser compreendido como registro das línguas de sinais”.

Para Rocha (2016), a concepção de alfabetização de surdos é idêntica, tanto para surdos como para ouvintes. Isso ocorre pois o código escrito é conforme Rocha sinônimo de alfabetização, ao mesmo tempo em que há um predomínio da língua oral, em relação a língua de sinais.

4. OS PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nas subseções que se seguem ouviremos os professores, suas concepções acerca da alfabetização e letramento de surdos. Suas dificuldades, medos e incertezas nesse processo tão complexo e desafiador como a alfabetização e o letramento. Vamos refletir sobre as questões apresentadas, a partir das respostas dadas aos questionários, revisitando sempre autores que corroboram com as questões apresentadas.

Há toda uma preocupação, no tocante aos materiais didáticos-pedagógicos, que certamente ajudam na prática do professor da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM. Os materiais ou recursos didáticos-pedagógicos, são pontes importantes no processo de alfabetização, no entanto, quando compreendemos a necessidade de materiais específicos para a alfabetização e letramento a partir da LIBRAS. Para isso, reconhecemos que necessita de maior atenção.

Vamos refletir sobre a educação de surdos e o que sabemos sobre esta possibilidade, extremamente importante para a formação da pessoa surda, cidadão dotados de direitos. Entretanto, os direitos dos surdos foram ao longo do tempo deixados em segundo plano. Como podemos perceber, não foi dada tanta relevância para o processo de formação através da educação sistemática com foco no surdo.

O processo de alfabetização e letramento da pessoa surda requer estratégias, assim como um acervo de materiais didático – pedagógicos que possam contribuir com a aprendizagem do aluno, sua formação e desenvolvimento. Os desafios são diversos, visto que muitas escolas não possuem muitos materiais específicos para a alfabetização de surdos, o que exige dos professores conhecimentos acerca da adaptação de alguns materiais didáticos – pedagógicos que são utilizados na alfabetização e letramento de pessoas ouvintes.

Materiais específicos ou acessíveis na escola ainda parece ser um grande desafio para que os objetivos da educação e formação da pessoa surda seja alcançada. Como não temos disponibilidade de tantos materiais é constante a necessidade de o professor elaborar recursos acessíveis, recriando a partir do que já possui em sua rotina de trabalho, como dominós, quebra-cabeças, para que possam contribuir com as estratégias docentes, e como consequência, a aprendizagem do discente surdo.

Discutiremos nesta seção os achados durante a pesquisa, o que dizem os professores das SRM, sobre as barreiras presentes no trabalho desenvolvido no que se refere a alfabetização e letramento de surdos, considerando as barreiras presentes no atendimento e acompanhamento

de surdos no contexto educacional, em especial da SRM. Assim, o que dizem os professores e como conseguem vencer estes obstáculos que surgem diariamente

Serão apresentados resultados e discussões acerca dos dados presentes nos questionários dos professores. Analisaremos suas concepções, comparando com as ideias de autores que tratam da temática. Com a análise dos resultados, abordamos a educação de surdos procurando relacionar com as falas dos professores que colaboraram com a argumentação que faremos na seção a seguir.

4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nas respostas registradas no questionários pelos professores colaboradores, passamos a discutir cuidadosamente os dados procurando compreender e conhecer os desafios e as dificuldades inerentes ao processo de alfabetização, mas especificando as barreiras vivenciadas pelos professores da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, tendo em vista que estes possuem as habilidades necessárias para a realização dos atendimentos às crianças com deficiência, em especial, a alfabetização e letramento do surdo.

Além de procurar conhecer e compreender os desafios na educação de surdos, neste trabalho buscamos compreender a educação da pessoa com surdez e como a alfabetização e letramento pode contribuir com a formação do surdo. Discutiremos também sobre as possíveis contribuições dos recursos e materiais didático-pedagógicos para a alfabetização de surdos.

Acreditamos ser conveniente caracterizar as SRM, como espaço de acolhimento ao surdo. Para isso, toda a análise foi realizada à luz dos autores que contribuem em discussões em torno da educação de surdos, fundamentando as questões que permeiam nossa pesquisa.

Para a análise e discussão acerca dos resultados, apresentamos em formato de tabela as respostas dadas aos questionários utilizados na obtenção dos dados. Trabalhamos com respostas advindas de questionários, foram 04 professores respondentes que atualmente atuam nas SRM do município, 02 deles na SRM da rede municipal de ensino e duas na rede estadual de ensino também do mesmo município.

As respostas a seguir estão dispostas nas tabelas tal qual foi enviada a este pesquisador, portanto, algumas respostas aos questionários podem parecer confusas em alguns momentos e apresentar alguns equívocos na escrita. Em nenhum momento modificamos qualquer concepção dos nossos professores colaboradores.

Dentre as perguntas feitas aos professores que responderam ao questionário, uma das questões foi sobre a sua formação inicial, pois entendemos que a formação na área específica que o professor atua, é de suma importância, pois acreditamos que contribui de forma significativa com a educação de surdos, por conseguinte com os atendimentos aos surdos nas SRM.

1. Qual é sua formação inicial?	
Professor SRM A	Sou pedagoga concursada em series iniciais no estado do Rio Grande Norte e do município Campo Grande.
Professor SRM B	Formado em Geografia pela UERN (licenciatura).
Professor SRM C	Licenciatura em Pedagogia.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

Quando indagados sobre formação inicial, foi possível conhecer a formação dos professores. Observamos que, entre os docentes entrevistados, todos possuem nível superior. Foram encaminhados 04 questionários, mas infelizmente só 03 retornaram com respostas às nossas inquietações. Conseguimos identificar que dois são graduados em Pedagogia e 01 em Geografia. Ressaltamos, que o professor A, disse ser concursada em séries iniciais.

Salientamos que, como o professor, que aqui denominamos de professor D, não realizou, tampouco retornou com os questionários impressos ou de forma digital. Tendo em vista esta situação, por isso, durante todo o trabalho faremos menção ao professor D somente na tabela geral onde podemos conhecer as informações e concepções dos professores.

A formação inicial ocorre em nível superior e o processo de formação, é um processo que se dá durante toda a vida. A isso se dá o nome de formação continuada, algo que muitos professores não têm acesso. Mas, a formação primeira do docente, é obrigatória e nos dias de hoje, todos que estão em sala de aula é obrigatório o nível superior como requisito mínimo para a docência. A formação inicial do professor é uma base para que este profissional tenha conhecimentos básicos em diversas áreas. Assim,

[...] é dada pela composição de vários saberes: saberes sociais, históricos e culturais, mobilizados e construídos ao longo da história de vida pessoal; saberes acadêmicos, adquiridos no tempo e no espaço escolar, compreendendo a formação inicial e todo o movimento de busca de crescimento profissional na carreira docente; saberes profissionais, construídos nas relações de trabalho. (Dias; Cicilliane, 2005, p. 5).

São conhecimento teórico-práticos inerentes a formação docente, necessário ao processo de ensino/aprendizagem. Saberes culturais e acadêmicos construídos ao longo do tempo e em toda a escolaridade.

Ainda sobre formação, indagamos os professores acerca de especialização em educação especial. As respostas estão organizadas na tabela a seguir. O professor A, além da formação inicial em Pedagogia pós-graduação Lato sensu em Artes, e atualmente cursa especialização em Atendimento Educacional Especializado - AEE. É importante ressaltar, que sua especialização em outra área, apesar de cursar AEE.

2. Você possui especialização na área da Educação especial?	
Professor SRM A	Sou especialista em artes e conclui um curso de extensão de tecnologia assistiva pela empresa UFEPel - Universidade Federal de Pelotas. Estou cursando no momento especialização em AEE pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.
Professor SRM B	Sim. Especialização em atendimento educacional especializado (UFERSA)
Professor SRM C	Sim, em AEE.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

Já os professores A e B, conforme questionário, têm especialização em AEE. Contudo, isso não significa que são melhores, profissionalmente que aquele docente sem especialização na área que a função exige. Percebemos a preocupação em buscar a formação, o que de certa forma contribui com a perspectiva do professor em constante formação.

Acreditamos que a formação inicial não contempla totalmente os saberes referentes a estratégias, metodologias e organização do processo de ensino/aprendizagem. Assim, a formação continuada, que aqui como falado é aquela que se caracteriza por acontecer durante toda a vida. Ultimamente, os debates têm girado em torno da qualidade da educação, dessa forma, compreendemos que a formação contínua dos professores pode favorecer a melhoria da qualidade educacional.

Delors (2003, p. 159), ao dialogar sobre qualidade no ensino diz que, “[...] Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade”. O autor, afirma ainda que “Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países”. (Delors, 2003, p. 159).

3. Quanto tempo de experiência você possui no magistério?	
Professor SRM A	Tenho 10 anos de vida docente. Já atuei em várias áreas da educação desde a creche até a EJA.
Professor SRM B	9 anos.
Professor SRM C	8 anos.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

Em relação a experiência, todos os docentes possuem mais de 05 anos de atuação no magistério. O professor A, com 10 anos de docência, já teve experiência na Educação de jovens e adultos – EJA, como também na educação infantil. Os “professores A e B, limitaram-se a dizer que estão no magistério a 8 e 9 anos respectivamente.

Quanto à experiência, com base nas respostas anteriores, não é possível afirmar quanto tempo de atuação trabalham nas SRM. Esta informação é apresentada a seguir, quando três professores evidenciam o tempo de efetiva atuação nas SRM. O pesquisador, ao elaborar a pergunta, além de questionar sobre o tempo de experiência, perguntado acerca do tempo acompanha ou não alunos com deficiência.

4. Quanto tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais ou acompanhando alunos com deficiência?	
Professor SRM A	2 anos
Professor SRM B	1 ano.
Professor SRM C	Na educação especial atuo a 1 ano.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

Os docentes, como falado antes, são experientes, mas na função de professor da SRM não possuem tanta experiência. Como exposto na tabela, na atuação como professor da educação especial não possuem tanto tempo de atividades. O professor que trabalha nestas salas, são denominados ou conhecidos como professores da educação especial, a depender da necessidade dos sistemas educacionais.

Sobre as dificuldades no acompanhamento de crianças com deficiência auditiva ou Surdez, tivemos muitas informações, acreditamos ser em virtude de se tratar uma problemática bem presente na educação de maneira ampla.

O professor A, demonstrou preocupação com o desconhecimento das possibilidades que as línguas de sinais podem proporcionar. As línguas de sinais, a qual o professor faz referência, no Brasil é a LIBRAS. Esta é a língua natural das pessoas surdas, assim, a pessoa com surdez deve ser alfabetizada inicialmente em sua língua para através dela aprender uma segunda língua, ou seja, a Língua portuguesa na modalidade escrita. Por isso, é muito importante alfabetizar com a LIBRAS e alfabetizar letrando.

5. De acordo com seu tempo de experiência no acompanhamento de crianças com deficiência auditiva (surdez), quais as principais dificuldades que você se depara ou já se deparou na Sala de Recursos Multifuncionais?	
Professor SRM A	A principal sem dúvida foi a falta de conhecimento sobre a própria deficiência e total desconhecimento sobre os recursos que a língua de sinais pode oferecer e como pode ser um grande apoio para que se tenha uma vida normal com grande potencial a ser reconhecido.
Professor SRM B	A ausência de recursos e formações para todos os demais profissionais da educação.
Professor SRM C	A ausência de materiais didáticos.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

Outras dificuldades apontadas pelos professores foram, primeiramente as dificuldades quanto a formação professor A, e a ausência de materiais didáticos, a fim de alfabetizar as pessoas surdas com a utilização dos materiais. A formação poderá vencer a lacuna que existe, a saber a ausência de estratégias, justamente por causa da falta de formação e de materiais que sejam específicos para alfabetizar e letrar, porque não podemos conceber nos dias de hoje a alfabetização isoladamente como já observamos ao longo deste trabalho.

Neste sentido, o que significa alfabetizar pessoas surdas? O professor A, acredita se tratar fornecer ao aluno, que segundo o entrevistado deve dar dada a oportunidade não só aos surdos, mas a todos que presam de autonomia na sociedade. Em linhas gerais, o professor A, demonstrou isso em sua fala. Inicialmente, percebemos a fala um pouco confusa, no entanto, ao realizarmos a leitura com mais atenção conseguimos entender a mensagem do docente.

6. Para você o que é alfabetizar surdos?	
Professor SRM A	Para mim é fornecer uma ao aluno não apenas o surdo, mas a qualquer indivíduo o direito de autonomia frente ao mundo letrado onde se percebe a cultura, a ciência e a sociedade através das letras. Alfabetizar

	é dar uma ferramenta de construção para a liberdade criativa e formadora social.
Professor SRM B	A alfabetização de surdos deve acontecer tanto em libras como na língua portuguesa.
Professor SRM C	Alfabetizar surdos é um desafio para o professor na sala de aula comum, pois a falta de recursos e capacitação desses profissionais gera uma insegurança no que se refere à aprendizagem do aluno surdo.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

O professor B, compreende a alfabetização de surdos como a aquisição de LIBRAS e Língua portuguesa, assim, para o professor estas línguas seriam um canal para o processo de alfabetização e letramento. Ao passo que, o professor C, reconhece os desafios na alfabetização por professores da sala de aula comum, falta de recursos e capacitações, o que gera problemas a aprendizagem.

É sabido, o grande desafio da alfabetização e letramento de surdos em língua natural. Entendemos, a mera crítica, sem a preocupação em apontar possíveis soluções aos desafios que surgem diariamente. Neste sentido, perguntamos de que forma alfabetizar surdos. os docentes apontaram possibilidades, como é possível ler a seguir.

7. De que forma é possível alfabetizar surdos? Aponte algumas possibilidades.	
Professor SRM A	Principalmente através do conhecimento de mundo do aluno através de sua curiosidade potencializar e mostrar a importância da leitura e escrita. De forma prática estabelecer contato visual com as letras
Professor SRM B	De forma concomitante deve-se ensinar libras e a alfabetização da língua portuguesa.
Professor SRM C	Recursos apropriados, capacitação adequada, atendimento por vários profissionais necessários para o total desenvolvimento do aluno surdo.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

Em se tratando do professor A, este apontou como estratégias identificar os conhecimentos prévios dos alunos, aproveitar a curiosidade do aluno e potencializar sua aprendizagem. Deve-se, conforme o professor A, evidenciar a importância da leitura e escrita. A missão do professor de pessoas surdas é dar autonomia a elas, respeitando o que ele já sabe

e potencializado, usando de método que envolva o aluno e levá-lo a se sentir confortável durante a aula.

Para o professor B, defende que o ensino da LIBRAS e da Língua portuguesa se der de maneira concomitante. A alfabetização, de acordo com esta perspectiva, ocorre nas duas línguas ao mesmo tempo. A fala do professor vem ao encontro à concepção sobre alfabetização por meio da língua natural: a LIBRAS.

O professor C, por sua vez, chama a atenção para a necessidade de capacitação docente e de uma equipe multidisciplinar. A ideia de uma equipe com diversos profissionais, segundo o professor C, passa para o leitor a compreensão de desenvolvimento do aluno surdo em sua integridade.

A questão anterior buscou trazer conhecimento dos docentes sobre as possíveis possibilidades de trabalho e recursos favoráveis ao processo de educação de surdos. E os professores contribuíram, conforme suas concepções com algumas estratégias para este processo. Uma outra questão apresentada aos professores colaboradores foi sobre a necessidade ou não de saber LIBRAS para a alfabetização de crianças.

Sobre esta concepção, podemos inferir, a partir das falas dos professores, algumas dificuldades quanto a compreensão do professor A, pois afirma que a LIBRAS é uma ferramenta com o objetivo de alfabetizar. Entretanto, acreditamos que a ideia da língua de sinais como ferramenta não se sustenta. Mas, o professor colaborador considera as expressões faciais como aliados do processo de alfabetização. Também não demonstra compreensão de alfabetização e letramento. Pelo menos, é o que nos leva a inferir acerca da resposta.

8. O professor precisa saber LIBRAS para alfabetizar uma criança surda? Por quê?	
Professor SRM A	Porque é uma ferramenta proporcionalmente criada para fins de alfabetizar indivíduo surdo pois sua didática em mostrar com movimentos com as mãos e potencializando expressos faciais substituem perfeitamente as palavras de faladas e seus sons.
Professor SRM B	Sim, pois é a principal forma de comunicação de uma pessoa surda.
Professor SRM C	Sim, pois a libras é a língua adequada para o surdo comunicar-se com outros surdos e com ouvintes.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

Para o professor B, esta é condição significativa, para a comunicação de uma pessoa surda. Mas no que se refere a alfabetização, não foi muito explorado pelo professor. O professor C, também sinalizou positivamente para a necessidade de saber LIBRAS para contribuir com a alfabetização de surdos. Mas chama atenção para a importância da língua de sinais na comunicação com outros surdos e com ouvintes. Os mesmos professores, também responderam sobre as dificuldades quando não sabe LIBRAS.

Em relação a esta ideia, evidenciada no questionário, passamos a analisar as falas dos professores sobre as dificuldades no processo de alfabetização quando o professor não sabe ou conhece a língua natural dos surdos. Assim, conhecer as opiniões dos colaboradores em relação a não ter conhecimento da LIBRAS, em especial aqueles que acompanham na SRM, alunos surdos é muito importante.

9. Quais as dificuldades quanto ao processo de alfabetização da criança surda quando o professor não sabe LIBRAS?	
Professor SRM A	Com certeza a dificuldade em alfabetizar pois a didática de um professor ouvinte e alunos ouvintes tem suas peculiaridades como a sonorização. A falta de metodologia própria para alfabetizar a criança surda é um entrave para dinamizar o processo de ensinar e apreender das letras e palavras.
Professor SRM B	Ele fica impossibilitado de haver desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem da criança.
Professor SRM C	Sem dúvidas a comunicação fica muito difícil sem a libras. Tendo em vista que ele deve ser alfabetizado de forma diferente dos demais.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

Com relação ao processo de alfabetização da criança surda, quando o professor não sabe LIBRAS, segundo o professor A, um entrave é a falta de metodologias para a alfabetização é um problema bem relevante a este processo. Na mesma linha, o professor B, afirma que a alfabetização fica impossibilitada. Desta forma, há não desenvolvimento, e como consequência podemos perceber que não há aprendizagem de acordo com o pensamento do professor. Também na mesma direção, o professor C, reafirma as dificuldades quando diz que a comunicação fica prejudicada quando não o conhecimento da LIBRAS, e acrescenta que o surdo precisa de uma metodologia diferenciada. Nesse sentido, concordamos com o professor, uma vez que o surdo é visual e aprende de uma forma muito particular.

Procuramos saber com o questionário se os materiais didáticos-pedagógicos da SRM, onde esses professores trabalham são acessíveis para o trabalho com surdos. Também perguntamos se os materiais didático-pedagógicos e os recursos disponíveis são acessíveis ao surdo em língua de sinais. O conhecimento dos materiais e recursos livres é muito importante para o desenvolvimento das atividades de alfabetização.

10. Na Sala de Recursos Multifuncionais da escola onde você atua há muitos materiais didáticos-pedagógicos acessíveis aos alunos surdos? E na sua opinião, são satisfatórios no trabalho de alfabetização e letramento dos alunos com surdez?	
Professor SRM A	Trabalho em uma sala com recursos bem limitados, e em sua maioria não são satisfatórios ao atendimento de crianças surdos.
Professor SRM B	Sim. Há vários materiais, que em sua maioria são utilizados na alfabetização de crianças ouvintes. A maioria dos materiais utilizados, não são específicos para alfabetizar surdos.
Professor SRM C	Há poucos materiais, e a maioria são relacionados ao ensino de alunos ouvintes.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

Com exceção do professor D, que não respondeu ao questionário, os demais professores, de modo geral disseram que os materiais disponibilizados na SRM, são materiais limitados, que não atendem as necessidades dos alunos surdos que frequentam esta sala. Com isto, surge a necessidade de fazer adaptações de alguns materiais buscando melhorar as atividades de alfabetização.

O professor A, deixa claro que os materiais presentes na SRM onde trabalha não é satisfatório ao atendimento. E colaborando com isso, o professor B, reforça que os materiais são específicos para os alunos ouvintes, enquanto, o professor C, vai mais além e afirma haver poucos materiais. Além de poucos, não adequados para a alfabetização de um aluno surdo no contexto da SRM.

Os alunos ouvintes participam ativamente do processo de alfabetização, visto que estão inseridos na sala de aula comum da mesma forma que o surdo. Então, passamos a discutir sobre a participação do ouvinte na alfabetização da criança surda.

11. Como alunos ouvintes podem participar do processo de alfabetização das crianças surdas?	
Professor SRM A	Através da interação social no processo de empatia e sobretudo de troca de experiências. A criança ouvinte deseja surda deseja a comunicação como a pessoa ouvinte de forma recíproca onde haja o entendimento de ambas.
Professor SRM B	A participação de outras crianças possibilita um desenvolvimento de ambas as partes, já que a alfabetização se torna mais didática.
Professor SRM C	Aprendendo libras e procurando observar atentamente o modo como surdo se comunica.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

A interação social, empatia e a troca de conhecimentos, conforme relata o professor A. Com esta mesma visão, o professor B, também acredita nas contribuições dos alunos ouvintes no desenvolvimento para ambos, surdos e ouvintes. O professor C, defende que através da aprendizagem da LIBRAS.

Continuando a análise dos pontos de vista dos professores, abordaremos agora como a escola ajuda na alfabetização durante toda a escolaridade do aluno conforme o exposto pelos professores.

12. De modo geral, como a escola contribui com o ciclo de alfabetização da criança surda?	
Professor SRM A	De forma sistemática, pois a escola como ambiente social que estruturado em fases, ciclos, estágios o que na vida do qualquer indivíduo é necessário no processo de aprendizagem principalmente no entorno social com a troca de experiências em busca de empatias e conflitos pertinentes a evolução humana.
Professor SRM B	A escola é o principal meio de ligação entre a alfabetização, do conhecimento científico, que possibilitará uma inclusão da criança surda na sociedade.
Professor SRM C	escola tem o papel fundamental na alfabetização da criança surda, e deve sempre buscar meios para a devida inclusão desse aluno, seja através de recursos ou capacitando seus profissionais para um atendimento individualizado para essa criança.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

A alfabetização da criança surda, em conformidade com à fala do professor A, ocorre de maneira sistemática e compreende a escola estruturada em fases, ciclos e estágios. Esta visão reconhece que a educação formal do cidadão é um processo contínuo. Para o professor, a contribuição ocorre de maneira estruturada, conforme o professor.

A ideia de ciclos defendida acima está vaga, sem muitos argumentos que nos direcionem aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, estes documentos adotam organização curricular por ciclos que por sua vez nos apresentam: “[...] A explicitação desses itens é feita por ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no ensino fundamental”. (BRASIL, 1998, p. 9-10). Os PCNs, ao reconhecer a complexidade da prática educativa, busca ajudar o docente em sala de aula.

Em outra perspectiva, o professor B, diz que a escola é a principal responsável pela ligação entre alfabetização e o conhecimento científico. Há na fala do professor colaborador, claramente uma defesa da compreensão da escola como aquela que se configura como meio, para a inclusão do cidadão na sociedade.

Podemos também constatar, ao analisar a fala do professor C, o reconhecimento da importância da escola e seu papel na alfabetização e letramento de surdos. Inferimos, a partir do professor que a inclusão deve ser buscada e para isso a escola enquanto instituição precisa oferecer meios para que isso ocorra. Por fim, o docente defende capacitação e recursos que favoreçam a alfabetização e letramento.

O AEE é um serviço disponibilizado nas salas de recursos multifuncionais, estes espaços são dotados de materiais didático – pedagógicos e recursos humanos como tecnológicos. Vale lembrar, que nem sempre as nossas escolas são dotadas de espaços com esses. São ambientes que devem ser acolhedores. Daí a relevância da questão que se segue, e o que pensam os docentes entrevistados.

13. Conforme suas concepções, qual a importância do Atendimento Educacional Especializado - AEE oferecido nas salas de recursos multifuncionais?	
Professor SRM A	Sem dúvida é de grande importância, pois através do AEE existe um momento de personalizar o processo de ensino aprendizagem dando exclusividade ao aluno e suas potencialidades e a sua dificuldade. O AEE é um local de acolhimento e construção de identidades fortifica o elo entre o aluno e a escola.
Professor SRM B	Na teoria, o papel do AEE é fundamental. Mas o que encontramos na prática são inúmeras limitações que vai desde a formação até a parte de

	infraestrutura. Dessa forma, limitando o potencial do desenvolvimento das crianças com deficiência.
Professor SRM C	O papel é preparar seus alunos para o convívio em sociedade, preparando-o para as mais diversas situações do nosso cotidiano, bem como para seu crescimento pessoal e profissional.
Professor SRM D	Não respondeu ao questionário.

Ao lermos as respostas dadas, compreendemos que os professores têm o entendimento da relevância do AEE. O professor A, além de conceber a importância do serviço, também considera a SRM como um espaço acolhedor e de construção da identidade do aluno. Da mesma maneira, o professor B, sabe da importância do AEE, mas ao mesmo tempo revela as limitações presentes nestes espaços, as dificuldades de formação dos professores e infraestrutura insuficiente para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com alunos surdos.

Em outro sentido, o professor C, alerta para a necessidade de proporcionar ao aluno surdo autonomia que permita interagir e viver em sociedade. A participação do aluno surdo na SRM, tem como alvo a sua preparação para a vida. Sendo assim, observamos que a concepção apresentada pelo professor.

Podemos observar que nas discussões até aqui realizadas, todas elas giraram em torno dos desafios na alfabetização da pessoa surda. Foi possível perceber os diversos desafios que surgem no dia a dia da escola, em especial na SRM, como poucos materiais, desconhecimentos de estratégias que ajudem na formação do surdo. Sendo assim, constatamos que há uma grande necessidade de mais investimento em formação continuada, estruturação das SRM e informações aos pais ou responsáveis para que eles também cobrem junto aos governos escolas equipadas com materiais didáticos e recursos humanos com formação que atenda as demandas atuais das instituições de ensino básico.

4.2 COM A PALAVRA OS PROFESSORES: O QUE DIZEM SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS?

Nesse subtópico, a discussão gira em torno da educação de surdos relacionando algumas concepções com as discussões que tratam sobre o tema. O que significa alfabetização de surdos em língua de sinais, e sua importância, estratégias e recursos didáticos-pedagógicos que favoreçam o processo de alfabetização e letramento da pessoa surda.

Os dados da pesquisa foram obtidos por questionários compostos por questões relacionadas a alfabetização e letramento de surdos, a partir das concepções de professores que atuam em salas de recursos multifuncionais - SRM. Todos os questionamentos são bem pertinentes a prática de alfabetização e letramento de surdos. Neste processo, surgem diversas dúvidas quanto a alfabetização, assim como as possibilidades, abordagens metodológicas e reflexões muito importantes que podem ajudar no cotidiano das atividades desenvolvidas pelo professor da SRM.

Ao longo do tempo fomos sendo apresentados as políticas inclusivas, que possuem potencial significativo na organização escolar, nos convidando a ter um olhar especial sobre aluno que frequentam escolas regulares. Apesar de todas estas políticas focarem a pessoa com deficiência, elas não atingem exclusivamente as pessoas com deficiência, e assim vivenciando o processo de exclusão na sociedade.

A legitimação e o lugar que as políticas de inclusão ocupam em nosso país começam a dar visibilidade aos sujeitos com deficiência nas escolas, que por muito tempo não foram vistos pelo poder político. Mas no século XX, surge uma série de documentos que dar mais visibilidade a estes cidadãos.

Se pensarmos um pouco, neste pouco tempo em que estas políticas ganharam maior exposição em nosso país, houve um avanço muito grande quando, além da relevância, a presença destas políticas ganha legitimação. No campo da educação especial, a partir das discussões em torno da educação especial, compreendemos que dentro desta área há um público específico dessa ação educativa.

Para tanto, ressaltamos que esta modalidade não substitui o ensino regular, na verdade oferece uma complementação que permita que o aluno avance. A luz da lei, nos questionamos como estes sujeitos devem entrar nas escolas, que atividades devem ser desenvolvidas. É o que passamos a discutir a partir de agora.

A forma como estas práticas entram nas escolas, parece ainda muito centrada numa ideia de normalidade, ou seja, uma ideia de comparação entre o que se espera de aluno sem nenhuma deficiência e aquele com deficiência que precisa estar constantemente galgando algo dentro deste processo de inclusão.

Pensando este processo de inclusão, logo somos levados a refletir sobre a garantia de matrícula, que nosso ver não assegura, tampouco garante a não existência de práticas que exclua o aluno, e muito menos a sua permanência. Uma outra perspectiva que precisamos nos debruçar é sobre a existência das práticas que exclui, que ao nosso ver não deixou de existir ainda

justamente em razão da separação no espaço escolar em grupos, aqueles que aprendem e recebem práticas voltadas a eles e outro que é aqueles que são alvo das políticas ilusivas, flexibilização de currículo, diminuição dos conteúdos etc.

No campo da educação, há uma tentativa de se afastar da concepção do sujeito surdo como deficientes auditivos. Na escola, a maioria dos surdos tem surdez severa, não ouvem nada, por isso, conhecer esse sujeito surdo é importante para desenvolver suas potencialidades através de uma língua visual e não auditiva.

Dentro da relação pedagógica, o ideal pedagógico seria uma alfabetização em escolas bilíngues, o decreto 5.626/2005, institucionaliza a língua de sinais do Brasil fala da presença dos professores bilíngues em sala de aula, mas embora a escola tenha o desejo de ajudar ao aluno surdo, com quem ele irá interagir, trocar ideias? São reflexões necessárias, pois como percebemos a presença do intérprete não garante que haja interação.

Em uma sala de aula com ouvintes, os alunos interagem uns com os outros, mas se pensamos no surdo, isso não acontece, porque o contato que ele tem com sua língua natural ocorre somente quando o intérprete em sala de aula realiza a mediação entre o professor e o aluno surdo, e entre esse e ouvintes, o que caracteriza o trabalho do profissional intérprete na sala de aula, um mediador da comunicação.

Mesmo quando o aluno surdo conta com o auxílio de um tradutor/intérprete, não podemos dizer que se trata de uma escola bilíngue, e nem tampouco, afirmar que os professores são bilíngues. O bilinguismo é sem dúvida uma proposta para a educação de surdos. Em alguns países, temos algumas experiências.

De acordo com Quadros (1997, p. 21), “[...] a educação de surdos no Brasil, apresentam-se duas fazes”, a primeira é o oralismo, em que a visão apresentada é de “recuperação” da pessoa surda ou pessoa com deficiência. Para a autora, o oralismo tem como ênfase maior a língua oral.

A filosofia oralista, conforme Quadros (1997), contraria a ideia da língua de sinais como expressão da capacidade de aprendizagem da língua. Segundo a concepção oralista, a língua de sinais não deve ser utilizada, na escola, na família, nem mesmo quando em casa os familiares são surdos e façam uso da língua.

Contribuindo com a ideia acima exposta, Quadros (1997, p. 22) vai nos dizer que “Tomando como base o ensino de desenvolvido em muitas cidades brasileiras, o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos”. o exposto acima nos direciona

para uma compreensão de que o oralismo resultou em uma deterioração em relação a educação do surdo.

O oralismo como proposta para a educação de surdos demonstrou vários problemas, como é possível se observar quando estudarmos sobre a perspectiva oralista. Primeiro, porque é notório os problemas enfrentados pelos surdos, visto que muitos passam anos em determinada série e ao final demonstram uma defasagem bem considerável. A publicação da FENEIS (1995), também aponta para o desenho do surdo no contexto escolar. Nesse sentido, nos afirma que:

Através de pesquisa realizada por profissionais da PUC do Paraná em convenio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) publicada em 1986 em Curitiba, constatou-se que o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 2º grau. Segundo a FENEIS, Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito (FENEIS, 1995, p. 07)

Os dados da publicação da FENEIS, datam do ano de 1995, esses dados se mantem até os dias atuais com poucas alterações o IBGE. A Organização Mundial de Saúde - OMS, demonstra preocupação com o aumento no quantitativo de pessoas que perderão a audição, e estima que até 2050, o número poderá chegar a 900 milhões de pessoas que poderão desenvolver a surdez. (ELIZABETH, 2020).

Oralismo também apresenta outro problema, o desenvolvimento e aquisição da língua oral, pois apesar de anos de investimento na tentativa a oralidade, Quadros (1997) afirma que isso ocorre através do desenvolvimento da leitura lábia. Quanto a isso a autora faz a seguinte afirmativa:

pesquisa desenvolvidas nos Estados Unidos (Duffy, 1987), constaram que, apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habilitadas a escutar a pessoa surda). (QUADROS, 1997, p. 23).

No Brasil é muito comum, pessoas surdas se casando com surdos (QUADROS, 1997), tudo isso para garantir o contato com língua de sinais. Aqueles que se casam com pessoas ouvintes, as pesquisas têm demonstrado que o casamento não é duradouro e pouco tempo depois termina.

Esse é, segundo a autora um relato muito interessante, e muito comum o relato de surdos que foram casados com uma pessoa não-surda criticar esta relação e apontar fragilidades. Eles justificam as críticas, em razão da não compreensão pela parte do cônjuge ouvinte em relação comunicação e tolerância do surdo na sociedade. De acordo com Quadros (1997, p. 23), “A

proposta oralista simplesmente desconsidera essas questões relacionadas à cultura e sociedade surda”.

Dessa forma, surge dentro da educação de surdos uma proposta que tem como objetivo a utilização da língua de sinais no ensino para a criança surda, entretanto, como um meio para o ensino de língua oral. A metodologia, se configura como português sinalizado, agora não como antes, quando se frisava o desenvolvimento da oralidade, mas o que o bimodalismo para o ensino de surdo.

Nas discussões realizadas por Quadros (1997), percebemos que a concepção de oralista precisa ser revista, pois não atendeu a demanda daquele momento da história da educação do surdo. Neste momento, passamos a observar, por meio dos estudos que começamos a ver um movimento de transição para a filosofia bimodal ou comunicação total que nada mais é do que o português sinalizado que mencionamos anteriormente.

Muitos autores defendem que é impossível conservar a estrutura de duas línguas ao mesmo tempo. Para Ferreira Brito (1993), o uso de expressões faciais e a utilização da LIBRAS de maneira simultânea é muito difícil de serem realizados. Podemos dizer impossível, se considerarmos a fala de Ferreira Brito.

Os estudos da área mostram que tanto a língua de sinais como a Língua portuguesa possuem pontos comuns, mas sem dúvida alguma elas são diferentes, pois se não fosse assim seriam a mesma língua. Sendo assim, constatamos não ser possível serem usadas ao mesmo tempo, com parâmetros distintos, como o bimodalismo defende.

As primeiras fases da educação de surdos, até aqui discutidas, foram o oralismo e a comunicação total ou bimodalismo. No Brasil, ainda nos dias de hoje, estas filosofias educacionais continuam presentes nas escolas brasileiras. Mas, no país, faz algum tempo que começou a surgir um movimento de despertar entre as comunidades surdas. Há por parte das comunidades surdas, a compreensão de que já foram muito prejudicadas. Sendo assim, passaram a acompanhar o que os resultados de estudos científicos publicados acerca da língua de sinais.

Com a divulgação de pesquisas científicas e maior atenção dada aos resultados por pelos educadores de surdos e pela comunidade surda de modo geral, surge uma nova terceira fase da educação do surdo no Brasil. Quadros (1997, p. 26), vislumbra e “[...] caracteriza como um período de transição”. Este período, a qual a autora faz menção é o bilinguismo, que é uma realidade, quando todos os estudos têm demonstrado que esta abordagem atualmente é considerada a que mais se adequa a educação de surdo.

A língua de sinais, como falado por várias vezes antes é uma língua natural, adquirida mediante o contato e a interação com outras pessoas de forma espontâneas. O bilinguismo, parece surgir com o propósito de garantir o direito de a pessoa surda aprender por intermédio da língua sinais.

De modo geral, ao considerarmos a educação de surdos no Brasil entendemos que o oralismo é considerado por muitos como uma imposição social que pouco contribuiu ao longo do tempo com a aprendizagem das crianças surdas. Enquanto, o bimodalismo ou comunicação total é inadequada do ponto de vista da maioria linguística. Por fim, o bilinguismo, segundo Quadros (1997, p. 27), “[...] é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar.

4.3 A SITUAÇÃO DO ACERVO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO/(EDUCAÇÃO) DE SURDOS

Quando pensamos em alfabetização, logo surge a imagem de possíveis materiais e estratégias que podemos utilizar e como contribuem para este processo como livros, apostilas, atividades impressas. Mas, ao pensarmos sobre o desafio da alfabetização do surdo, o que nos vêm à tona é a preocupação com os reduzidos recursos didáticos-pedagógicos específicos para essa atividade docente.

Em nossas visitas nas escolas, em especial a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, nós podemos comparar os recursos e materiais didáticos-pedagógicos e de tecnologias que auxiliam no atendimento das pessoas com deficiência. Segundo o manual de orientação, a SRM é composta por dois tipos de salas, a do tipo I e a tipo II, com diferentes e diversos itens.

A seguir, mostramos na tabela, os equipamentos, mobília e os recursos didáticos-pedagógicos conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, disponibilizado pelo MEC.

Tabela 3 - Equipamento e materiais didáticos – pedagógicos das salas recursos multifuncionais (tipo I)

Equipamentos		Materiais Didático/Pedagógico	
02	Microcomputadores	01	Material Dourado
01	Laptop	01	Esquema Corporal
01	Estabilizador	01	Bandinha Rítmica
01	Scanner	01	Memória de Numerais I
01	Impressora laser	01	Tapete Alfabético Encaixado
01	Teclado com colmeia	01	Software Comunicação Alternativa
01	Acionador de pressão	01	Sacolão Criativo Monta Tudo

01	Mouse com entrada para acionador	01	Quebra Cabeças - sequência lógica
01	Lupa eletrônica	01	Dominó de Associação de Ideias
Mobiliário		01	Dominó de Frases
01	Mesa redonda	01	Dominó de Animais em Libras
04	Cadeiras	01	Dominó de Frutas em Libras
01	Mesa para impressora	01	Dominó tátil
01	Armário	01	Alfabeto Braille
01	Quadro branco	01	Kit de lupas manuais
02	Mesas para computador	01	Plano inclinado – suporte para leitura
02	Cadeiras	01	Memória Tátil

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de informações do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.

O manual de orientação para implantação do programa da Sala de recursos Multifuncionais ressalta que “A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência [...]”. (BRASIL, 2010, p. 12). Assim, percebemos um avanço no sentido de disponibilizar recursos para o atendimento de pessoas com deficiência visual.

Tabela 4 - Equipamento e materiais didáticos – pedagógicos salas recursos multifuncionais (tipo II)

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico	
1	Impressora Braille – pequeno porte
1	Máquina de datilografia Braille
1	Reglete de Mesa
1	Punção
1	Soroban
1	Guia de Assinatura
1	Kit de Desenho Geométrico
1	Calculadora Sonora

Fonte: Elaborada pelo autor, a partir de informações do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.

Na SRM, sob a responsabilidade da rede municipal de ensino do município, o que observamos foram os materiais didáticos-pedagógicos abaixo. A maioria dos materiais tem como objetivo a alfabetização de crianças ouvintes. Para o processo de alfabetização e letramento a sala dispõe de diversos materiais, mas que exploram as ações com alunos ouvintes. Para a alfabetização do surdo, são bem resumidos.

Figura 8 - Materiais didáticos pedagógicos disponíveis na SRM.



Fonte: Acervo do auto (2022).

A sala dispõe de materiais didáticos-pedagógicos para trabalhar com deficiência visual, intelectual entre outras. A figura mostra a os materiais didáticos-pedagógicos que os professores podem utilizar no desenvolvimento de diversas atividades. Entre os materiais disponibilizados nas SEM, notamos a presença de muitos jogos que foram modificadas visando serem acessíveis aos surdos.

Na sequência, alguns materiais didáticos – pedagógicos disponibilizados pela SRM da escola da rede estadual de ensino.

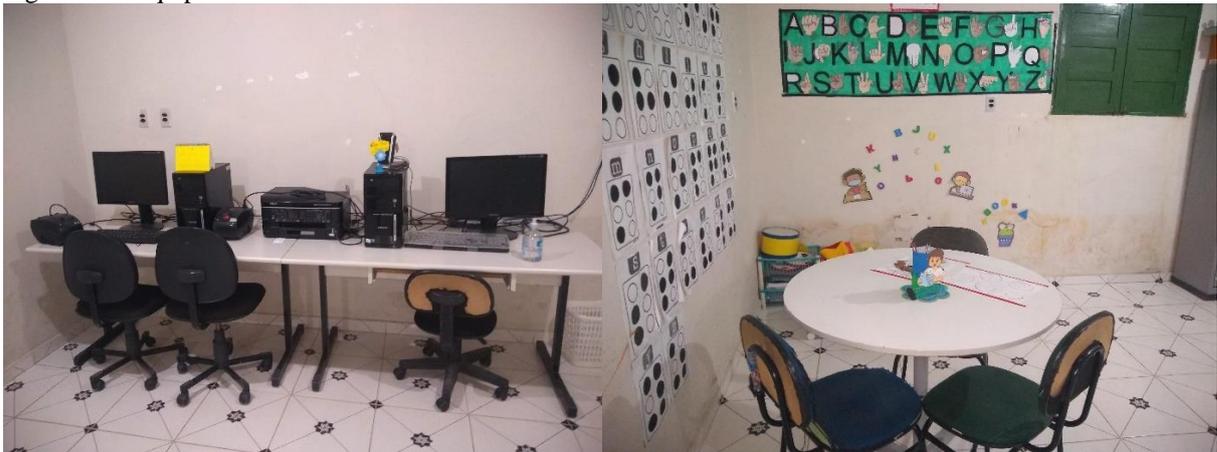
Figura 9 - Materiais didáticos-pedagógicos disponíveis na SRM/escola da rede estadual de ensino.



Fonte: Acervo do auto (2022).

Ressaltamos, no entanto que hoje em dia há materiais didáticos-digitalizados, ou seja, as tecnologias como subsídio ao processo de alfabetização. Hoje, existem materiais digitalizados com foco nas pessoas com deficiências. Em uma das escolas visitadas, encontramos o uso de tecnologia digital, com uso pedagógico que podem ser utilizados em nossas salas de aula, além do mobiliário conforme o especificado no manual para implantação das SRM.

Figura 10 – Equipamentos e mobília na SRM da escola da rede estadual de ensino.



Fonte: Acervo do autor (2023)

Entretanto, algumas atividades para que possam ser desenvolvidas dependem de equipamentos que as salas não dispõem. E quando possuem os equipamentos, esses apresentam problemas de conexão de internet, falta softwares específicos e quando existem não podem ser instalados por não contar com uma internet que atenda a demanda ou obsoletos, equipamentos quebrados etc.

Pensar a alfabetização e letramento de surdos demanda a existência de diversos recursos e materiais didático-pedagógicos, mas acima de tudo refletir sobre o que seria mais adequado para as crianças surdas durante o processo de alfabetização e letramento. Os professores das SRM, produzem e adaptam diversos recursos e materiais didáticos-pedagógicos. Os recursos podem ser usados com alunos surdos.

Para Lobato (2013, p. 617):

Para isso é necessário ter objetivos claros ao selecionar recursos didático-pedagógicos, com a finalidade de atender cada necessidade específica dos alunos surdos inserido na escola regular, pois há alunos que a família oferece atendimentos extraescolares (fonoaudiólogo, psicólogo, recorre ao uso de aparelho auricular, da oralização, Língua de Sinais, etc.), em contrapartida há alunos que chegam com vocabulário comunicativo reduzido, necessitando de intervenções adaptativas específicas para que ocorram avanços no processo de ensino e aprendizagem.

O autor concorda com a ideia de adaptação de materiais didáticos-pedagógicos, porém com a necessidade de ter objetivos claros para conhecer as necessidades dos alunos. São necessidades específicas e extracurriculares. Para o ensino e alfabetização e letramento do surdo podemos utilizar recursos didáticos-pedagógicos que visam a alfabetização e assim vencer os diversos problemas impostos ao processo de alfabetização.

Muito além dos materiais disponíveis na SRM, o professor responsável pelo atendimento elabora vários recursos com objetos do dia a dia, como caixas de papelão, garrafas pet e outros materiais que seriam descartados. O fascículo disponível no portal de ajudas técnicas do MEC, busca apoiar as instituições e profissionais. Assim sendo, o portal de ajudas técnicas do MEC, reitera que:

O fascículo tem por finalidade apoiar a escola e contribuir com o profissional de educação, buscando encontrar soluções para minimizar limitações funcionais, motoras e sensoriais do aluno com deficiência física e podendo ser adaptadas para demais tipos de deficiências. (LOBATO, 2013, p. 617-618)

Podemos inferir que o desenvolvimento do aluno que necessita de atendimento especializado ocorre de forma processual, e não acontece de uma hora para outra. Envolve a todos, a escola, os alunos e professores. O portal de ajudas técnicas de 2006, afirma que “Todos podem ser parceiros potenciais para comunicação. Dessa forma, os recursos a serem implementados necessitam de cooperação de todos os envolvidos nesse processo”. (MANZINI, 2006, p.

São diversos problemas que podem parecer simples sua resolução, mas na verdade se torna um grande empecilho as práticas do professor da SRM.

Figura 11 – Equipamentos tecnológicos na SRM municipal.



Fonte: Acervo do autor (2022)

As duas salas visitadas disponibilizam computadores de mesa, notebooks, scanner entre outros equipamentos importantes para os trabalhos nas SRM. A sala do município dispõe de dois computadores e um notebook. A seguir, conforme nossos registros realizados durante visita a escola e a sala de recursos multifuncionais do município.

Tabela 5 – Composição da SRM da escola rede municipal de ensino.

EQUIPAMENTOS	MOBILIA	MATERIAIS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS
02 – Computadores	02 - Mesas para computadores	01 – Esquema corporal
01 – Notebook	01 – Armário	01 – Bandinha Rítmica
02 – Estabilizadores	01 – Estante de ferro	01 – Tapete alfabético de encaixe
01 – Scanner	06 – Cadeiras	02 dominós de associação de ideias
04 - Mouse adaptados	01 – Quadro branco	02 – Dominós de associação de imagens ao sinal correspondente em LIBRAS
02 - Mouse não adaptados		01 – Material dourado
01 - Smart tv		02 – Kits de alfabetização em MDF
01 - Caixa de som		01 – Lupas manuais
		05 – Memória tátil (alfabeto braile, formas geométricas)
		01 - Prancha inclinada
		01 – Caixa tátil

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de registros durante a visita a SRM.

Ao refletirmos sobre a política nacional da educação especial e inclusiva podemos inferir que não temos uma preocupação destas políticas sobre os materiais para a alfabetização e letramento, existem lacunas que acabam sendo evidenciadas durante as aulas/atendimentos nas SRM. Neste sentido Santos (2012, p. 03) afirma que existe um déficit que não atende os alunos surdo numa perspectiva bilíngue por não haver materiais suficientes para o desenvolvimento das atividades.

A legislação, por meio do decreto 7.084/2010, revogado por outro decreto de 9099 do ano de 2017 dispunha sobre o programa de material didático, dizendo que:

Art. 28, o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinados aos alunos da educação especial e seus professores das escolas de educação básica públicas. Parágrafo único. Os editais dos programas de material didático poderão prever obrigações para os

participantes relativas a apresentação de formatos acessíveis para atendimento do público da educação especial.

Apesar do decreto acima defender a promoção de mecanismos para proporcionar a acessibilidade, este decreto foi revogado. A situação começa a mudar com o decreto 5.626/2005, ele enfatiza a acessibilidade como uma necessidade para o trabalho com alunos surdos.

Tabela 6 – Composição da SRM na escola da rede estadual de ensino.

EQUIPAMENTOS	MOBILIA	MATERIAIS DIDÁTICOS/PEDAGÓGICOS
02 – Computadores	02 - Mesas para computadores	01 – Esquema corporal
02 – Estabilizadores	01 – Armário	01 – Bandinha Rítmica
01 – Notebook	01 – Mesa redonda	01 – Caixinha dos números
01 - Impressora	06 – Cadeiras	02 - Dominós de associação de ideias
0 – Teclado colmeia		02 – Dominós de associação de imagens ao sinal correspondente em LIBRAS
02 - Mouse não adaptados		01 – Material dourado
		02 – Kits de alfabetização em MDF
		05 – Memória tátil (alfabeto braile, formas geométricas)
		01 - Prancha inclinada
		01 – Caixa tátil

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de registros durante a visita a SRM.

Comparando a composição das duas SRM, foi possível perceber que em relação aos materiais didáticos e os recursos de tecnologias (computadores, notebooks e outros recursos) disponíveis nestas salas são muito parecidos. Os acervos das salas especializadas das escolas se aproximam bastante. Todavia, o que chama a atenção é a diferença do espaço físico.

Nas SRM, tanto a municipal quanto a estadual, sentimos falta de materiais para se trabalhar a Literatura, importante estratégia para o ensino, alfabetização e letramento de surdos. de modo geral notamos um acervo muito pequeno de livros de Literatura. Há um pouco mais de livros voltados ao público infanto juvenil escrito Língua portuguesa. Não encontramos em nossa visita livros em braile, escrita de sinais ou em vídeos em LIBRAS.

Na alfabetização de surdos, a Literatura é muito utilizada como possibilidade de desenvolvimento do surdo. Para a criança surda, apelamos para Literatura infantil em LIBRAS,

pois a leitura e contação de histórias é fundamental para que o surdo aprenda de forma lúdica e se desenvolva. Esta estratégia é indispensável para que a criança inicie o processo de letramento.

Mas, além das rodas de leitura adaptadas em LIBRAS, além de se configurar como um grande auxílio proporciona “[...] desenvolvimento cognitivo e emocional da criança”, como afirmam Basso e Capellini, 2012, p. 491). As autoras afirmam ainda que isso pode ocorrer com todas as crianças, inclusive com o surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das discussões e concepções apresentadas podemos conhecer e compreender muitos conceitos que permeiam as pesquisas realizadas na área da alfabetização e letramento, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a língua natural dos surdos. Conhecemos também alguns desafios que se apresentam no contexto escolar que se configuram como entraves ao processo de alfabetização e letramento de surdos tendo como base a LIBRAS.

Em nossas discussões procuramos caracterizar a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Para isso, nos debruçamos sobre a legislação, resoluções e orientações que descrevem esses espaços e o seu acervo como potencializadores na educação de surdos. Buscamos também identificar os desafios que os professores da SRM, encontram diariamente no Atendimento Educacional Especializado – AEE. E as contribuições dos possíveis recursos e materiais didáticos-pedagógicos presentes nas salas especializadas que ajudam na construção de uma vida autônoma.

A metodologia adotada nos proporcionou conhecer por meio de questionários e visitas em lócus, ou seja, ao ambiente das salas de recursos multifuncionais selecionadas e visitadas. Nos espaços foi possível observar um número significativo de materiais didáticos-pedagógicos, entretanto, com o objetivo da alfabetização e do atendimento de ouvintes.

Em relação aos recursos de tecnologias e software disponibilizados nas SRM, constatamos que ainda são incipientes, pois atendem com dificuldades os alunos, não só os surdos, mas também todos os alunos que fazem uso do serviço disponível aos discentes com deficiência ou transtornos diversos, o que acaba refletindo diretamente no processo de alfabetização e letramento.

Em nossas buscas nos repositórios acadêmicos selecionados para a realização da pesquisa, encontramos várias produções, resultantes de trabalhos realizados sobre o tema alfabetização e letramento de surdos em LIBRAS. Para esta atividade, fizemos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação – BDTD e no Scientific Electronic Library Online – SIELO, com o intuito de conhecer as publicações em um determinado período temporal.

A ação de busca realizada nos remeteu a uma gama de trabalhos publicados nos repositórios, que posteriormente precisaram de um filtro que permitiu que chegássemos ao resultado obtido. A metodologia, “estado do conhecimento”, neste trabalho foi bem significativa por proporcionar o conhecimento sobre o que tem sido publicado nos últimos anos sobre o tema alfabetização e letramento.

Aliada a esta busca, realizamos uma pesquisa bibliográfica que embasaram o nosso trabalho. A busca nos permitiu conhecermos muitos conceitos e concepções que nos ajudaram no desenvolvimento de cada capítulo. Não podemos, entretanto, esquecer das consultas a legislação vigente sobre a LIBRAS, SRM e o AEE.

Neste trabalho, não poderíamos deixar de discutir acerca da educação de surdos e da educação especial e inclusiva. Esta última, muito importante para o processo de inclusão da pessoa com deficiência, transtornos ou qualquer outra barreira que a impeça de realizar suas atividades diárias com autonomia e competência.

O diálogo em torno da educação especial e inclusiva no contexto da educação de surdos, e consequentemente da alfabetização e letramento em língua materna, demonstrou sua importância. A educação especial e inclusiva é muito importante, pois perpassa todas as etapas da educação. Sendo assim, não poderíamos neste trabalho deixar discutir alfabetização e letramento na perspectiva da surdez sem termos este entendimento.

Os autores consultados contribuíram com a compreensão de algumas concepções, como Quadros (1997), Gesser (2009), que discutem questões como o que é LIBRAS, Educação de surdos e suas contribuições para professores que trabalham com surdos. Ainda sobre as contribuições apresentadas, temos Soares (2008), que compreende alfabetização e letramento como uma sendo totalmente dependente da outra, pois não concebe a alfabetização sem letramento ou vice-versa. Skliar (2015), chama a atenção para a necessidade de um outro olhar sobre a surdez.

O trabalho também nos oportunizou o conhecimento dos aspectos conceituais e legais da LIBRAS, quando compreendemos um pouco sobre língua natural, pois muitos surdos crescem numa família de ouvintes tendo a Língua portuguesa como L1 e não a LIBRAS, quando esta é considerada a língua natural, porque é através dela que o surdo enxerga o mundo, a cultura e se expressa por meio dela.

Evitamos utilizar o termo língua materna, porque compreendemos que nem todas as mães são surdas e fazem uso da língua sinais. Considerando esta concepção, somos levados inevitavelmente a fazermos a distinção entre língua natural e materna. A Legislação não trata a língua de sinais usada pelo surdo como sendo materna, mas como meio de comunicação e expressão. Esta é uma discussão muito específica da perspectiva do surdo, pois para ele não se trata de uma língua materna, como afirmado antes, nem todas as mães de pessoas surdas usam a língua de sinais, daí a defesa da língua natural das pessoas surdas.

Dizeu e Coporali (2005, p. 584), afirmam que “A língua de sinais, língua natural dos surdos, pois essa a criança surda adquire de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico, ainda é considerada por muitos profissionais apenas como gestos simbólicos”. É possível se observar isso em virtude do pouco interesse dos professores em aprender a língua, na desconsideração com o processo da educação de surdos.

Quando discutimos o processo de alfabetização e letramento de surdos, podemos perceber o grande desafio dos professores. Muitos não usam LIBRAS, pois não sabem. Até reconhecem sua relevância para o processo, mas não sabem comunicarem-se em LIBRAS. atrelado a esse problema, citamos a concepção de alfabetização e letramento, quando de acordo com as leituras ficou muito evidenciado que não alfabetizamos simplesmente e de forma isolada. A compressão de alfabetização vai muito além, atualmente, como foi evidenciado a alfabetização se dar simultaneamente com o letramento.

Magda Soares (2000, p. 47), sobre esta perspectiva acima mencionada chama de alfabetizar letrando. Isso significa ler e escrever considerando as práticas sociais das pessoas em processo de alfabetização e letramento. O processo de letramento começa na infância e uma curiosidade sobre isso é que inicia antes da criança aprender a ler.

Estudando sobre a SRM, o papel do professor e dos materiais didáticos pedagógicos concluímos que o atendimento educacional especializado, serviço disponibilizado por professores das SRM, não é algo recente, visto que a muito tempo já havia uma reocupação por parte do poder público com um espaço onde fosse oferecido um atendimento especializado as crianças com deficiência.

Os professores responsáveis por estes atendimentos pedagógicos e especializados nem sempre tem acesso a formação específicas, a materiais didáticos pedagógicos que visam o atendimento especializado de surdos, nem tampouco apoio equipamentos de tecnologias que favoreçam as ações a serem desenvolvidas com os alunos surdos na SRM.

Mas os desafios dos professores vão além da formação das dificuldades de formação, mas os poucos materiais didáticos-pedagógicos utilizados nas atividades que os professores da sala desenvolvem na SRM são importantes, mesmo sendo limitados. Com a limitação dos materiais para a utilização na educação, alfabetização e letramento não é suficiente, o que exige mais recursos e estratégias.

Em nossa pesquisa, os professores possuem formação em Pedagogia e especialização na área da educação especial. O que parece ser bem significativo, pois em muitas escolas

profissionais designados para atuarem nas SRM não tem a formação na área dos atendimentos especializados.

Com o estado do conhecimento tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a alfabetização em LIBRAS, letramento, aspectos históricos, estratégias para o trabalho com o educando surdo. Também conhecemos algumas características de pessoas surdas e da surdez.

Todas as informações são resultado do levantamento nos repositórios institucionais, os quais apresentam várias nuances que explicam como a alfabetização e o letramento do surdo e do ouvinte. No estado do conhecimento, os autores das teses e dissertações em suas pesquisas mais atenção ao surdo e como verifica-se quando lemos o produto resultante do processo partindo de sua língua de sinais.

Com a primeira etapa da pesquisa, o levantamento sobre alfabetização em LIBRAS, leitura do resumo e dos resultados, começamos a pesquisa dos autores que nos ajudaram na fundamentação para a escrita. Todos os autores deram significativas contribuições para a sistematização e ampliação das ideias que foram ao longo do texto apresentadas.

Com uma ideia mais ampla do assunto em discussão, com o local onde a pesquisa seria realizada e com o roteiro e o questionário elaborados passamos a fase da construção dos dados. Para melhor comodidade, ao professor colaborador foi entregue o questionário no mesmo dia da visita ao local. O questionário foi entregue também no formato digital (impresso, word, Google forms). No formato digital, o docente recebeu em documento em word através do e-mail e WhatsApp, tanto o documento em word como o link do Google forms.

O trabalho foi realizado numa abordagem qualitativa, perspectiva caracterizada como mais abrangente e com maiores possibilidades de clarear o nosso objetivo. Definimos o tipo de pesquisa, que aqui foi explicitado como pesquisa de campo, pois realizamos visitas e entrevistas por meio de questionários. Mas, compreendemos que toda pesquisa é bibliográfica e se caracteriza pela necessidade de fundamentação para a escrita.

Os dados foram obtidos com professores de duas escolas públicas, nas quais existem salas especializadas para o atendimento educacional especializado. Os professores têm experiência no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, estão exercendo a função professores da SRM. São responsáveis pelo AEE de alunos com deficiência.

Contudo, nem todos possuem formação na área de LIBRAS ou conhecimento acerca do bilinguismo e de estratégias que possibilite um melhor atendimento das necessidades do surdo no que se refere a alfabetização e letramento em LIBRAS. Com isso, as barreiras se

intensificam, sem contar as barreiras estruturais e de formação específica faltam ao professor da SRM, o que poderia auxiliar em sua prática.

Ouvimos os professores procurando identificar seus desafios, angústias e possíveis estratégias que nos ajudassem, mas também percebemos dificuldades, incertezas presentes no processo de alfabetização e letramento de surdos. São dificuldades expressivas que podem provocar prejuízo ao processo, como observamos na análise que realizamos nos questionários dos professores das SRM.

Os questionários demonstraram que os professores da SRM consideram como dificuldades falta de conhecimento da deficiência, de formação e de materiais didáticos-pedagógicos. As nossas discussões se caracterizaram ao longo das discussões, a ausência de materiais didáticos-pedagógicos e conhecimentos sobre a LIBRAS e estratégias para a alfabetização e letramento.

Refletindo sobre as falas dos professores, uma necessidade crescente ressaltada pelos professores foi a pouca ou nenhuma formação especializada. A falta da formação acaba interferindo nas atividades e ações desenvolvidas na SRM. Quando o docente desconhece estratégias que favoreça ao aluno sua permanência frequentando a sala de aula especializada.

Em nossas análises observamos que os professores das SRM, tem uma concepção ainda muito frágil acerca do conceito de alfabetização de surdos. São concepções que em alguns momentos se caracterizam como equivocadas visto que não representam a realidade. Assim, percebemos a necessidade de maior aprofundamento para a compreensão do significado de alfabetização de surdos.

O conhecimento e a compreensão do conceito são importantes para que o professor tenha condições de pensar as ações para o atendimento. No entanto, mais uma vez constatamos as fragilidades nas concepções dos professores colaboradores. Nesse sentido, verifica-se as muitas lacunas de formação e de compreensão do processo de alfabetização, além das possibilidades para a alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ranielli Santos de. **Ler e navegar.gov.br: experiências de interação em um Portal da Transparência**. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2013. Disponível em:

https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9B3PEA/1/disserta_o_final_ranielli_azevedo.pdf. Acesso em: 20/07/2023.

LOBATO, Maria José. **Propostas de Recursos Didático-pedagógicos para Alunos Surdos: Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo – CAS – Natal/RN**. In Anais do Congresso: a educação de surdos em países de Língua Portuguesa / [XII Congresso Internacional do INES e XVIII Seminário Nacional do INES]. – Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013.

BARBOSA, Eduardo F. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Ser Professor Universitário 2008. Material disponível em:

http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf. Acesso em: 06/08/2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 27/07/2023.

BRASIL. **Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências**.

DECRETO Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm. Acesso em: 12/06/2023.

BRASIL. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 29/12/2021.

BRASIL. **Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"**. PORTARIA NORMATIVA Nº- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192 Acesso em: 23/07/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/i...> Acesso em: 19/06/2023.

BRASIL. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional**

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Acesso em: 29/12/2021.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Implantação De Salas de Recursos Multifuncionais**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29/12/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. (2021). **GraphoGame: Manual do professor e do usuário**. 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/graphogame/pdf/GraphoGame_AT_11-2022.pdf. Acesso em: 27/07/2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso 25/07/2023.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da educação. Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (MEC/SASE). 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 29/12/2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25/07/2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de Agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 26/02/2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BASSO, Sabrina Pereira Soares; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em LIBRAS**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 491-512, nov. 2012. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/417-1919-1-PB.pdf> Acesso em: 10/01/2022.

BOMFIM, Duanne Antunes. **O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores** / Duanne Antunes Bomfim. – Diamantina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187709/BOMFIM%2c%20Duanne%20Antunes%202017%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 26/02/2022.

COIRO, J., DOBLER, E. **Exploring the comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers as they search for and locate information on the Internet.** Reading Research Quarterly, 42, p. 214-257, 2007.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016

DAMASCENO, JCB; ASSUMPCÃO, DJF. **Uma reflexão da educação especial a partir das políticas públicas educacionais brasileiras.** Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 13, n. 2, p. 216-231 Mai/Ago 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/930/754>. Acesso em: 25/07/2023

DAMILELLI, Albertina Serafim; CLASEN, Julia Hélio Lino. **Criança surda: qual é a sua língua?** Rev. Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1 (2012). Disponível em: <http://www.criciuma.ifsc.edu.br/sict-sul/images/Anais2012.pdf>. Acesso em: 11/01/2023.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 27/06/2023.

DIAS, F. R. N; CICILLINI, G. A. Pela narrativa dialógica... Os movimentos de constituição de formação de professores a partir do interior da escola. 25ª ANPED. Pôster. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt2>. Acesso em: 26/06/2023.

DIAS, M. C.; NOVAIS, A. E. **Por uma matriz de letramento digital.** In: III Encontro Nacional sobre hipertexto. 2009. Belo Horizonte. Anais do III Encontro Nacional sobre hipertexto. Belo Horizonte: CEFET-MG, out. p. 1-19, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/an...> Acesso em 20/07/2023.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito e CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito.** Educação & Sociedade [online]. 2005, v. 26, n. 91 [Acessado 19 outubro 2022], pp. 583-597. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014> . Epub 17 Out 2005. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>.

ELIZABETH SCAFFIDI. **ONU News Perspectiva Global Reportagens Humanas.** [S.l.]. Nações Unidas, 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1705931>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FERREIRA, Mariane; BARBIERI, João Francisco; ALMEIDA, José Julio Gavião de; WINCKLER, Ciro. **Introdução e condução dos métodos mistos de pesquisa em educação física.** Revista Pensar a Prática. 2020, v.23:e59905. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/59905/35566>. Acesso em: 28/07/2023.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** / Olga Freitas. – Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 132 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=614-equipamentos-e-materiais-didaticos&Itemid=30192. Acesso em 09/11/2022.

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

Gil, Antônio Carlos. 1946-Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES-SOUSA, Francisco Ebson. **As Tecnologias Digitais como instrumentos potencializadores no ensino de Língua Portuguesa**/Francisco Ebson Gomes-Sousa. 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/5174/1/FranciscoEGS_DISSERT.pdf.

Acesso em: 26/07/2023

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica** / Elisa Pereira Gonsalves. -- Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GLOSSÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: **Censo escolar 2023. Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED - INEP/MEC.** Brasília, 2023.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MANZINI, Eduardo José. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa.** [2. ed.] / Eduardo José Manzini, Débora Deliberato. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MILHOMEM, Tamara L. **Objetivo de leitura: um caminho que se perdeu?** Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/18...> Acesso em: 22/06/2023

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição: as reflexões sobre a ação reguladora da linguagem.** São Paulo: Plexus, 1996.

MORERT, M. C. F. F; RODRIGUES, J.G. **A Proposta Bilíngue na Educação de Surdos: Práticas Pedagógicas no Processo de Alfabetização no Município de Colorado do Oeste/Rondônia.** Holos, Ano 35, v.2, e5933, 2019. p. 1-23. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5933/pdf>. Acesso em 16/12/2021.

MOROSINI, M.C.; FERNANDES, C.M.B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=ESTADO+DO+CONHECIMENTO&oq=ESTADO+DO+>

[CONHECIMENTO&aqs=chrome..69i57j0i51214j0i22i3015.4717j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8](#). Acesso em: 16/02/2022

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Dayse Garcia. **Material Didático Digital: nova forma de o aluno surdo “ler” e “interagir” Com Os Conteúdos Educacionais?** In: Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 185-198, jul.-dez. 2016 DOI: 10.17851/1983-3652.9.2.185-198

OLIVEIRA, Eliana Cristina Pedroso de. **Letramento em libras no contexto da educação inclusiva a partir de gêneros textuais/** Eliana Cristina Pedroso de Oliveira, 2019. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192724/oliveira_e cp_me_bauru.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 09/02/2022.

PEREIRA, Alice T. Cybis; STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. **Coleção Letras Libras, Eixo Formação Específica – Libras I**, UFSC: 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/linguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf. Acesso em: 16/12/2021.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas n3 p. 54, 2000.

QUADROS, R. M. **O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos**. In E. Fernandes (org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.

ROCHA, Gilma da Silva Pereira. **APRENDENDO A FALAR E A ESCREVER COM AS MÃOS: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação (ICED), Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, 2016. Disponível em:
https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/519/1/Disserta% c3% a7% c3% a30_AprendendoaFalareaEscrever.pdf. Acesso em 03/03/2022.

RODRIGUES, E. G. **Política de educação bilíngue e a alfabetização de crianças surdas**. Pró-Discente, Vitória, v. 17, nº 1, p. 87-91, jan.-jun. 2011.

RODRIGUES, Flávia Amorim. **Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas /** Flávia Amorim Rodrigues; orientador Alexandre Saul Pinto. -- 2020. Disponível em:
<https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6622/1/FI% c3% a1 via% 20Amorim% 20% 20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 07/02/2022.

RIBEIRO, Ana Elisa e COSCARELLI, Carla Viana. **O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais**. Educ. rev. [online]. 2010, vol.26, n.3, pp.317-334. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-469820>. Acesso em: 22/06/2023

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. 2008. Tese. (Doutorado em Estudos Lingüísticos). Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://poslin.letras.ufmg.br/defesas/14D.pdf>. Acesso em: 22/06/2023

SANTOS, E. R. **O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Uma Análise de Estratégias e Materiais Didáticos**. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_103.pdf. Acesso em: 13/06/2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7658317/mod_resource/content/1/Magda%20Soares%20-%20Alfaetrar.pdf . Acesso em: 12/03/2023

SOARES, Magda B. Alfabetização. In.: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webr>. Acesso em: 22/06/2023

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. **Nas entrelinhas da prática docente: a perspectiva de qualidade da alfabetização e do letramento na infância** / Francisca Maria Gomes Cabral Soares. - Natal, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 2015

23 E 24 DE ABRIL DIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS E DIA NACIONAL DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: Comissão Multidisciplinar de Acessibilidade (CMA) do Tribunal Regional Eleitoral de Pernambuco (TRE-PE) celebra a importância das datas. Tribunal Regional Eleitoral – PE. 2022. Disponível em: <https://www.tre-pe.jus.br/comunicacao/noticias/2021/Abril/23-e-24-de-abril-dia-nacional-da-educacao-para-surdos-e-dia-nacional-da-lingua-brasileira-de-sinais#:~:text=Segundo%20o%20Instituto%20Brasileiro%20de,portanto%2C%20n%C3%A3o%20escutam%20absolutamente%20nada> >. Acesso em 18/11/2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

**ANEXO A - CARTA DE APRESENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO**

O professor/pesquisador Everton Viana da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, encontra-se desenvolvendo a pesquisa: **“O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS”**. Perante o cenário de relevância e pertinência da temática abordada, e na necessidade de aproximação da Educação Superior com a Educação Básica e considerando os desafios da educação escolar, solicitamos a cooperação dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM desta instituição de ensino, no sentido de permitir a realização da pesquisa mencionada.

Na certeza de contarmos com o valioso apoio, despedimo-nos com apreço e respeito.

Campo Grande/RN, _____ de _____ de 2022.

Cordialmente,

Everton Viana da Silva - Mestrando do POSDUC/FE/UERN

Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares – Orientadora - POSEDUC/FE/UERN

Ilmo. (a) Diretor (a):

Instituição de ensino:

ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO**

Eu, _____, representante legal da Escola Municipal de 1º e 2º graus professor Joaquim Leal Pimenta, localizada no endereço: Rua Joaquim Leal Pimenta, 31, centro, Campo Grande/RN, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: **“O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS”**, autorizo o pesquisador **Everton Viana da Silva**, sob a orientação da Professora **Doutora Francisca Maria Gomes Cabral Soares**, vinculados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN a ser realizada na abrangência da Secretaria Municipal de Educação de Cultura, Esporte e Lazer – SEMEC de Campo Grande/RN.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que SEGUE: 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS; 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Campo Grande/RN, _____ de _____ de 2022.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO**

Eu, _____, representante legal da Escola Estadual Ana Maria Vieira Liberato, localizada no endereço: Rua Francisco Ananias Dantas de Brito, s/n, Alto da Esperança, Campo Grande/RN, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: **“O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS”**, autorizo o pesquisador **Everton Viana da Silva**, sob a orientação da Professora **Doutora Francisca Maria Gomes Cabral Soares**, vinculados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN a ser realizada na abrangência da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer – SEEC do Rio Grande do Norte/RN.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que SEGUE: 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS; 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Campo Grande/RN, _____ de _____ de 2022.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO**

Temos a satisfação de convidar você, professor (a), para participar no papel de sujeito da pesquisado, da pesquisa intitulada **“O PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS”**, mestrando **Everton Viana da Silva**, sob orientação da professora **Doutora Francisca Maria Gomes Cabral Soares**, a qual tem por objetivo compreender os desafios vivenciados por professores da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, na alfabetização e letramento de alunos surdos no contexto da escola pública a partir da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Como instrumentos para coleta de dados, iremos utilizar questionários para a entrevista com professores (as) da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM de duas escolas públicas de Campo Grande/RN.

As visitas acontecerão in loco, na SRM para a captação de imagens das instituições, resguardando o anonimato dos sujeitos. As entrevistas serão realizadas individualmente, através de questionários, conforme diálogo prévio e consentimento dos sujeitos pesquisados para o estudo.

Cabe ressaltar que sua participação é voluntária, e que, ao fazer parte do estudo, permitirá que os pesquisadores utilizem e analisem os dados obtidos por meio das visitas e entrevistas, dando direito de recusa a qualquer uma das etapas da pesquisa. Entretanto, garantimos, por meio dos preceitos éticos que alicerçam as pesquisas científicas, que os dados colhidos terão total confidencialidade, com absoluta preservação das identidades dos sujeitos participantes, e seu uso se restringirá tão somente para a disseminação no meio científico - acadêmico.

Por fim, destacamos que sua participação terá riscos mínimos, e que não irá gerar nenhum ônus ou bônus de forma direta e imediata. Por outro lado, ensejamos que o estudo proporcione elementos que contribuam com as reflexões sobre os desafios de alfabetização e letramento de discentes surdos em LIBRAS na SRM.

Mediante as condições descritas, caso opte por participar do estudo, pedimos que assine o **TERMO DE CONCORDÂNCIA**. De antemão, manifestamos nossos agradecimentos

quanto a sua valorosa participação e contribuição para nossa pesquisa. Ficamos a sua disposição para sanar quaisquer dúvidas.

Cordialmente,

Everton Viana da Silva – Mestrando POSEDUC/FE/UERN

Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares - Orientadora POSEDUC/FE/UERN

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

Este questionário tem como objetivo conhecer suas concepções acerca da alfabetização e letramento de crianças com surdez. Nesse sentido, as questões apresentadas versam sobre como o professor das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM atuam no sentido de alfabetizar crianças surdas no contexto da SRM. Assim, sua contribuição será muito importante para a realização da presente pesquisa.

QUESTIONÁRIO

- 1) Qual é a sua formação inicial?
- 2) Você possui quanto tempo de experiência no magistério?
- 3) Quanto tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais?
- 4) Quais as principais dificuldades você se depara diariamente na Sala de Recursos Multifuncionais?
- 5) Para você o que é alfabetizar surdos?
- 6) De que forma é possível alfabetizar surdos? Aponte algumas possibilidades.
- 7) Sobre a alfabetização de surdos, para alfabetizar uma criança surda é necessário ensinar LIBRAS?
- 8) O professor precisa saber LIBRAS para alfabetizar uma criança surda?
- 9) Quais as dificuldades quanto ao processo de alfabetização da criança surda quando o professor não sabe LIBRAS?
- 10) Na Sala de Recursos Multifuncionais da escola onde você atua há muitos materiais didáticos-pedagógicos acessíveis aos alunos surdos? E na sua opinião, são satisfatórios ao trabalho de alfabetização e letramento dos alunos com surdez?
- 11) Como outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surdas?
- 12) Como a escola de modo geral contribui com o ciclo de alfabetização da criança surda?
- 13) Qual o papel do Atendimento Educacional Especializado oferecido nas salas de recursos multifuncionais?

Questionário

Este questionário tem como objetivo conhecer suas concepções acerca da alfabetização e letramento de crianças com surdez. Nesse sentido, as questões apresentadas versam sobre como o professor das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM atuam no sentido de alfabetizar crianças surdas no contexto da SRM. Assim, sua contribuição será muito importante para a realização da presente pesquisa.

vianaeverton22@gmail.com [Alternar conta](#)



Não compartilhado

1) Qual é a sua formação inicial?

Sua resposta

2) Você possui quanto tempo de experiência no magistério?

Sua resposta

3) Quanto tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais?

Sua resposta

4) Quais as principais dificuldades você se depara diariamente na Sala de Recursos Multifuncionais?

Sua resposta

5) Para você o que é alfabetizar surdos?

Sua resposta

6) De que forma é possível alfabetizar surdos? Aponte algumas possibilidades.

Sua resposta

7) Sobre a alfabetização de surdos, para alfabetizar uma criança surda é necessário ensinar LIBRAS?

Sua resposta

8) O professor precisa saber LIBRAS para alfabetizar uma criança surda?

Sua resposta

9) Quais as dificuldades quanto ao processo de alfabetização da criança surda quando o professor não sabe LIBRAS?

Sua resposta

10) Na Sala de Recursos Multifuncionais da escola onde você atua há muitos materiais didáticos-pedagógicos acessíveis aos alunos surdos? E na sua opinião, são satisfatórios ao trabalho de alfabetização e letramento dos alunos com surdez?

Sua resposta

11) Como outras crianças participam do processo de alfabetização das crianças surdas?

Sua resposta

12) Como a escola de modo geral contribui com o ciclo de alfabetização da criança surda?

Sua resposta

13) Qual o papel do Atendimento Educacional Especializado oferecido nas salas de recursos multifuncionais?

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



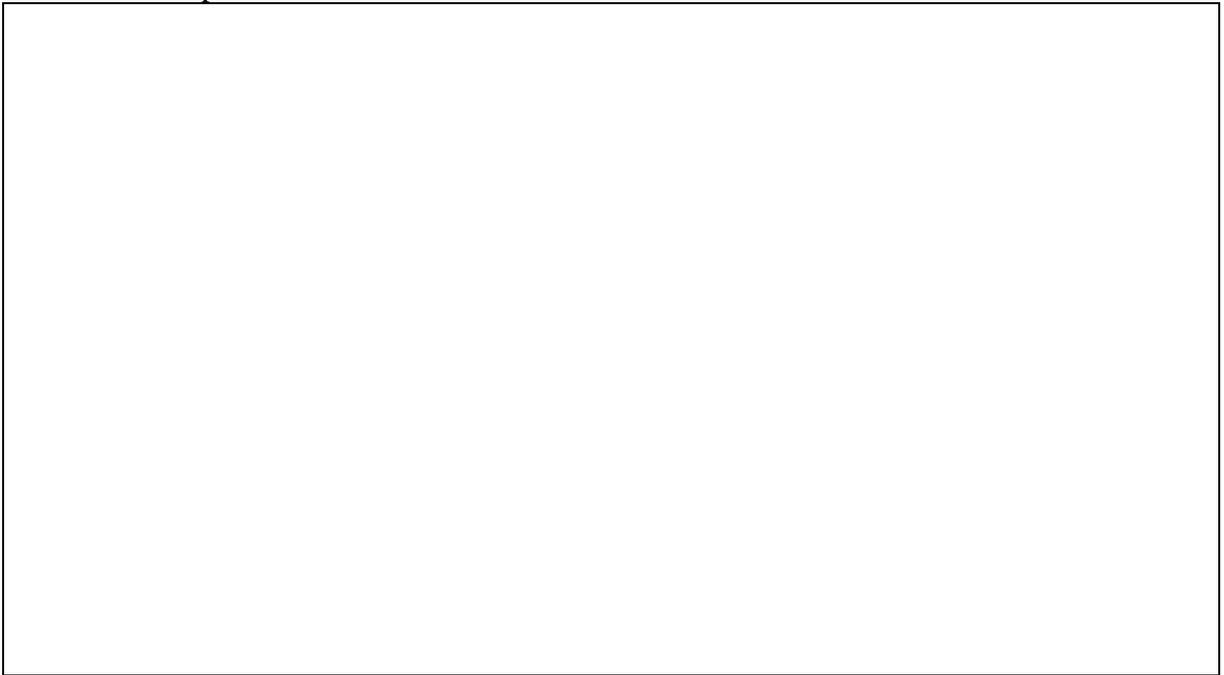
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

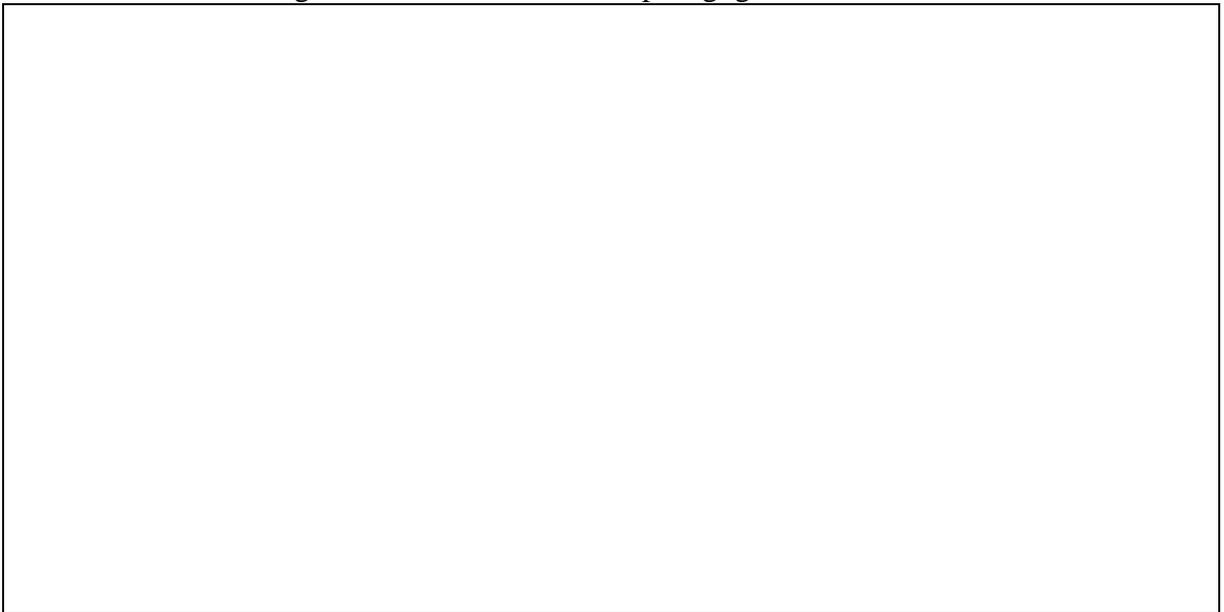
A escola e o contexto social no qual está inserida.

A equipe gestora.

Os professores da Sala de Recursos Multifuncionais – SEM e os desafios no Atendimento Educacional Especializado – AEE.



Os recursos de tecnologia e os materiais didático-pedagógicos.



Os alunos atendidos pelos professores da SRM.

