



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

AURÉLIO DA SILVA ALENCAR

**A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM/LIBRAS E O ALUNO SURDO:
UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E
INTERAÇÃO NA ESCOLA E NA FAMÍLIA**

DOURADOS – MS

2016

AURÉLIO DA SILVA ALENCAR

**A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM/LIBRAS E O ALUNO SURDO:
UM ESTUDO SOBRE AS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E
INTERAÇÃO NA ESCOLA E NA FAMÍLIA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilda Moraes Garcia Bruno.

Coorientadora: Prof.^a (Doutoranda) Ilma Regina Castro Saramago de Souza

Dissertação defendida e aprovada em 07/12/2016

Prof.^a Dr.^a Marilda Moraes Garcia Bruno - UFGD (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa Lacerda – UFSCAR (Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Aline Maira da Silva (Membro)

DOURADOS – MS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A368a Alencar, Aurelio Da Silva

A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família / Aurelio Da Silva Alencar -- Dourados: UFGD, 2016.

106f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Marilda Moraes Garcia Bruno

Co-orientadora: Ilma Regina Castro Saramago de Souza

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Aquisição de linguagem/Libras. 2. Bilinguismo. 3. Tradução e Interpretação. 4. Inclusão Escolar. 5. Família. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Dedico esse trabalho à minha esposa e aos meus filhos que souberam compreender e me apoiar em tantos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pelo dom da vida e por manter-me no caminho dos justos e honrar minha família com tua presença. Sempre tive mais a agradecer do que a pedir. Obrigado por tudo de bom que tens feito em minha vida.

À minha esposa, Maria Lúcia, que sempre foi meu porto seguro, minha principal incentivadora ao ingresso no Mestrado. Durante todo o tempo foi meu suporte e cuidou de tudo com muita firmeza, nas minhas ausências nunca se queixava e ainda acalentava nossos filhos com palavras de otimismo e incentivo. Amo você!

A meus filhos, Arthur e Ludmila, que tão pequenos já reconhecem a importância do estudo e do esforço para se estudar. Do jeito deles, também me deram forças e souberam esperar pacientemente um momento em que eu podia “deixar os livros” e brincar com eles. Vocês são a bênção de Deus em minha vida, amo vocês.

A meus pais, Gessé Alencar (*in memoriam*) e Maria Valdira, que, mesmo com pouco estudo, souberam dar valor e incentivar os filhos a estudar...eu nunca parei, pai.

À professora Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda, primeiramente por suas contribuições na área da Educação de Surdos e da Língua de Sinais. Seus estudos motivaram muitas pesquisas em todo o Brasil. Sinto-me honrado em tê-los usado no meu trabalho e muito feliz em tê-la na minha banca de Mestrado.

À minha orientadora, Marilda Moraes Garcia Bruno, que com toda a sua experiência e olhar dedicado, no ano de 2007, me fez trilhar o caminho da formação de intérprete de nível superior, incentivando-me (quase exigindo) a prestar o vestibular do Letras Libras. Se hoje sou um profissional da Libras de nível superior, foi graças à senhora. Sob sua orientação, entendi o que é ser pesquisador e estudioso. É uma honra ser seu orientando. Obrigado.

À minha coorientadora, professora Ilma Saramago Souza, que com seu jeito tranquilo e delicado soube aparar as arestas do trabalho, dando um “toque Ilma” na dissertação, o que me ajudou muito na fase final do trabalho. Obrigado a você também.

A meu amigo Washington Cesar Shoiti Nozu, meu tutor nessa pesquisa, que me auxiliou na fase de busca do “Estado do Conhecimento”, que faz com que o mestrando inexperiente quase enlouqueça nessa construção. Valeu, parceiro!

Aos professores do Mestrado, que com muita sutileza nos ensinaram a trilhar os caminhos (árduos) de um pesquisador, especialmente à professora Aline Maira da Silva, com quem mais dialoguei acerca da temática da pesquisa.

A meus colegas de Mestrado, especialmente aos da linha de Educação e Diversidade, Rosemary Bueno, Dorca Soares, Vera Lúcia, Mary Cristina, Priscila de Carvalho, Gabriela Machado, Luana Almeida, Maria Aparecida, Marieli Duarte, que dividiram comigo as angústias e as alegrias dessa pós-graduação.

À professora Áurea Rita, minha professora de redação, que, após tantas aulas e revisões, se tornou minha amiga. Obrigado, Áurea, aprendi muito contigo!

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação, do Núcleo de Educação Especial, Terezinha, Cristina, Eliandra e Sandra. Obrigado por todo o apoio nessa pesquisa.

Aos colegas intérpretes de Libras que participaram dessa pesquisa, e aos que, de uma forma ou de outra, foram solidários e incentivadores desse trabalho.

À professora da Sala de Recursos Multifuncionais, das escolas onde foram realizadas as pesquisas, que sempre me atendeu com muita atenção.

À gestão das escolas municipais de Dourados-MS, que atenciosamente abriram as portas para que essa pesquisa fosse desenvolvida e concluída.

[...] As brincadeiras de adultos com crianças, atividades entre crianças; brincadeiras em grupo ou individuais, ler, aprender novas habilidades (neste estudo símbolos, sinais, língua de sinais) constituem as engrenagens do desenvolvimento, porque é engajando-se nessas atividades e interações que o indivíduo torna-se capaz de dar sentido ao seu mundo, entender o seu lugar neste mundo e, ao mesmo tempo em que nele ocupa um lugar, transforma-o.

BRONFENBRENNER

RESUMO

A aquisição de linguagem e de Libras pelo aluno surdo nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda é pouco estudado no meio acadêmico. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as estratégias didáticas, linguísticas e de interação utilizadas pelo profissional intérprete de Libras na atuação em sala de aula e pelo professor bilíngue surdo na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, da Rede Municipal de Dourados, MS. Os objetivos específicos foram os seguintes: discutir a proposta e a prática de educação do surdo no estado de Mato Grosso do Sul, tendo como foco principal o município de Dourados; investigar as formas de interação do professor bilíngue, do intérprete de Libras e da família para com o aluno surdo; analisar as estratégias didáticas, as possibilidades, os avanços e os desafios na atuação do professor bilíngue na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM e dos intérpretes de Libras no contexto da sala de aula. Fundamentado na perspectiva dos Estudos Surdos e da teoria do Desenvolvimento Humano Ecológico de Bronfenbrenner, o estudo teve como metodologia a análise documental, a observação em sala de aula, as entrevistas com o professor surdo, com os intérpretes educacionais e com as famílias. Os resultados indicaram que os alunos surdos chegam à escola sem o domínio de uma língua de comunicação; que há baixa frequência ao Atendimento Educacional Especializado; que apenas uma professora de Libras divide sua atuação entre duas Salas de Recursos em escolas polo; que os alunos que não frequentam as SRMs aprendem Libras exclusivamente por meio do intérprete em sala de aula, no momento da tradução e interpretação. Os impasses para a educação detectados foram a falta de materiais adaptados e o pouco uso de recursos visuais por parte dos professores. Os principais desafios relatados para a aquisição de linguagem/Língua de Sinais pelos alunos surdos na escola comum foram os que se seguem: criar estratégias para aumentar o tempo de exposição à Libras, prevenir ausências e promover a assiduidade ao AEE; proporcionar espaços para o uso da Libras no ambiente familiar; prover outras formas de interação com aluno surdos, com profissional bilíngue e comunidade surda no espaço educacional. Espera-se que as discussões aqui postas e as reflexões realizadas possam trazer contribuições para o redimensionamento dos serviços ofertados e melhoria para o processo de aquisição de Linguagem/Libras, assim como o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos surdos no contexto escolar e familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de linguagem/Libras. Bilinguismo. Tradução e Interpretação. Inclusão Escolar. Família.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the didactic, linguistic and interaction strategies used by the professional interpreter of Brazilian Sign Language – known as *Libras* – while performing in a classroom and by a bilingual deaf educator in a Multifunctional Resources Classroom – SRM, from Municipal Schools of Dourados-MS. The specific goals were the following: discuss the proposal and the education practice of the deaf student in the State of Mato Grosso do Sul, focusing specifically the city of Dourados; search the ways of communication and interaction among the bilingual educator, translator and interpreter of “*Libras*” besides the family of deaf students; analyze the didactic strategies, the possibilities, the progress and challenges for the bilingual educator and for the interpreters of “*Libras*” inside the classroom. Based on the Perspective of Deaf Studies and the Bronfenbrenner Ecological Human Development Theory, the study methodology was done by documental analysis, classroom observations, interviews with deaf educators, educational interpreters and with the families. Results showed that the deaf students go to school without mastering a language of communication (*Libras*); a very low frequency of a Specialized Educational Assistance (SEA); there is only one deaf instructor educator of *Libras* sharing his/her job between the two Resource Rooms at “polo” schools; students, who do not attend SRMs, learn *Libras* exclusively by having an interpreter into the classroom at the moment of translation and interpretation. The difficulties found for *Libras* education were the lack of adapted contents and the scarcity of visual resources by the educators. The main challenges reported for *Libras* acquisition by deaf students in common schools were: develop strategies for having longer periods of classes by using *Libras*; avoid absences and promote the frequency attendance at SEA; provide moments for using *Libras* with and among family; contribute with different interactions among deaf students with bilingual professional and deaf communities within the educational environment. It is hoped that the discussions carried out and the reflections carried out can contribute to the re-sizing of the offered services and improvement to the process of acquisition of Language / Pounds, as well as the development of the learning process of deaf students in the school and family context.

Key-words: Brazilian Signs Language Acquisition; Bilingualism; Translation and Interpretation. School inclusion. Family.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Exemplo de Configurações de mãos.....	22
Imagem 2	Exemplo de Locação	23
Imagem 3	Exemplo de Movimento.....	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Delineamento Teórico Metodológico.....	35
Quadro 2	Perfil do Professor Bilíngue e dos Intérpretes Educacionais.....	36
Quadro 3	Perfil dos alunos surdos.....	37
Quadro 4	Perfil das mães dos alunos surdos.....	38

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAP-DV - Centro de Apoio pedagógico ao Deficiente Visual
CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEAD - Centro Estadual de Atendimento à Diversidade
CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
CEESP - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
CM – Configuração de mão
DAL – dispositivo de aquisição de linguagem
dB - decibéis
ENM - Expressões Não Manuais
GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
IE – Intérprete educacional
ILS - Intérprete de Língua de Sinais
L- Locação
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LP – Língua Portuguesa
M – Movimento
MEC – Ministério de Educação
MS - Mato Grosso do Sul
NAAHS - Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação
NAE - Núcleo de Arte e Educação
NEFPI - Núcleo de Formação de Professores Indígenas
NUEDESP - Núcleo de Educação Especial
Or - Orientação das Mãos
PA - Ponto de articulação
PB – Professor bilíngue
PEE - Plano Estadual de Educação
PME - Plano Municipal de Educação
PROLIBRAS – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras
SED - Secretaria Estadual de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS - Tradutor Intérprete de Libras
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – LINGUAGEM, LÍNGUA, AQUISIÇÃO DE LIBRAS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	11
1.1 Linguagem e Língua: diferentes enfoques	11
1.2 A aquisição da Língua Brasileira de Sinais – Libras.....	16
1.3 Educação de surdos: do oralismo ao bilinguismo.....	27
CAPÍTULO II - DELINEAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	34
2.1 O caminho investigativo.....	34
CAPÍTULO III - A AQUISIÇÃO E O ENSINO DE LIBRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOURADOS - MS.....	46
3.1 A proposta pedagógica de MS para a educação do surdo no contexto escolar.....	46
3.2 O debate emergente: a Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue.....	52
3.3 A Atuação do professor bilíngue e do intérprete de Libras no contexto escolar: estratégias, avanços e desafios.....	54
3.3.1 Atuação do professor bilíngue, estratégias, avanços, dificuldades e desafios.....	55
3.3.2 Atuação do intérprete educacional: estratégias, avanços, dificuldades e desafios.....	60
3.4 O papel da família do aluno surdo: algumas reflexões.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICES.....	82
APÊNDICE A – Autorização para realização da pesquisa.....	82
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos Intérpretes de Libras.....	84
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue à professora da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM.....	86
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos familiares do aluno surdo.....	88
APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada com o intérprete educacional-IE.....	90
APÊNDICE F – Entrevista semiestruturada com o professor bilíngue da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM.....	92
APÊNDICE G – Entrevista semiestruturada com os familiares do aluno surdo.....	94

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição de linguagem/Língua de Sinais por alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma temática complexa que merece maior debate no meio científico. Estudos linguísticos apontam para a importância da oferta de melhores oportunidades de interação, comunicação e domínio da Língua de Sinais como forma de mediação para o acesso ao conhecimento e promoção da aprendizagem de alunos surdos.

A Língua Brasileira de Sinais - Libras é uma língua visual espacial articulada por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira (QUADROS, 2004a). Os estudos de Quadros sinalizam que, quanto mais cedo a criança interagir com pessoas surdas ou com usuários de Libras, melhor será seu repertório linguístico. O reconhecimento da Libras como um sistema linguístico oficial da comunidade surda é recente em nosso país. A Lei 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas e traz em seu bojo a seguinte definição:

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, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A partir dessas recomendações, inicia-se um movimento de inclusão da Língua de Sinais na educação de surdos em nosso país, adotando-se, então, a abordagem bilíngue, ou bilinguismo. Nessa abordagem preconiza-se que o surdo seja exposto à Língua de Sinais o mais cedo possível, por esta ser adquirida sem condições especiais de aprendizagem (LACERDA, 2000a). Pesquisas de Lacerda indicam que, se as crianças surdas forem expostas à Língua de Sinais na idade certa, poderão desenvolver uma comunicação eficiente e completa, o que possibilitará um melhor desenvolvimento cognitivo e social.

Na proposta bilíngue, a língua majoritária é ensinada ao surdo como segunda língua, com base nos conhecimentos adquiridos por meio da Língua de Sinais.

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. Para que as interações possam fluir, a criança surda é exposta o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças

ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo (LACERDA, 2000a, p. 73).

O objetivo da educação bilíngue é que a criança surda tenha um desenvolvimento cognitivo-linguístico como o verificado nas crianças ouvintes e que possa ter acesso a duas línguas, à Língua de Sinais e à língua da comunidade majoritária. A filosofia bilíngue propõe também que a criança surda tenha contato com surdos adultos fluentes em Língua de Sinais para que estes lhe sirvam de modelo, ajudando na construção de uma autoimagem positiva do ser surdo e fazendo com que ela, a criança, se reconheça como participante de uma comunidade linguística, sem deixar de participar da comunidade ouvinte.

Quanto à Educação Bilíngue, o documento orienta que os alunos surdos sejam matriculados nas escolas comuns, sendo-lhes ofertado o ensino na Língua Portuguesa-LP na modalidade escrita e na Língua de Sinais. Prevê também a presença do intérprete de Libras, como também o ensino de Libras para os demais alunos da escola. Orienta ainda que o Atendimento Educacional Especializado-AEE para os alunos surdos seja ofertado tanto na modalidade oral quanto na Língua de Sinais.

Numa proposta de educação bilíngue, além do conhecimento básico em torno da comunicação dos surdos, por parte do professor regente, dois profissionais desempenham papel fundamental para o desenvolvimento linguístico e para a aprendizagem da Libras pelos alunos surdos. São o professor (surdo) de Libras e o Intérprete de Língua de Sinais.

Nesse sentido, o documento supracitado orienta que o atendimento ao aluno surdo em sala de aula deva ser feito por um profissional bilíngue proficiente na tradução e interpretação da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa, assim como na da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, tal profissional é o intérprete de Libras.

O perfil e a atuação do profissional Intérprete de Língua de Sinais é discutido por Quadros (2004b):

É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. [...]. Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação) (QUADROS, 2004b, p. 28).

No Brasil, a formação do professor de Libras e a do intérprete de Libras é muito recente em cursos específicos de nível superior. Os primeiros cursos foram implementados pela Universidade Federal de Santa Catarina/MEC/UAB (2008-2011), por meio da criação de 19 Polos de formação em universidades públicas. Hoje, várias universidades incorporaram essa formação em caráter contínuo, como é o caso da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Discute-se a qualificação e o papel do intérprete no contexto educacional, os modelos, as estratégias e as técnicas de tradução e interpretação utilizadas por esses profissionais.

A diferença na língua de comunicação entre o aluno surdo e as demais pessoas do ambiente escolar conduz a um histórico de reprovação por vários motivos, dentre eles, a falta de comunicação com o professor em sua própria língua - a Libras, e a falta de meios de decodificação do código visual da escrita.

Nessa perspectiva, considerando a Língua de Sinais como a primeira língua para o surdo, a L1, e a Língua Portuguesa como a segunda, a L2, e entendendo que são línguas distintas de comunicação, torna-se essencial compreender o como se dá o processo de aquisição da linguagem/Língua de Sinais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isto implica estudar a atuação do professor de Libras e a atuação do intérprete de Libras como formas de mediação ao processo de aquisição da Língua de Sinais e de otimização da aprendizagem do aluno surdo.

As pesquisas têm demonstrado que alunos surdos têm contato com a língua sinalizada, na maioria dos casos, quando ingressam na escola, onde terão que aprender ao mesmo tempo a Língua de Sinais e os conteúdos acadêmicos para a série, o que os deixa aquém do nível esperado, como relata Lacerda:

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades (LACERDA, 2006, p. 165).

Além da importância do ensino de Libras, desde a mais tenra idade, pelo professor surdo, o intérprete de Libras tem papel fundamental no processo ensino aprendizagem do aluno surdo, pois é pela tradução e interpretação que o conteúdo transmitido verbalmente pelo professor regente é mentalmente reestruturado para a Língua de Sinais, por meio de uma estrutura adequada ao entendimento do aluno surdo. Desse modo ele poderá interagir e aprender como os demais alunos ouvintes. Lacerda (2009) expõe que o Decreto 5.626/2005 prevê a presença dos intérpretes de Libras somente para a segunda etapa Ensino Fundamental e para a

de níveis posteriores. Para os anos iniciais, é prevista a presença de professor regente bilíngue em salas de aula cuja língua de instrução seja a Libras. No município de Dourados-MS, os intérpretes são disponibilizados aos alunos surdos da rede municipal de ensino, em qualquer ano em que estejam matriculados. Não existe uma sala de aula em que a língua de instrução seja a Libras, por conta disso a investigação se dá nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde estão inseridos os alunos surdos e os intérpretes de Libras. Torna-se importante investigar a atuação desse profissional. Quadros assim define a atuação dos intérpretes:

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (QUADROS, 2004b, p. 28).

Sob essa perspectiva e para a melhor compreensão do objeto de estudo desta pesquisa foi necessário conhecer alguns trabalhos realizados por pesquisadores da área de educação de surdos. O Estudo realizado por Patrícia Tuxi (2009) na Universidade de Brasília (UNB), denominado “Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental”, analisa o intérprete educacional que atua no Ensino Fundamental e tem como objetivo investigar como o processo de inclusão é compreendido nesses estabelecimentos de ensino, a forma de interação entre o intérprete educacional e os demais profissionais que fazem parte do sistema escolar e o como a figura do intérprete educacional é entendida pelas pessoas que fazem parte do meio escolar. A autora explica que:

O profissional que faz a mediação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa é o intérprete de Língua de Sinais. Quando esse profissional atua no meio educacional é denominado como intérprete educacional - aquele que interpreta/traduz o conteúdo apresentado por um discente (TUXI, 2009, resumo).

Os resultados indicaram que o desempenho do intérprete educacional se modifica de acordo com o nível educacional em que ele está inserido; que o intérprete educacional e o professor regente, quando atuam como co-docentes, beneficiam o processo de ensino-aprendizagem da turma; que, para que o processo de inclusão do aluno surdo obtenha êxito, é necessária a participação de toda a escola em formações contínuas; que o intérprete

educacional de áreas específicas precisa de cursos de formação diferenciados e, por fim, que há urgência de políticas públicas que atentem para as peculiaridades de ação do intérprete que atua no meio educacional.

Os estudos de Tuxi sinalizam que o intérprete educacional-IE faz, além do ato de traduzir e interpretar os conteúdos acadêmicos, pois ele, sendo também um professor, (no caso específico deste estudo, feito no Distrito Federal) acaba trabalhando juntamente com o professor regente em regime de “co-docência” (TUXI, 2009, p. 31). Isso significa que o intérprete participa de todos os momentos de sala de aula na atuação com o aluno surdo e, com isso, colabora com o processo ensino-aprendizagem deste aluno, tanto quanto o professor.

A tese de Santos (2014), denominada *O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações*, desenvolvida na Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, observa a atuação de quatro intérpretes nos anos finais do Ensino Fundamental, em escolas com Programa de Educação Inclusiva Bilíngue. As análises e reflexões sobre o fazer do intérprete educacional levaram à construção da tese de que o fazer do IE não se restringe à tradução e interpretação de enunciados, a sua prática cotidiana vai além desses aspectos; o IE é coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula.

Em relação ao papel do professor surdo¹ no AEE, são escassos os estudos. A tese de Quiles (2015b), denominada *Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva*, aponta que, na escola pesquisada, em Três Lagoas-MS, a compreensão de que é por meio da Libras que o surdo acessa seus processos mentais e a convicção de que a Libras é uma língua completa ainda precisam ser alcançados. Constatou-se que não há nenhuma prática de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e que o trabalho realizado pelo instrutor surdo, na SRM, ao relacionar os sinais em Libras ensinados com a sua forma escrita, é o que mais se aproxima disso.

No estudo de Amorim (2011), *Atendimento Educacional Especializado: uma Análise sobre as Salas de Recursos Multifuncionais para Alunos com Surdez*, observou-se que a educação dos surdos continua sendo um grande desafio aos profissionais da educação no que tange ao processo de escolarização. Há um agravante para que não seja efetivado o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos: eles não frequentam o AEE, pois os pais acreditam que o fato de os filhos estarem incluídos em uma sala de aula regular é o suficiente para a aprendizagem, por isso, e por não ser obrigatória a participação no AEE, os pais deixam de levar as crianças para o AEE, privando-as de receber o atendimento tão importante para o desenvolvimento pessoal, social e linguístico do aluno surdo.

¹ Professor surdo e professor bilíngue, referem-se ao mesmo profissional surdo com algum tipo de graduação. Instrutor surdo ou instrutor de Libras se refere ao profissional surdo que ainda não possui graduação.

Constatou-se também que os professores que estão nessas salas não são qualificados, não são bilíngues e não acompanharam as mudanças de práticas pedagógicas.

Para a análise do processo de desenvolvimento, da interação, da comunicação e da aquisição de linguagem por crianças surdas, o ambiente ecológico, isto é, o ambiente natural em que convivem, bem como os diferentes sistemas, dos alargados aos mais próximos, assumem vital importância nesse processo e na aprendizagem.

Na concepção de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), “o ambiente ecológico é tido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas. No nível mais interno está o ambiente mais imediato contendo a pessoa em desenvolvimento. Este pode ser a casa, a sala de aula [...]” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5). Portanto, o indivíduo não é considerado isoladamente, o desenvolvimento acontece levando-se em conta os vários sistemas nos quais o indivíduo está inserido.

Com as crianças surdas, a situação não é diferente, elas nascem e crescem em ambientes familiares, são rodeadas por pessoas, convivem com vizinhos, filhos de amigos dos pais, frequentam igrejas, praças; contudo, é a partir da escolarização que elas ampliam seus ambientes e o círculo de interação: passam a conviver com outras pessoas, professores, colegas de turma e de escola, tendo nessa vivência a comunicação como ponto mais divergente de interação com os demais. O que as diferencia é a forma de comunicação, enquanto o aluno surdo se utiliza da linguagem visual espacial, a Libras, os demais participantes de seu microsistema utilizam a linguagem oral auditiva, ou seja, a Língua Portuguesa falada.

Para a investigação do processo de desenvolvimento linguístico e da aprendizagem da criança surda, mediados pela comunicação com o professor bilíngue surdo e pelo intérprete educacional, este estudo parte da compreensão de que a criança surda faz parte de um sistema que Bronfenbrenner chama de crescimento bioecológico do desenvolvimento humano. Ele propõe um modelo de sistemas interligados, cujo centro é a criança em desenvolvimento. São eles:

- O microsistema – um complexo de inter-relações dentro de um ambiente imediato, onde ocorre a interação face a face, sendo constituído pelos locais onde a criança vive, neste caso a família, os colegas, o professor surdo, o intérprete e o professor regente, são as pessoas com as quais interage e pelas atividades que desenvolvem em conjunto.
- O mesossistema – um conjunto de inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, são as relações entre os vários microsistemas, neste trabalho as relações entre a família, escola, AEE,

os professores e outros profissionais envolvidos direta ou indiretamente no processo de aprendizagem.

- O exossistema – ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas que a afetam.
- O macrosistema – o complexo de sistemas encaixados, interconectados, considerados como manifestação de padrões globais de ideologia, as políticas públicas e a organização das instituições sociais a uma determinada cultura ou subcultura, que irão influenciar o indivíduo em desenvolvimento.

Além de uma rápida apresentação da política linguística e de organização do AEE, o estudo concentra-se nos ambientes mais próximos da criança surda. Ao nascer ela faz parte do ambiente familiar e receberá todos os cuidados que poderão facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento. Este local passa a ser para ela seu primeiro microsistema, onde terá relações face a face com os pais e com os demais membros da família. Ao perceber a surdez, os pais passam a frequentar outros espaços como, por exemplo, clínicas especializadas em deficiência auditiva, médicos, fonoaudiólogos. Nesse momento a criança terá contato e fará interações com outras pessoas além dos pais e em outros ambientes, além do familiar. O conjunto de todos os ambientes (dos quais a criança surda participa ativamente) é definido como mesossistema.

Nesta pesquisa, foram dadas ênfase ao microsistema “escola” que envolve espaços de interação e aprendizagem como a sala de aula, o AEE e os outros espaços de cultura e recreação. No microsistema “escola” foram analisadas as díades: aluno surdo - professor surdo; aluno surdo-intérprete educacional; aluno surdo-professor regente; aluno surdo-alunos ouvintes. Bronfenbrenner descreve a díade como um sistema de pessoas com relações recíprocas. Coloca ainda que, a partir de dados diáticos, se um dos membros do par passa por um processo de desenvolvimento, o outro também passa (BRONFENBRENNER, 1996). Há assim interdependência entre os sistemas envolvidos e as pessoas em interação.

Para a análise dos dados, Bronfenbrenner (1996) orienta que uma pesquisa ecológica deve conter o maior número de dados relativos aos sistemas em que a pessoa em desenvolvimento participa. Para tanto, tem-se que olhar, mesmo que rapidamente, a política nacional, a estadual e a municipal para se verificarem as formas de organização de serviços e as possíveis influências que exercem no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. Porém, a intenção nesta pesquisa, em virtude do limite de tempo, é focar os dois sistemas mais próximos do aluno surdo, ou seja, o micro e o mesossistema, com o intuito de se aprofundar a pesquisa em trabalhos futuros.

Estudos realizados sobre a temática da Educação Especial com foco na surdez e na atuação do intérprete educacional no Brasil apontam que o número de alunos surdos matriculados vem se ampliando a cada ano (QUILES, 2015a). Nos últimos anos a matrícula de alunos surdos tem aumentado também na Rede Municipal de Dourados (Censo Escolar SEMED, 2011/2015) e o que se observa é que as crianças estão chegando às escolas sem conhecimento da Libras. No caso de matrícula de aluno surdo, a lei garante o atendimento do intérprete de Libras em sala de aula (BRASIL 2005), mas não menciona em nenhum momento que o aluno deva ter proficiência em Língua de Sinais.

Essas questões têm nos instigado a questionar: Por que as crianças surdas não tiveram acesso à Libras? Como tem atuado o professor bilíngue surdo no espaço do AEE? Qual o papel do intérprete educacional no processo de aquisição de Língua de Sinais? Quais as estratégias didáticas, linguísticas e de comunicação utilizadas pelo professor bilíngue surdo e pelo profissional intérprete de libras? Quais as possibilidades e quais os limites dos alunos surdos para o desenvolvimento de linguagem em Libras? Somente a interpretação em sala de aula garante o domínio linguístico do aluno surdo?

Tendo em vista as questões apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar as estratégias didáticas, linguísticas e de interação utilizadas pelo profissional intérprete de Libras na atuação em sala de aula e pelo professor bilíngue surdo na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, da Rede Municipal de Dourados, MS. Os objetivos específicos foram os seguintes:

- a) discutir a proposta e a prática de educação do surdo no estado de Mato Grosso do Sul, tendo como foco principal o município de Dourados;
- b) investigar as formas de interação do professor bilíngue, do intérprete de Libras e da família para com o aluno surdo;
- c) analisar as estratégias didáticas, as possibilidades, os avanços e os desafios na atuação do professor bilíngue na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM e dos intérpretes de Libras no contexto da sala de aula.

Para responder aos problemas formulados e alcançar os objetivos propostos, a opção foi realizar uma pesquisa qualitativa nas Unidades de Ensino selecionadas para o estudo. A pesquisa bibliográfica subsidiou o estudo em todas as suas fases. Como aportes bibliográficos foram considerados: livros, periódicos, relatórios, teses e dissertações. Segundo Gil (2002), com a ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, a pesquisa, por meio de base de dados e sistema de busca, assume grande importância. Tais sistemas de busca

serão considerados neste trabalho. O estudo exploratório permitiu, então, a aproximação com o objeto de estudo de modo a defini-lo mais claramente ou reformulá-lo.

A pesquisa de campo consistiu na investigação da atuação do professor bilíngue surdo do AEE e do intérprete educacional, em anos iniciais do Ensino Fundamental, na interação com três alunos surdos em escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Dourados-MS. Participaram do estudo: intérpretes (03), professora do Atendimento Educacional Especializado (01), mães dos alunos pesquisados (03). Todos os procedimentos éticos e autorizações para a pesquisa foram documentados e assinados.

O critério de seleção dos participantes pautou-se pelas situações encontradas, passíveis de análises: alunos surdos matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental e matriculados no AEE, da Sala de Recursos multifuncionais, como também os familiares desses alunos.

As etapas do estudo foram as seguintes:

- a) estudo bibliográfico, levantamento em banco de teses e dissertações;
- b) análise documental;
- c) levantamento de dados junto ao Núcleo de Educação Especial-NUEDESP;
- d) entrevista com a professora bilíngue atuante no AEE;
- e) entrevistas com os intérpretes educacionais;
- f) entrevista com a família dos alunos surdos;
- g) observação em sala de aula e no AEE;
- h) transcrição das entrevistas e recorte dos dados do caderno de campo;
- i) definição dos eixos de análise;
- j) análise dos dados por meio da triangulação com a literatura e com pesquisas sobre a temática.

No processo de análise, os dados selecionados foram organizados em três eixos temáticos a partir das formas de interações nos diferentes contextos: sala de aula, espaço da sala de recursos e formas de comunicação no contexto familiar. Os eixos temáticos permitiram a análise e a discussão acerca da atuação do professor bilíngue: estratégias, avanços, dificuldades e desafios; da atuação do intérprete educacional no contexto escolar: estratégias, avanços e desafios; e do papel da família: algumas reflexões.

Por fim, o trabalho foi assim estruturado: o Capítulo I, denominado “Linguagem, língua, aquisição de Libras e a educação de surdos”, discute os conceitos linguísticos, os diferentes enfoques do desenvolvimento da linguagem, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais-Libras; a fonologia das Línguas de Sinais; a educação de surdos: do oralismo ao bilinguismo; o Capítulo II, “Delineamento Teórico Metodológico”, apresenta o caminho investigativo adotado neste

estudo, o problema e os objetivos da pesquisa; as etapas realizadas e os participantes da pesquisa; o Capítulo III, " A aquisição e o ensino de Libras nos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Dourados – MS", discute as diretrizes políticas da educação inclusiva no estado de Mato Grosso do Sul, tendo como foco as orientações da Secretaria Municipal Educação de Dourados, MS. Analisa os principais conceitos e princípios da Educação Bilíngue, os resultados das entrevistas com o professor bilíngue, com os intérpretes educacionais e tece algumas reflexões sobre o papel da família no processo de interação, comunicação e desenvolvimento linguístico das crianças surdas. Nas "Considerações Finais" faz-se a síntese dos resultados comparando-os aos resultados de estudos já realizados.

Espera-se que as discussões aqui postas e as reflexões realizadas possam trazer contribuições para o redimensionamento dos serviços ofertados e melhoria para o processo de aquisição de Linguagem/Libras, assim como o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos surdos no contexto escolar e familiar.

CAPÍTULO I

LINGUAGEM, LÍNGUA, AQUISIÇÃO DE LIBRAS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo discute os conceitos de linguagem, língua e Língua de Sinais a partir de tendências teóricas que influenciam a compreensão da aquisição de línguas e o desenvolvimento linguístico da espécie humana e, sobretudo, aspectos da aquisição da Língua de Sinais pelas pessoas surdas. Apresenta, ainda, o conceito de educação de surdos.

A aquisição da linguagem pela criança surda passa por processos semelhantes aos das crianças ouvintes, contudo, a família pode levar muito tempo até perceber a surdez (QUADROS; PIZZIO, 2011), o que acarreta perdas significativas no processo de desenvolvimento linguístico dessa população. O contato com a Língua de Sinais tem sido tardio para as crianças surdas brasileiras, estas têm, muitas vezes, o primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais-Libras apenas no momento em que ingressam na escola.

Desse modo, o delineamento de conceitos, a investigação e o debate são necessários para nortear as filosofias educacionais, assim como a opção pelas formas de interação com crianças surdas nos contextos escolar e familiar.

1.1 Linguagem e Língua: diferentes enfoques

A definição de linguagem e língua não é algo simples, pois são temas complexos que poderão ser melhor compreendidos com a análise da evolução desses conceitos. Os estudos desenvolvidos, por exemplo, pelo linguista Ferdinand Saussure (2006) apontam que, se estudarmos esses termos separadamente, podemos correr o risco de não percebermos a dualidade existente entre língua e linguagem, e que, se estudarmos a linguagem sob os vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da linguística nos aparecerá como um aglomerado de ideias confusas, sem ligação entre si.

Por outro lado, essa dificuldade pode ser superada, se estudarmos primeiramente a língua, essa sim pode ser analisada em separado, pois aparece como norma para outras manifestações da linguagem (SAUSSURE, 2006).

Assim, a língua não se confunde com a linguagem, posto que é parte essencial dela, é um produto da faculdade da linguagem, um conjunto de convenções adotadas pela sociedade para efetivo uso dos indivíduos. A linguagem, por sua vez, é multiforme e heteróclita, pertence

ao mesmo tempo ao domínio individual e ao social, não se classifica em nenhuma categoria de fatos humanos. A linguagem nos é dada pela natureza, enquanto que a língua é algo adquirido e convencional.

Refletindo sobre a aquisição de linguagem no campo da surdez, Moura (2014) pondera que todo bebê ouvinte está ligado, pelo canal auditivo, ao mundo da linguagem, o que faz com que ele comece a dar sentido ao que escuta. Isso não lhe é ensinado, mas é adquirido de forma natural à medida que fica exposto à linguagem. Conforme a autora,

Esse é o papel da mãe (ou do cuidador) nos primeiros meses de vida da criança – possibilitar que ela possa ser considerada alguém que virá a falar e assim considerá-la; a mãe falará com o bebê como se ele a entendesse, e ele passará verdadeiramente a entendê-la num processo de ir e vir. A mãe reage à criança, que responde a mãe, e assim a linguagem se instala de forma natural, sem que ninguém pense nela como algo que exija esforço, nem por parte dos que cuidam da criança, nem por parte da própria criança. É algo natural que encaramos: é assim que as coisas são (MOURA, 2014, p. 14).

É importante destacar que o processo de interação entre a criança, sua mãe ou seu cuidador deve acontecer logo ao nascer, e esse contato fará com que a aquisição da linguagem aconteça de forma natural, por meio da interação do par diático, passando a constituir a forma de comunicação entre os participantes dessa díade.

Borges e Salomão (2003) realizaram estudo sobre a aquisição da linguagem infantil com base na perspectiva da interação social, evidenciando a importância dessa interação para a aquisição da linguagem, segundo as autoras:

A linguagem é considerada a primeira forma de socialização da criança, e, na maioria das vezes, é efetuada explicitamente pelos pais através de instruções verbais durante atividades diárias, assim como através de histórias que expressam valores culturais (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 237).

As autoras pontuam que é por meio da linguagem que a criança, mesmo antes de aprender a falar, tem acesso a valores, crenças e regras. Acrescentam que a relação das crianças com os adultos é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, a interação social é componente necessário para a aquisição da linguagem.

Martelotta (2009), no livro *Manual de Linguística*, compreende a linguagem como um dos ingredientes fundamentais para a vida em sociedade, como a forma de interagirmos uns com os outros. De acordo com o autor, grupos sociais diferentes têm comportamentos diferentes e comunicam-se de forma distinta, os gaúchos falam de forma diferente dos mineiros, dos

cariocas, por exemplo. Do mesmo modo, classes sociais diferentes também se distinguem no uso da linguagem. Grupos sociais menos favorecidos têm características de fala distintas das de indivíduos de grupos mais favorecidos. Um mesmo indivíduo também tende a usar a linguagem de forma variada. Por exemplo, uma pessoa, quando está no trabalho, tende a usar uma linguagem mais formal, diferente daquela usada quando está em casa, com seus familiares, onde usaria uma linguagem mais informal, mais corriqueira, espontânea.

Nossa vida em sociedade, por sua vez, está em constante evolução, a língua acompanha essa evolução, sofrendo as mudanças decorrentes disso. Palavras deixam de ser usadas e novas palavras são diariamente acrescentadas ao nosso vocabulário. Com isso, Martelotta (2009) nos diz que as línguas variam de acordo com as mudanças socioculturais que caracterizam a vida em sociedade. Variam também pela necessidade que os grupos sociais têm de identificar-se, como também pela necessidade de se buscarem novas formas de relações sociais (MARTELOTTA, 2009).

O autor explica que o termo linguagem apresenta mais de um sentido, sendo comumente usado para referir-se a qualquer processo de comunicação, por exemplo, linguagem dos animais, linguagem corporal, linguagem das artes, linguagem escrita. Nessa concepção, as línguas naturais são formas de linguagem, já que constituem a comunicação entre os membros de uma comunidade.

Martelotta (2009) define a linguagem como “a capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas” (MARTELOTTA, 2009, p. 16). Pode-se dizer nesse sentido que o termo “língua”, por sua vez, é definido como um sistema de signos vocais utilizados por membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística. O autor, ao mencionar “signos vocais”, faz um adendo explicando a Língua de Sinais como um sistema em que não há os signos vocais e, sim, os signos visuais. Um sistema considerado língua pela maioria dos autores, e que, embora não se marque por sinais sonoros, apresenta as características básicas das línguas naturais.

Jakobson (1967), linguista da linha estruturalista, apresenta a linguagem como sendo o instrumento mais importante da comunicação informativa, comunicação essa que acontece entre os membros de uma sociedade ou de um grupo social. Segundo o estudioso, todos os outros símbolos são acessórios ou derivados. Jakobson, ao analisar os fatores fundamentais da comunicação, postula que qualquer ato de fala envolve uma mensagem e que esta traz consigo quatro elementos: o emissor, o receptor, o tema e o código utilizado. Para ele, “o intercâmbio verbal, como qualquer forma de relação humana, requer ao menos dois interlocutores” (JAKOBSON, 1967, p. 27).

Para haver essa comunicação o emissor emite a mensagem ao receptor por meio de um código, e para que essa mensagem seja bem compreendida, o receptor deve conhecer esse código. Quando se fala a um interlocutor, tenta-se alcançar um vocabulário comum que seja compreendido pela outra pessoa, para isso são empregados os termos conhecidos por ela. Nesse caso:

Um processo de comunicação normal opera com um codificador e um decodificador. O decodificador recebe a mensagem. Ele conhece o código. A mensagem é nova para ele, e, por via do código, ele a interpreta. [...] É a partir do código que o receptor compreende a mensagem (JAKOBSON, 1967, p. 27).

Sem essa interpretação da mensagem, qualquer comunicação seria impossível. Tanto o emissor quanto o receptor devem conhecer o código usado, ou seja, a mensagem a ser passada precisa ser clara entre ambos para haver a comunicação. Para o autor, “uma das tarefas essenciais da linguagem é vencer o espaço, abolir a distância, criar uma continuidade espacial [...]” (JAKOBSON, 1967, p. 27).

Monteiro (2000) apresenta estudos acerca da ligação entre língua e sociedade. Em seu livro, intitulado *Para Compreender Labov*, expõe que a língua e a sociedade se inter-relacionam de tal modo que uma não existe sem a outra. Segundo o autor, a finalidade básica de uma língua é a de servir como meio de comunicação, mas ela não pode ser entendida somente como um veículo para transmitir informações, uma vez que é também um meio para se estabelecer e se manter relacionamentos com outras pessoas.

O pesquisador ilustra que a língua tem a função de estabelecer contatos sociais e seu papel social de transmitir informações constitui prova de que existe íntima ligação entre língua e sociedade. A própria língua acompanha a evolução da sociedade e reflete os padrões de comportamento, isso explicaria os fenômenos de diversidade e até mesmo de mudança linguística, como aponta Monteiro (2000), referindo-se a Willian Labov.

Para Labov, todo enfoque linguístico teria que necessariamente ser social, em virtude da natureza do fenômeno que é a linguagem. Em função dessa certeza, ele até considerou redundante o termo *sociolinguística* e não foi sem grande relutância que passou a aceitá-lo (MONTEIRO, 2000, p. 16).

O autor discorda de Labov nessa afirmação, posto que, se toda linguística tem que ser sociolinguística, pelo caráter social da linguagem humana, deve-se lembrar que a linguagem não é apenas social. Ela também é de ordem psicológica, fisiológica.

Guilherme Henrique May, em sua dissertação de Mestrado (2011), faz reflexão sobre a teoria da variação e mudança², proposta por Willian Labov, mais especificamente sobre o componente social da linguagem. Nesse trabalho, May (2011) analisa o conceito de fato social proposto por Labov, em que há uma possibilidade maior de ação da comunidade sobre a língua, ou seja, Labov coloca a língua como fato social em contato com a língua e a sociedade.

[...] a língua é um objeto de natureza social, e não individual [...]. As línguas devem ser estudadas não apenas em suas relações internas, como defendiam os estruturalistas, mas em seu contato com fatores sociais, culturais e estilísticos (MAY, 2011, p. 83).

Para May (2011), Labov entende que a língua não se presta apenas à comunicação das pessoas, a língua pertence à comunidade e o significado social das formas linguísticas ocupa papel de destaque.

Autoras como Borges e Salomão (2003) defendem que a interação social é determinante para que a criança adquira a linguagem e que as relações com os adultos são fundamentais para se desenvolver habilidades linguísticas, e que “ambos contribuem com suas experiências e conhecimentos para o curso da interação, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional” (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 328).

Para as autoras, sob a perspectiva da interação social, as experiências ou as informações do ambiente linguístico da criança são consideradas muito importantes na aquisição da linguagem. Essas informações, segundo elas, são chamadas de *input*³, a experiência proporcionada pelo uso da linguagem em interações. Estudiosos da aquisição da linguagem, na perspectiva da interação social, apesar de reconhecerem a importância do *input* no processo de aquisição da linguagem infantil, relatam que, dependendo do nível de desenvolvimento infantil quanto ao estágio linguístico ou quanto à idade, haverá influência na forma como ela fará uso desse *input*. A variação de contextos, marcados pelos diferentes modelos de usos da linguagem, é outro fator que pode influenciar a forma de recebimento do *input*. Borges e Salomão (2003) concluem que:

Todos esses aspectos são enfatizados pela teoria da interação social, que busca romper o dualismo natureza versus ambiente que prevaleceu por tanto tempo nas explicações sobre a aquisição da linguagem (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 328).

² Termo utilizado por Labov para se fazer referência ao paradigma Laboviano. (MAY, 2011).

³ *Input* significa entrada, neste caso, à língua em que a criança está tendo acesso, vendo ou ouvindo (QUADROS, 2011).

As estudiosas pontuam que os pressupostos da teoria da interação social contribuem para o conhecimento sociocultural em que o indivíduo está inserido, permitindo a articulação do contexto social com as características individuais do adulto e da criança.

Entendendo os conceitos sobre linguagem e língua, a partir de diferentes perspectivas, passar-se-á agora à definição do processo de aquisição da Libras, conforme o subitem a seguir.

1.2 A aquisição da Língua Brasileira de Sinais - Libras

A deficiência auditiva é caracterizada por uma perda sensorial que acarreta prejuízos nas percepções do som do ambiente. Quando ocorrida na primeira infância, a deficiência auditiva pode comprometer o desenvolvimento social e cognitivo, bem como o desenvolvimento linguístico da criança.

A deficiência auditiva é definida no Decreto 5.626, de dezembro de 2005, como 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. De acordo com o Decreto, uma pessoa surda compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

Quadros (1997) apresenta estudos acerca da aquisição de linguagem e pontua que crianças, ao adquirirem uma língua, o fazem de forma natural, sem serem ensinadas. Essa aquisição acontece muito cedo, por volta dos quatro anos de idade, quando elas ainda nem foram para a escola. Segundo a autora, toda criança exposta a uma língua a aprenderá, dependendo do *input* a que ela é exposta (QUADROS, 1997). Por exemplo, em uma família brasileira que se muda para a Inglaterra (e usa a língua inglesa) e em que a mãe está grávida e seu filho nasce lá, a criança, mesmo sendo filha de brasileiros, adquirirá a língua inglesa. O contrário também é verdadeiro, uma criança de outro país que venha a morar no Brasil e que não tenha ainda adquirido a língua aprenderá a Língua Portuguesa.

O que acontece com crianças ouvintes, filhas de pais surdos, é muito parecido. As pessoas mais próximas a essas crianças – seus pais – passam o maior tempo com elas, cuidando, dando atenção, “conversando”. Essa conversa é sinalizada (caso seus pais sejam fluentes em Libras), por expressões faciais, por gestos de carinho e atenção, acompanhados da Língua de Sinais e esse será o *input* que as crianças receberão, na modalidade visual-espacial. Por conta dessa comunicação estabelecida pelos pais, tais crianças terão a interação mediada pela Libras

(no caso dos surdos brasileiros) e passarão a fazer a compreensão de mundo por intermédio da Língua de Sinais.

Nesse caso, essas crianças aprenderão a Língua Portuguesa oral com seus outros familiares, com vizinhos e amigos ouvintes dos familiares, tornando-se bilíngue⁴. Para as crianças surdas, filhas de pais ouvintes (que não usam a Libras), a situação é mais complexa, pois o *input* que a criança receberá será a Língua Portuguesa oral, mas não será efetiva, em razão da condição biológica da criança (QUADROS, 1997). Isso poderá trazer transtornos e atrasos significativos na aquisição da linguagem e da Língua de Sinais.

Quadros e Pizzio (2011) discutem o período mais adequado para a aquisição da linguagem: o período crítico. Segundo as autoras, a criança tem um tempo mais favorável para a aquisição da linguagem, o que vai dos dois anos até à puberdade. Esse é o tempo mais sensível: “caso a criança não adquira a linguagem nesse período, seu desenvolvimento linguístico será prejudicado” (QUADROS; PIZZIO, 2011, p. 46). Isso não elimina a possibilidade de a criança ter a aquisição da linguagem em outros períodos da vida, mas esta aquisição pode não ser tão efetiva quanto a aquisição na idade certa.

Nas últimas décadas, as investigações sobre o desenvolvimento da linguagem da criança surda têm possibilitado melhor compreensão acerca do processo de aquisição da Língua de Sinais e da aprendizagem por essas crianças. Quadros (1997) levanta pesquisas referentes à aquisição de Língua de Sinais em crianças surdas e conclui que o processo de aquisição de Línguas de Sinais é semelhante ao processo de aquisição das línguas faladas. A pesquisadora descreve os períodos por que a criança passa até adquirir a linguagem: período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações.

O Período pré-linguístico compreende o período do nascimento até os 14 meses de idade. Nessa fase ocorre o balbucio tanto em bebês surdos quanto em bebês ouvintes. Nela são observadas duas formas de balbucio manual: o silábico e a gesticulação. O primeiro apresenta combinações próprias do sistema fonético das Línguas de Sinais, enquanto que o segundo não apresenta organização interna. De acordo com a autora:

Os dados apresentam um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do balbucio manual. Os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. É por isso que os estudos afirmam que as crianças surdas balbuciavam (oralmente) até um determinado período. As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são

⁴ Bilinguismo é a exposição a duas línguas, nesse caso, à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa oral (QUADROS, 1997).

interrompidas nos bebês ouvintes, pois o input favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar (QUADROS, 1997, p. 70-71).

Tais estudos sugerem que há uma capacidade de aquisição da linguagem em seres humanos independentemente de ser essa aquisição na língua oral-auditiva ou na Língua de Sinais. Em outro estudo, Quadros (2011) afirma que crianças ouvintes, filhas de pais surdos, apresentam e desenvolvem os dois tipos de balbucio até chegar à produção das línguas. A autora relata que essas crianças crescem bilíngues: em Língua de Sinais, pelo *input* dado pelos pais surdos, e em Língua Portuguesa, em contato com parentes e amigos ouvintes.

O estágio de um sinal inicia-se por volta dos 12 meses e finda-se até os dois anos. Estudos com crianças que adquirem línguas orais indicam que esse tempo se baseia no desenvolvimento dos mecanismos físicos (mãos e trato vocal). Quadros (1997) sinaliza para estudos que demonstram que as crianças surdas, assim como as crianças ouvintes, com menos de um ano, apontam frequentemente para indicar objetos e pessoas, mas esse gesto de apontar desaparece quando a criança surda entra no estágio de um sinal, o que sugere que a criança muda o conceito de apontação, inicialmente gestual (pré- linguístico), para um elemento do sistema gramatical da Língua de Sinais (linguístico).

O estágio das primeiras combinações ocorre por volta dos dois anos. É nesse período que as crianças surdas começam a utilizar os primeiros sinais como forma de comunicação. Estudos feitos com crianças surdas americanas mostram que nesse período a ordem das palavras usadas é SV-Sujeito-Verbo, VO-Verbo-Objeto e posteriormente SVO-Sujeito-Verbo-Objeto. Essa ordem é utilizada para o estabelecimento das relações gramaticais. Nesse estágio, as crianças começam a usar o sistema pronominal de forma inconsistente (QUADROS, 1997).

Na Libras, Quadros (1997) constatou algumas combinações de sinais, normalmente envolvendo dois a três sinais. Ela observou crianças surdas em situação de uso de Língua de Sinais e concluiu que algumas omitem o sujeito, mas não o objeto. A autora discorre que essa omissão está relacionada ao uso do espaço que ainda não é percebido de forma consistente nesse período.

O estágio das múltiplas combinações ocorre por volta dos dois anos e meio a três anos. Nesse estágio acontece a chamada “explosão de vocabulário”. A autora menciona estudos em que as crianças começam a fazer distinções derivacionais, como, por exemplo, a diferenciação entre CADEIRA e SENTAR. A criança surda ainda não usa os pronomes identificados espacialmente para referir-se às pessoas e aos objetos que não estejam presentes fisicamente.

A partir dos três anos elas começam a usar o sistema pronominal com referentes não-presentes no discurso, mas apresentam erros “empilhando-os” em um único ponto do espaço. Por volta dos quatro anos, quando a criança deixa de empilhar os referentes, ela começa a estabelecer mais de um ponto no espaço, mas ainda de forma inconsistente, pois não estabelece associações entre o local e a referência, o que dificulta a concordância verbal. Entre os cinco e os seis anos a criança utiliza os verbos flexionados de forma adequada.

Quadros (1997) constatou, ainda, que na Libras a criança surda começa a usar os verbos de concordância verbal com referentes presentes, por volta dos três anos. Com referentes não-presentes houve algumas ocorrências, mas de forma inconsistente, posto que os estabelecimentos e a identidade dos locais não foram feitos de forma substancial.

A pesquisadora concluiu que toda criança surda que seja exposta à Língua de Sinais, proporcionada por seus pais surdos, terá desenvolvimento linguístico sem nenhuma deficiência, e que esse desenvolvimento ocorre em período semelhante aos de crianças ouvintes expostas à língua oral (QUADROS, 1997).

A aquisição de Libras pela criança surda é fator crucial no seu processo de escolarização, pois é por meio da Língua de Sinais que o sujeito surdo interage e dá significado ao mundo a seu redor. Por intermédio da Libras (L1), ele poderá aprender a Língua Portuguesa escrita (L2), em momento distinto ao do processo de aquisição da Libras (BRASIL, 2007).

A criança surda, filha de pais surdos, tem sua comunicação mediada pela Língua de Sinais em todos os momentos de interação, porém, o mesmo não acontece com as crianças surdas filhas de pais ouvintes. Mesmo que os pais aprendam a Libras e sinalizem para seu filho, isso não acontece no momento de conversação com outras pessoas, os pais usarão a Língua Portuguesa oral. A criança surda terá, então, a interação em Língua de Sinais com seu pais (nos casos em que os pais buscaram a aprendizagem da Língua de Sinais), mas não no ambiente em que convive.

No meio familiar, a criança interage com seus pais, com seus irmãos e irmãs da melhor forma que conseguir. A família é o grupo social dado à criança e significa para ela o início de um lugar no mundo. Ser filho de alguém, ter um nome, implica incorporação social em que a criança passa a internalizar e constituir-se como parte integrante. Bronfenbrenner (1996) conceitua essa relação complexa como microssistema, a qual ocorre dentro de um ambiente imediato, resultando em interações entre pessoas que ocupam o mesmo espaço e desenvolvem atividades em conjunto. Para o autor, a criança, ao iniciar uma atividade junto a sua família, é capaz de influenciar e contagiar o seu ambiente, bem como aqueles que dela estão próximas.

Para a criança surda, o vínculo existe logo ao nascer, mas o início da interação com seus familiares, por meio da comunicação, torna-se particularmente conflituoso quando os pais desconhecem as possibilidades comunicativas do filho. O grupo familiar tem a responsabilidade não só de transmitir valores e normas sociais, como também de oferecer um ambiente propício para que a criança possa constituir-se como pessoa (LUCHESE, 2003). Em condições ambientais favoráveis, o desenvolvimento humano da criança ocorrerá de acordo com suas potencialidades.

A criança surda necessita de uma estimulação ainda mais intensa na comunicação com outras pessoas, por conta da diferença de modalidade de língua utilizada (oral ou visual-espacial). Mesmo antes de ela dominar uma língua, é preciso que lhe sejam oferecidas as condições necessárias para que tenha um aprendizado linguístico favorável até que lhe ofereçam a Língua de Sinais. Na verdade, antes de ter contato com uma língua sinalizada, a criança e sua família passam por etapas de descobertas comunicativas em que, por meio de tentativas e erros, acabam por usar uma sinalização baseada em gestos, mímicas e oralidade, com o objetivo de se fazerem entender.

Goldfeld (2002) fez estudo com uma família de cinco pessoas em que o pai, a mãe e um dos filhos eram ouvintes, os outros dois filhos eram surdos. A pesquisadora registrou, em vídeo, situações cotidianas de interação em vários espaços de convívio familiar, como a escola, a pracinha, a clínica de fonoaudiologia, o curso de Libras para os pais. Em vários dos momentos registrados, a tentativa de diálogo em Libras com os filhos surdos não fluía, havia uma mistura de gestos, mímicas e fala (língua oral). A autora lembra que essa é uma dificuldade comum, já que “são considerados ouvintes falantes plenos da Libras, na maioria das vezes, apenas os filhos de surdos e intérpretes” (GOLDFELD, 2002, p. 124). Após a análise dos dados, a estudiosa concluiu que a Língua de Sinais, apesar de ter sido aprendida e utilizada pelos pais na comunicação com os filhos surdos, não era respeitada como L1 na comunicação com essas crianças.

Acrescenta-se que, mesmo que a família da criança surda ainda não mostre interesse em ofertar-lhe a Língua de Sinais, a criança utiliza uma forma de comunicação em casa, por intermédio de apontamentos e solicitação de objetos, o que acaba influenciando os demais membros da família a usar tal modo de comunicação, estabelecendo-se nessa díade novas e mais dinâmicas possibilidades para ambas as partes. As díades estabelecerão os processos de desenvolvimento da criança, mas também afetarão todos os membros da família: “Se um dos membros do par passa por um processo de desenvolvimento, o outro também passa” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 6).

Bronfenbrenner explica que as atividades realizadas pela criança (muitas delas executadas solitariamente) necessariamente envolvem interação dessa criança com outras pessoas e passam muito tempo em atividades conjunta com adultos ou companheiros da mesma idade. Com o seu desenvolvimento é possível que

[...] as crianças adquiram e aperfeiçoem esta habilidade através do contato com os pais, especialmente as mães, que, normalmente por necessidade, tornam-se peritas em lidar com os filhos enquanto continuam realizando uma ou mais atividades essenciais (BRONFENBRENNER, 1996, p. 39).

Assim, os familiares da criança surda (especialmente as mães) vão se valendo de uma comunicação emergente⁵, até que se possa construir um sistema linguístico mais estruturado. Isso só poderá efetivar-se com a aquisição da Libras pela criança surda e com seu uso efetivo no contexto familiar.

Fonologia das Línguas de Sinais

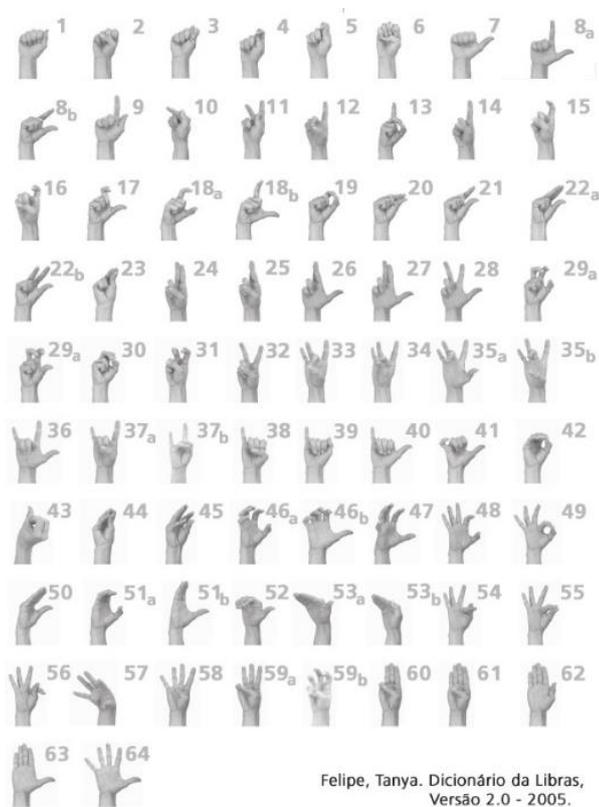
As Línguas de Sinais são línguas naturais de modalidade visual-espacial em que a informação é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos (QUADROS, 2004a). Apesar da diferença entre as Línguas de Sinais e as línguas orais, estudiosos adotaram o termo “fonologia” para também referirem-se aos estudos dos elementos das Línguas de Sinais. Muitos pesquisadores consideram que as Línguas de Sinais, assim como as línguas orais, contêm um léxico, ou seja, um conjunto de símbolos convencionados e uma gramática, um conjunto de regras que regem o uso desses símbolos.

Willian Stokoe (1960, *apud* QUADROS, 2004a) propôs um “esquema linguístico” de estudo das Línguas de Sinais decompondo os sinais em três principais parâmetros, que, isoladamente, não carregam significado em si. São eles: a configuração de mãos-CM, a locação-L e o movimento-M. A ideia é a de que os parâmetros são unidades mínimas (fonemas) que constituem morfemas nas Línguas de Sinais, assim como são analisados nas línguas orais. Estudos posteriores aos de Stokoe sugeriram a inclusão de mais dois parâmetros: a orientação das mãos-Or e as expressões não manuais-ENM. Um mesmo sinal é constituído basicamente dos três parâmetros principais – CM, L e M –, que são produzidos pelas mãos, podendo ser incluídos nestes as ENM e/ou a Or. Tais parâmetros são descritos a seguir.

⁵ Também chamados de gestos caseiros ou sinais caseiros, o termo “sinais emergentes” é usado pela pesquisadora surda Shirley Vilhalva e se refere a uma Língua de Sinais em desenvolvimento.

- Configuração de Mãos-CM. Segundo Ferreira Brito (1990, *apud* QUADROS, 2004a), na Libras existem 46 configurações de mãos. Posteriormente a esses estudos, Tanya Felipe (2005) apresenta 64 configurações, conforme figura 1. As CMs são as formas que as mãos assumem para produzir os sinais nas Línguas de Sinais. Podem ser feitos com uma das mãos (a mão predominante): a direita para os destros e a esquerda para os canhotos. Os sinais ainda podem ser produzidos com configurações nas duas mãos, de forma simultânea ou consecutiva.

FIGURA 1

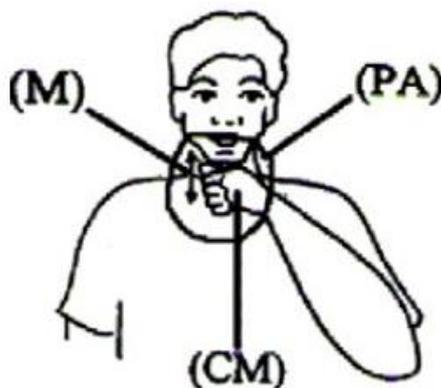


Fonte: <https://pt.scribd.com/doc/89900638/Professor-MEC-LibrasEmContexto>

- Locação-L. Conhecida também como ponto de articulação-PA, é o local onde incide a mão predominante para a execução do sinal (ver figura 2). O local pode corresponder a uma parte do corpo, ou à frente do sinalizador (espaço neutro). Segundo (QUADROS, 2004a), o espaço à frente do sinalizador é chamado de espaço de enunciação, equivale a um quadrante medido da extensão do braço esquerdo, virado para o lado direito; do braço direito, virado para o lado esquerdo, um palmo acima da cabeça e até à altura da cintura. Alguns sinais são feitos acima da cabeça, como, por exemplo, o sinal de CÉU

e o de NUVEM. A imagem a seguir refere-se ao sinal “VOVÔ” e apresenta um exemplo de locação no queixo, com movimento de mão fechada, tocando duas vezes no queixo.

FIGURA 2

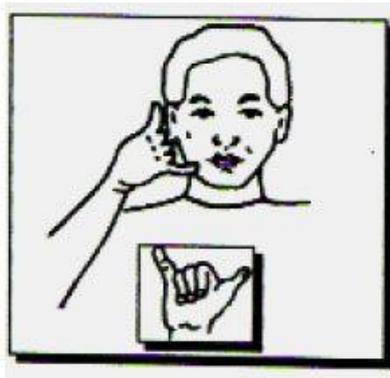


Fonte: <http://lms.ead1.com.br/webfolio/Mod6628/HTMLLibras/unidade1/uni1/img/img7.jpg>

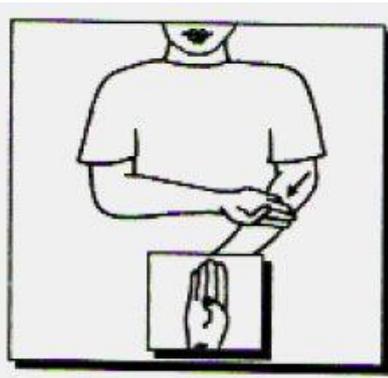
- Movimento-M. Os movimentos são itens presentes na formulação dos sinais, mas alguns sinais podem não ter movimento (os sinais BRINCO e CASTIGO, por exemplo). Existem ainda variações nas formas de movimentos como velocidade, direcionalidade, repetições. Cada uma dessas variações pode alterar os sinais, mudando também sua significação.

FIGURA 3

TELEFONE (CM: Y)



BRANCO (CM: B)



Fonte: <http://www.porsinal.pt/include/thumbsize.php?tp=21&id=213&idart=129&x=800&y=600>

Além desses três parâmetros principais, existem os parâmetros secundários: a Orientação da palma da mão-Or e as Expressões Não Manuais-ENM:

- Orientação da palma da mão-Or. Esse parâmetro refere-se à direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Existem seis tipos de orientação da palma da mão na Libras: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita e para a esquerda.
- Expressões Não Manuais -ENM. Tais expressões, basicamente, prestam-se a dois papéis: marcação sintática e diferenciação de itens lexicais. As ENM, que têm função sintática, marcam sentenças interrogativas SIM-NÃO, interrogativas QU, topicalizações, Concordância e foco. As que constituem itens lexicais marcam referências específicas, como pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto (QUADROS, 2004a p. 47-60). Dois exemplos simples de ENM como traço diferenciador são os sinais de ALEGRE e TRISTE.

Essa conceituação da fonologia da Língua de Sinais se fez necessária para se exemplificar o quão é importante sua aquisição e seu uso pelas crianças surdas. É por meio dessa língua que os surdos interagem e compreendem o mundo a sua volta. As crianças surdas, expostas a essa língua desde cedo, a internalizam e a usam em suas interações com outros falantes da língua.

Língua de Sinais no Brasil

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras se deu pela Lei Federal N. 10.436, em abril de 2002. Nesse documento ela é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, em que o sistema linguístico visual-espacial, com estrutura gramatical própria, constitui sistema linguístico que transmite ideias e fatos oriundos da comunidade surda do Brasil (BRASIL, 2002). A Libras possui regras gramaticais bem definidas, assim como qualquer outra língua, e é usada por surdos do Brasil.

Quadros (2004a) e Lacerda (2014) realizaram pesquisas e estudos que demonstram que a Língua de Sinais tem as mesmas propriedades das línguas naturais, o que a coloca com o status das línguas orais. Trata-se de uma língua natural como qualquer outra, havendo apenas a diferença na modalidade, enquanto as línguas orais caracterizam-se pela modalidade oral-auditiva, ou seja, os indivíduos usam a fala e a audição para a comunicação, a Língua de Sinais

caracteriza-se pela modalidade visual-espacial: seus usuários usam as mãos para a sinalização e recebem informação por meio dos olhos, havendo, então, a comunicação entre os falantes.

Harrison explica que:

A pessoa “recebe” a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de visuoespaciais ou espaço-visuais. Dependendo do tipo de enunciado produzido, dos sinais utilizados, do que se deseja expressar, pode-se obter uma sinalização em que vários sinais podem ser feitos simultaneamente, pois no caso dos movimentos envolvidos, não há impedimento anatômico (HARRISON, 2014, p. 31-32).

As várias línguas sinalizadas existentes no mundo não são universais, como muitos pensam, porém, todas usam a modalidade visual-espacial. Então, os surdos brasileiros, assim como os japoneses, os americanos, os espanhóis, e tantos outros, usarão as mãos para emitir o enunciado em Língua de Sinais e a visão para decodificar os sinais emitidos. Esse processo será repetido por dois ou mais participantes, dando continuidade à comunicação entre eles, que não necessitam da audição para essa comunicação.

A Libras cumpre o papel de língua para a criança surda, assim como a Língua Portuguesa (oral) cumpre esse papel para a criança ouvinte. Antes de a família da criança surda perceber sua surdez, a criança usará instintivamente o canal visual para ter acesso às informações de mundo. Mesmo que a família leve algum tempo para perceber tal fato, a criança, de modo instintivo, buscará formas de interação com os pais e modos de apreensão de mundo por meio da visão. A Língua de Sinais é visual e isso possibilita a construção dos sentidos e significados de mundo de forma muito acessível ao surdo. A criança surda não necessitará do *input* auditivo para ter compreensão de mundo, se for exposta à Língua de Sinais na mais tenra idade. Essa é uma forma de comunicação que independe da audição (LACERDA, 2014).

Em 2005 o governo brasileiro publicou o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei 10.436, e que traz em seu texto várias recomendações de acessibilidade ao surdo. Entre elas a inclusão da Libras como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura; a estruturação da formação do professor e do instrutor de Libras, dando-se prioridade aos surdos nessas formações; a obrigatoriedade do uso e da difusão da Libras para que as pessoas surdas tenham acesso à educação. Para tanto, o Decreto disciplina sobre o acesso à informação e a cursos de formação de professores para o ensino da Libras:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos

em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

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

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2005).

Nos espaços educacionais, com vistas a possibilitar ao aluno surdo o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento, de acordo com suas capacidades, o Decreto recomenda à escola prover:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

O documento, ao dar ênfase à área da educação de pessoas surdas, tem permitido que elas passem a ser vistas de modo diferente pela sociedade e que várias medidas sejam tomadas no sentido de que as crianças surdas tenham acesso à Língua de Sinais. Com isso, os alunos surdos, incluídos em salas comuns, passaram a ter benefícios tanto no que se refere à aquisição de Libras, prevista no Atendimento Educacional Especializado-AEE (BRASIL, 2007), quanto ao serviço de intérprete de Libras-ILS em sala de aula. Serviços estes que serão discutidos mais adiante neste trabalho.

No espaço escolar a criança surda deve ter a possibilidade de ver a Língua de Sinais circulando em diferentes contextos, de ter contato com surdos de várias idades, pois pessoas de idades diferentes comunicam-se de forma diferente. Não se pode limitar a comunicação da criança surda somente com o intérprete. Segundo Moura (2014, p. 19): “O que deve estar sempre claro é que a aquisição de linguagem se dá em situações espontâneas e não em situações artificiais”. Desse modo, a escola torna-se um espaço inclusivo ao surdo quando pensa em modificações simples, mas que não são consideradas em muitas escolas em que há alunos surdos incluídos, como, por exemplo, o sinal sonoro.

A escola, quando adaptada para o aluno surdo, respeita suas diferenças e faz esforço para inseri-lo nas atividades de vida diária que são transmitidas pela audição. Dessa forma, é importante que ele possa ter conhecimento das informações que são apresentadas pelo som, mas que lhe devem ser interpretadas de um jeito que ele possa apreendê-las. Podemos citar, por exemplo, o sinal da escola. Ele não pode ser percebido pela audição, mas pode sê-lo de uma forma muito simples: com a luz piscando em lugar do som. A utilização da luz substituindo o som em muitas ocasiões é considerada, por alguns, como aspecto da cultura surda, mas é importante destacar aqui que a consideração pela diferença e o uso de adaptações transmitem aos estudantes a ideia de que eles são respeitados como surdos, e é nessa consideração que se sustenta a cultura que faz com que eles possam se saber diferentes, especiais enquanto únicos, como todos têm o direito de ser: não pela falta de audição, mas pelo jeito de serem tratados (MOURA, 2014, p. 23).

Outro ponto importante a se destacar é o envolvimento de todos da escola em prol do uso efetivo da Língua de Sinais dentro do espaço escolar. Não se pode restringir esse uso apenas à interação entre o aluno surdo e o intérprete. Ela deve ser utilizada em vários espaços e por vários usuários da Língua de Sinais. Para Moura (2014, p. 24), “A língua deve ser experienciada de diversos jeitos e em diferentes gêneros”.

1.3 Educação de surdos: do oralismo ao bilinguismo

A educação de surdos no Brasil e no mundo passou por várias crenças e metodologias até chegar à atual configuração, que se coloca como a mais indicada para o ensino das pessoas com surdez, o bilinguismo. Tais filosofias perduraram muito tempo na vida dos surdos, acarretando, muitas vezes, atrasos significativos ao seu desenvolvimento.

Uma dessas metodologias foi o oralismo, ou educação oralista. A proposta fundamentava-se na recuperação da pessoa surda, na sua “reabilitação”, tentando torná-la o mais normal possível, insistindo no ensino da fala por meio de repetições das palavras, do treinamento da voz por imitação, dos treinos auditivos.

Cabe registrar que, por conta da deficiência auditiva, as crianças surdas não podem adquirir a linguagem da mesma forma que a criança ouvinte. A língua não pode ser ensinada com treinos e técnicas, ela deve ser adquirida em interações. Para o surdo essa aquisição só pode ser possível por meio da Língua de Sinais. Para as pessoas que defendem a metodologia oralista, a Língua de Sinais não deveria ser usada nem na escola, nem na família. Seu uso prejudicaria a aprendizagem da fala pela criança surda.

Pesquisas nos Estados Unidos (DUFFY, 1987, *apud* QUADROS, 1997) apontam que os surdos conseguem captar apenas 20% da leitura labial e que sua produção oral normalmente

não é entendida por pessoas que não estão habituadas à sua fala. Quadros (1997) exemplifica essa afirmação com o relato de uma pessoa surda adulta que, depois de vários anos de treinamento de fala por meio do método oral, percebeu que não era compreendida pelas pessoas ao seu redor. Sentindo-se enganada, nunca mais quis usar sua voz (QUADROS, 1997).

Outra fase na educação de surdos, o bimodalismo, propõe a valorização da Língua de Sinais, mas a considera como apoio à oralização. O bimodalismo pressupõe o uso das duas modalidades comunicativas ao mesmo tempo, ou seja, a Língua de Sinais juntamente com a língua oral. No Brasil, esse método passa a ser chamado de português sinalizado (QUADROS, 1997).

Dessa forma, os sinais passam a ser usados por profissionais que atuam com os surdos dentro da estrutura da Língua Portuguesa. Deixa-se de usar o oralismo para se ensinar as crianças surdas, mas adota-se o bimodalismo, usando-se ao mesmo tempo a Língua de Sinais e a fala. Tal método também se mostra ineficiente, pois duas línguas de modalidades diferentes não podem ser articuladas ao mesmo tempo sem prejuízo de uma delas. Nesse caso, a Língua de Sinais seria a mais prejudicada, posto que os profissionais que se dedicam a esse método são usuários da língua oral e a estrutura linguística elaborada por estes seria a Língua Portuguesa.

Pode-se supor que haja parâmetros comuns entre a LIBRAS e o português, mas, sem dúvida, há parâmetros diferentes, caso contrário seriam a mesma língua. Então, como é possível duas línguas com alguns parâmetros diferentes acionados internamente serem acessados ao mesmo tempo? A resposta a essa questão é óbvia: não é possível (QUADROS, 1997, p 26).

Alguns sinais da Língua de Sinais são executados por meio da boca e por meio de expressões faciais, o que torna impossível o uso, ao mesmo tempo, da fala e da sinalização. Como exemplo tem-se o sinal de LADRÃO e o de ATO SEXUAL. Além disso, nós, ouvintes, pensamos em Língua Portuguesa, e, ao elaborarmos a sinalização para acompanhar a nossa fala, grande parte dos conectivos e palavras não são sinalizados, o que prejudica a interpretação do receptor da mensagem, nesse caso, o surdo.

Há que se acrescentar que, antes de se chegar à fase do bilinguismo, a educação de surdos passou pela fase da Comunicação Total, que tem como objetivo usar a Língua de Sinais como forma básica de comunicação do surdo. Tal filosofia preconiza o respeito à Língua de Sinais e à língua Portuguesa como idiomas autênticos, equivalentes em qualidade e em importância. A Comunicação Total, assim como o bimodalismo, aceita o uso da Língua de Sinais como suporte para a aquisição da fala pela criança surda. Segundo Campos (2014):

Mas a ideia dessa filosofia é que os surdos consigam se encaixar no modelo do ouvintismo, criando assim uma política de assimilação em que os professores utilizam a Língua de Sinais como ferramenta para o aprendizado da língua oficial do país, a Língua Portuguesa, destacando o desenvolvimento da escrita e da leitura e desvalorizando a riqueza e o valor linguístico e cultural dos surdos (CAMPOS, 2014, p. 39).

Quadros (1997) refere-se a essa teoria como sistemas artificiais de comunicação que não respeitam um sistema completo de linguagem e que também são usados para negar à criança surda a oportunidade de desenvolver sua capacidade natural para a linguagem.

Como visto anteriormente, a Língua de Sinais é adquirida pelo surdo de forma natural e com a mesma rapidez que a pessoa ouvinte adquire a língua oral. Se forem expostos à Língua de Sinais, na idade certa, os surdos desenvolverão uma comunicação eficiente e completa que possibilitará um melhor desenvolvimento cognitivo e social. A partir dessas constatações, inicia-se um movimento de inclusão da Língua de Sinais na educação de surdos, surgindo então a abordagem bilíngue, ou bilinguismo. Nessa abordagem preconiza-se que o surdo seja exposto à Língua de Sinais o mais cedo possível, por esta ser adquirida sem condições especiais de aprendizagem (LACERDA, 2000a).

Na proposta bilíngue, a língua majoritária é ensinada ao surdo como segunda língua, com base nos conhecimentos adquiridos por intermédio da Língua de Sinais.

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam aprendidas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. Para que as interações possam fluir, a criança surda é exposta o mais cedo possível à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo (LACERDA, 2000a, p. 73).

O objetivo da educação bilíngue é o de que a criança surda tenha um desenvolvimento cognitivo-linguístico, como o verificado nas crianças ouvintes, e que possa ter acesso a duas línguas, à Língua de Sinais e à língua da comunidade majoritária. A filosofia bilíngue propõe também que a criança surda tenha contato com surdos adultos fluentes em Língua de Sinais para que estes lhe sirvam de modelo, ajudando-a a construir uma autoimagem positiva do ser surdo e fazendo com que se reconheça como participante de uma comunidade linguística, sem deixar de participar da comunidade ouvinte.

O Decreto 5.626/2005 prevê para as séries iniciais a presença de professor regente bilíngue em salas de aula cuja língua de instrução seja a Libras. Prevê, somente para o Ensino

Fundamental, segunda etapa, e para níveis posteriores a presença de intérpretes de Libras. O Decreto considera que a criança pequena precisa conhecer a língua para tornar-se bilíngue. Assim, nos anos iniciais, ela não enfrentaria a escolarização perpassada por processos tradutórios e sim por fundamentos do ensino ministrados em sua primeira língua – Libras. Apenas posteriormente, quando mais velha, é que receberia os conteúdos por meio de processos tradutórios.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) advoga, por sua vez, que todos os alunos têm direito de estarem juntos, aprendendo e participando da escola, sem nenhum tipo de discriminação. Tal documento cita a Lei 10.436 e o Decreto 5626, que prevê a organização da educação bilíngue no ensino regular, e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos (BRASIL, 2008).

Quanto à Educação Bilíngue, a Política de Educação Especial orienta que os alunos surdos sejam matriculados nas escolas comuns, sendo ofertado o ensino na Língua Portuguesa na modalidade escrita, e a Língua de Sinais. Prevê a presença do intérprete de Libras, assim como o ensino de Libras para os demais alunos da escola. Orienta também que o Atendimento Educacional Especializado-AEE para os alunos surdos seja ofertado tanto na modalidade oral quanto na Língua de Sinais; contudo, não explicita sobre o como deve ser feito o ensino da língua oral para os alunos surdos. Damázio (2007) expõe que, se o aluno optar pela aprendizagem da língua Portuguesa na modalidade oral, o professor de Língua portuguesa deve oferecer pistas fonéticas para a fala e a leitura labial (BRASIL, 2007).

A educação das pessoas surdas no estado de Mato Grosso do Sul tem por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Portanto, os intérpretes de Libras são disponibilizados aos educandos surdos matriculados nas escolas públicas do Estado. Nas escolas municipais de Dourados-MS, os intérpretes atendem os alunos surdos em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil. Os alunos selecionados para a pesquisa tiveram o atendimento do intérprete de Libras desde a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental; por conta disso, a pesquisa acontece nessa etapa de ensino.

Lodi (2013) informa sobre um estudo efetuado acerca das diferenças de sentido da Política de Educação Especial e do Decreto 5626, quanto à Educação Bilíngue e à Educação Inclusiva. Segundo a autora, enquanto a Política de Educação Especial defende que os alunos surdos devem frequentar o sistema regular de ensino, ou seja, a escola comum, a comunidade surda e pesquisadores da área consideram que a educação de surdos se distancia da educação especial por sua diferença linguística e pelo que é disposto no Decreto 5626. Segundo Lodi, o Decreto entende a educação bilíngue como uma questão social em que a Libras e a Língua

Portuguesa mantêm relação intrínseca com aspectos culturais para cada língua (LODI, 2013). A Política de Educação Especial, por sua vez, reduz a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola. Segundo a estudiosa:

Nessa perspectiva, a significação de educação bilíngue para surdos reduz-se ao seu sentido estrito – presença e convivência pacífica de duas línguas no interior da escola –, sem haver, necessariamente, um trabalho que viabilize que cada língua assuma seu lugar de pertinência para os grupos que a utilizam, pois apenas o deslocamento discursivo de reconhecimento da Libras não é, por si só, suficiente para alterar os princípios que sustentam a ideologia que perpassa as organizações sociais/escolares, as quais promovem a manutenção da Libras e do grupo que a utiliza em lugar subalterno ao dos falantes da língua portuguesa (LODI, 2013, p. 58)

A autora critica o entendimento em torno da educação de surdos apresentada na Política de Educação Especial, no sentido de que essa política expõe a educação bilíngue apenas como sendo o uso da Libras e da Língua Portuguesa no interior da escola, o que impossibilita a ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, como determina o Decreto 5626.

Para a estudiosa, o Decreto 5626 explicita também que a educação bilíngue deve ser ofertada em escolas ou classes bilíngues. Conforme o Decreto:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º).

Portanto, para uma escola denominar-se bilíngue, é necessário que a língua de instrução para o aluno surdo seja a Libras, constituindo, assim, uma escola bilíngue. Já para a política de educação especial as escolas comuns tornam-se escolas bilíngues quando ocorre o ingresso de alunos surdos. A partir disso, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa passam a fazer parte do cotidiano desses alunos surdos. O documento orienta também que os alunos surdos estejam com outros alunos surdos na classe comum, ou seja, os alunos surdos devem ter interação com outros alunos surdos, o que nem sempre acontece. Nos municípios que não contam com uma escola ou classe bilíngue, tal interação quase inexistente, por conta do pequeno número de alunos surdos em cada escola. O contato dos alunos surdos é basicamente com o intérprete educacional e com o professor surdo da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, no momento do AEE.

No âmbito deste trabalho, nas escolas pesquisadas, foi encontrado apenas um aluno surdo em cada escola, e a aprendizagem da Libras e a interação desses alunos se dá somente

com o intérprete educacional e com o professor surdo da SRM (quando o aluno frequenta esse ambiente).

O que acontece, na verdade, é uma interação precária entre o aluno surdo e os alunos ouvintes, mediados quase sempre pelo intérprete. Como visto anteriormente, os alunos surdos não têm contato com outros surdos da mesma idade, a constituição de sua identidade ocorre nos poucos momentos de interação com o professor surdo de SRM e com o intérprete educacional, que acaba ensinado Libras na medida em que atua como intérprete deste aluno. É sabido que nessas escolas a língua de instrução não é a Libras, e sim a Língua Portuguesa. Nesses espaços, o intérprete educacional é o responsável por viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas (LODI, 2013).

Neste estudo não foi possível verificar o número exato de escolas bilíngues em todo o território nacional, o que se sabe é que no estado de Mato Grosso do Sul existe somente uma escola bilíngue, localizada na capital, Campo Grande. Nessa escola as crianças surdas têm a Libras como língua de instrução desde os anos iniciais. Na cidade de Dourados (segunda maior cidade do Estado), a Secretaria de Educação segue o disposto na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegurando a matrícula dos educandos surdos na classe comum e oferecendo os serviços previstos na Política de Educação Especial, seguindo as orientações do MEC:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, [...] (BRASIL, 2008, p. 11).

Todos os alunos surdos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Dourados têm assegurado o apoio do intérprete educacional e o Atendimento Educacional Especializado-AEE, em SRM, no contra turno ao da escolarização.

Sobre esse atendimento, a Política de Educação Especial orienta que

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p. 11).

Tal atendimento deve ser realizado por profissionais com conhecimentos específicos no ensino de Libras e no da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Lodi (2013), analisando o texto da Política de Educação Especial, expõe que o documento não esclarece sobre como esses profissionais que atuarão com os alunos surdos são

formados, nem sobre que conhecimentos específicos da Língua de Sinais são necessários para a sua atuação. Outro ponto que a autora aborda é o de que o documento não discute acerca de como garantir a aprendizagem das crianças surdas, uma vez que essa língua deve ser ensinada aos alunos surdos nos espaços de AEE, e não adquirida como primeira língua, a L1 (LODI, 2013). Entendemos que nos estados que seguem o disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o espaço do AEE ainda é o local mais apropriado para o ensino de Libras, uma vez que não se conta com outro espaço onde possa ser oferecida a aquisição de linguagem e de Libras para esses alunos.

O estado de Mato Grosso do Sul tem apresentado uma política de atendimento ao aluno surdo, contemplando as escolas com os serviços de apoio educacional, com intérpretes de Libras, com instrutores surdos e Salas de Recursos Multifuncionais. Assegura também, na contratação dos profissionais que atuarão com os alunos surdos, a preferência por professor surdo para o AEE nas SRMs.

Este estudo se propôs a analisar as estratégias didáticas, linguísticas e de interação utilizadas pelo intérprete educacional na atuação em sala de aula e pelo professor bilíngue surdo na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, da Rede Municipal de Dourados, MS. Teve como objetivos específicos: discutir a proposta e a prática de educação do surdo no estado de Mato Grosso do Sul, tendo como foco principal o município de Dourados; investigar as formas de interação do professor bilíngue, do intérprete educacional e da família para com o aluno surdo; analisar as estratégias didáticas, as possibilidades, os avanços e os desafios na atuação do professor bilíngue na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM e dos intérpretes educacionais no contexto da sala de aula.

A educação de surdos, na perspectiva bilíngue segundo o Decreto 5626 (2005), onde é possível estruturar uma escola só com alunos surdos, e que a língua de instrução seja a Libras, parece ser o mais adequado nos grandes centros. Por outro lado, a Educação Especial na perspectiva da Educação bilíngue tem assegurado aos educandos surdos das cidades do interior, todas as garantias de acesso ao currículo, inclusive com a presença de intérpretes de Libras em sala de aula e o oferecimento do AEE no contra turno escolar. Como discutido nesse estudo, os alunos surdos estão praticamente isolados uns dos outros. Não fosse a atuação do intérprete educacional e a do professor surdo de SRM, esses alunos teriam pouco ou nenhum contato com a Libras.

A cidade de Dourados/MS contempla os serviços de intérpretes educacionais em sala de aula e os de professor surdo para o ensino de alunos surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais, assunto que será detalhado no Capítulo III deste trabalho.

CAPÍTULO II

DELINEAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Este capítulo aponta o caminho investigativo da pesquisa, bem como as escolhas metodológicas para o seu desenvolvimento; apresenta os participantes do estudo por meio de quadros de identificação de seu perfil, o processo das entrevistas, as etapas percorridas para se verificarem as formas de interação dos alunos surdos de escolas municipais de Dourados-MS, assim como o modo de realização das análises dos dados.

2.1 O caminho investigativo

As inquietações acerca da investigação para essa pesquisa, conforme mencionado na introdução deste trabalho, nasceram durante a atuação profissional do pesquisador e se fortaleceram com os debates sobre o papel do intérprete no curso de formação de Letras-Libras, nos estudos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, e com as reflexões no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva-GEPEI. Diante do objeto de estudo e das escolhas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa, buscaram-se referenciais que auxiliassem tal desenvolvimento, dentre eles os estudos realizados nas obras de Gil (2002), Manzini (2002), Cozby (2003), Gatti (2010), dentre outros.

Com vistas a contextualizar o tema e o problema, recorreu-se à pesquisa bibliográfica a qual subsidiou o estudo em todas as suas fases. Como aportes bibliográficos foram considerados: livros, periódicos, relatórios de pesquisa, teses e dissertações. Conforme Gil (2002), “escolher um tema e definir seu enfoque não é suficiente para iniciar uma pesquisa bibliográfica. É necessário que o tema seja problematizado, ou seja, colocado em termos de um problema a ser solucionado” (GIL, 2002, p. 88).

Inicialmente, foi previsto no projeto de pesquisa de Mestrado, além das entrevistas semiestruturadas, a observação em sala de aula e a observação em Sala de Recursos Multifuncionais-SRM. Cabe destacar que a observação na SRM não foi possível pelo seguinte motivo: os alunos surdos matriculados nestas salas deixaram de frequentar os atendimentos no início do segundo semestre, impossibilitando a observação neste espaço e conseqüentemente a análise das interações entre os alunos surdos e o professor bilíngue. A observação em sala ocorreu como apoio aos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa: as IEs, a PB e as mães dos alunos surdos.

Para atingir os objetivos propostos, o estudo foi dividido em QUATRO etapas, conforme ilustrado no quadro 1.

Quadro 1: Delineamento Teórico Metodológico

Participantes da Pesquisa	Os participantes desta pesquisa foram: uma professora bilíngue, três intérpretes educacionais e três mães de alunos surdos.
Instrumentos	Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa, observação nos espaços escolares.
Procedimentos da pesquisa	Os procedimentos utilizados foram: levantamento de dados junto à SEMED-Dourados, análise de documentos, entrevistas, observações, análise dos dados coletados e conclusão da pesquisa.
Procedimento para análise dos dados coletados	Os dados coletados foram analisados a partir da teoria bioecológica do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner, a partir dos estudos surdos.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Definidas as etapas, passou-se à identificação dos participantes da pesquisa, que foram os seguintes: uma professora bilíngue da SRM, três intérpretes educacionais e três mães de alunos surdos.

Os alunos estão matriculados na Rede Municipal de Ensino, em três escolas da área urbana. Para preservação da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, foram usados os seguintes códigos: a professora da Sala de Recursos Multifuncionais foi denominada Professora Bilíngue (PB), as Intérpretes Educacionais foram nomeadas como: IE1, IE2, IE3. As mães dos alunos surdos foram nomeadas como M1, M2 e M3. Os alunos surdos estão representados pela sigla: A1, A2 e A3.

O critério de seleção dos alunos pautou-se na sua matrícula nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na sua matrícula na SRM. Para melhor compreensão e conhecimento dos participantes, foram elaborados quadros, conforme segue, em que consta o perfil de cada participante. Para o quadro do professor bilíngue e dos intérpretes educacionais, usaram-se os referenciais: nome, idade/sexo, formação, local de atuação, turmas e número de escolas em que atuam. Para o quadro dos alunos surdos, os referenciais foram: nome, idade, escola, turma e sexo. Para o das mães, foram: nome, idade, profissão, número de pessoas em casa e forma de comunicação com o filho surdo.

- **Professor Bilíngue e Intérpretes Educacionais de Libras**

Quadro 2: Perfil do Professor Bilíngue e dos Intérpretes Educacionais de Libras

Nome	Idade / Sexo	Formação	Local de atuação	Função	Tempo de atuação	Turnas em que atua	Número de escolas em que atua
PB (Surdo)	44 F	Letras Libras PROLIBRAS- Ensino Médio	SRM	Professor aBilíngue (PB)	3 anos e 6 meses	Pré ao 8º ano	2 Escolas Municipais
IE 1	34 F	Artes Visuais Especialização em Tradução e Interpretação e Docência em Libras e em AEE Cursos: Tradutor e Intérprete, e Libras	Escola A	Intérprete Educacio nal (IE)	4 anos	3º ano	2 Escolas: 1 Municipal e 1 Estadual
IE 2	27 F	Letras-Espanhol Especialização em Tradução e Interpretação e Docência em Libras Certificação do PROLIBRAS, Cursos: Libras	Escola B	Intérprete Educacio nal (IE)	7 anos	3º ano	2 Escolas: 1 Municipal e 1 Estadual
IE 3	30 F	Letras Especialização em Educação Especial Cursos: Avaliação do CAS, Libras	Escola C	Intérprete Educacio nal (IE)	4 anos	1º ano	2 Escolas: 1 Municipal e 1 Estadual

Conforme o quadro demonstra, tanto as IEs quanto a PB são do sexo feminino, suas idades variam de 27 a 44 anos. O tempo de atuação da professora bilíngue é de três anos e seis meses e o das intérpretes de Libras, na área de tradução e interpretação, varia de quatro a sete anos. As IEs são contratadas pela Rede Municipal por um período de 20 horas; as IEs entrevistadas relataram atuarem em outro período na rede estadual de ensino.

A professora das SRMs (PB) é surda e usuária da Língua de Sinais. Possui formação em nível superior em Letras Libras-Licenciatura, possui também o Exame de Proficiência em Libras-PROLIBRAS para o ensino de Libras. Trabalha como professora bilíngue no Atendimento Educacional Especializado ao aluno surdo atuando em duas escolas da Rede Municipal, 20 horas em cada uma delas. Aqui se faz necessário explicitar melhor tal forma de atuação: este período de 20 horas em cada SRM é organizado em dias – dois dias em uma sala e dois dias em outra, um dia de hora atividade.

As intérpretes educacionais têm formação em nível superior, com licenciaturas em Artes Visuais, Letras e Letras-Espanhol. Deve-se pontuar que a Prefeitura de Dourados-MS somente contrata para a atuação em sala de aula profissionais com graduação em nível superior, isso inclui os intérpretes de Libras.

Além da graduação, as IEs possuem algum curso de pós-graduação: Especialização em Tradução e Interpretação e Docência em Libras (2), Especialização em Educação Especial (1). Como formação na área de Libras, as três têm cursos de Libras em vários níveis e com diferentes cargas horárias. Todas as profissionais possuem, ainda, os seguintes cursos: curso de formação de Tradutor e Intérprete de Libras (1), Certificação do PROLIBRAS (1), Certificação de Proficiência em Libras, avaliado pelo CAS, em Campo Grande, MS) (1).

- **Os alunos surdos**

Quadro 3: Perfil dos alunos surdos

Nome do aluno (a)	Idade	Escola	Turma	Sexo
A1	10 anos	A	4º ano	F
A2	9 anos	B	3º ano	F
A3	8 anos	C	1º ano	M

Os alunos surdos selecionados para a pesquisa são filhos (as) de pais ouvintes e não têm nenhum outro familiar com surdez. Para preservar sua identificação e por questões éticas, seus nomes estão representados pelas letras “A” seguida de números 1, 2 e 3. As idades dos alunos

variam entre 8 e 10 anos, todos estão matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 3º e 4º ano). Dentre os alunos selecionados para a pesquisa, duas são do sexo feminino e um do sexo masculino. O A3 ingressou na escola este ano (2016), tendo o primeiro contato com a Libras por meio do IE e da PB. As outras duas alunas têm a sua escolarização mediada pelo IE desde o primeiro ano na escola. Cabe ressaltar que todos os alunos surdos tiveram contato com a Libras no ano em que ingressaram na escola, ou seja, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

- **Mães dos alunos surdos**

Quadro 4: Perfil das mães dos alunos surdos

Nome	Idade	Profissão	N. de pessoas na casa	Forma de comunicação com o filho surdo
M1	30 anos	Do lar	4 pessoas	Libras, sinais caseiros e leitura labial
M2	24 anos	Do lar	7 pessoas	Libras e sinais caseiros
M3	24 anos	Do lar	5 pessoas	Libras e fala

Os familiares dos alunos surdos foram convidados a participar das entrevistas, mas os que responderam à solicitação de pesquisa foram às mães dos alunos surdos. Para a preservação dos seus nomes, por questões éticas, tais mães foram nomeadas como M1, M2 e M3. Como descrito no quadro 3, as três mães são do lar, as idades variam entre 24 e 30 anos e o número de pessoas residentes no domicílio varia de quatro a sete pessoas. Entre outras perguntas, solicitou-se que informassem sobre qual era a forma de comunicação entre eles (os familiares) e o aluno surdo, as três mães responderam que usavam a Libras, acrescentando outra forma de comunicação: sinais caseiros (2), leitura labial (1) e fala (1). Uma das mães relatou ter feito curso de Libras, as demais disseram que aprenderam Libras com os filhos.

INSTRUMENTOS

Entrevistas semiestruturadas com as IEs, a PB e a família dos alunos

Nesta etapa foram realizadas entrevistas com os intérpretes educacionais, com o professor bilíngue e com a família dos alunos por meio de um roteiro a partir da entrevista

semiestruturada, conforme orientam Manzini (2002) e Cozby (2003). As entrevistas efetuadas com os intérpretes educacionais auxiliaram no sentido de se conhecer o perfil de cada profissional, bem como sua atuação em sala de aula e sua interação com o aluno surdo.

O roteiro dessas entrevistas levantou informações sobre questões relacionadas à experiência didática e às estratégias utilizadas para a tradução e a interpretação do conteúdo acadêmico ofertado ao aluno surdo, como também às estratégias utilizadas para o ensino de alunos que não fossem fluentes em Libras (Ver Apêndice E).

A entrevista com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais visou a colher informações sobre o atendimento oferecido ao aluno surdo, o desenvolvimento da linguagem e, principalmente, o ensino de Libras (Ver Apêndice F).

A entrevista com a família investigou a interação do aluno com a família e as possibilidades e os limites para o desenvolvimento da Libras com o aluno surdo (Ver Apêndice G).

A primeira entrevista foi realizada com a professora bilíngue que atende às salas de recursos para atendimento aos alunos surdos em duas escolas polo, distantes uma da outra cerca de 18 km. A professora é surda e formada em licenciatura em Letras- Libras no ano de 2012. Devido ao momento de greve nas escolas municipais durante a parte inicial da coleta de dados para a pesquisa, a professora preferiu que a entrevista fosse feita em sua casa. Cabe lembrar, conforme relata Cozby (2003), que a pesquisa de campo e os levantamentos de dados podem consumir muito tempo da pesquisa, e nem sempre o pesquisador pode programar o horário ou o local conveniente.

Após explicação a respeito dos objetivos, dos procedimentos do roteiro de entrevista e esclarecimentos acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, seguidos da assinatura do documento, o entrevistador perguntou à professora bilíngue se ela gostaria de responder à entrevista por meio do registro escrito, a próprio punho. Observou que a auxiliaria, tirando-lhe as dúvidas, por meio da Língua de Sinais. Caso preferisse responder em Libras, a entrevista seria gravada em vídeo. A professora preferiu escrever, já que é fluente também em Língua Portuguesa. Preencheu os primeiros dados sem nenhuma dificuldade (nome, idade, graduação, especialização).

Na primeira questão da entrevista semiestruturada: *Em sua opinião, o (a) aluno (a) surdo (a) chega à escola com algum conhecimento de Libras?* A professora, após breve pausa, antes de iniciar a escrita, começou a responder em Libras. O pesquisador, então, pediu permissão para filmar as respostas e explicou que, depois, a entrevista seria transcrita para a Língua Portuguesa e mostrada novamente para os ajustes, caso fosse necessário. Ela concordou

e assim foi feito até o final da entrevista: ela respondia em Libras e, em alguma pergunta mais complexa, o pesquisador explicava novamente.

Quanto às entrevistas com as intérpretes educacionais, registre-se que, na continuidade do processo de investigação, todas foram contatadas, via celular, para se verificar a possibilidade de realização das entrevistas, uma vez que as IEs se encontravam no período de recesso escolar. Uma intérprete respondeu que poderia atender, mas estava acamada. Combinou-se, então, que a entrevista seria realizada após o reestabelecimento de sua saúde. Duas outras intérpretes selecionadas estavam viajando, em férias, mas se dispuseram a participar da pesquisa quando retornassem.

Conforme combinado, a IE que estava doente fez contato com o pesquisador na segunda semana das férias escolares. Solicitou que a entrevista fosse feita em sua residência, no período noturno. No horário marcado, a intérprete recebeu o pesquisador na varanda de sua casa. Após explicação sobre o roteiro de entrevista, sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e o recolhimento das assinaturas dos termos, deu-se início à entrevista, que foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. Durou pouco mais de 40 minutos; ao final o pesquisador agradeceu e observou que a entrevista seria transcrita para a Língua Portuguesa e novamente mostrada à intérprete para autorização de inclusão na Dissertação de Mestrado.

A segunda intérprete optou por receber o pesquisador na escola em que atua. Foi combinado que a entrevista seria feita no horário das aulas de Educação Física da aluna surda, que, segundo a intérprete, seria o melhor momento. No horário estabelecido, o pesquisador dirigiu-se à escola B, sendo recebido pela diretora, por uma coordenadora e pela secretária da escola. Na secretaria, após apresentar a pesquisa e os documentos de solicitação para observação da sala de aula onde a aluna surda estava matriculada, o entrevistador e a entrevistada foram conduzidos à sala da diretora para efetuarem a entrevista. A entrevista foi bem-sucedida, sem nenhuma intercorrência, durou cerca de 30 minutos. O pesquisador agradeceu à equipe que o recebeu e despediu-se.

A terceira intérprete foi entrevistada também na escola. Por sua solicitação, o horário combinado foi em uma das aulas de Educação Física, aula esta em que o aluno surdo ficaria com o professor dessa disciplina para que a intérprete pudesse atender o entrevistador. O pesquisador foi recebido e encaminhado à diretoria, onde apresentou os documentos da pesquisa à diretora e a uma coordenadora que responde pela Educação Especial na escola. Após colher as assinaturas, o entrevistador foi levado à SRM da escola, pois a professora do AEE não tinha atendimento naquele momento. Feitas as apresentações formais, explicados os objetivos e colhidas as assinaturas do documento de autorização para a participação da pesquisa, deu-se

início à entrevista. Muito comunicativa, a IE respondeu às questões da entrevista semiestruturada sem dificuldades, exceto a uma que solicitou que fosse deixada para o final e repetida novamente para ser respondida. Sem outros problemas, a entrevista findou e a IE foi atender o aluno surdo na aula.

As últimas entrevistas foram realizadas com as mães dos alunos surdos selecionados para a pesquisa. Elas foram convidadas, por meio das escolas, para participarem da pesquisa, a escola deixou claro que os pais também poderiam participar, caso desejassem. Como opção a entrevista poderia ser realizada nas dependências da escola, ou em outro local que fosse mais acessível às mães. Duas mães preferiram responder à entrevista na escola, e a terceira solicitou que a entrevista fosse feita em sua residência.

Para sigilo e preservação dos seus nomes, as mães foram nomeadas como M1, M2 e M3, e, para facilidade de entendimento pelo leitor, as mães e os filhos tiveram os mesmos códigos numéricos. Por exemplo: M1 é mãe do aluno 1, M2 é mãe do aluno 2 e M3 é mãe do aluno 3.

A primeira mãe (M1) marcou com o pesquisador na escola, no horário de entrada da aula; foram encaminhados à Sala de Recursos Multifuncionais da escola (que não é a escola polo de Libras). Após a explicação sobre o roteiro de entrevista, sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e o recolhimento das assinaturas dos termos, deu-se início à entrevista semiestruturada, que foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. A entrevista durou cerca de 50 minutos.

A segunda mãe (M2) solicitou que a entrevista fosse feita em sua residência, no período vespertino, posto que havia ganho um bebê há poucos dias e estaria em casa. Após as explicações sobre o objetivo da entrevista, seguidas das apresentações dos documentos da pesquisa (TCLE) e do recolhimento das assinaturas dos documentos, deu-se início à entrevista, que durou cerca de 30 minutos.

A M3 optou por conversar com o pesquisador na escola do filho, no horário da saída, 15 minutos antes do horário final da aula. No horário marcado, a IE levou a M3 até o pesquisador, que aguardava no pátio. Como o ambiente estava tranquilo, a entrevista foi feita na mesa do refeitório. Esta entrevista durou aproximadamente 30 minutos.

Observação em sala de aula e em Sala de Recursos Multifuncionais

Neste momento foram feitas observações nas salas de aula das escolas selecionadas, totalizando 26 horas de observação em sala de aula, cujo objetivo foi verificar as interações

entre o aluno surdo e o intérprete educacional, entre o aluno surdo e a professora regente e entre o aluno surdo e os alunos ouvintes. Ainda foram observadas as interações dos alunos surdos durante o intervalo do recreio, nas aulas de Educação Física e no momento de recreação no parquinho da escola (somente o aluno do 1º ano). As observações realizadas foram anotadas e organizadas em um diário de campo para maior fidedignidade no momento das análises dos dados.

Embora a pesquisa contemplasse a observação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o pesquisador tenha ido à escola em todos os dias agendados, a observação não foi realizada, pois, nos dias marcados para o atendimento, os alunos surdos não comparecem.

A observação realizada na pesquisa caracteriza-se como não participante. Conforme Cozby (2003, p. 127), o observador “é um estranho que não se torna parte ativa do ambiente”, uma vez que não há a pretensão de interagir com os participantes da pesquisa, tampouco a de influenciar a condução das atividades pedagógicas e a própria atuação do intérprete educacional junto aos alunos surdos.

Nesse caso, entendeu-se que a neutralidade nas observações seria mais proveitosa para se verificar as díades de interação, conforme a proposta deste trabalho: analisar as formas de comunicação e interação entre os participantes da pesquisa. Desse modo, não houve a necessidade de interagir com tais participantes.

Foram observados três espaços das escolas selecionadas: os primeiros espaços a serem observados foram as salas de aulas onde se encontravam os alunos participantes da pesquisa. Observou-se nesse momento a interação entre o intérprete e o aluno surdo; a interação entre o aluno surdo e o professor regente; entre o aluno surdo e os alunos ouvintes. O segundo espaço observado foi a quadra de esportes das escolas supracitadas, nos momentos das aulas de Educação Física, para se verificar a interação do aluno surdo com esse profissional e com os alunos ouvintes.

O pátio dessas escolas, durante os intervalos do recreio, foi o terceiro espaço a ser observado, por se entender que nesse momento os alunos estão mais soltos e livres e as interações podem acontecer sem a influência de um adulto.

Todas as observações foram registradas no diário de campo do pesquisador, o que permitiu que, no momento das análises, os dados fossem tratados com maior fidelidade em relação ao que foi observado.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Levantamento de dados junto ao NUEDESP-SEMED

Inicialmente foram levantados os dados junto ao Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, a fim de se obter informações referentes ao número de alunos surdos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à identificação dos intérpretes de Libras que atendem esses alunos e às Salas de Recursos Multifuncionais que lhes oferecem atendimento. Foram identificadas três escolas com alunos surdos, matriculados na SRM, em anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse foi o critério de escolha dos participantes.

O primeiro contato foi realizado no Núcleo de Educação Especial (NUEDESP-SEMED), momento em que se solicitou o número de alunos surdos, a identificação das escolas onde estavam matriculados e a dos intérpretes educacionais que atuavam nas escolas selecionadas para a pesquisa. Em seguida entregou-se o documento de apresentação da pesquisa para a Coordenadora de Educação da SEMED, a solicitação de autorização de pesquisa e observação junto às escolas selecionadas e às Salas de Recursos Multifuncionais-SRM. Entregou-se também o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os intérpretes educacionais, para o professor bilíngue e para as famílias dos alunos surdos (Apêndice A).

Antes de ir a campo e de se obter a autorização das escolas, foram elaborados os roteiros de entrevista em que havia itens para identificação dos entrevistados, relacionados, por exemplo, a dados pessoais, à formação, ao tempo de serviço, a fim de se traçar o perfil dos participantes. Na sequência, os roteiros apresentavam questões semiestruturadas com abordagem a respeito da interação, da comunicação e da aprendizagem/aquisição de Libras dos alunos surdos – questões a serem aplicadas aos intérpretes de Libras e ao professor de Salas de Recursos Multifuncionais.

Tais roteiros passaram por avaliação de juízes conhecedores do tema da pesquisa: três doutorandos em educação e um professor com pós-doutorado. De acordo com Manzini (2003), “os juízes devem ser pessoas que possuam experiência na arte de entrevistar e na elaboração de roteiros e, de preferência, conhecedores que tenham afinidade com o tema que está sendo investigado” (MANZINI, 2003, p. 20).

Os estudos de Gatti (2010) sinalizam para a preocupação que o pesquisador deve ter ao desenvolver uma pesquisa:

Na pesquisa, muito importante são os dados com que trabalhamos. E dado pode ser desde um conjunto de medidas bem precisas que tomamos até

depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, etc. de que nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa (GATTI, 2010, p.11).

Nesse caminho, Cozby (2003) afirma que há uma importante vantagem na entrevista, pois ela permite que o entrevistador esclareça as dúvidas que porventura surjam durante o procedimento; além disso, outras perguntas podem ser feitas ao entrevistado, a fim de ajudar o pesquisador a compreender o seu objeto.

Para Manzini (2003), a entrevista é uma forma de interação social que possibilita coletar informações face a face com o entrevistado, tendo o objetivo definido pelo entrevistador. Para o autor, a formulação de um roteiro prévio é uma das características da entrevista semiestruturada e sua principal função é auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista, mas, de certa forma, auxilia o entrevistado a fornecer informações mais precisas. Embora seja uma técnica aparentemente simples, possui uma complexidade que requer um planejamento rigoroso.

Apesar de parecer simples, coletar informações por meio de entrevista é uma tarefa complexa e que necessita ser rigorosamente planejada. Esse planejamento estará relacionado intimamente com a qualidade das informações coletadas, os vieses, as interpretações errôneas dos dados (MANZINNI, 2003, p. 24).

O roteiro da entrevista semiestruturada deve ser feito com cuidado e precisão a fim de que os dados não resultem em interpretações equivocadas, fragilizando assim os resultados da pesquisa.

As entrevistas realizadas com os participantes ouvintes foram gravadas em um aparelho celular, a fim de que a atenção do pesquisador estivesse voltada unicamente para o entrevistado, como ensina Lacerda (2015):

A gravação das entrevistas tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, permitindo que o entrevistador fique livre para prestar atenção no entrevistado. [...] A vantagem oferecida pela entrevista frente a outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente dos dados desejados e o aprofundamento de pontos levantados de maneira rápida (LACERDA, 2015 p. 43-44).

A autora ainda salienta que, nessa forma de entrevista, o pesquisador atua com mais tranquilidade na coleta dos dados, devido ao contato direto com o entrevistado. Sublinhe-se

que, logo após a gravação da entrevista, os dados foram transcritos conforme padrão ortográfico.

PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta etapa foram realizadas as análises tendo em vista a teoria e os estudos sobre a temática, os dados coletados nas entrevistas com os intérpretes educacionais e com o professor bilíngue, bem como as observações nas três escolas selecionadas para a pesquisa.

Os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e das observações nos espaços selecionados para a pesquisa foram analisados e interpretados a partir de discussões em torno da teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996) e de autores que tratam da aquisição de linguagem e de Libras. Por meio dos estudos surdos que nortearam as discussões da pesquisa, foram elencadas unidades temáticas oriundas das palavras chaves das entrevistas, dos roteiros de observação e da literatura utilizada. Tais análises serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A AQUISIÇÃO E O ENSINO DE LIBRAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOURADOS - MS

Nos estudos de Bronfenbrenner, são poucas as pesquisas com crianças em idade escolar. Segundo o autor:

Na extensão em que existem, as investigações do desenvolvimento ecologicamente orientadas em ambientes da vida real geralmente são realizadas com bebês e pré-escolares estudados em casa ou em creches. São poucos os planejamentos aceitáveis de pesquisa envolvendo crianças em idade escolar, adolescentes ou adultos observados em ambientes extrafamiliares (BRONFENBRENNER, 1996, p. 11).

Portanto, o estudo com crianças surdas no ambiente escolar e familiar torna-se fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano desses sujeitos. A aquisição de Língua de Sinais por crianças surdas, como abordado neste estudo, tem se constituído, em vários países e no Brasil, em direito linguístico inserido no campo dos direitos humanos fundamentais tal como os demais direitos sociais, políticos, econômicos e culturais. Assim, a questão linguística e a aquisição de uma língua ou de línguas assumem centralidade na educação dos surdos. Neste capítulo discutem-se as diretrizes políticas da educação inclusiva no estado de Mato Grosso do Sul, tendo como foco as orientações da Secretaria Municipal Educação de Dourados, MS, e analisam-se os principais conceitos e princípios da Educação Bilíngue. Apresentam-se, ainda, os resultados das entrevistas com o professor bilíngue, com os intérpretes educacionais, assim como o processo de interação entre esses profissionais e a família das crianças surdas.

3.1 A proposta pedagógica de MS para a educação do surdo no contexto escolar

Neste subitem será discutida a proposta pedagógica para a educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul, MS, referente às políticas públicas de Educação Especial, de inclusão educacional, bem como a proposta bilíngue para o processo de escolarização desses alunos.

Em sua tese de Doutorado, Quiles (2015b) faz vasta explanação relativa à legislação da Educação Especial no Mato Grosso do Sul, observando que o estado de MS foi criado em primeiro de janeiro de 1979 e que os serviços vinculados ao campo da Educação Especial datam de 1981. A autora pontua que, mesmo antes dessa data, já existiam ações em prol dos alunos

com deficiência. A primeira ação importante no campo da surdez foi a da criação do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação-CEADA, no ano de 1986, na cidade de Campo Grande, capital do Estado.

A criação de uma escola especializada para surdos foi um marco importante na educação de surdos de MS, pois, na década de 80, os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência eram encaminhados para os serviços de Educação Especial, configurados em atendimentos nas escolas e em classes especiais.

Na década de 90, os alunos surdos eram encaminhados para colocação de aparelhos corretivos, “visando a reabilitação e integração social, o que evidencia um forte viés clínico nas concepções sobre a surdez, pautadas na compensação da deficiência” (QUILES; LACERDA, 2016, p. 180).

No ano de 1996, o estado de Mato Grosso do Sul foi pioneiro ao promulgar a Lei n. 1.693, que reconhece no Estado a Língua Brasileira de Sinais, ou seja, seis anos antes da Lei Federal n. 10.436/2002, que reconhece a Libras em nível nacional como língua do surdo.

Em 2002, o Estado cria o Núcleo de Educação Inclusiva com o objetivo de oferecer suporte pedagógico às unidades escolares. Este núcleo é composto pelo Centro de Apoio pedagógico ao Deficiente Visual-CAP-DV e pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez-CAS. Um ano depois foram incluídos a Coordenação das Unidades de Inclusão e o Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos. No ano de 2006 foram criados os Núcleos de Educação Especial-NUESPs em todo o Estado; um ano depois, em 2007, foi criado, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação-SED, o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade-CEAD, aos quais foram vinculados os Núcleos de Educação Especial-NUESP, os Núcleos de Altas Habilidades e Superdotação-NAAHS, o Núcleo de Formação de Professores Indígenas-NEFPI e o Núcleo de Arte e Educação-NAE.

Mais uma mudança ocorreu no ano de 2009, com a revogação do Decreto n. 12.439/2007 pelo Decreto de n. 12.737, de abril de 2009, que cria o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva-CEESP com o objetivo de prestar Atendimento Educacional Especializado aos alunos com necessidades especiais e de possibilitar a formação aos profissionais da educação nas áreas de Educação Especial e Inclusiva.

Quiles (2015b) enfatiza que a Educação Inclusiva se coloca como proposta Educacional a ser seguida pelas escolas estaduais comuns, mas que não parecem ter articulação efetiva com as escolas, posto que os atendimentos foram individualizados e muitas vezes efetuados fora do

espaço escolar. No caso da Educação de surdos, os NUESPs e o CAS são articuladores do que é proposto nos documentos e o que ocorre na prática do cotidiano escolar (QUILES, 2015b).

Em 2014, seguindo tendência nacional, o Estado sanciona a Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014, que aprova o Plano Estadual de Educação-PEE 2014 a 2024, criando estratégias para a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com atendimento de qualidade. Na meta 4 do referido Plano, são previstas escolas e classes bilíngues para o atendimento a alunos surdos e surdocegos, assim como a formação continuada dos professores que atendem tais escolas. O item 4.8 é bem específico nesse aspecto:

Oferecer educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e, na modalidade escrita, da língua portuguesa, como segunda língua, aos (às) estudantes surdos(as) e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas comuns (MATO GROSSO DO SUL, 2014 p. 37).

Embora a multiplicidade de oferta de educação em escolas e classes bilíngues, observa-se que a educação de surdos no Mato Grosso do Sul está pautada na perspectiva da educação inclusiva com ênfase na inserção em escolas comuns. Nota-se a crescente oferta de atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais. O Núcleo de Educação Especial fica responsável pela avaliação dos alunos encaminhados pela escola, pela organização dos serviços, pela orientação às famílias e pelo acompanhamento da prática pedagógica, tanto dos professores regentes, quanto dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado como tradutores e intérpretes de Libras, guia-intérprete, professores de apoio em classe comum, brinquedoteca, classe hospitalar, itinerante domiciliar, instrutor mediador, e Sala de Recurso Multifuncional.

Segundo Quiles (2015b), a atuação do instrutor mediador é uma particularidade do estado do Mato Grosso do Sul. Este profissional não é citado no Decreto 5.626 e sua atuação se dá quando o aluno surdo não domina a Língua de Sinais. Assim diz a autora:

Segundo o material organizado pelo CAS, o instrutor mediador surgiu em 2003 no estado para apoiar alunos surdocegos que ainda se encontravam em fase de aquisição da língua. Porém, considerando que muitos alunos surdos chegam à escola sem terem acesso à Língua de Sinais optou-se pela contratação deste profissional – instrutor mediador - para apoiá-los na aquisição de sua língua viso-gestual, pois considerou-se que a atuação do intérprete de Libras/Língua Portuguesa só seria viável e adequada após o domínio da Libras pelo aluno surdo (QUILES, 2015b, p. 71).

As escolas municipais da cidade de Dourados-MS adotam o termo professor intérprete de Libras, pois há o entendimento de que os alunos surdos dos primeiros anos do Ensino Fundamental ainda não dominam a Libras. Os intérpretes mediadores atuam na acessibilidade do conteúdo acadêmico ao aluno surdo e ensinam Libras a partir dos conteúdos das aulas. Ainda conforme a autora, o CAS orienta que o instrutor mediador deve tornar as aulas acessíveis ao aluno surdo a partir do planejamento do professor. Como os alunos surdos ainda se encontram na fase de aquisição de linguagem, têm seu aprendizado mediado pelo instrutor mediador e só terão o acompanhamento do intérprete quando forem fluentes em Libras.

Cabe mencionar que, no município de Dourados, como nas demais cidades do interior do Estado, as crianças surdas chegam à escola sem a aquisição de uma língua e sem o domínio da Língua Brasileira de Sinais. Ao serem matriculadas nas escolas municipais, a SEMED disponibiliza um intérprete educacional, que, nesse caso, faz o papel de instrutor mediador. Entende-se que o Estado reconhece a necessidade do ensino de Libras, mas isso não se efetiva em políticas públicas de estímulos à participação dos alunos surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais como forma de fortalecimento da aquisição de Libras por alunos surdos. Novamente, a falta da participação dos alunos no AEE acaba por sobrecarregar o intérprete educacional com mais uma função: a de ensinar Libras no momento da atuação em sala de aula, quando os alunos surdos deveriam aprender Libras no contato com o professor surdo na Sala de Recursos Multifuncionais. Isso deixaria o IE com sua função primeira, a de traduzir e interpretar as aulas. Como mencionado neste trabalho, o IE faz muito além da função de interpretar as aulas: quando o aluno surdo não domina a Língua de Sinais, esse profissional acaba ensinando Libras na sala de aula. Para modificar essa situação, deve-se estimular a participação dos alunos no AEE, que por meio da interação com o professor bilíngue, estes alunos terão a aprendizagem de Libras no espaço mais adequado à aquisição, a SRM.

Conforme Resolução/SEMED n. 27/2015, que dispõe sobre a regulamentação dos serviços de apoio à Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS, no tocante à educação dos alunos surdos, há diferença de termos quanto aos intérpretes de Libras: I- Professor Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, II- Apoio Educacional Professor Intérprete mediador da Língua Brasileira de Sinais. O documento assim normatiza:

Artigo 8º. O Professor Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e o Guia Intérprete farão o atendimento ao aluno surdo e/ou surdocego, em sala de aula comum, desde que comprovado por laudo médico, atuando também como mediador.

Artigo 9º. O Apoio Educacional Professor Intérprete Mediador da Língua Brasileira de Sinais atuará como mediador, principalmente quando se tratar de aluno em processo de aquisição da Língua de Sinais, através de atividades contextualizadas em conformidade com o planejamento elaborado pelo professor regente da sala de aula regular (DOURADOS, 2015).

Apesar da diferenciação dos termos, a Resolução não especifica a função do mediador. O artigo 9º inicia com o termo “Apoio Educacional”, que é bem abrangente e apresenta a explicação de que a mediação se dará ao aluno em processo de aquisição de Libras, por meio de atividades contextualizadas a partir do planejamento do professor regente, explicação semelhante à dada pelo CAS. Não se encontrou no documento algo que detalhasse a função do Professor Intérprete Mediador, a qual pode ser entendida como uma função nova que, no entanto, já era efetuada pelos IEs por conta de sua atuação na área da educação. Conforme aponta os estudos de Tuxi (2009), os intérpretes educacionais sendo licenciados, atuavam como um segundo professor em sala de aula.

Interessante observar que a Resolução Municipal n. 27/2015, mesmo considerando o Decreto 5.626/2005, exige, como requisito para a atuação do intérprete de Libras, competência e fluência em Libras, comprovadas por meio de avaliação específica do CAS e/ou do Núcleo da Educação Especial/SEMED. A Resolução não menciona, conforme determina o Artigo 17, do Capítulo V do Decreto Federal 5.626, que a formação do intérprete de Libras deve ser a de Curso Superior de Tradução e Interpretação Libras/Língua Portuguesa. Observa que, caso não haja profissionais com essa titulação, aceitar-se-ão profissionais de nível superior com competência e fluência em Libras com aprovação em exame de proficiência promovido pelo Ministério da Educação-MEC (PROLIBRAS). Entende-se que a avaliação do CAS ou do Núcleo da Educação Especial/SEMED não deveria ser o único requisito para comprovação de fluência e proficiência em Libras. Este profissional, estando qualificado para a função de intérprete educacional, acaba atuando como mediador do conhecimento do aluno surdo, ensinando Libras no momento da tradução e interpretação em sala de aula, função essa que deveria ser feita pelo professor de Libras no AEE.

Como legislação municipal de Dourados, pode-se citar também o Plano Municipal de Educação-PME, que contempla, na meta 4, o acesso à educação de pessoas com deficiência e o atendimento educacional especializado nas escolas e nas salas de recursos multifuncionais. O subitem 4.7 apresenta como estratégia para a educação de alunos surdos o seguinte:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa

como segunda língua, aos educandos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e/ou escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos, na vigência deste PME (DOURADOS, 2015, p.13).

Nota-se que o Plano Municipal de Educação acompanha o Plano Estadual de Educação e também prevê a educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, previstas no Decreto 5.626/2005, acrescentando o termo “escolas inclusivas”, o qual não aparece no referido Decreto. Lembrando que escolas inclusivas se referem às escolas que adotam a perspectiva da Educação Inclusiva, conforme a Política de Educação Especial:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; [...] (BRASIL, 2008, p.14).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é genérica quanto à atuação do profissional intérprete, coloca-o possivelmente entre “os demais profissionais da educação para a inclusão”. Por sua vez, no Plano Municipal de Educação de Dourados (2015), os intérpretes educacionais, ou professores intérpretes mediadores, como o documento os nomeia, atuam praticamente como professores de Libras dentro da sala de aula utilizando-se de recursos visuais e materiais adaptados para promover a acessibilidade ao conteúdo acadêmico ministrado pelo professor regente, ao mesmo tempo em que ensinam os sinais desconhecidos pelos alunos surdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe ponderar que, a partir do Decreto n. 5.626/2005, a formação do professor de Libras e do intérprete de Libras começou a ser pensada no Brasil; e, em relação à formação desses profissionais para a área da surdez no estado de Mato Grosso do Sul, o primeiro curso criado foi o de Letras Libras (2008-2011), Polo UFGD-Dourados, em conjunto com a Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, SC. O curso teve seu grupo majoritário oriundo da capital, Campo Grande. Em Dourados, o grupo majoritário foi o de intérpretes, que era composto tanto por intérpretes moradores da cidade, quanto por intérpretes, moradores de outras cidades do estado de Mato Grosso do Sul ou de cidades de outros estados do país. Da turma de licenciatura

em Libras, apenas dois surdos realizaram a formação para o ensino de Libras. Registre-se que apenas um profissional surdo atua na Sala de Recursos. Os profissionais de Campo Grande atuam, na sua maioria, no CAS- Campo Grande.

3.2 O debate emergente: a Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue

O debate posto atualmente pelos movimentos surdos, nos ambientes acadêmicos, sinalizam para o paradoxo das políticas públicas de educação especial e de inclusão das pessoas surdas no sistema escolar. Pesquisadores têm alertado para a não centralidade da Libras na escola e para a fragilidade do ensino de libras por professores ouvintes. A Língua de Sinais não tem se constituído na principal língua de instrução e interlocução para os surdos.

Nas pesquisas realizadas no estado de Mato Grosso do Sul, Quiles (2015b), Bruno e Alencar (2016) e Souza e Bruno (2011) evidenciam a fragilidade dos serviços de Atendimento Educacional Especializado e da atuação dos Intérpretes em sala de aula como instrutores de Libras que, ao mesmo tempo, dentro das possibilidades, atuam na tradução, interpretação e preparação de material didático.

Diante desses dados, torna-se essencial refletir-se, neste trabalho, sobre a evolução dos conceitos e dos princípios da Educação Bilíngue reivindicada por uma parcela significativa de pessoas surdas brasileiras.

Machado e Lopes (2016) relatam que, no início da década de 1990, países da América Latina como Venezuela e Colômbia já tiveram a iniciativa de criar escolas bilíngues para surdos, ou seja, escolas que ofereciam a Língua de Sinais e o espanhol como língua de instrução. A experiência educacional colombiana incluía pessoas surdas como assistentes nas aulas e professores ouvintes que tinham um bom nível em Língua de Sinais.

O programa colombiano, segundo as pesquisadoras, era voltado a crianças surdas menores de cinco anos, tendo como estratégias não permitir que a criança surda ingressasse no ensino formal sem ter uma língua constituída. Tratava-se de uma política linguística que, por meio de tutores surdos, promovia o encontro com a Língua de Sinais entre familiares e a criança surda, desde a tenra idade. A Língua de Sinais seria reconhecida como primeira língua e era adquirida desde cedo.

No Brasil, desde o final da década de 1990, o movimento surdo vem defendendo o discurso da diferença cultural e linguística com o apoio dos estudos de Skliar (2013) que argumenta que pensar numa perspectiva de educação bilíngue sem levar em conta seus aspectos políticos é transformar a rica possibilidade de tradução dos movimentos surdos em políticas

meramente metodológicas e sistemáticas. Considera, além da esfera política, que o bilinguismo ultrapassa o domínio de duas línguas, é uma construção histórica, cultural e social, com suas relações de poder e conhecimento que perpassam o processo educacional. No livro intitulado “Os Estudos Surdos em Educação”, que trata do bilinguismo, o autor discute os pontos de tensão apontados na educação bilíngue: a) a aprendizagem tardia da Língua de Sinais como primeira língua; b) o aprendizado da língua que ocorre na escola, muitas vezes, por meios não-naturais (ambiente); c) as decisões de famílias dependem de orientações médicas que nunca são favoráveis às Língua de Sinais.

Em nível nacional, o direito linguístico e o reconhecimento da diferença cultural e linguística, defendida pelos movimentos surdos, resultaram na formulação da Lei n.10436/2002 e no Decreto n. 5.626/2005 que garantem a educação bilíngue, e em que a Língua de Sinais torna-se a primeira língua ou língua materna do surdo e a Língua Portuguesa escrita, a segunda língua.

Nessa direção, Lacerda (2000b) pontua que a educação bilíngue possibilita ao aluno surdo o mesmo desenvolvimento cognitivo linguístico verificado no aluno ouvinte. Para tanto, o acesso a ambas as línguas: Língua de Sinais e Língua Portuguesa são fundamentais para o seu desenvolvimento. O acesso às duas línguas não é uma tarefa fácil e envolve diversas providências e estratégias por parte da escola.

Quadros (2012, p. 189) define o bilinguismo como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”. Nesse sentido, o sujeito bilíngue modifica o código de comunicação de acordo com o interlocutor. As línguas em uso podem assumir funções distintas a depender dos contextos em que estão inseridas. Ou seja, um surdo sinalizando para um ouvinte não usuário de Libras é diferente de um surdo sinalizando para alguém fluente em Libras.

Quanto às políticas de inclusão, em sentido contrário, tiram a escola especial do circuito e colocam a discussão na escola regular, que se responsabiliza pela educação desses sujeitos, ela passa a ser uma escola almejada pelos próprios surdos não mais como escola especial, mas como escola bilíngue, capaz de absorver a discussão da diferença, de forma potente (MACHADO; LOPES, 2016). Para as autoras, frequentemente o movimento surdo sofre acusações de formar guetos, quando batalha pelos espaços de trocas e negociações sociais em que o uso da Língua de Sinais lhe propicia. A escola é um desses espaços de luta em que a produção cultural coletiva da comunidade surda deve ser valorizada e difundida.

Fernandes e Correia (2012, p. 25) consideram os processos psicossocioculturais do bilinguismo como instrumentos de comunicação e de mediação dos processos mentais e dos

conteúdos escolares. Entendem, para além desses aspectos, a aquisição da Língua de Sinais e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, como universos sógnicos que acionam a mente da criança surda. Logo, esse processo vai além de resolver estratégias de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Quadros (1997, p. 47) já ressaltava o fato de as Línguas de Sinais serem concebidas como naturais internamente e externamente. Internamente porque evidenciam a capacidade humana para a linguagem. Externamente porque “surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações”.

Por este caminho e na perspectiva sistêmica ecológica, entende-se como emergencial a necessidade de a criança surda, desde os primeiros anos de vida, ter acesso, no ambiente familiar, não apenas aos gestos naturais, mas, sobretudo, à aquisição da Língua de Sinais, capaz de potencializar a capacidade humana para a linguagem e de possibilitar a comunicação de pensamentos, sentimentos, ações e desejos.

3.3 A Atuação do professor bilíngue e do intérprete de Libras no contexto escolar: estratégias, avanços e desafios

Como discutido anteriormente, embora os documentos que normatizam a educação especial no município de Dourados a definam como proposta de Educação Bilíngue Inclusiva, na realidade, constituem propostas distintas e com atuação diferenciada tanto para o professor de Libras como para o intérprete educacional.

Nas escolas municipais estudadas, a atuação do professor bilíngue participante da pesquisa é recente no espaço escolar, e tem como lócus de seu trabalho a Sala de Recursos Multifuncionais de uma das três escolas objeto deste estudo. Tradicionalmente, o intérprete educacional vem atuando, desde os anos iniciais, como professor mediador, isto é, como aquele que, além de intérprete educacional, atua como professor de Libras.

Assim, para a análise dos dados levantados por meio das entrevistas e das observações realizadas, serão elencados os seguintes eixos temáticos: a atuação do professor bilíngue, as estratégias, avanços, dificuldades e desafios; a atuação do intérprete educacional, as estratégias, avanços, dificuldades e desafios. Tais dados serão analisados à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, proposto por Bronfenbrenner (1996), como também, por meio dos estudos surdos.

3.3.1 Atuação do professor bilíngue, estratégias, avanços, dificuldades e desafios

Os conceitos discutidos sobre a proposta da Educação Bilíngue ajudam a pensar o papel e a atuação do professor de Libras no contexto escolar. Nesse sentido Ramires (2013) aponta seis aspectos importantes para a efetivação da educação bilíngue:

- a) o componente pedagógico – um plano de estudos que reconheça os saberes da comunidade surda;
- b) as expressões culturais – os espaços que permitam o conhecer e o resgatar das experiências culturais próprias da comunidade surda;
- c) a presença e a participação da comunidade surda em projetos educacionais bilíngues;
- d) o envolvimento da família – um meio de se promover e/ou melhorar os conhecimentos em Língua de Sinais;
- e) a formação docente – um processo permanente de busca de elementos conceituais e teóricos necessários à educação bilíngue;
- f) a língua escrita – uma segunda língua que é ensinada a fim de se beneficiar os alunos surdos em seu desempenho acadêmico, social e cultural.

Há que se observar que os dados da entrevista com a professora de Libras revelam que a presença e a participação da comunidade surda em projetos educacionais bilíngues se efetivam de forma reduzida nas escolas do município de Dourados, MS, uma vez que ela é a única professora surda para atender a demanda do ensino de Libras aos alunos surdos matriculados em diferentes escolas e bairros.

Desse modo, fez-se necessária uma outra forma de organização, vez que no início do ano letivo (2016) havia apenas uma SRM para o atendimento de todos os alunos surdos da área urbana da Rede Municipal. O número pequeno de matrícula na respectiva sala dava-se em razão da distância das residências das crianças surdas em relação à escola polo. Os pais não levavam os filhos para serem atendidos. Por conta disso, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do NUEDESP, optou por oferecer o atendimento aos alunos surdos em dois pontos da periferia da cidade, de modo que a professora surda pudesse atender os alunos surdos de cada região.

Essa foi uma estratégia encontrada pelos gestores da Educação Especial do município para atender aos alunos surdos, em turno contrário ao da escolarização, como prevê o Decreto Federal N. 5.626 de 2005: “garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (BRASIL, 2005).

Conforme a organização dos atendimentos, a PB estaria o dia todo na mesma escola polo para atender os alunos no contra turno, como prevê o Decreto citado. Há que pontuar que, nessa situação mencionada, a estratégia de deixar apenas dois dias em cada escola polo para o AEE, aos alunos surdos, faz com que não se cumpra outra orientação do Ministério da Educação: a de haver um período adicional de horas diárias para atendimento a esses alunos:

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

Na estratégia adotada, o professor bilíngue deve deslocar-se em dias alternados para as duas escolas, acabando por atender os alunos surdos em apenas duas horas por atendimento. Para a própria PB, tal atendimento diário é dividido em: AEE para o ensino de Libras (uma hora) e AEE para o ensino de Língua Portuguesa (uma hora). A professora relatou que essas duas horas deveriam ser direcionadas exclusivamente ao ensino de Libras. O ensino de Língua Portuguesa, como L2, deveria ser realizado por um professor ouvinte, como ela pondera:

Por exemplo, eu sonho eu ensinar L1 e o professor de português ouvinte ensina L2. Para caminhar junto. Consegue. Eu sozinha ensinar L1 e L2 é difícil. Português é difícil (PB).

O relato da professora ilustra o limite do componente pedagógico tanto para o ensino de Libras quanto para o de Língua Portuguesa, pontua a sua dificuldade para ensinar a Língua Portuguesa escrita. Assim observa-se, como sugere Ramires (2013), a ausência de um plano de estudos que reconheça os saberes da professora surda. Além disso, observa-se um nivelamento das línguas: nas séries iniciais a Língua de sinais deveria ser priorizada para a aquisição de linguagem e para apoio à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, como se viu em toda a discussão teórica sobre a temática.

Por se tratar de um profissional surdo, usuário da Libras, entende-se que essa díade de interação adulto surdo - criança surda deveria, com maior frequência, se encontrar com o objetivo de expor o aluno à Língua de Sinais e à cultura surda, o maior tempo possível, tendo em vista estabelecer um processo de interação efetiva em Língua de Sinais. É sabido que o intérprete educacional usa a Libras com os alunos surdos, mas é um ouvinte, e não usa somente

a Língua de Sinais em sala de aula, enquanto a PB usa a Libras em todos os momentos e em todas as situações, com uma outra lógica de pensamento, cultura e significados.

Quanto às dificuldades encontradas pelo professor bilíngue para o atendimento aos alunos surdos da Rede Municipal de Ensino de Dourados, a professora ponderou:

A principal dificuldade está relacionada à frequência desses alunos: eles faltam muito, talvez por falta de compromisso dos pais, ou mesmo pela impossibilidade de levar essas crianças ao atendimento. Entre os motivos distância entre a escola polo e as residências, trabalho dos pais, ou ausência de um responsável que os levar (PB).

Nesse sentido, a professora bilíngue tem clareza acerca das barreiras sociais e econômicas enfrentadas pelos pais dos alunos surdos.

Em levantamento de dados junto ao núcleo de Educação Especial da SEMED-Dourados, foi constatado que 27 alunos surdos estavam matriculados nas escolas municipais de Dourados, em escolas urbanas, escolas indígenas e escolas do campo (nesse estudo optou-se por pesquisar apenas pelas escolas urbanas). O total de alunos das escolas urbanas matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas polo era de sete alunos. Segundo a PB, o número de alunos era maior, mas eles faltavam muito ao atendimento, por vários motivos, o maior era a distância entre a SRM e suas residências. Desses sete alunos matriculados, três foram os alunos selecionados para esta pesquisa de Mestrado. O que foi possível constatar nas visitas às Salas de Recursos foi que nenhum dos três alunos frequenta mais o AEE. No início do segundo semestre, os pais não levaram mais os filhos ao atendimento na SRM, o que tornou inviável a observação das estratégias utilizadas para o ensino de Libras e do desenvolvimento linguístico dos alunos nesse espaço.

Informou a PB que foram feitas várias tentativas de contato com os pais dos alunos, mas nenhum deles se comprometeu a encaminhar o filho ao atendimento na SRM, em período oposto ao da escolarização, conforme prevê as normas municipais e o documento orientador do MEC (BRASIL, 2007).

Vale lembrar que a SEMED dividiu o atendimento da PB em dois polos, justamente para atender as regiões onde se concentravam mais alunos surdos das periferias da cidade. O fato é que os alunos não frequentam a SRM, e o contato com a Libras fica mais restrito, exclusivamente dependente da interação aluno surdo e intérprete educacional em sala de aula.

Entende-se que essa situação seria contornada se os professores das SRMs pudessem atender os alunos surdos da própria escola. Assim, a divisão em escolas polo não seria necessária, mas isso demandaria que todos os professores de AEE fossem fluentes em Libras.

Outra opção viável seria a formação de mais professores de Libras (de preferência surdos) que pudessem dar esse tipo de atendimento, uma vez que a proposta educacional para o estado de Mato Grosso do Sul é baseada na política de Educação Inclusiva (QUILES, 2015b).

Ainda na entrevista, a PB contou que as crianças, quando chegam para o atendimento, não utilizam a Língua de Sinais, nem mesmo os sinais básicos. A comunicação com esses alunos é dificultada pela timidez ou pela falta de estímulos para a comunicação, antes de eles ingressarem na escola. Esse fato pode ser explicado em virtude das poucas experiências desenvolvidas na língua materna de referência, como pondera Fernandes (2013, p. 52):

Em projetos bilíngues é pressuposto que o processo ensino aprendizagem está fundado em operações linguísticas e metalinguística em que a primeira língua mobilize os sentidos e as estratégias de aproximação com a segunda língua, ou seja, o aprendizado do sujeito será mediado pelas experiências que desenvolveu em sua língua materna de referência.

No caso relatado, as crianças chegam à escola sem qualquer língua de referência, apesar de o documento orientador do MEC (2007, p. 25) para o AEE pressupor que o aluno saiba Libras quando vem para escola e que tenha algum conhecimento linguístico, assim recomenda:

Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais (BRASIL, 2007, p. 25).

Para tanto, a SRM é o espaço privilegiado para o ensino de Libras, nele os alunos surdos deveriam ter aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente, de termos científicos (BRASIL, 2007). Nota-se preocupação maior para com o caráter instrumental da Libras, para o acesso ao conteúdo acadêmico, do que para com o desenvolvimento linguístico e dos sentidos, tendo em vista a promoção da aprendizagem.

No que se refere às estratégias utilizadas para o ensino de Libras na Sala de Recurso, a professora indicou o uso de imagens e a adaptação de materiais como as mais frequentes.

Em relação aos avanços no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico das crianças surdas nas SRMs das escolas polo, têm-se percebido pouco avanço na construção da linguagem do aluno surdo, a professora pondera:

Agora, as crianças estão começando a desenvolver, o menino consegue mais, a menina não, só os maiores conseguem desenvolver na Libras, só. (PB)

Verifica-se na fala da professora que seu entendimento sobre o desenvolvimento linguístico do aluno surdo está alicerçado no tempo que esse aluno tem para o atendimento em Libras, ou seja, o tempo de exposição à Língua de Sinais. Como mencionado anteriormente, os alunos faltam muito ao atendimento, que ocorre durante duas horas, duas vezes por semana. Duas horas divididas entre Libras e Língua Portuguesa, uma oferta mínima de oportunidade para a aprendizagem de uma língua. Fato que deve ser repensado, uma vez que, quanto maior for o tempo de exposição à Libras, melhores serão as possibilidades de avanço na aquisição da linguagem.

No final da entrevista, o pesquisador deixou espaço para que a professora falasse algo mais que gostaria de comentar, ela pontuou mais uma vez suas preocupações:

Eu estou preocupada porque o aluno surdo só tem a língua Libras L1, mas eu vejo que o Português L2 falta. Parece que estão perdendo. Eu estou preocupada, incentivar L2. L1 é fácil, mas e a L2? Falta o professor bilíngue, eu tenho vontade de incentivar L2. Por exemplo, eu sonho eu ensino L1 e o professor de português ouvinte ensina L2. Para caminhar junto. Consegue. Eu sozinho ensinar L1 e L2 é difícil. Português é difícil. (PB)

Tratando-se do processo de aquisição de linguagem e da Libras nas SRMs, esses alunos devem ser expostos à Línguas de Sinais na mais tenra idade, pois a Libras não depende da audição para se efetivar como forma de comunicação (LACERDA, 2014).

Os dados indicam que a professora surda tenta focar seu trabalho no ensino de Libras, solicitando apoio de um professor de Língua Portuguesa para o ensino de L2 que, na opinião dela, também deveria ser professor bilíngue. Considera que, para ela, como surda e usuária de Libras como língua materna, não há impedimento para ensinar essa língua às crianças surdas, o que se configura o ideal: “uma díade em atividade conjunta” (BRONFENBRENNER, 1996). A criança surda precisa ser exposta à Língua de Sinais para que a aquisição da linguagem seja efetiva. A falta da composição de uma díade entre a criança surda e seu par usuário da Língua de Sinais pode prejudicar seu desenvolvimento, tanto linguístico quanto acadêmico.

Os resultados deste estudo mostram a precária situação em que se encontram os alunos surdos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É importante a oferta do AEE para potencializar o processo de aquisição de linguagem por meio do ensino de Libras e de Língua Portuguesa como segunda L2.

No entanto, observa-se que apenas a oferta do serviço não determina o acesso, pois as condições ambientais, socioculturais e econômicas dos alunos e de suas famílias não lhes

favorecem o acesso aos serviços. Essa é uma tarefa a ser pensada coletivamente entre o macrosistema (política e gestão de educação especial), o mesossistema (aqui entendido como a comunidade surda e suas redes de apoio) e o microsistema (a família, a escola, os professores que atuam com os alunos surdos, os intérpretes educacionais, diretamente envolvidos com a aprendizagem do aluno surdo).

3.3.2 Atuação do intérprete educacional: estratégias, avanços, dificuldades e desafios

O papel do intérprete no contexto da educação infantil e no do Ensino Fundamental foi discutido por Lacerda (2009, 2015), que pondera que o tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa que atua em espaços escolares possui uma função diferenciada em relação ao profissional que atua em outros espaços sociais. Sugere que o intérprete educacional, além dos conhecimentos necessários para a interpretação, deve evitar omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a Língua de Sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles efetivamente participam das aulas (LACERDA, 2009, p. 34).

Os intérpretes educacionais participantes desta pesquisa se nomearam “intérpretes mediadores”, uma vez que essa tem sido sua atuação junto à escola, pois não fazem apenas a tradução e a interpretação, de acordo com o que está previsto para a função do tradutor e do intérprete de Libras, haja vista que os alunos surdos atendidos pelos referidos intérpretes chegam à escola sem o domínio da Libras.

Quiles (2015b) questiona a função do instrutor mediador quanto a promover o ensino de Libras ao aluno surdo, posto que sua principal função é permitir o acesso ao currículo. A estudiosa lembra também que o ensino de Libras deve ser feito prioritariamente por um instrutor, ou professor surdo, conforme o Decreto 5.626. A situação do instrutor mediador, referida na tese de Quiles, ocorre de forma muito semelhante nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados. Devem-se considerar dois fatores determinantes: o primeiro, o pequeno número de professores surdos para atuação no AEE em Dourados, e o segundo, o fato de os profissionais intérpretes terem sido capacitados pelo CAS, órgão que tem ajudado a pensar o atendimento ao surdo no Estado.

Os Tradutores Intérpretes de Libras têm a função de efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, por meio da Libras, zelando pela imparcialidade e fidelidade [...] (BRASIL, 2010). Por meio dessa postura, “O IE faz além do ato de traduzir e interpretar os conteúdos acadêmicos,

pois ele sendo também um professor acaba atuando juntamente com o professor regente em regime de “co-docência” (TUXI, 2009, p. 31).

Os IEs relataram que buscam a parceria das professoras regentes no sentido de que as professoras usem adaptações e imagens durante as aulas para facilitar o entendimento dos alunos. A atuação desses profissionais vai além do ato de interpretar, e o uso de imagem como estratégia de atuação acaba servindo para o ensino de Libras, dando significado a vários conceitos durante a aula. Os relatos indicam que os IEs atuam como “intérpretes mediadores”, uma vez que as crianças surdas chegam à escola sem conhecimentos em Libras e devem aprender ao mesmo tempo a L1 e a L2. Esses profissionais acabam por ensinar os sinais que devem ser interpretados durante a atuação, usando o conteúdo de sala de aula para dar significado em Libras. O termo “intérprete mediador” foi entendido como uma variação do termo “instrutor mediador”, presente no Plano Estadual de Educação e nas orientações do CAS-MS, relatados na tese de Quiles, (2015b).

Na Resolução n. 27/2015, da SEMED de Dourados, tal função aparece como “intérprete mediador” e é precedida da palavra “Professor”, com o entendimento de que os profissionais que atuam com os alunos surdos possuem algum tipo de licenciatura, portanto, são diferentes do instrutor, que não necessariamente a possui.

Os IEs de Dourados têm assumido essa postura por entenderem que sua função realmente difere da função do intérprete de Libras que atua na área da educação. Como o observado nas salas de aula, os IEs atuam praticamente como professores dos alunos surdos, participando da construção do conhecimento por meio de atividades diferenciadas, trazidas pelo professor regente ou pelos próprios IEs. Eles usam esses mesmos materiais para o ensino dos termos desconhecidos pelos alunos surdos, o que caracteriza o ensino de Libras em sala de aula. Essa díade de interação aluno surdo e intérprete educacional se torna importante para o desenvolvimento do aluno, tanto no nível acadêmico quanto no pessoal. Sem essa interação os alunos ficam isolados linguisticamente e carentes de interações sociais, fato que pode acarretar problemas futuros em suas relações sociais. Segundo Bronfenbrenner, “se um dos membros do par passa por um processo de desenvolvimento, o outro também passa” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 6).

Observou-se também que os professores regentes (salvo poucas exceções) não interagem com os alunos surdos; a participação desses alunos na aula se dá quase que unicamente pela interação com o intérprete educacional, quer seja nas atividades pedagógicas, quer seja na mediação com o professor regente. Nesse sentido, o aluno surdo está presente na sala de aula da escola regular, mas não faz parte dela.

Há que assinalar que não é recomendável que o intérprete mediador assuma o papel e a responsabilidade pelo ensino dos alunos surdos, apesar de esse fato ter sido comprovado nas observações em sala de aula, em que o professor regente não teve nenhuma aproximação ou interlocução com o aluno surdo sem que houvesse a mediação do IE. Por isso, esses papéis precisam ser debatidos e melhor delineados na proposta pedagógica de cada escola, pois configuram um ensino paralelo e excludente ao aluno surdo.

Quanto ao eixo temático sobre os avanços na construção da linguagem dos alunos surdos, os IE, de forma geral, pontuaram a importância do trabalho do AEE nesse processo, como também o envolvimento de todos os profissionais da escola, intérpretes, professores:

[...] é muito importante a sala de recursos, ter esse trabalho tanto com o intérprete, o professor, e junto com a sala de recursos. Porque pra construção da linguagem é um processo que não é do dia pra noite, então também os pais têm que tá interagindo com essa criança pra melhor desenvolvimento dela na sala de aula [...] (IE1).

A intérprete expôs também a importância de a família acompanhar as atividades do filho. Sugeriu a elaboração de um dicionário adaptado para a criança levar para casa.

Sobre o mesmo tema, a IE2 mencionou o apoio da escola como fundamental no processo de aquisição de Libras. Segundo ela, os coordenadores pedagógicos da escola em que atua conhecem o básico de Libras e conseguem se comunicar com o aluno surdo. Relatou também que a frequência da criança surda na SRM para o aprendizado de Libras é o que faz com que ela avance na aquisição dessa língua. O que ocorre é que os alunos surdos pouco frequentam esse espaço de aprendizagem e sem essa participação no AEE o aluno surdo não tem a interação necessária para a aquisição da Libras mediada pelo surdo adulto. A frequência na SRM é importante, mas nesse estudo não se verificou a participação dos alunos pesquisados, eles não frequentaram a SRM no período da pesquisa. A IE registrou também a não valorização da Libras por alguns professores:

Eu tenho dificuldades com alguns professores, que não dão tanta importância, ela acha que o aluno é meu. Ela não tem o hábito de planejar a aula dela e conseqüentemente não me passa, então, essa é a maior dificuldade pra que esse aluno se desenvolva mais ainda. (IE2)

A intérprete indicou que essa falta de planejamento das aulas dificulta seu trabalho, uma vez que ela não consegue trazer materiais visuais para a aula, o que facilitaria sua atuação e a aprendizagem do aluno surdo. A IE lembra também que a falta de uso de Libras no meio

familiar dificulta o processo de aprendizagem de Libras, tendo em vista que o aluno surdo usa a Língua de Sinais na escola, mas no ambiente familiar usa sinais caseiros. Porém, neste estudo, não foi descrita nenhuma ação dos gestores públicos no sentido de oferecimento de formas de aprendizagem de Libras aos familiares de alunos surdos, com o objetivo de subsidiá-los na comunicação em Libras com seus filhos.

A IE3 atende a um aluno do 1º ano, e, em resposta ao avanço da construção da linguagem, pondera que o aluno surdo, atendido por ela esse ano, é uma criança que teve contato com a Libras apenas no momento em que ingressou na escola, por meio da intérprete e da professora bilíngue. Conta que o aluno emite sons como se tivesse falando, mas são sons incompreensíveis. Mesmo sendo atendido na SRM, no contra turno, o avanço na aprendizagem de Libras ainda é pequeno. Acrescenta que o contato do aluno com a Libras fica restrito à interação com a IE em sala de aula e com a PB na SRM, duas vezes por semana (quando este frequentava o atendimento). Relata que a responsabilidade sobre a aprendizagem acaba sendo do intérprete, falta preparo das escolas e dos professores para ajudar esses alunos. Segundo a IE:

Essa questão da inclusão, acho que, na verdade, não existe. A inclusão não é só estar na sala de aula, não só os surdos, mas com outras deficiências também. Então, acho que falta o preparo dos professores pra ajudar esses alunos a avançar, não depende só do intérprete. (IE3)

A intérprete destaca a falta envolvimento das escolas e de conscientização dos professores sobre a importância do uso da Libras na escola. Afirma que a pessoa surda só poderá avançar por intermédio da Libras, tanto na vida acadêmica, quanto na vida pessoal.

Verifica-se que as respostas dos profissionais intérpretes deslocam a questão dos limites de atuação do intérprete para a responsabilização da dificuldade ora para a condição de surdez do aluno, ora para sua família.

A IE1 expõe sobre sua atuação em sala de aula: a aquisição da linguagem e, conseqüentemente, o avanço do aluno surdo dependem do uso de imagens e de vídeo.

Trabalhar para que o surdo consiga entender esse texto que às vezes até é complexo pra ele, mas através de imagem visual, através até da tradução, porque às vezes o surdo não é fluente na Língua de Sinais, mas aí se tem que trabalhar o visual, as imagens ou algum vídeo pra ele poder entender. (IE1)

Numa proposta de educação bilíngue (LACERDA, 2000b; QUADROS, 2004a), o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem da Libras pelos alunos surdos dependem da

atuação específica do professor de Libras, que atuará no ensino de Libras todos os dias no contra turno, do professor de Língua Portuguesa, também bilíngue, que atua no AEE e do intérprete educacional, que atua no espaço da sala de aula.

Nesse sentido, Lacerda (2000b) é enfática ao ponderar que, ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística numa língua que lhe servirá depois para aprender uma segunda língua, a do grupo majoritário. Dessa forma, a aquisição de Libras se caracteriza como uma forma de comunicação e de aquisição de linguagem que depende da contínua exposição a essa língua para a aquisição de formas mais elevadas de comunicação e linguagem.

Não menos importante nesse processo é o papel do intérprete de Libras tal como coloca Quadros (2004b), pois é por meio da tradução dele que o conteúdo transmitido verbalmente pelo professor regente é mentalmente reestruturado para a Língua de Sinais. Torna-se necessário que a estrutura seja adequada ao entendimento do aluno surdo para que ele possa interagir e aprender como os alunos ouvintes.

O que se evidencia neste estudo é que o intérprete, além de se organizar para realizar a sua função, deve se preocupar em ensinar Libras ao aluno surdo, uma vez que grande parte das escolas que atendem o surdo não contam com AEE na Sala de Recursos multifuncionais; mesmo nas que contam com a sala na escola pelo percebeu-se que os alunos surdos pesquisados não frequentam esse atendimento. Então os intérpretes têm se esforçado para darem conta de uma tarefa que não lhes cabe: o ensino dos conteúdos do aluno surdo.

Ainda sobre as estratégias utilizadas para a tradução e interpretação do conteúdo em sala, as respostas dos IEs analisadas foram praticamente semelhantes à dada pela PB, ou seja, a adaptação de materiais e o uso de imagens apareceram nas respostas como as estratégias mais utilizadas, tanto no ensino de Libras pela PB, quanto na tradução e interpretação em sala de aula pelos IEs. Nesse sentido, uma IE relata:

[...] então eu pedi pra professora se tinha como mostrar o visual pra aluna, se ela tinha algumas coisas, algum material já pronto. Então aí a estratégia melhor é mostrar o visual para aluna entender. [...] trabalhar assim junto com professor. [...] ou, se tiver um vídeo pronto pra ele visualizar, entender o conteúdo, se não tiver aí faz a adaptação, a imagem, a colagem, é um processo assim de imagem, de colagem até ele entender aquele conteúdo que o professor passou pra ele. (IE3)

A intérprete talvez se refira a uma situação desejável. Se os resultados desta pesquisa sobre a atuação do intérprete educacional fossem comparados com os dados encontrados por

Quiles (2015b) em sua tese desenvolvida em escolas do interior do Estado, verificar-se-ia que os resultados se aproximam muito, principalmente quanto à desarticulação da escola para oferta dos serviços educacionais para o surdo; quanto à falta de planejamento conjunto entre o professor regente e o intérprete educacional.

Apesar de o intérprete educacional ser qualificado na Língua de Sinais, se ele não tiver acesso ao planejamento do professor terá que improvisar, prejudicando o aluno surdo. Esse aluno poderia ser beneficiado, caso o intérprete tivesse a possibilidade de se preparar antes, inclusive, para ajudar o professor regente na busca de materiais mais acessíveis aos alunos.

Nesse sentido, Quiles (2015b) problematiza: Como realizar um trabalho em parceria se nem os conteúdos acadêmicos que serão ministrados pelos professores regentes são repassados para os intérpretes educacionais com antecedência?

Após a contextualização do panorama da educação de surdos no estado de Mato Grosso do Sul e da atuação dos envolvidos no trabalho com os alunos surdos no espaço de escolas do município de Dourados, passa-se a discutir o papel da família do aluno surdo no processo de aquisição de linguagem pela criança surda.

3.4 O papel da família do aluno surdo: algumas reflexões

Observar o comportamento das crianças em vários ambientes é importante para se entender o processo de desenvolvimento do ser humano. Bronfenbrenner (1996) propõe um modelo de pesquisa sobre o desenvolvimento humano em que enfatiza, além da pessoa em desenvolvimento, o ambiente e principalmente a interação entre ambos. Para o estudioso, o desenvolvimento é definido como uma mudança duradoura por meio da qual a pessoa em desenvolvimento percebe e lida com seu ambiente. Para o teórico:

[...] o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas. No nível mais interno está o ambiente mais imediato contendo a pessoa em desenvolvimento. Este pode ser a casa, a sala de aula [...] (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

Nesse sentido, o indivíduo não é considerado isoladamente, o seu desenvolvimento acontece levando-se em conta a interdependência entre os vários sistemas nos quais ele está inserido. No caso deste estudo, a família, a escola, a sala de aula e o AEE. O autor salienta que a criança está no nível mais interno dos sistemas. Neste nível, a unidade básica de análise é a

díade, que se refere a um sistema de duas pessoas em que há uma relação recíproca. Se uma das pessoas da relação passa por um processo de desenvolvimento, a outra também passa.

O que fica evidente no estudo é a fragilidade do processo de interação e interlocução mediados pela Libras tanto no sistema escolar como no meio familiar. Na escola, ficou patente o tempo mínimo ofertado para o aluno aprender a Libras e a pouca interação com o professor regente para o desenvolvimento linguístico e acadêmico.

Ramires (2013) nos alerta para o envolvimento da família visando a promover/ou melhorar os conhecimentos em Língua de Sinais. Torna-se então importante conhecer como se dá a interação e a comunicação do aluno surdo com sua família e com o núcleo familiar próximo. Há relação entre família e escola? Os familiares têm a oportunidade de aprenderem Libras para poderem se comunicar melhor com seus filhos?

Para essas reflexões recorre-se a Bronfenbrenner (1996, p.46) que oferece esclarecimento sobre a importância da formação de díades: “sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam”. Ela se torna importante por dois aspectos: fortalece o microssistema e possibilita formações interpessoais, como a tríade, a tétrade e assim por diante. A díade pode assumir três formas funcionais diferentes: a díade observacional, a díade de atividade conjunta e a díade primária. São elas:

- Díade observacional – acontece quando um dos membros presta atenção a uma atividade desenvolvida pelo outro e este reconhece o interesse por aquilo que está sendo feito. Por exemplo, quando um pai está consertando a bicicleta do filho e este se aproxima e o observa, vez ou outra uma pergunta e uma resposta são feitas.

Como exemplo dessa díade, pode-se dizer que toda mãe estabelece uma díade de comunicação com seus filhos, com as mães participantes da pesquisa não é diferente. M1 e M3 relataram que as interações com seus filhos não são mediadas pela Libras, o que dificulta a comunicação no meio familiar. Tais mães relataram usar “sinais” na comunicação com eles, porém, ambas disseram não saber Libras. Entende-se que esses sinais são os gestos naturais, combinados pela própria necessidade de comunicação. A M2 relata comunicar-se em Libras com sua filha, por ter feito um curso básico de Libras, informou também que os outros filhos ficam observando a interação das duas, tentando uma participação na díade.

- Díade de atividade conjunta – ocorre quando os dois participantes desempenham papéis ativos na relação, fazendo atividades juntas, semelhantes ou diferentes, mas necessariamente complementares. Por exemplo, quando uma criança, observando o pai a consertar uma bicicleta, passa a ajudá-lo, entregando-lhe uma ferramenta, segurando uma peça. Nessa díade também há troca de informações.

Essa díade é demonstrada na interação entre mãe e filho surdo, ao sentarem-se para fazer as tarefas de casa, mesmo indicando dificuldades em ajudar na tarefa, a M2 relata participar desse momento com sua filha. As outras mães mencionaram também a existência dessa díade em casa, quando relataram que suas filhas surdas ajudam na lida doméstica, uma delas indicou que a filha ajuda nos cuidados dos filhos menores. A M3 disse estar aprendendo Libras com o filho surdo a partir do que ele aprende na escola, o que caracteriza a díade de atividade conjunta nesse momento. A M1 indicou também a existência dessa díade quando ela (mãe) e filha vão juntas ao mercado.

- Díade primária – é definida como uma díade que existe entre os participantes, independente da presença do outro participante. Eles têm fortes ligações emocionais e a díade continua a influenciar o comportamento um do outro. Por exemplo, quando um pai ensina algo a seu filho, e este segue suas orientações, mesmo não estando na sua presença.

Um exemplo dessa díade interacional foi relatado pela M2, em tom descontraído contou ao pesquisador que tem uma relação bem próxima da filha surda, que a entende e conversa muito bem com ela. O mesmo não acontece com o pai, que não sabe Libras. Segundo a mãe, nas conversas e orientações que o pai quer fazer, sempre solicita à mãe que faça a mediação. A criança surda mantém uma díade primária com a mãe, mas tem dificuldade em ter a mesma interação com o pai, o que dificulta a comunicação entre pai e filha.

Em qualquer das díades existe a reciprocidade, ou seja, o que um membro faz influencia o outro. A reciprocidade favorece não só a aquisição de habilidades interativas, como também a evolução de interdependência, importante no desenvolvimento cognitivo.

As interações do aluno surdo com sua família, da família com o professor surdo, da família com o intérprete e com o professor regente de classe podem ser consideradas tanto como díades observacionais quanto como díades de atividade conjunta, em relação ao processo de comunicação, de aquisição de linguagem e de aprendizagem da criança surda e a aprendizagem de Libras pelos familiares. Esses processos de interação e interlocução em Libras são essenciais para o desenvolvimento do aluno e de sua família.

No mesossistema, composto pelo microssistema escola e família, os intérpretes educacionais e a professora bilíngue assumem o papel de ponte, onde cada um dos participantes do microssistema atua de forma efetiva na interação com os demais membros do microssistema.

Nesse processo de desenvolvimento diático, cite-se ainda o equilíbrio de poder – quando um dos pares da atividade diática exerce um maior poder sobre o outro (por exemplo, o

professor e o aluno, o professor e a família, o intérprete e o aluno alvo da interpretação). Gradualmente, incentivam este outro a participar ativamente da relação.

Esse processo gradual de equilíbrio de poder pode, como no caso da aprendizagem da Libras pelos familiares, estimular a construção de conceitos e o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda, tal como o manejo de relações de poder, o que servirá também em outros ambientes e por toda a vida. Um exemplo de equilíbrio de poder foi relatado pela M1, que disse ao pesquisador que sempre ia com a filha (surda) ao mercado próximo de casa, quando sentiu segurança, pediu que a filha fosse sozinha ao estabelecimento. Assim ela contou:

Eu peço pra ela ir ao mercado comprar pão. [...] Aí faço assim, o gesto de dinheiro e peço pra ela comprar pão. Ela já entende “pão”. M1

Os relatos das mães participantes da pesquisa indicam que a comunicação entre a família e a criança surda ainda é ponto de conflito entre os entes familiares. Nas falas das mães, verifica-se que elas são as únicas pessoas da família que conseguem interação efetiva com os filhos. Os maridos são citados, mas duas mães afirmaram que eles necessitam de sua mediação para a comunicação com os filhos. Uma mãe relatou que um dos filhos ouvintes sabe se comunicar com a filha surda, pois aprendeu Libras na sala de aula quando estudou por dois anos com a irmã surda.

Em entrevista ao pesquisador, uma mãe mencionou que não pôde mais levar o filho ao atendimento porque já estava nos últimos meses da gravidez, morava distante da escola, não tinha carro, levava o filho de bicicleta à escola. Outra mãe alegou também a distância e a falta de condução para levar o filho. Ela tinha uma moto, que precisou ser vendida.

Quando perguntadas sobre a interação entre a família e a escola, as mães relataram que o contato maior é com a intérprete educacional, os recados, as orientações são feitas por essas profissionais. As mães foram unânimes em dizer que as orientações quanto à importância do AEE e à forma de comunicação com os filhos surdos sempre foram feitas pelas intérpretes, pela PB e pelas professoras (ouvintes) das SRMs. Uma mãe relatou ter recebido orientação por uma coordenadora. Nesse sentido, é importante destacar que a família do aluno surdo procura ter contato com a escola e busca informações a respeito da aprendizagem dos filhos. Apesar de os filhos não estarem mais frequentando o AEE na SRM, as mães têm consciência da importância da aprendizagem da Língua de Sinais por seus filhos. Nesse sentido, o ideal seria que fossem oferecidas formas de ensino da Libras também para os familiares dos alunos surdos com o objetivo de facilitar a comunicação em Libras no meio familiar.

Nota-se nessas falas que as IEs fazem além do que é previsto em suas funções, por exemplo, a interação entre a família e a escola. As mães pesquisadas apontaram ainda que o contato com a PB era apenas nos momentos de levar os filhos ao AEE. Este contato deixou de existir, uma vez que os alunos não foram mais ao atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais.

Ao serem questionadas sobre se havia ou não alguém da família com domínio de Libras, todas as mães apontaram para a importância do uso da Libras por seus filhos, mas apenas uma das delas relatou usar a Língua de Sinais em casa por conta de um curso de Libras oferecido pela SEMED no ano de 2013. Quando perguntadas sobre como era a comunicação com seus filhos surdos, uma delas respondeu:

A metade em Libras né (risos), um pouco em Libras, um pouco normal... (M3)

Essa mãe usa o termo “normal” para se referir à língua oral. Segundo a IE deste aluno, a tentativa de comunicação por meio da fala é frequente, nota-se que o aluno não tem clareza sobre sua situação de surdez. No relato da mãe, o uso do termo “normal” sugere que a língua oral é o meio utilizado na comunicação no meio familiar, o que explica o comportamento na escola, relatado pela IE. Esta mesma mãe disse que aprende Libras com o filho, que este aprende com a intérprete, mas sente dificuldade na comunicação, pois antes os sinais usados em casa eram mais fáceis (sinais caseiros), agora, com a Libras, têm muitos sinais que ela não conhece, o que dificulta a comunicação entre eles.

Quando indagadas sobre os motivos que levaram à desistência do atendimento na SRM, todas as mães colocaram a distância entre a escola polo e suas residências como ponto de maior dificuldade na continuidade do atendimento, apesar de declararem a importância desse atendimento para seus filhos surdos, como visto na fala da M1:

É muito importante, fundamental ela frequentar a sala de recurso pro futuro dela né. Porque ela não vai ter eu pro resto da vida, uma hora ela vai ter que ser independente, e ela sabendo essa língua, pra ela é muito importante. (M1)

Essa mãe considera ser importante que a filha tenha contato com a professora surda para a aquisição da Libras; contudo, não deixa claro em sua fala se voltaria a levar a aluna novamente ao AEE.

Uma mãe relatou que não pôde mais levar o filho ao atendimento porque já estava nos últimos meses da gravidez, morava distante da escola, não tinha carro, levava o filho de bicicleta

à escola. Outra mãe alegou também a distância e a falta de condução para levar o filho. Ela tinha uma moto, que precisou ser vendida.

Outra mãe afirmou que a mudança de endereço dificultou a continuidade do atendimento à filha surda:

Pra mim ficou só ficou difícil pra mim levar ela na sala multifuncional porque eu fiquei a pé e é longe, daí ela tem que ir de manhã na sala multifuncional e a tarde na sala de aula, aí fica difícil. M3

Com o fim dos atendimentos, as crianças surdas perderam o contato com o surdo adulto fluente em Libras. Isso reafirma o que os dados das observações apontaram: as crianças surdas têm a aquisição de Língua de Sinais feita por intermédio das interações com as intérpretes de Libras.

Neste estudo, constata-se certa culpa atribuída aos pais pelo pequeno avanço dos alunos surdos em relação à aprendizagem da Libras e ao desenvolvimento linguístico e acadêmico. Da mesma forma, poucas são as possibilidades de os pais aprenderem Libras para que possam interagir e comunicarem-se com o filho surdo, ora porque os sistemas de ensino não privilegiam a oferta de cursos para familiares de alunos surdos, ora porque os próprios familiares não veem na Libras uma forma de comunicação efetiva para seus filhos.

Os relatos dos IEs apontam, de um lado, a falta de comunicação em Libras na família, de outro, o fato de, segundo os familiares, não receberem orientação sobre como deve ser a forma de comunicação dos seus filhos. A escola faz esse papel ao chamar os pais para reuniões sobre a aprendizagem dos filhos, mas o que se percebe é que essa ação ainda não é suficiente para a conscientização dos familiares sobre a importância do aprendizado de Libras como primeira língua para seus filhos. Esses são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e o de potencialização da aprendizagem dessas crianças, como sinaliza Lacerda (2000b).

Entende-se que a comunicação entre a criança surda e sua família, entre a criança surda e o intérprete educacional e entre a criança surda e o professor instrutor de Libras é que promovem, na interação diática (comunicação face a face), o desenvolvimento da linguagem e a aquisição de Libras pelos alunos surdos. Nesse sentido vale lembrar os estudos de Bronfenbrenner sobre as relações recíprocas:

[...] a díade, que se refere a um sistema de duas pessoas em que há uma relação recíproca. Se uma das pessoas da relação passa por um processo de desenvolvimento, a outra também passa. A díade é formada “sempre que duas

“pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam”
(BRONFENBRENNER, 1996 p. 46).

Assinale-se que essas interações entre os alunos surdos e as pessoas envolvidas nos diferentes ambientes são caracterizadas como díades em atividades conjuntas e complementares para o desenvolvimento da linguagem/Libras.

Indicadas as formas de comunicação e interação utilizadas pelos alunos surdos na relação com os intérpretes educacionais, com os alunos ouvintes e com os professores regentes, como também as formas de comunicação entre os alunos surdos e seus familiares, passa-se agora às considerações finais deste trabalho, pontuando-se, a partir dos eixos temáticos da pesquisa, o que foi observado e o que precisa ser fortalecido na aquisição de linguagem e de Libras pelos alunos surdos pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar as estratégias didáticas, linguísticas e de interação utilizadas pelo profissional intérprete de Libras na atuação em sala de aula e pelo professor bilíngue surdo na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, da Rede Municipal de Dourados, MS. Teve como objetivos específicos: discutir a proposta e a prática de educação do surdo no estado de Mato Grosso do Sul, tendo como foco principal o município de Dourados; investigar as formas de interação do professor bilíngue, do intérprete de Libras e da família para com o aluno surdo; analisar as estratégias didáticas, as possibilidades, os avanços e os desafios na atuação do professor bilíngue na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM e dos intérpretes de Libras no contexto da sala de aula.

Os resultados das pesquisas realizadas sobre a linguagem e a língua mostraram que, embora esses conceitos tenham avançado, no decorrer do tempo, ainda são temas complexos. Portanto, deve-se ter o cuidado de não os estudar em separado, pois, de um lado, a língua é parte essencial da linguagem, é algo adquirido e convencional. Por outro lado, a linguagem é multiforme e heteróclita, possui um domínio individual e social, dada ao ser humano pela natureza.

Os estudos do desenvolvimento humano na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner evidenciaram que a criança, ao nascer, está ligada ao mundo da linguagem e se desenvolverá a partir de estímulos recebidos pelos pais e pelas demais pessoas que estão ao seu redor. Dessa forma, a família tem papel singular no desenvolvimento linguístico da criança, pois é ali, no seu microssistema, que ela desenvolve as atividades, aperfeiçoa habilidades linguísticas e se insere em novos ambientes.

Ainda que a língua seja considerada como um sistema de signos vocais utilizados para a comunicação entre indivíduos e comunidades, no que refere ao sujeito surdo essa comunicação é feita a partir de outras possibilidades. No caso da Libras, a comunicação é realizada por meio de signos visuais, estes, mesmo não sendo emitidos por sinais sonoros, possuem, assim como a língua oralizada, características naturais básicas. A criança surda passa por diversos processos de aprendizagem, e a aquisição da Libras é de grande benefício para a elaboração do pensamento e do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Esse aprendizado é crucial, e, como apontado pelos autores que discutem a temática, deve ser ofertado à criança surda na mais tenra idade, antes do seu ingresso na escola, para que ela possa aprender não somente a interagir com seus pares, mas também a dominar a língua escrita do país como segunda língua.

A Libras foi reconhecida por meio da Lei n. 10.436, de 2002, e regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 2005. No texto encontram-se diversas recomendações de acessibilidade ao surdo, principalmente no meio educacional, dentre elas destacam-se: a inclusão da Libras como disciplina obrigatória em cursos de licenciatura; a estruturação da formação do professor e do instrutor de Libras, dando-se prioridade aos surdos nessas formações; a obrigatoriedade do uso e da difusão da Libras para que as pessoas surdas tenham acesso à educação, e a inserção do intérprete de Libras para atendimento ao aluno surdo. Esses são alguns dos dispositivos legais que asseguram a inclusão da criança surda, portanto, há grandes desafios para que os surdos tenham efetivadas essas garantias.

Nesse sentido, são necessárias reflexões e discussões acerca desses dispositivos e de outros que foram garantidos ao surdo, em especial referentes à educação. Pensando nisso, com a intenção de fomentar novos debates, este trabalho buscou, por meio da análise documental e do estudo bibliográfico, analisar as propostas políticas e a prática da educação do surdo, as formas de interação do professor bilíngue, do intérprete educacional e da família para a aquisição de linguagem/Libras pelo aluno surdo no município de Dourados, no Mato Grosso do Sul.

Assim, verificou-se que a Educação Especial foi instalada em Mato Grosso do Sul, no ano de 1981. A primeira ação importante no campo da surdez foi a da criação do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação-CEADA, na cidade de Campo Grande, capital do Estado. Nos anos 90 os alunos surdos eram encaminhados para a colocação de aparelhos corretivos com o propósito de sua reabilitação, ainda que esses encaminhamentos e correções tivessem um viés clínico de surdez e de compensação da deficiência. A partir de então, em 1996, foi promulgada no Estado a Lei n. 1.693 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, ou seja, seis anos antes da Lei Federal n. 10.436/2002, que reconhece a Libras em nível nacional. Com isso foram criados diversos núcleos de educação inclusiva, cujo objetivo era o de oferecer suporte pedagógico às unidades escolares.

Assim como em outros municípios de Mato Grosso do Sul, Dourados avançou no atendimento aos alunos surdos, com um delineamento recente de diretrizes para a Educação Especial, como as Resoluções da Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) e a Resolução n. 27/2015, que dispõe sobre a regulamentação dos serviços de apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. No caso dos alunos surdos, o documento, além de trazer diferença para o termo intérprete de Libras (Professor Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS; Apoio Educacional

Professor Intérprete mediador da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS), reza acerca das funções dos profissionais, dos requisitos para a atuação, dentre outros.

A metodologia utilizada, as técnicas de observação, as entrevistas e a análise dos dados permitiram chegar aos resultados da pesquisa os quais apontam que os alunos surdos de Dourados chegam à escola sem conhecimento em Libras; que a presença e a participação de profissionais surdos na educação bilíngue ainda se apresenta de forma reduzida e incipiente nas escolas municipais de Dourados, MS, pois há somente uma professora surda para atender a demanda do ensino de Libras aos educandos surdos matriculados em diferentes escolas e bairros da cidade.

A professora bilíngue relatou que encontra dificuldades para efetivar o AEE aos alunos surdos, pois apenas sete dos 27 alunos da rede de ensino estão matriculados no AEE das duas salas polo. Destes sete, os três alunos selecionados para a pesquisa de Mestrado deixaram de frequentar a SRM antes do segundo semestre deste ano, perdendo o contato com a professora surda, a pessoa adulta mais indicada para proporcionar a comunicação adequada e possibilitar a aquisição da Libras a esses alunos.

Os pais informaram que a desistência do AEE deve-se à dificuldade do transporte para levar os alunos à escola, no contra turno. A Libras não é a língua de comunicação no contexto familiar, contudo, as mães relatam seu uso na conversação com os filhos surdos, como exemplifica a M1, que relatou que sua filha usa, em casa, Libras, sinais caseiros, escrita e leitura labial e que ela (a mãe), o filho mais velho e o filho mais novo conseguem conversar em Libras com a filha surda. Ao ser questionada se a filha frequentava a SRM, a mãe relatou não ser possível levar a filha ao atendimento, pois mudara para longe da escola polo e tinha outros três filhos para cuidar. A M2 relatou que sua filha sabia Libras e que ela (a mãe) também sabia, pois fez um curso em 2013. Acrescentou que o pai não conseguia conversar com a filha e pedia ajuda à mãe para mediar a conversação. Assim como a M1, ao ser questionada se a filha estava frequentando a SRM, a senhora relatou que, devido à mudança de casa, muito distante da escola, não leva mais a filha para o atendimento necessário. A M3 relatou que seu filho estava aprendendo Libras agora, pois havia ingressado na escola neste ano. Informou que ele já estava sabendo os sinais e os utilizava também, porém ela não entende o que ele fala completamente, compreende apenas algumas palavras. Quando perguntada se o filho frequentava a SRM, a resposta foi a mesma dada pelas M1 e M2, ponderando que não tinha condições de levar o filho para o atendimento naquele momento, vez que o único transporte que havia em casa era uma moto, que precisou ser vendida.

O estudo revelou que as IEs atuam como intérpretes mediadoras, ensinando Libras aos alunos surdos no momento da interpretação das aulas. Com a desistência dos alunos surdos no AEE da SRM, a única opção de interação em Libras desses alunos acabou sendo a díade aluno surdo e intérprete educacional. E é neste momento que acontece o ensino de Libras, ao mesmo tempo em que há a tradução e a interpretação dos conteúdos curriculares ministrados pelo professor regente.

Quanto aos professores regentes, não foi observada nenhuma interação significativa entre eles e os alunos surdos. A interlocução entre estes profissionais e os alunos surdos sempre aconteceu por meio da mediação do IE. Também foram observadas poucas interações entre os alunos surdos e os alunos ouvintes, essas interações limitavam-se, na maioria dos casos, à solicitação de materiais emprestados (lápiz de cor, apontador e borracha) e a brincadeiras nos intervalos do recreio com alguns colegas mais próximos.

Outros participantes da pesquisa, os familiares dos alunos surdos, relataram dificuldades em levar os filhos ao atendimento da SRM, apesar de terem consciência de que a aprendizagem da Libras proporciona um enriquecimento linguístico para seus filhos, e que a interação com a professora bilíngue é o que oportunizaria a aprendizagem de Libras por meio do contato em Língua de Sinais. As dificuldades de transporte parecem ser o maior empecilho da participação das crianças surdas nos atendimentos em Libras. Entende-se que algumas medidas simples poderiam alavancar a parceria entre a família do aluno surdo e as escolas, como, por exemplo: oferecimento de transporte aos alunos surdos até a escola polo nos momentos do atendimento em Libras, realização de reuniões ou de grupos de estudos envolvendo esses familiares, nessas reuniões, os profissionais da educação e a comunidade surda poderiam tratar de assuntos sobre aquisição de Libras por crianças surdas, legislação acerca da Língua de Sinais e formas de comunicação dos surdos. Outra possibilidade seria a de trazer surdos adultos com formação em nível superior e que estivessem profissionalmente estabelecidos. O objetivo seria o de mostrar aos pais que pessoas surdas (tal como seus filhos) possuem carreiras acadêmicas e profissionais consolidadas e que a Língua de Sinais havia sido fundamental para isso. Ainda assim, outras questões precisam ser pensadas para a melhora da participação dos alunos surdos e dos pais desses alunos na escola, o distanciamento das salas polos dificultam a participação das crianças nas SRMs, poderia ser oferecido o AEE em mais escolas, serem oferecidos cursos de Libras aos familiares dos alunos surdos. Essa questão precisa ser discutida com o objetivo de estimular a participação desses alunos na SRM.

A forma como acontece o atendimento ao aluno surdo nas Salas de Recursos Multifuncionais deve ser repensada. Como os dados demonstraram, os momentos de AEE não estão sendo efetivos. É preciso que haja investimentos tanto nas estruturas das salas implantadas, quanto na formação de mais profissionais surdos para atuarem nesses espaços, bem como ações de prevenção junto aos pais para que não ocorram mais situações de desistência dos atendimentos, sob a justificativa de dificuldades de deslocamento ao atendimento.

Entende-se que essa situação seria contornada se houvesse período integral em que os professores surdos e os ouvintes fluentes em Libras, com estratégias linguísticas e metodológicas de ensino de L1 e L2, pudessem atuar com os alunos surdos na própria escola.

Os resultados da pesquisa convergem, por exemplo, com os apontamentos do estudo de Quiles (2015b) sobre a Educação de Surdos no estado de Mato Grosso do Sul, que não se mostrou plenamente inclusiva, apresentando vários problemas nesta direção, e não se mostrou plenamente bilíngue, já que a Língua de Sinais não ocupa lugar central nas atividades escolares. Quiles (2015b) identificou também a ausência de um projeto coletivo que envolva todos os profissionais no atendimento escolar dos alunos surdos – cada profissional faz o que pode e como pode.

Nesse mesmo sentido, o estudo de Machado (2012) sobre o bilinguismo no Espírito Santo mostra a confusão existente entre as funções do intérprete de Língua de Sinais e as do professor bilíngue. Aponta para a opção de se formarem professores numa perspectiva de que os sujeitos surdos sejam de fato protagonistas do processo da educação bilíngue.

Assim, entende-se que esta pesquisa contribui para a compreensão dos avanços, dos limites e desafios para a implementação da educação bilíngue inclusiva no município de Dourados, MS. Em momentos futuros podem ser pensadas algumas estratégias de participação de todos os envolvidos na educação dos alunos surdos da rede municipal de ensino, como, por exemplo, formações conjuntas sobre essa temática nas próprias escolas em que os alunos surdos estão matriculados, assim cada microssistema estaria trabalhando com a própria realidade; oferecimento de cursos de Libras e orientação sobre aquisição da Libras, envolvendo os IEs, o professor surdo, o professor regente e os familiares dos alunos surdos, com vistas a que os limites atuais sejam superados e novos desafios sejam pensados, discutidos e refletidos para a construção do projeto pedagógico coletivo para a efetivação de uma educação de qualidade para os alunos surdos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Karine; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Um novo olhar sobre a educação bilíngue para surdos. In: *Libras & Educação de Surdos*. SANTOS, Reinaldo dos; NASCIMENTO, Grazielly dos (Orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 152-171.

AMORIM, Mariluce da Silva Goulart. Atendimento Educacional Especializado: uma Análise sobre as Salas de Recursos Multifuncionais para Alunos com Surdez. *Virtual, Campinas*, n.8, 2011. Disponível em: < <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/54>>. Acesso em: 03/11/2016.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. *Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social*. In: Eduardo Remor. (Org.). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, Paraíba. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>>. Acesso em: 10/10/2016.

BRASIL. *Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 29/05/2016.

_____. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 29/05/2016.

_____. *Atendimento Educacional Especializado. Pessoa com Surdez*, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 06/03/2016.

_____. *Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 27/07/2016.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 08/08/2016.

BRONFENBRENNER, Urie. *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e Planejados*. Tradução de Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; ALENCAR, Aurélio da Silva. A escolarização de indígenas surdos no contexto da educação intercultural. In: *Libras & Educação de Surdos*. SANTOS, Reinaldo dos; NASCIMENTO, Grazielly dos (Orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 220-236.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos.

(Orgs.). LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

COZBY, Paul C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. Tradução de Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2003.

DOURADOS. (Municípios). *Resolução/SEMED n. 27/2015*. Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Apoio para a Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/DOM-N%C2%B0.-4.106-03.12.15-Lei-Comp-298-taxas-SIMD-e-Decreto-2112-designa%C3%A7%C3%A3o-Marino.pdf>>. Acesso em 17/08/2016.

_____. *Lei n. 3.904 de 23 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do Estado do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Lei-n%C2%BA-3904-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PME.pdf>>. Acesso em 17/08/2016.

FELIPE, Tanya A. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 6ª Edição. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/89900638/Professor-MEC-LibrasEmContexto>>. Acesso em: 27/08/2016.

FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Série: Inclusão escolar).

_____. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. *A Construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa pesquisa sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Apresentando a língua e suas características. In: *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. (Orgs.). LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, 2000a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a06v2050.pdf>>. Acesso em 18/06/2016.

_____. *O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes*: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000b, p. 51-84.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 06/11/2015.

_____. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2015.

_____. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. (Org.). LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 07/08/2016.

LUCHESE, Maria Regina Chirichella. *Educação de pessoas surdas*: Experiências vividas, histórias narradas. Campinas: Papirus, 2003. (Série Educação Especial).

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. *(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas*: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=6070>>. Acesso em: 12/10/2016.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; LOPES, Maura Corcini. A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. *Educação e realidade*. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul.-set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00639.pdf>>. Acesso em: 12/10/2016.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração para entrevista semiestruturada. *Colóquios em pesquisa sobre educação especial*. Londrina, 2003 Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf>. Acesso em 12/07/2016.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). *Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014*. Aprova do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/41986/?Pagina=6>>. Acesso em: 17/08 2016.

MAY, Guilherme Henrique. *Labov e o fato social*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94780/294411.pdf?sequence=1>>. Acesso em 13/10/2016.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2014.

QUADROS, Ronice Muller. *Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem / avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

QUADROS, Ronice Muller. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004b.

_____; CRUZ, Carina Rebello. *Língua de Sinais: instrumento de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Muller. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 187-200.

QUADROS, Ronice Muller; PIZZIO, Aline Lemos. *Aquisição da Língua de Sinais*. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf>. Acesso em: 08/08/2016.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Educação de surdos e deficientes auditivos: uma análise dos indicadores sociais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n.51, 2015a. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4834/pdf>>. Acesso em 01/08/2016.

_____. *Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva*. 2015b. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8061?show=full>>. Acesso em 08/08/2016.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: a (des)continuidade da política de educação inclusiva. In: *Libras & Educação de Surdos*. SANTOS, Reinaldo dos; NASCIMENTO, Grazielly dos (Orgs.). São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 172-202.

RAMIREZ, Paulina. Hacia la construcción de la educación bilíngüe/multicultural para los surdos em Colombia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SANTOS, Lara Ferreira dos. *O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações*. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2930/6164.pdf?sequence=1>>. Acesso em 02/12/2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Maria do Carmo da Encarnação Costa de. *A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. Disponível em: <<http://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas>>. Acesso em: 20/10/2016.

TUXI, Patrícia. *A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.apilrj.org.br/artigos/PatriciaTuxi.pdf>> Acesso em: 01/07/2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização para realização da pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A

Escola Municipal

ASSUNTO: Solicita consentimento pesquisa

Veio por meio desta solicitar autorização dessa Instituição para que o mestrando Aurélio da Silva Alencar, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGRD, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade possa realizar a pesquisa intitulada **A aquisição de Linguagem/Libras e o aluno surdo: Um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família**, sob a orientação da Profa. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno, professora associada da Universidade Federal da Grande Dourados, responsável pelo projeto maior “Política, Gestão e Práticas de Educação Especial na educação básica: um estudo sobre as configurações, impactos e desafios em diferentes contextos”.

Os objetivos do estudo desenvolvido pelo Mestrando Aurélio são: analisar as estratégias didáticas, linguísticas e de interação utilizadas pelo profissional intérprete de libras na atuação em sala de aula e pelo professor bilíngue surdo na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, da Rede Municipal de Dourados, MS.

A participação da Instituição não é obrigatória, podendo-se retirar o consentimento, a recusa não trará nenhum tipo de prejuízo na relação com os pesquisadores ou com a Universidade Federal da Grande Dourados.

A participação desta Instituição consiste em oferecer ao pesquisador informações sobre os alunos surdos, seu processo de aquisição de Libras e as estratégias de atuação do intérprete de Libras. Todas as informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais, sendo

assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. As famílias serão contatadas e serão feitas entrevistas somente mediante termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos responsáveis.

Os dados coletados serão analisados e apresentados sob a forma de relatório e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para a Instituição da mesma forma não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela participação da mesma.

Em anexo consta os contatos dos pesquisadores, que poderão esclarecer dúvidas sobre o projeto e a participação da Instituição.

Prof. Dr. Marilda Moraes Garcia Bruno
Coordenadora do Laboratório de Acessibilidade e
Práticas Inclusivas - LAPEI

E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br Cel: (67) 9902-2857

Mestrando Aurélio da Silva Alnekar

E-mail: prof-aurelio@hotmail.com – Cel: (67) 99617-5633

Data: __/__/2016

APÊNDICE B –Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos Intérpretes de Libras

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA INTÉRPRETES DE LIBRAS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE DOURADOS-MS

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada **A aquisição de Linguagem/Libras e o aluno surdo: Um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família**, sob a responsabilidade do pesquisador Aurélio da Silva Alencar, o qual pretende investigar o processo de aquisição da linguagem/Libras dos alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e analisar o impacto da atuação do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais-TILS, no contexto de sala de aula de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados, MS. Sua participação é voluntária e se dará por meio de esclarecer tópicos referentes ao alunos surdo, seu processo de aquisição de Libras e as estratégias de atuação junto ao aluno surdo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para entender o processo de aquisição de linguagem e de Libras dos alunos surdos e com isso, fomentar a discussão sobre a aquisição de Libras dos alunos surdos nos anos iniciais.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço eletrônico (e-mail) prof-aurelio@hotmail.com, pelo telefone (67) 99617-5633 ou 3424-1860, ou poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD- telefone (67) 3410-2120

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não terei remuneração para isso e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: __/__/2016

Prof. Dr. Marilda Moraes Garcia Bruno
Coordenadora do Laboratório de Acessibilidade e
Práticas Inclusivas - LAPEI

E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br Cel: (67) 99902-2857

Mestrando Aurélio da Silva Alnecar

E-mail: prof-aurelio@hotmail.com – Cel: (67) 99617-5633

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue à professora da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE DOURADOS-MS

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada **A aquisição de Linguagem/Libras e o aluno surdo: Um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família**, sob a responsabilidade do pesquisador Aurélio da Silva Alencar, o qual pretende analisar as estratégias didáticas, linguísticas e de interação utilizadas pelo profissional intérprete de Libras na atuação em sala de aula e pelo professor bilíngue surdo na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, da Rede Municipal de Dourados, MS. Sua participação é voluntária e se dará por meio de esclarecer tópicos referentes ao alunos surdo, seu processo de aquisição de Libras e as estratégias de atuação junto ao aluno surdo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para entender o processo de aquisição de linguagem e de Libras dos alunos surdos e com isso, fomentar a discussão sobre a aquisição de Libras dos alunos surdos nos anos iniciais.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço eletrônico (e-mail) prof-aurelio@hotmail.com, pelo telefone (67) 99617-5633 ou 3424-1860, ou poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD- telefone (67) 3410-2120

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não terei remuneração para isso e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: __/__/2016

Prof. Dr. Marilda Moraes Garcia Bruno
Coordenadora do Laboratório de Acessibilidade e
Práticas Inclusivas - LAPEI

E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br Cel: (67) 99902-2857

Mestrando Aurélio da Silva Alnekar

E-mail: prof-aurelio@hotmail.com – Cel: (67) 99617-5633

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos familiares do aluno surdo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA AS FAMILIAS DE ALUNOS SURDOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE DOURADOS-MS

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada **A aquisição de Linguagem/Libras e o aluno surdo: Um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família**, sob a responsabilidade do pesquisador Aurélio da Silva Alencar, o qual pretende analisar as estratégias didáticas, linguísticas e de interação utilizadas pelo profissional intérprete de Libras na atuação em sala de aula e pelo professor bilíngue surdo na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, da Rede Municipal de Dourados, MS. Sua participação é voluntária e se dará por meio de esclarecer tópicos referentes ao alunos surdo, seu processo de aquisição de Libras e as estratégias de atuação junto ao aluno surdo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para entender o processo de aquisição de linguagem e de Libras dos alunos surdos e com isso, fomentar a discussão sobre a aquisição de Libras dos alunos surdos nos anos iniciais.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço eletrônico (e-mail) prof-aurelio@hotmail.com, pelo telefone (67) 99617-5633 ou 3424-1860, ou poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD- telefone (67) 3410-2120

Consentimento

Pós-Informação

Eu,

_____, fui informado (a)

sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não terei remuneração para isso e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Data: __/__/2016

Prof. Dr^a. Marilda Moraes Garcia Bruno
Coordenadora do Laboratório de Acessibilidade e
Práticas Inclusivas - LAPEI

E-mail: marildabruno@ufgd.edu.br Cel: (67) 9902-2857

Mestrando Aurélio da Silva Alnekar

E-mail: prof-aurelio@hotmail.com – Cel: (67) 99617-5633

APÊNDICE E – Entrevista semiestruturada com o intérprete educacional-IE**ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA DO PERFIL E ATUAÇÃO DO TLS****Objetivos da entrevista:**

- a) Conhecer o perfil do TILS e as formas de atuação em sala de aula
- b) Verificar as possibilidades e os limites para o desenvolvimento da linguagem dos alunos surdos em Libras

A- PERFIL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Nome:

Idade:

Graduação:

Pós- graduação:

Modalidade de formação na área de Libras

Há quanto tempo você atua como tradutor intérprete de Libras?

Jornada de trabalho como TILS:

Você atua com TILS somente nesta escola? Em quantas outras você atua como TILS?

1. Conte-me como foi sua trajetória de formação como profissional intérprete
2. Quantos alunos surdos há na(s) sua(s) escola(s)? Eles dominam Libras?
3. Na sua opinião o(a) aluno(a) surdo(a) chega à escola com algum conhecimento de Libras?
4. Como ele (a) se comunica com o professor regente? E com os colegas?
5. Você interfere nesse processo?
6. Quais as estratégias que você utiliza para a Tradução e Interpretação?
7. Como você vê as possibilidades para sua atuação na Tradução e Interpretação? E os limites?
8. Na sua opinião, quais os avanços na construção da linguagem dos alunos surdos?
9. E quais as dificuldades encontradas?
10. Na escola que você atua, tem SRM?
11. Alguém ensina Libras na sua escola? (você faz esse papel?)
12. Você tem conhecimento se a família se comunica em Libras com o filho surdo
13. O(a) aluno(a) surdo(a) frequenta a SRM? Com qual frequência?

14. O professor da SRM é bilíngue?
15. Quem discute a educação do surdo na escola? E com o professor regente?
16. O que mais gostaria de colocar sobre a comunicação ou aprendizagem de seus alunos surdos?

APÊNDICE F – Entrevista semiestruturada com o professor bilíngue da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM

ENTREVISTA SEMIENTREVISTA ESTRUTURADA PROFESSOR DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL

Objetivos da entrevista:

a) Conhecer o perfil do professor de Sala de Recursos Multifuncionais e as formas de atendimento ao aluno surdo.

b) Verificar as possibilidades e os limites para o desenvolvimento da linguagem e da Libras do aluno surdo

A- PERFIL DO PROFESSOR DE SRM

Nome: Idade:

Graduação

Pós-graduação:

Tempo de atuação como professor de SRM:

Jornada de trabalho como professor:

Número de alunos surdos atendidos na SRM:

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

- 1- Na sua opinião, (a) aluno (a) surdo (a) chega à escola com algum conhecimento de Libras?
- 2- Como ele (s) se comunica (m) com você?
- 3- Na (s) escola (s) que você atua, há mais alunos surdos? Quantos?
- 4- Na sua opinião, qual o papel do TILS para o desenvolvimento da linguagem do aluno surdo?
- 5- Qual a frequência do (s) aluno (s) surdo (s) na SRM?
- 6- Que parâmetros você utiliza para perceber o nível linguístico do aluno surdo?
- 7- Você pode descrever as estratégias que utiliza para o ensino de Libras ao aluno surdo?
- 8- Quanto tempo você dedica ao ensino de Libras ao aluno surdo na SRM?
- 9- Quais os avanços você tem percebido na construção da linguagem do aluno surdo?

- 10- E quais as dificuldades encontradas?
- 11- você faz orientações aos professores regentes sobre a aquisição de Libras do (s) aluno (s) surdo (s)? Em que momento?
- 12- Você tem percebido avanço na aquisição de Libras do aluno (s) surdo (s)?
- 13- Na sua opinião, o que eles necessitam para a aquisição da linguagem e da Língua de Sinais?
- 14- O que mais gostaria de colocar sobre os alunos surdos?

APÊNDICE G – Entrevista semiestruturada com os familiares do aluno surdo

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM FAMILIARES DE ALUNOS SURDOS PARA VERIFICAÇÃO DAS FORMAS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO NA FAMÍLIA

Objetivos da entrevista:

- a) Conhecer o perfil do aluno surdo e as formas de interação e comunicação na família
- b) Verificar as possibilidades e os limites para o desenvolvimento da Libras do aluno surdo.

A - PERFIL DO ALUNO SURDO:

- 1- Nome do responsável (pai ou mãe):
- 2- Grau de escolaridade:
- 3- Nome do filho surdo:
- 4- Idade:
- 5- Grau de surdez: tem laudo?
- 6- Como seu filho(a) se comunica?
- 7- Ele(a) usa Libras?
- 8- Se sim, Há quanto tempo? Onde ele(a) aprendeu Libras?
- 9- E na sua casa, alguém mais se comunica em Libras?
- 10- Ele(a) frequenta Sala de Recursos Multifuncionais?
- 11- Quantas vezes por semana? Há quanto tempo:
- 12- Se não frequenta, porque ele(a) não frequenta?
- 13- Você tem contato com a escola? E com a professora de SRM?
- 14- Você e sua família recebem orientação para interação e comunicação com seu filho?
Quem o faz?
- 15- Seu filho tem contato com outros surdos? Com qual frequência?
- 16- Quais os desafios que você e sua família encontram na comunicação com seu filho?
- 17- Quer acrescentar mais alguma informação sobre a aquisição de linguagem, comunicação e aprendizagem de seu filho(a).