



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO E
INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**A CLASSE ESPECIAL COMO FACILITADORA
DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS**

PAULA CRISTINA ALVES FRANCO

ORIENTADORA: SANDRA JACQUELINE BARBOSA

IPATINGA/MG

2011



universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



PAULA CRISTINA ALVES FRANCO

**A CLASSE ESPECIAL COMO FACILITADORA
DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de especialista no curso de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UnB - Pólo de Ipatinga - MG.

Orientadora: Sandra Jacqueline Barbosa

IPATINGA/MG

2011

TERMO DE APROVAÇÃO

PAULA CRISTINA ALVES FRANCO

A Classe Especial como facilitadora da aprendizagem de crianças surdas

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

Professora SANDRA JACQUELINE BARBOSA

Professora Dr^a. CELESTE AZULAY KELMAN

PAULA CRISTINA ALVES FRANCO

IPATINGA/MG - 2011

Agradecimentos

"A cada conquista a consideração devido ao meu Deus, pois só Ele é digno de toda honra, glória e louvor". Paizinho querido, obrigada pelo fim de mais essa etapa.

Minha estimada família pelo amor e apoio de sempre. Meu esposo, querido filho Gabriel e meus amados pais.

Obrigada aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Maria Rodrigues Barnabé, pela colaboração e pela confiabilidade.

Aos meus amados alunos surdos, que são a razão desse trabalho de pesquisa. Vocês são mesmo pessoinhas mais que especiais.

Aos prezados coordenadores, professores e tutores do curso, por repartir seus conhecimentos, colocando em minhas mãos as ferramentas com as quais abrirei novos caminhos, rumo a uma educação que legitimamente respeite as diferenças. Obrigada pelo apoio e pela amizade, vou tê-los sempre na lembrança. "*O professor se liga à eternidade. Ele nunca sabe quando cessa a sua influência*". (HENRY ADAMS)

Enfim, agradeço a todos por acreditarem no meu potencial, na minha profissão, em minhas ideias, nos meus devaneios, na tentativa de acertar e fazer uma educação significativa para as crianças surdas. Sem vocês nada disso seria possível.

Resumo

Este trabalho constitui de uma reflexão acerca da necessidade da Classe Especial como facilitadora da aprendizagem das crianças com surdez severa e/ou profunda nas séries iniciais do ensino fundamental. Este estudo se propôs trazer à tona a singularidade que abarca o processo ensino aprendizagem, por meio do diálogo entre os teóricos pesquisados, da experiência pedagógica com alunos surdos inclusos e do relato dos professores - da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental - envolvidos com as Classes Especiais. A abordagem metodológica se fundamenta na perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, com reflexões teóricas e trabalho de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista. A partir daí, os estudos teóricos e os dados coletados em campo permitiram analisar, elaborar hipóteses e sistematizar a realidade investigada. Os resultados obtidos demonstram que a Classe Especial consiste no lócus apropriado para a criança surda ter sua condição linguística, cultural e curricular especial contemplada. Constatou-se também, diante das vozes das entrevistadas que a inclusão dos alunos surdos na classe regular ocorra após terem vencido as etapas da aprendizagem dos anos iniciais e apresentarem domínio da sua língua – LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Por outro lado, verificou-se que a práxis pedagógica exercida na sala de aula comum é estabelecida através da língua portuguesa oral e escrita, sendo que, essa língua não é adquirida de forma natural pelo aluno surdo com surdez severa ou profunda. Com base nesses resultados, a realização dessa pesquisa permitiu uma reflexão pautada na precisão da Classe Especial e sua significância para o processo de construção do conhecimento nos anos iniciais da escolarização dessas pessoinhas mais que especiais. Como resultado final, advertiu o repensar no primeiro contato da criança com surdez severa e/ou profunda com a instituição escolar e, ainda, recomendou um olhar criterioso no mais perfeito momento para incluí-las no ensino regular de modo a cumprir as finalidades da educação.

Palavras-chaves: Classe Especial, Língua, Aprendizagem e Inclusão.

Abstract

This work is a reflection about the necessity of special class as facilitator of the learning of children with severe deafness and/or profound in the elementary grades. This study set out to bring to light the uniqueness that encompasses the learning process, by means of dialogue between theorists searched, pedagogical experience with deaf students included and reporting child education teachers to the 5th year of elementary school-involved with the Special Classes. The methodological approach is based on constructivist sociocultural perspective of human development, with theoretical and field work, data collection instrument interview. From there, the theoretical studies and the data collected in the field led to analyze, formulate hypotheses and systematize the reality investigated. The results obtained demonstrate that special class consists in fostering appropriate for the child deaf have their linguistic, cultural condition and special curriculum contemplated. It was also the voices of respondents that the inclusion of deaf students in regular class occurs after having won the steps of learning early years and present your language domain LIBRAS (Brazilian Sign Language). On the other hand, the pedagogical praxis exercised in common classroom is established through oral and written English language and that language is not acquired naturally by deaf student with severe or profound deafness. Based on these results, conducting this research allowed a reflection based on accuracy of special class and its significance for the process of knowledge construction in the early years of schooling of these special little people more. As a final result, warned the rethink on first contact of the child with severe deafness and/or profound with the school and also recommended a careful look at the most perfect time to include them in education so as to fulfil the aims of education.

Keywords: Special Class, Language, Learning and Inclusion.

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	8
II- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
CAPITULO 1 - Algumas considerações sobre Surdez e Libras	13
1.1- Conceito de Surdez	13
1.2 - Tipos de surdez	13
1.3 - Conceito de Libras	15
1.4 - Estruturas linguísticas	16
1.5 - Proeminência	19
CAPITULO 2 – A Classe Especial e suas peculiaridades	20
2.1 – Conceito	21
2.2 - O currículo e as adaptações curriculares	23
2.3 - A metodologia de ensino e aprendizagem	23
2.4 - A avaliação	23
2.5 - Aprendizagem da criança com surdez severa e/ou profunda	24
2.5.1 - A aquisição do conhecimento	25
2.5.2 - Professores bilíngues	26
CAPITULO 3 – Da Teoria à vivência docente na Classe Especial	27
III- OBJETIVOS	28
IV- METODOLOGIA	29
4.1- Contexto da pesquisa	30
4.2- Participantes	31
4.3- Materiais	31
4.4- Instrumentos de construção dos dados	32
4.5- Procedimentos de construção dos dados	32
4.6- Interpretação de dados	38
V –CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
BIBLIOGRAFIA	47
ANEXOS	50

I - INTRODUÇÃO

As necessidades especiais revelam que tipos de ajuda, diferentes das usuais, são requeridas, de modo a cumprir as finalidades da educação. (BRASIL/SEESP, 2002).

A proposta da pesquisa é compreender como a vivência dessa criança com surdez severa e/ou profunda nas Classes Especiais é processo para a aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. A experiência como professora de crianças surdas em Classes Especiais, da educação infantil ao 5º ano, desde 1999, em uma escola municipal da cidade de Ipatinga-MG, motivou a elaboração desse projeto.

Ao chegar à escola, a fascinação ao visualizar um grupo de alunos que utilizavam as mãos para conversar entre eles despertou bastante curiosidade e desejo de aprender aquela linguagem peculiar - a maneira singular do surdo se comunicar -. Compreender e fazer parte daquele mundo das mãos passou a ser um objetivo e um prazer.

Durante alguns meses enquanto aguardava o horário do início das aulas os alunos se mostravam interessados em contribuir com a aprendizagem, se aproximavam e ensinavam os sinais. Desconstruindo a noção assimétrica de poder que envolve a relação entre ouvintes e não ouvintes, Capovilla reflete que:

não somos nós, ouvintes, os conquistadores que dominam e desvendam os mistérios dos sinais dos surdos; mas, são eles que nos convidam para o acolhimento e nos concedem a revelação dos segredos da Língua Brasileira de Sinais. Confiança e respeito são as duas mãos de uma mesma via, daquelas que permitem ir e vir, e voltar sempre. (2001, p. 1620).

Durante os últimos 12 anos o acolhimento e o carinho dessas “pessoinhas” mais que especiais desvendaram as particularidades da sua cultura, da sua língua, e principalmente, ajudaram a perceber que os caminhos a serem trilhados por elas nos anos iniciais da escolarização devem ser conduzidos em Classes Especiais.

A Constituição Federal de 1988 prevê a inclusão como um processo individual, fazendo necessário estabelecer, para cada caso, o momento oportuno para que o educando comece a frequentar a classe comum, com possibilidade de êxito e progresso.

A Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - de 20 de dezembro de 1996 - Capítulo V da Educação Especial assinala no seu §2º que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”.

Todavia, a decisão de encaminhar o aluno com surdez severa e ou profunda para a classe de ensino regular deve ser fruto de um criterioso processo educacional. O professor em diálogo com a equipe deve ter clareza que a integração não passa pela mera colocação deste tipo de educando na turma com crianças ouvintes. Mattos alerta que:

a prática pedagógica, exercida na sala de aula comum, é estabelecida através da LPO (língua portuguesa oral) e escrita, sendo que, essa língua não é adquirida de forma natural pelo aluno surdo com surdez severa ou profunda. Esse aluno precisa de recursos específicos para sua aprendizagem (2001, p.16).

Nesse sentido, a integração escolar é vista como um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Conforme Moro (1997) é necessário um projeto de educação que leve em consideração a presença das necessidades especiais de alunos surdos.

Norteadas por essa perspectiva, as escolas, a partir das necessidades dos seus educandos, podem criar, extraordinariamente, Classes Especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN bem como nos referenciais e diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para atendimento, em carácter transitório, dos discentes que apresentem condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (como é o caso de alunos com surdez).

Do capítulo II da LDBEN destaca-se:

Art.78 - a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Os PCNs (1997, p. 10) recomendam que o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos.

Ao refletir criticamente sobre o texto desses documentos oficiais, entende-se que ambos pontuam a necessidade de respeitar as diferenças entre os sujeitos, sendo que a escola deve promover condições diferenciadas no processo educacional contribuindo para a formação de cidadãos, o que implica na inclusão escolar. Nesse sentido, “cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se.” (MENDES, 2006, p.15).

Foi a partir desses pressupostos que ocorreu a criação, em 1995, no município de Ipatinga-MG, na Escola Municipal Maria Rodrigues Barnabé, do atendimento especializado aos deficientes auditivos (Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial em Ipatinga, 2008, p.3) com o funcionamento de Classes Especiais para Educação Infantil e para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental (p. 22).

É realizado um trabalho pedagógico específico em 200 dias letivos e 800 horas aula/ano. O máximo é de oito alunos por classe. Cada sala de aula conta com equipamentos, recursos humanos e pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos atendidos. Os alunos recebem avaliação contínua, tendo acompanhamento constante do desenvolvimento educacional. Para ingressar nas Classes Especiais, os alunos, a partir de zero ano, são avaliados por professores especializados, equipe técnico-pedagógica e equipe multidisciplinar.

As Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial em Ipatinga-MG buscam alternativas educacionais com vistas a proporcionar condições que favoreçam a inclusão dos educandos, porém “não há práticas de ensino específicas para inclusão, mas recursos que podem auxiliar os processos de ensino e aprendizagem.” (p.11). Dessa forma, a Classe Especial pode ser concebida como um recurso fundamental no processo educacional das crianças com surdez severa e/ou profunda.

As Classes Especiais se constituem de alunos surdos e professores bilíngues. O professor bilíngue desenvolve o mesmo currículo do ensino regular mediante adaptações, atua como o mediador e incentivador da construção do conhecimento por meio da interação com a criança surda e com os colegas. O processo educacional é pautado na filosofia bilíngue, tendo a LIBRAS como primeira língua no processo ensino-aprendizagem e a Língua Portuguesa como segunda língua. Segundo Amorim,

No caso de crianças surdas, uma postura de educação com bilingüismo, admitindo a língua de sinais como primeira língua e a língua oral-auditiva como segunda, garantirá uma aquisição natural, atendendo ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo normal da criança e permitindo a aquisição, subseqüente, da segunda língua, com maior facilidade (...) (2004, p.13).

Na vivência pedagógica bilíngue com alunos surdos severos e/ou profundos em Classes Especiais antes da inclusão no ensino regular constata-se que essa prática facilita a aprendizagem e aumenta as chances deles construírem os conhecimentos necessários antes de serem incluídos nas classes regulares. No entanto, é necessário investigar se em outras experiências isso também ocorreu. Além disso, é preciso se pensar nas possibilidades e limitações, além das dificuldades enfrentadas e soluções encontradas no processo educacional de crianças com essas características.

Nesse sentido, o presente estudo organiza-se em três capítulos, que buscam explicar as principais reflexões acerca da Classe Especial como facilitadora da aprendizagem de crianças com surdez severa e/ou profunda nas séries iniciais do ensino fundamental.

No primeiro capítulo apresentamos conceitos e definições de surdez e dos tipos de surdez. O texto aponta para alguns pontos emergentes relacionados a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e sua proeminência no processo ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, o esforço foi em esmiuçar as particularidades que compõem a Classe Especial. Além disso, explicitou-se que ela proporciona o ambiente facilitador da aprendizagem das crianças com surdez severa e/ou profunda. Ainda, são sintetizados nesse capítulo conhecimentos sobre os estágios da língua de sinais e suas alusões para a aquisição do conhecimento do aluno surdo.

No último capítulo abriu-se espaço para a voz dos professores. Procurou-se articular conhecimentos teóricos desenvolvidos com a ótica de profissionais atrelados a uma práxis pedagógica bilíngue. Também, buscou-se evidenciar entraves e desafios encontrados no sistema educacional.

CAPITULO 1 - Algumas considerações sobre Surdez e Libras

Este capítulo vem, inicialmente, identificar conceitos e definições de surdez e dos tipos de surdez. Na sequência, apresenta alguns pontos cruciais relacionados à LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e sua influência no processo ensino-aprendizagem.

1.1 Conceito de Surdez

Sob a perspectiva clínica, a surdez é ocasionada por alguma alteração nas estruturas da orelha, ocasionando uma incapacidade em perceber o som. Classifica-se em termos de medidas audiométricas, de denominação de perdas.

Definida pela medicina e ciências da saúde correlatas, a surdez é um quadro orgânico que acarreta perdas auditivas, parciais ou totais, refletindo-se, principalmente, no desenvolvimento da linguagem oral. (FERNANDES, 2007, p. 86-87).

Esse conceito remete à surdez como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido.

A surdez é congênita quando ocorre antes do nascimento ou, em alguns casos, durante o parto e adquirida quando ocorre após o nascimento.

De acordo com o BRASIL/MEC/SEESP (1994) *apud* OLIVEIRA (UFJF), é considerado surdo o indivíduo que possui audição não funcional na vida comum, e parcialmente surdo aquele que, mesmo com perda auditiva, possui audição funcional com ou sem prótese.

Para Ziliotto, 2007, p.63, a surdez tem sido discutida como uma diferença linguística, uma vez que pessoas que apresentam uma perda auditiva significativa se comunicam na modalidade visual-espacial, a língua de sinais.

Ainda de acordo com essas ideias, BEHARES (1993) *apud* SLOMSKI (2000) define que

uma pessoa surda “é aquela que por portar um déficit auditivo, apresenta uma diferença em relação ao padrão de normalidade esperado, e, portanto, deve construir uma identidade em torno desta diferença para se integrar na sociedade e na cultura na qual nasceu” (p. 20).

1.2 Tipos de surdez

O volume ou intensidade dos sons é medido por unidades chamadas decibéis (dB). Podemos verificar, a partir da perda auditiva em decibéis, a existência de diferentes graus de surdez. Do ponto de vista educacional, Oliveira (UFJF), considera dois grupos específicos que se subdividem, conforme descrito a seguir:

O grupo dos parcialmente surdos engloba os sujeitos com surdez leve e os com surdez moderada.

O aluno com surdez leve apresenta uma perda auditiva de até 40 dB. Essa perda impede a percepção perfeita de todos os fonemas da palavra, mas não impede a aquisição normal da linguagem. Pode, no entanto, causar algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita.

O aluno com surdez moderada apresenta perda auditiva entre 40 e 70 dB. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja claramente percebida. Esse aluno apresenta maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Ele identifica as palavras mais significativas, mas tem dificuldade na compreensão de certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas.

O grupo dos surdos abrange os sujeitos com surdez severa e os com surdez profunda.

O aluno com surdez severa apresenta uma perda auditiva entre 70 e 90 dB. Essa perda permite a identificação de alguns ruídos familiares e apenas a percepção da voz de timbre mais forte. A compreensão verbal vai depender da utilização da percepção visual e da observação do contexto das situações.

O aluno com surdez profunda apresenta perda auditiva superior a 90 dB. Essa perda é muito grave e pode privar o indivíduo da percepção e identificação da voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral.

Em suma, observa-se que a surdez manifesta-se como: **surdez leve/moderada** - perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas **não impede a criança de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo; surdez severa / profunda** - perda auditiva acima de 70 decibéis, **que impede a criança de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, espontaneamente, o código da língua verbal.** (JESUS, COSTA, SERRA, 2010, grifo nosso).

Logo, os conhecimentos linguísticos desses indivíduos (especificamente dos sujeitos com surdez severa e/ou profunda) podem apresentar sérias deficiências no que se refere ao domínio de suas estruturas, sobretudo na produção escrita, caso não sejam mediados adequadamente.

1.3 Conceito - Língua Brasileira de Sinais

Oficializada em Território Nacional Brasileiro pela Lei Federal nº10. 436/ 2002 e, em dezembro de 2005, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626, a LIBRAS é a sigla utilizada para designar a Língua Brasileira de Sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa os elementos culturais daquela comunidade de surdos (FERNANDES, 2007, p. 92). Por outro lado,

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (MEC, 1994).

Com base nesta definição, podemos perceber que a língua de sinais é uma língua com estrutura e gramática própria, podendo ser utilizada em todo processo educacional.

Destarte, a sua utilização ajuda na construção da aprendizagem da criança surda, se assemelhando a aquisição da linguagem oral dos ouvintes e, todavia, é a língua própria da comunidade surda.

Segundo Sueli Fernandes, professora universitária e diretora de projetos educacionais da Feneis¹, a LIBRAS é uma linguagem com dinâmica própria, que incorpora novos vocábulos e seria mais do que uma ferramenta de apoio. “Não é como um cão guia para um cego, é uma linguagem”. A LIBRAS é uma língua de modalidade visual-espacial que, diferente das línguas orais-auditivas, utiliza-se da visão, para sua apropriação, e de elementos corporais, faciais, organizados em movimentos no espaço, para constituir unidades de sentido: as palavras ou, como se referem os surdos, os Sinais. (FERNANDES, 2007, p. 94-95).

Deste modo, deve ficar claro que, a Língua de Sinais não é meramente um recurso, é a linguagem materna, propriamente dita, de todos os indivíduos surdos. Assim, face às necessidades específicas de comunicação dos surdos (...) seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou

1 Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, entidade filantrópica de cunho civil e sem fins lucrativos, trabalha para representar as pessoas surdas, tendo caráter educacional, assistencial e sociocultural.

unidades especiais nas escolas comuns. (Direito à Educação - subsídios para a gestão dos sistemas educacionais- MEC, 2004).

1.4 Estruturas linguísticas

A LIBRAS é dotada de uma gramática constituída a partir de elementos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Estes elementos são usados na geração de estruturas linguísticas de forma produtiva, possibilitando a produção de um número infinito de construções a partir de um número finito de regras e permitem a geração de implícitos sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais. O uso adequado das estruturas linguísticas da LIBRAS, admite aos seus usuários utilizar estruturas linguísticas diversas nos diferentes contextos que emergem da interação do dia a dia.

Os sinais podem representar qualquer dado da realidade social, são formados a partir da combinação dos movimentos das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Vejamos os princípios básicos de organização de um sinal, segundo Karnopp e Quadros citados por Fernandes, 2007. (Anexo I).

Assim, entende-se que a língua de sinais possui palavras que são classificadas como fazendo parte de um tipo, classe ou paradigma em relação as seus aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, e presta-se as mesmas funções da língua orais. Observa-se, a seguir, de maneira sucinta, as classes gramaticais na Língua Brasileira de Sinais.

Quanto à classe verbal, existem basicamente dois tipos de verbos; aqueles que não possuem marca de concordância, embora possam ter flexão para aspecto verbal e aqueles que possuem marca de concordância. Quando se faz uma frase com verbos do primeiro grupo, é como se eles ficassem no infinitivo. É importante notar que não há marca de tempo nas formas verbais, é como se os verbos ficassem na frase quase sempre no infinitivo. O tempo é marcado sintaticamente através de advérbios de tempo que indicam se a ação está ocorrendo no presente: hoje, agora; ocorreu no passado: ontem, anteontem; ou irá ocorrer no futuro: amanhã. Por isso, os advérbios geralmente vêm no começo da frase, mas podem ser usados também no final. Para um tempo verbal

indefinido, usam-se os sinais: Hoje, que traz a ideia de “presente”; Passado, que traz a ideia de “passado”; Futuro, que traz a ideia de “futuro”.

Temos os classificadores, que são configurações de mãos (Anexo II) relacionadas à coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância, são formas que, substituindo o nome que as precedem, pode vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo.

Na classe dos adjetivos, são os sinais que formam uma classe específica e sempre estão na forma neutra, não havendo, portanto, nem marca para gênero (masculino e feminino), nem para número (singular e plural). Em relação à colocação dos adjetivos na frase, eles geralmente vêm após o substantivo que qualifica, também, pode ser comparada uma qualidade a partir de três situações: superioridade, inferioridade e igualdade. Para se fazer os comparativos de superioridade e inferioridade, usam-se os sinais mais ou menos antes do adjetivo comparado, seguido da conjunção comparativa do que.

A LIBRAS, ainda, possui um sistema pronominal para representar as pessoas do discurso: primeira pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural) eu; nós-2, nós-3, nós-4, nós-grupo, nós-tod@; segunda pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): você, você-2, você-3, você-4, você-grupo, você-tod@; terceira pessoa (singular, dual, trial, quatrial e plural): el@, el@, el@, el@, el@, el@ .

No singular, o sinal para todas as pessoas é o mesmo, ou seja, a configuração da mão predominante é em “d” dedo indicador estendido (Alfabeto manual anexo III). O que difere uma das outras é a orientação da mão: o sinal para “eu” é um apontar para o peito do emissor (a pessoa que está falando), o sinal para “você” é um apontar para o receptor (a pessoa com quem se fala) e o sinal para “ele/ela” é um apontar para uma pessoa que não está na conversa ou para um lugar convencional para uma terceira pessoa que está sendo mencionada. No dual, a mão ficará com o formato de dois. No trial o formato será de três, no quatrial o formato será de quatro e no plural há dois sinais: um sinal composto formado pelo sinal para a respectiva pessoa do discurso, no singular, mais o sinal grupo; e outro sinal para plural que é feito pela mão predominante com a configuração em “d” fazendo um círculo.

Como na língua portuguesa, quando uma pessoa surda está conversando, ela pode omitir a primeira pessoa e a segunda porque, pelo contexto, as pessoas que estão interagindo sabem a qual das duas o verbo está relacionado, por isso, quando estas pessoas estão sendo utilizadas pode ser para dar destaque à frase. Quando se quer falar sobre uma terceira pessoa que está presente, mas deseja certa reserva, por educação, não aponta para esta pessoa diretamente. Nesta situação, o emissor faz um sinal com os olhos e um leve movimento de cabeça para a direção da pessoa que está sendo mencionada, ou aponta para a palma da mão encontrando o dedo na mão um pouco à frente do peito do emissor, estando essa mão voltada para a direção onde se encontra a pessoa referida.

Os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar tem o mesmo sinal, somente o contexto os diferencia pelo sentido da frase acompanhada de expressão facial, estão relacionados às pessoas do discurso e representam, na perspectiva do emissor, o que está bem próximo, perto e distante. Estes pronomes ou advérbios têm a mesma configuração de mãos dos pronomes pessoais (mão em d), mas os pontos de articulação e as orientações do olhar são diferentes.

Os pronomes possessivos, como os pessoais e demonstrativos, também não possuem marca para gênero e estão relacionados às pessoas do discurso e não à coisa possuída, como acontece em português. Para a primeira pessoa, pode haver duas configurações de mãos; uma é a mão aberta com os dedos juntos, que bate levemente no peito do emissor; a outra é a configuração da mão em P com o dedo médio batendo no peito. Para a segunda e terceira pessoa, a mão tem configuração em P, mas o movimento é em direção à pessoa referida.

Os pronomes interrogativos **que** e **quem** geralmente são usados no início da frase, mas o pronome interrogativo **onde** e o pronome **quem**, quando está sendo usado com o sentido de “quem é” ou “de quem são”, são mais usados no final. Todos os sinais têm uma expressão facial interrogativa feita simultaneamente com eles.

A pergunta quando está relacionada a um advérbio de tempo na resposta ou a um dia específico, por isso, há três sinais diferentes para “quando” um que especifica passado, quando- passado (palma da mão com um movimento para o corpo do emissor),

outro que especifica futuro, quando-futuro (palma da mão com um movimento para fora do corpo do emissor), e outro que especifica o dia.

Para se referir a horas, usa-se a mesma configuração dos numerais para quantidade e, após doze horas, não se continua a contagem, começa-se a contar novamente: uma hora, duas horas, três horas e acrescentando o sinal tarde, quando necessário, porque geralmente pelo contexto já se sabe se está se referindo à manhã, tarde, noite ou madrugada. A expressão interrogativa “que horas?” (um apontar para o pulso), está relacionada ao tempo cronológico. Já a expressão “interrogativa quantas horas?” (um círculo ao redor do rosto) está relacionada ao tempo gasto para se realizar alguma atividade.

As línguas podem ter formas diferentes para apresentar os numerais quando utilizados como cardinais, ordinais, quantidade, medida, idade, dias da semana ou mês, horas e valores monetários. Isso também acontece na LIBRAS, língua agramatical, na qual é errado a utilização de uma única configuração das mãos para determinados numerais que têm configurações específicas que dependem do contexto.

Enfim, há uma riqueza de elementos na LIBRAS, baseadas na cultura visual dos surdos, que nos oferecem um amplo universo de possibilidades de representar o mundo, encadeando as palavras, não de forma linear e seqüencial como estamos acostumados na comunicação oral e também escrita, mas de modo simultâneo e multidimensional. (FERNANDES, 2007, p. 99).

1.5 Proeminência

Apetecemos mencionar que quando se enfatiza a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, se aceita o surdo, tal aceitabilidade, trará à tona uma criança completa, mais íntegra e feliz, capaz de expressar seus sentimentos, emoções, pensamentos, capaz também de aprender, de ensinar, de conviver.

Todavia, a fluência em LIBRAS é um problema na educação dos surdos, ou seja,

“conhecer a Língua de Sinais não é simplesmente estar informado sobre ela e utilizá-la como mais um recurso didático ao qual os professores podem optar ou não pelo seu uso. Trata-se sim, de uma condição imprescindível para que a Educação de Surdos se efetive.” (KLEIN, MÜLLER, LOCKMANN, 2004, p. 7).

CAPITULO 2 - A Classe Especial e suas peculiaridades

Neste capítulo, procurou-se inicialmente tratar das particularidades educacionais que compõem a Classe Especial - a organização das turmas, o currículo, as adaptações curriculares, as metodologias e o sistema de avaliação. Em seguida, torna-se importante advertir a respeito da aprendizagem da criança com surdez severa e/ou profunda e a aquisição do conhecimento. Para finalizar, destacamos o papel do professor bilíngue.

O professor Hélder Gusso em seu blog² ressalta a epístola do prof. Fernando Capovilla (USP) sobre a dramática situação do ensino de crianças surdas no país. Crianças surdas sendo prejudicadas pelas políticas educacionais.

Prezados colegas,

As escolas públicas para surdos vêm sendo desativadas em todo o país, com enormes prejuízos para as crianças surdas, em especial aquelas cujas famílias não podem pagar por educação especializada. Como as escolas comuns estão despreparadas para receber e educar essas crianças, elas tendem a fracassar de modo muito alarmante. Pesquisamos o desempenho de 8000 surdos de 15 estados brasileiros e descobrimos que eles aprendem melhor em escolas de surdos, as mesmas que vêm sendo fechadas. Se isso continuar, o futuro não será nada promissor para elas. Segue artigo sobre isso que acaba de ser publicado na Revista Pátio, ano XIII, maio-julho 2009, número 50, PP, 24-25. Intitula-se: *Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes*. A pesquisa rigorosa mostra que, enquanto as crianças com deficiência auditiva aprendem melhor sob inclusão em escolas comuns, as crianças surdas aprendem muito melhor em escolas para surdos, em que a comunicação e o ensino se dão na língua mais apropriada para elas. Eu agradeceria muito se você pudesse ajudar a divulgar este fato a seus colegas educadores e a secretarias municipais e estaduais da educação, bem como a vereadores, deputados e senadores, na esperança de que esse fechamento de escolas para surdos e sua descaracterização como meras escolas comuns possam ser revertidos. Precisamos fazer com que nossas políticas públicas de educação passem a respeitar as necessidades especiais e as especificidades dos processos de aprendizagem das nossas crianças.

Agradeço a sua gentil atenção.

Abraços,

Fernando Capovilla

Nesta pesquisa, recomenda-se, por conseguinte o documento “*A educação que nós surdos queremos*” elaborado pela comunidade no Pré Congresso ao V Congresso

2 Disponível em: <http://karinfeneis.blogspot.com/2009/08/comentario-de-fernando-capovilla.html> Acesso em: 09-11-2010.

Latino Americano de Educação bilíngue para Surdos realizado em Porto Alegre/RS no ano de 1999 que delinea Escolas com Classes Especiais para Surdos em Escolas Regulares:

Turmas de surdos constituídas no ensino regular das escolas de educação básica, organizadas de forma a se constituir num ambiente próprio e adequado onde os conceitos/conteúdos das disciplinas do currículo devem ser ministrados pelo professor surdo ou professor ouvinte bilíngue que conhece a estrutura da língua portuguesa e seja proficiente em libras, através da língua brasileira de sinais.

De acordo com o disposto na mensagem de Capovilla e no documento supracitado, corrobora-se que a Classe Especial é indispensável para o processo de escolarização dos alunos surdos. Além de se constituir em um locus apropriado e correspondente às necessidades educativas especiais - NEE do indivíduo surdo, dela emerge práticas educacionais geridas por especificidades curriculares, metodológicas e avaliativas facilitadoras da aprendizagem de crianças com surdez severa e/ou profunda nas séries iniciais do ensino fundamental.

2.1 Conceito

Para Rosa, especialista em educação especial (IBPEX) ³, a Classe Especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum.

Seguindo a mesma lógica apresentada no conceito anterior, a Classe Especial, constitui-se como uma sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamento e materiais didáticos específicos. (Política Nacional de Educação Especial, 1994, p. 19).

3 O IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão pertence ao Grupo Educacional Uninter.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos ⁴, as Classes Especiais são ambientes em que se oferece serviço de natureza pedagógica, prestado na unidade escolar mais próxima da residência a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de deficiência física / múltipla, que requeiram acompanhamento contínuo, recursos, ajudas e apoios intensos, e exijam adaptações curriculares significativas, que a classe comum não consiga prover.

2.2 O currículo e as adaptações curriculares

Conforme Coll citado por Minetto, 2008, p. 29, entende-se o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. O currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar.

Sob essa ótica, a definição do currículo mostra sua dinamicidade ao embasar o processo de ensino aprendizagem no âmbito da Classe Especial - o que, quando e como ensinar para crianças com surdez severa e/ou profunda? Embora, para que o cumprimento dessa tarefa seja eficiente, primeiramente há necessidade de se conhecer os educandos e suas particularidades, e concomitantemente, propor adaptações curriculares.

“Fazer adaptações curriculares eficientes para alunos que tenham necessidades educativas especiais pressupõe ter em mente que as particularidades de cada aluno precisam ser consideradas para que tenhamos sucesso na aprendizagem”. (MINETTO, 2008, p. 95).

Nota-se a seguir, sugestões de adaptações de recursos de acesso ao currículo para alunos com deficiência auditiva severa e/ou profunda: materiais e equipamentos específicos: próteses auditivas, softwares educativos específicos; textos escritos complementados com elementos visuais que favoreçam a sua compreensão: linguagem

4 Disponível em: http://www.sjc.sp.gov.br/sme/e_especial_classes.asp Acesso em: 19-10-210.

gestual, língua de sinais e outros; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente.

É importante aconselhar que o uso de materiais diversos - jornais, revistas, propagandas, noticiários de TV, computadores - colabora para motivar os alunos, e dar-lhes uma visão ampla dos acontecimentos.

2.3 A metodologia de ensino e aprendizagem

A metodologia desenvolvida no âmbito da Classe Especial é focalizada na proposta bilíngue, tendo a LIBRAS como primeira língua no processo ensino-aprendizagem e a Língua Portuguesa como segunda língua.

No caso de crianças surdas, uma postura de educação com bilingüismo, admitindo a língua como segunda, garantirá uma aquisição natural, atendendo ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo normal da criança e permitindo a aquisição, subsequente, da segunda língua, com maior facilidade, uma vez que este indivíduo já domina um instrumento de comunicação eficaz para si mesmo e para comunicar-se com o meio que o cerca, mesmo que haja poucos interlocutores da língua que domina. [...] A adoção de uma filosofia educacional consistente, que dê conta de um projeto educacional para surdos, não pode ignorar a interlocução constante. Não há apenas surdos a ensinar, mas ouvintes e surdos a aprender como educar surdos. (FERNANDES *apud* AMORIM, 2004).

As estratégias metodológicas e os recursos materiais empregados na prática docente no âmbito da Classe Especial com educandos surdos são diferenciados dos empregados no âmbito das classes regulares com alunos ouvintes.

Por fim, adjudicamos que apenas por meio da proposta bilíngue os surdos terão possibilidade de uma educação que os respeite em sua particularidade/especificidade linguística e, portanto, a única que permitirá um agir social de forma autônoma a partir de uma formação digna e de respeito à sua diversidade.

2.4 A avaliação

A avaliação da aprendizagem do aluno surdo é ponto merecedor de profunda reflexão. Todos os profissionais envolvidos nesse processo deverão estar conscientes de que o mais importante é que as crianças com surdez severa e/ou profunda consigam ampliar os conhecimentos adquiridos em seu dia a dia, de forma que esses

conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício da cidadania.

Assim, ao avaliar o conhecimento do aluno surdo, nas séries iniciais do ensino fundamental em Classe Especial, podemos sinalizar que o professor não deve supervalorizar os erros da estrutura formal da língua portuguesa em detrimento do conteúdo. Não se trata de aceitar os erros, permitindo que a criança neles permaneça, mas sim anotá-los para que sejam objeto de análise e estudo junto ao educando e aos outros profissionais envolvidos, a fim de que possa superá-los. Também seria injusto duvidar que a aprendizagem efetivamente ocorreu, tendo-se por base, exclusivamente, o desempenho linguístico do aluno surdo, tese em que se situa sua principal diferença “a Linguística”.

Sánchez (*apud* Fernandes, 2007, p. 61) faz uma análise interessante em relação à diferença dos surdos, se comparados a grupos religiosos e políticos que se inúmeros fatores que contribuem para esse fato. Assim, é contundente a questão da língua como fator de aglutinação entre os pares pela impossibilidade de se apropriar “naturalmente” da fala. O argumento linguístico é simples, porém forte: o efeito que o fato de possuir ou necessitar de uma língua comum sobre o grupo de surdos é óbvio e habitualmente intenso, porque quando a diferença não se refere a dialetos ou idiomas, mas a ter ou não linguagem falada, o efeito se intensifica enormemente.

Desse modo, advoga-se que na avaliação da aprendizagem das crianças surdas, não se pode permitir que o desempenho linguístico interfira de modo punitivo no seu desempenho escolar haja vista que elas já possuem, por seu grau de perda auditiva - severa e/ou profunda, uma defasagem linguística no que concerne à Língua Portuguesa falada e/ou escrita.

2.5 Aprendizagem da criança com surdez severa e/ou profunda

Os ambientes mediadores para uma real aprendizagem da criança surda são primeiramente o seu ambiente familiar e em seguida a instituição escolar, os quais originam a sua interação social com o mundo que a cerca.

Assim sendo, percebe-se que na escola o contato da criança surda com os seus pares em Classe Especial seja fundamental para o seu processo de construção de conceitos e visão de mundo.

2.5.1 A aquisição do conhecimento

Para Quadros, doutoranda em Linguística Aplicada (PUC/ RS), o processo de aquisição do conhecimento se baseia em estágios:

Estágio de um Sinal

Inicia por volta dos 12 meses da criança surda e vai até por volta dos 2 anos. Estudos mostram que a criança surda, filha de pais surdos, inicia o estágio de um sinal por volta de 6 meses enquanto que uma criança ouvinte iniciaria a linguagem oral em torno dos 12 meses; porém se sabe que essa produção gestual inicial é relativa ao balbucio de crianças sem deficiência auditiva. Com menos de 1 ano, usam a apontação assim como uma criança que adquire a língua oral, e este processo desaparece quando inicia o estágio de um sinal.

Estágio das Primeiras Combinações

Este estágio surge por volta dos 2 anos e a ordem usada nas combinações frasais é: SV, VO ou depois SVO, havendo uma limitação no que diz respeito às ligações lexicais e fonologias, além de não ocorrer a flexão de alguns verbos. Devido a esta deficiência, as crianças surdas utilizam duas estratégias para marcarem as relações gramaticais, são elas: a incorporação dos indicadores e a ordem das palavras. Neste estágio, é iniciado o uso da forma pronominal, porém de forma ainda inconsistente.

Estágio de Múltiplas Combinações

Por volta dos 2 anos e meio aos 3 anos, a criança surda inicia o processo de expansão do vocabulário e da formação pronominal para indicar pessoas e objetos que não estejam presentes fisicamente no espaço onde ela se encontra.

Aos 4 anos, a linguagem de sinais não é, ainda, correta, pois param de empilhar os referentes e apresentam dificuldade em estabelecer associações entre o local e as referências.

Aos 5 e 6 anos se tornam comum o uso de sujeito e objeto nulo. Porém quando se trata de referentes ausentes no diálogo, há uma necessidade de definir mais claramente os referentes.

No estudo apresentado por Rodrigues, 1993, (*apud* Quadros, PUC/ RS) sobre a língua de sinais e sua aquisição por crianças surdas, o autor chega às seguintes conclusões:

se a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas orais (conforme vem sendo demonstrado através de pesquisas), então as

línguas de sinais são línguas naturais; se as línguas de sinais são línguas naturais, então seu aprendizado tem período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível); se as línguas de sinais têm período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado; e se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas há uma competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral, ao invés da língua de sinais.

Partindo desse pensamento, compreende-se que os estágios da L1 - língua de sinais - são decisivos no processo inicial de aquisição do conhecimento pela criança surda e posteriormente determinante para acontecer uma maior interação com a L2 - leitura e escrita.

Segundo Martins (UERJ), o processo de aquisição da língua portuguesa - L2 - em crianças surdas não se dá de forma natural, e questões externas também interferem neste processo, como o ambiente social, o emocional, a idade e até mesmo as estratégias e os estilos de aprendizagem. Para essa estudiosa, a aprendizagem da L2 para os surdos é basicamente visual, e a interação com a língua portuguesa é muito importante.

2.5.2 - Professores bilíngues

Os professores bilíngues devem ter fluência na Língua Brasileira de Sinais, assim como ela é usada pelas pessoas surdas e ter também boa fluência em Língua Portuguesa. A atuação dos educadores bilíngues deve estar centrada no atendimento a todas as pessoas surdas que necessitam romper os bloqueios de comunicação com o objetivo de integrar surdos e ouvintes, facilitando a comunicação entre ambos.

Diante disso, ressaltamos que a presença do professor intérprete Libras - Português em Classe Especial favorece significativamente o processo ensino-aprendizagem da criança surda. O aluno aprende mais fácil o conteúdo, sente-se mais confiante e seguro, tem mais oportunidades de compreender e ser compreendido, apresenta melhores condições de se desenvolver, favorecendo até mesmo seu aprendizado da leitura e escrita na Língua Portuguesa.

CAPITULO 3 – Da teoria à vivência docente na Classe Especial

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUCK, 1994, p. 14 - 15).

De tal modo, a pesquisadora, após reflexões sobre o âmbito em que trabalha faz os seguintes questionamentos:

- a) Em que medida a inclusão na Classe Especial facilita a aprendizagem de crianças com surdez severa e/ou profunda antes de serem inseridas nas classes comuns?
- b) A Classe Especial facilita a aprendizagem dos alunos surdos por serem geridas por especificidades curriculares, metodológicas e avaliativas?
- c) Do ponto de vista dos educadores qual a importância do professor da Classe Especial para educandos surdos ser bilíngue?
- d) Como devem ser as estratégias metodológicas e os recursos materiais utilizados no fazer docente no âmbito da Classe Especial com educandos surdos?

Assim, para que se possa assumir um posicionamento mais crítico e construtivo em relação à necessidade da Classe Especial como facilitadora da aprendizagem das crianças com surdez severa e/ou profunda, carece-se apreciar o que está sendo proposto no seu âmbito.

Por isso neste terceiro e último capítulo, busca-se ratificar nos relatos dos professores que trabalham com este público a sua precisão nas séries iniciais do ensino fundamental antes de serem incluídos no ensino regular e evidenciar os entraves e desafios encontrados no processo educacional.

III- OBJETIVOS

Objetivo geral

Refletir a necessidade da Classe Especial como facilitadora da aprendizagem das crianças com surdez severa e/ou profunda nas séries iniciais do ensino fundamental e trazer à tona à singularidade que abarca o processo ensino - aprendizagem, por meio do diálogo entre os teóricos pesquisados, da experiência pedagógica com alunos surdos inclusos e do relato dos professores envolvidos com as Classes Especiais.

Objetivos específicos

- Identificar conceitos e definições de classe especial, de surdez, dos tipos de surdez, de aprendizagem da criança com surdez severa e/ou profunda, apresentados por pesquisadores da educação e áreas afins;
- Discutir as especificidades que compõem a Classe Especial - a organização das turmas, o currículo e as adaptações curriculares, as metodologias e o sistema de avaliação;
- Mostrar a importância da aprendizagem da LIBRAS no processo ensino-aprendizagem;
- Analisar o papel do professor bilíngue;
- Compreender os desafios e limitações da aprendizagem de crianças surdas a partir da análise dos relatos de professores que trabalham com este público.

IV- METODOLOGIA

Para a elaboração desse projeto procurou-se ser coerente com a abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, adotando um modelo de metodologia como um processo de pesquisa cíclico “no qual o pensamento é orientado para objetivos e procedimentos específicos situados no contexto de um círculo de ações investigativas.” (BRANCO; VALSINER, 1997, p. 39 *apud* MACIEL & RAPOSO, 2010, p. 14).

De acordo com esse paradigma de pesquisa, o respectivo trabalho não será nem apenas teórico, nem apenas prático, mas consistirá em uma prática-teórica, na medida em que vamos desenvolver uma relação mútua de pesquisa e estudo e um exercício de construção de conhecimentos, nos quais dialogar-se-á com vários autores, ao mesmo tempo em que o diálogo se dará de forma subjetiva pela própria pesquisadora

a metodologia deixa de ser vista como o conjunto de procedimentos que definem o “como utilizar” os métodos científicos, para ser compreendida como processo cíclico, dinâmico, que engloba: as concepções de mundo e a experiência intuitiva do pesquisador, o fenômeno, o método, os dados e a teoria. (BRANCO; VALSINER, 1997 *apud* MADUREIRA, 2000, p.5)

A partir dessa perspectiva, a análise de qualquer atividade deverá contemplar tanto as relações que se dão entre os sujeitos que dela participam quanto às relações que se dão entre os sujeitos e instrumentos implicados na dita atividade e entre os diferentes sistemas que o compõem.

Pensar em construção de conhecimento científico é pensar conhecimento sobre o sujeito que se coloca, que dialoga, que se implica em algo que quer conhecer, que se expõe ou não e que tem uma capacidade de representação. (MACIEL & RAPOSO, 2010, p.10).

Utilizou-se como instrumentos de investigação a aplicação de uma entrevista (anexo IV) como estratégia para a construção dos dados, contendo perguntas abertas favoráveis à expressão dos sujeitos. Para Maciel & Raposo, 2010,

a investigação é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim a subjetividade do sujeito estudado passa a ser elemento relevante para o curso do processo, que é impossível de prever nos seus momentos iniciais.

Nesse sentido, as autoras consideram que o sujeito, mais que responder a um instrumento, se expressa através dele, ou seja, elabora e constrói sua experiência, e a

expressa de forma diferenciada através do indutor que foi utilizado para estimular sua expressão.

Por sua vez, a entrevista tem o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações vão aparecendo na complexa trama em que o sujeito as experimenta no seu mundo real. (MACIEL & RAPOSO, 2010). Ainda, interessante destacar que

ao registrar o vivido damos voz, através da linguagem escrita, à nossa prática, possibilitando que novos caminhos sejam percorridos. É na narração desses itinerários que se cruzam experiências de vida e de práticas, de sabores e dissabores, de mentiras e verdades, de idas e vindas.” [...] “Ao narrar e registrar nosso itinerário, revelamos o caminho o qual percorremos. Para descrevê-lo nos despimos, nos colocamos frente a frente com os nossos saberes e, também, com os saberes dos educandos⁵. (JODETE BAYER GOMES FULLGRAF).

A entrevista foi aplicada individualmente nos dias previamente acertados com cada um dos participantes da pesquisa. Pretendeu-se que os professores envolvidos formalizassem uma autorização e assumissem a ciência dos aspectos relativos às suas participações mediante a explicação e o conhecimento do projeto (Anexo V).

Para assegurar o anonimato foi atribuído um pseudônimo a cada educador com o comprometimento de ter resguardadas suas identidades, bem como foi explicado quanto à sua segurança, tendo em vista as suas integrações físicas, éticas e morais.

Convém advertir que, é indispensável ao investigador assegurar-se das condições em que os dados foram obtidos, refletir em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente.

4.1 Contexto da pesquisa

A Classe Especial para alunos surdos da Escola Municipal Maria Rodrigues Barnabé, situada na cidade de Ipatinga- MG.

5 Disponível em: http://www.caxias.rs.gov.br/uploads/educacao/publicacao_211.pdf Acesso em 17-03-2011.

4.2 Participantes

A pesquisa foi realizada com seis professoras regentes da Classe Especial que atuam no turno matutino e/ou vespertino. As professoras I, II e III trabalham no turno matutino, as professoras IV, V e VI trabalham no turno vespertino. No intuito de explicar as particularidades da Educação Infantil ao 5º do Ensino Fundamental, propusemos cada participante conforme a área de performance descrita a seguir:

- I. Professora da Educação Infantil
- II. Professora do 1º ano do ensino fundamental
- III. Professora do 2º ano (1ª série do ensino fundamental)
- IV. Professora do 3º ano (2ª série do ensino fundamental)
- V. Professora do 4º ano (3ª série do ensino fundamental)
- VI. Professora do 5º ano (4ª série do ensino fundamental)

4.3 Materiais

Entrevistas impressas e canetas.

4.4 Instrumentos de construção de dados

Foi elaborada uma entrevista composta por questões abertas agrupadas da seguinte maneira: 1) o tempo de atuação na Classe Especial; 2) o conceito das professoras em relação à necessidade da Classe Especial para crianças com surdez severa e ou profunda nas series iniciais do ensino fundamental antes de serem inseridas na classe regular; 3) a apreciação das professoras a respeito de como a Classe Especial facilita a aprendizagem dos alunos surdos; 4) o conceito das professoras sobre as especificidades que compõem a Classe Especial; 5) o entendimento das professoras a respeito do professor da Classe Especial para educandos surdos ser bilíngue; 6) a consideração das professoras a propósito do papel do professor bilíngue; 7) a análise das professoras sobre a relação professor- aluno; alunos-alunos durante as aulas; 8) o sentimento das professoras em relação á aprendizagem dos alunos e 9) o momento propicio para a criança com surdez severa e ou profunda ser encaminhada à classe regular sob ponto de vista das professoras.

4.5 Procedimentos de construção de dados

Buscou-se analisar a necessidade da Classe Especial como propulsora da aprendizagem das crianças com surdez severa e/ou profunda nas séries iniciais do ensino fundamental, observando seus aspectos peculiares no processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Quadro 1 - A Classe Especial como facilitadora da aprendizagem de crianças surdas			
QUESTÕES	CAMPO I	CAMPO II	CAMPO III
<i>Tempo de atuação na classe especial</i>	10 anos	6 anos	6 anos
<i>É necessária a classe especial para crianças com surdez severa e ou profunda nas séries iniciais do ensino fundamental antes de serem inseridas na classe regular. Por quê?</i>	Sim. É de suma importância a classe especial, porque é nela que a criança surda aprenderá a sua língua materna. (Língua de Sinais)	Sim. Para que elas adquiram a sua 1ª língua, a LIBRAS	Sim. Para atender as necessidades individuais de cada um deles que é diferenciada dos ouvintes e para que ele possa ter a oportunidade de aprender a LIBRAS como sua 1ª língua.
<i>Como a classe especial facilita a aprendizagem dos alunos surdos?</i>	Através do trabalho pedagógico especializado, individualizado e voltado para as necessidades específicas destes.	Nela, o aluno surdo primeiro aprende a sua primeira língua- a LIBRAS e a partir dela ele aprende os conteúdos exigidos e a sua segunda língua – o português.	A classe especial lhe permite uma intimidade maior com a sua 1ª língua.
<i>Os alunos?</i>	Apresentam diversas dificuldades em relação à aquisição do conhecimento e relacionamento,	Os alunos são bem agitados, mas, no geral se interessam pelas aulas.	Os alunos adoram as aulas, são participativos e interessados aos conteúdos propostos.

	devido á dificuldade de comunicação.		Às vezes, apresentam certa dificuldade em interagir com os seus pares “brigam, ficam nervosos.
<i>As adaptações curriculares?</i>	É realizada a adaptação nos conteúdos do currículo, visando priorizar a construção e o domínio da linguagem em sinais, da leitura e escrita.	São feitas através da LIBRAS.	As adaptações nos conteúdos são feitas respeitando a língua materna dos alunos – a língua de sinais.
<i>As estratégias metodológicas?</i>	As estratégias utilizadas priorizam os recursos visuais.	Uso estratégias que explorem a memória dos educandos, de forma lúdica (através de brincadeiras, adivinhações de palavras e sinais, aulas passeios – temáticas) além dos conteúdos repassados normalmente em LIBRAS.	Pautada em uma metodologia bilíngue, ensino primeiro usando a L1, com apoio de diversos recursos visuais. Em seguida uso a L2.
<i>Os recursos materiais?</i>	O trabalho se pauta essencialmente no visual, trabalhando com jogos, recortes, livros, revistas, TV, e outros.	Jogos da memória, de linguagem, muitas imagens e recursos áudio visuais – com legenda em português, jogos matemáticos – troca peças, domino, QVL, etc.	Bastantes recursos visuais - imagens gravuras, fotos; Diversos portadores textuais; Materiais concretos e manipuláveis...

<i>A avaliação?</i>	É diagnóstica e processual. O aluno é avaliado em toda a sua participação e envolvimento nas atividades diárias.	É qualitativa, observando as atividades e trabalhos realizados pelos alunos, individualmente e / ou em grupo.	É processual. Os alunos são avaliados constantemente nas aulas através de observações e trabalhos.
<i>A aprendizagem?</i>	É mais lenta, devido à falta de audição e outros comprometimentos em alguns casos, mas a mesma acontece.	Os alunos constroem o conhecimento de forma bem lenta.	É muito significativa e prazerosa, uma vez que, eles gostam muito das atividades da sala de aula.
<i>Na sua concepção, é imprescindível ao professor da classe especial para educandos surdos ser bilíngüe. Por quê?</i>	Sim. Pois além de estabelecer a comunicação do surdo com o mundo que o rodeia, tem a responsabilidade de fazer a transposição entre a LIBRAS (língua materna dos surdos) e o português (língua materna dos ouvintes)	Sim, para ele comunicar-se com o surdo e ensiná-lo a compreender a língua portuguesa.	Sim. Para estabelecer uma melhor comunicação.
<i>Qual é o papel do professor bilíngüe?</i>	Garantir a comunicação dos surdos entre si e com o mundo que o cerca.	Ensinar as duas línguas para os surdos – a LIBRAS (L1) e o Português (L2).	Favorecer o educando surdo a possibilidade de aprendizagem da língua portuguesa e demais conteúdos através da LIBRAS.

<i>Como se dá a relação professor-aluno; alunos-alunos durante as aulas?</i>	De forma afetuosa e tranqüila. As crianças vão aprendendo desde cedo a se relacionar com os colegas. Pode-se observar a redução de atritos entre os alunos uma vez que a comunicação entre eles está sendo estabelecida.	A relação é boa, igual a que acontece nas classes regulares. Há conflitos, dificuldades, aprendizado, trocas, cooperação...	De maneira cooperativa e respeitosa. Os alunos são prestativos e afetuosos.
<i>Qual o seu sentimento em relação à aprendizagem dos seus alunos?</i>	De alegria, ao ver as nossas crianças aprendendo, integrados a sociedade.	O sentimento é de que o tempo de aprendizagem é maior para os alunos surdos.	É de muita satisfação, pois uma vez que é grande o interesse e a participação dos alunos nas aulas, maior é a aprendizagem.
<i>De acordo com sua prática pedagógica, quando a criança com surdez severa e ou profunda deve ser encaminhada à classe regular?</i>	A partir do 6º ano. É nessa etapa que eles estão mais seguros e maduros em relação ao domínio da sua língua – LIBRAS e dos conteúdos.	A partir do 6º ano.	Depois de ter vencido as etapas de aprendizagem dos anos iniciais e ter domínio da sua língua – LIBRAS.

Fonte: Entrevista realizada com professores da rede municipal de ensino da cidade de Ipatinga-MG nos meses de novembro e dezembro de 2010.

Quadro 2 - A Classe Especial como facilitadora da aprendizagem de crianças surdas

QUESTÕES	CAMPO IV	CAMPO V	CAMPO VI
<i>Tempo de atuação na classe especial</i>	1 ano	3 anos	11 anos

<p><i>É necessária a classe especial para crianças com surdez severa e ou profunda nas series iniciais do ensino fundamental antes de serem inseridas na classe regular. Por quê?</i></p>	<p>Sim. Porque necessitam de uma assistência pedagógica com aulas em LIBRAS e com professor capacitado; na classe regular elas não terão o devido atendimento que necessitam.</p>	<p>Sim. Para aprenderem a sua língua materna (L1) e socializar com os demais, lembrando que a turma tem um numero reduzido de alunos.</p>	<p>Sim. A classe especial facilita a aquisição da LIBRAS – Ao meu ver, “ a falta de linguagem revela á sua necessidade”. Os alunos chegam à escola com déficit na linguagem, o que ocasiona vários problemas: afetivos, psicossociais e cognitivos.</p>
<p><i>Como a classe especial facilita a aprendizagem dos alunos surdos?</i></p>	<p>Facilita de maneira “individualizada”, o professor pode dar o suporte necessário, auxiliando a criança na sua dificuldade, proporcionando uma boa aprendizagem.</p>	<p>Ao passo que todos são surdos a assimilação ocorre mais facilmente e o aluno tem uma maior assistência pedagógica do que em uma sala com 25 alunos.</p>	<p>Trabalha com a linguagem especifica da criança surda (L1) Valoriza a sua cultura Trabalha com métodos específicos para atender as suas NEE.</p>
<p><i>Os alunos?</i></p>	<p>Os alunos demonstram interesse em aprender, dependendo da aula “motivada”, porém, se dispersam com facilidade.</p>	<p>São alunos surdos pré adolescentes que já dominam a L1 e estão se apropriando da L2.</p>	<p>São pré-adolescentes normais – correm, brincam, são alegres, conversam... Porém, às vezes, apresenta irritabilidade, baixa auto-estima, atraso cognitivo, pouca autonomia.</p>
<p><i>As adaptações curriculares?</i></p>	<p>São adaptadas de acordo com a necessidade do aluno – A LIBRAS</p>	<p>Acontece sempre que necessário.</p>	<p>O uso da LIBRAS A Cultura surda</p>

<i>As estratégias metodológicas?</i>	Utilizo variados recursos visuais, com a legenda em LIBRAS	Jogos, material concreto, cartazes, etc.	Teatro, filmes, pesquisas, experiências, aulas passeios, recursos visuais.
<i>Os recursos materiais?</i>	São utilizados de maneira criativa e adaptados, de maneira que o visual esteja em evidencia e as crianças possam manusear na prática.	Os que a escola possui e os que eu construo.	Quadro, giz, slides, mapas, jogos, pedagógicos, computador, gravuras, revistas, livros literários, dicionários...
<i>A avaliação?</i>	É contínua e processual, o professor avalia em busca de solucionar as dificuldades encontradas.	Participativa e escrita.	Qualitativa, contínua, processual
<i>A aprendizagem?</i>	A aprendizagem é lenta, pois o aluno necessita de um tempo maior para assimilar e fixar a matéria ensinada.	É observada a cada dia e em cada atividade o desenvolvimento do aluno.	A aprendizagem acontece de forma mais lenta em relação a abstração de conceitos e da aquisição da L2, e de maneira natural em relação á aquisição de sua língua(L1)
<i>Na sua concepção, é imprescindível ao professor da classe especial para educandos surdos ser bilíngüe. Por quê?</i>	Sim. É necessário que o professor ensine nas duas línguas e priorize a língua mãe das crianças surdas.	Eu sou professora bilíngüe e acho que isto facilita a minha interação com o aluno surdo e isto o auxilia na construção do conhecimento.	Sim. É necessário que haja uma língua intermediaria entre os sujeitos e o conhecimento.

<i>Qual é o papel do professor bilíngüe?</i>	Interpretar em língua de sinais e ensinar ao mesmo tempo.	Ser intermediador da cultura surda com a cultura do ouvinte e ser conciliador.	Promover acesso ao conhecimento, suscitar alternativas compensatórias para o acesso às informações, interações comunicativas e sociais.
<i>Como se dá a relação professor-aluno; alunos-alunos durante as aulas?</i>	Á relação é boa entre professor-aluno; alunos-alunos, são unidos e amigos.	Muito boa e tranqüila.	Em um ambiente de respeito, amizade, compromisso e troca de experiências.
<i>Qual o seu sentimento em relação á aprendizagem dos seus alunos?</i>	“Insegurança”. É pensar o que fica retido, o que esta sendo absorvido, o que o aluno realmente aprendeu e como posso melhorar minha prática para auxiliá-los na aprendizagem.	Percebo sua evolução a cada dia.	Que a aquisição tardia da LIBRAS por familiares e pelo próprio surdo dificulta o desempenho integral destes alunos
<i>De acordo com sua práxis pedagógica, quando a criança com surdez severa e ou profunda deve ser encaminhada à classe regular?</i>	Quando adquirirem a língua de sinais e os conhecimentos básicos em língua portuguesa.	Após ter apropriado da L1 e ter compreensão da L2.	Á partir do 6º ano.

Fonte: Entrevista realizada com professores da rede municipal de ensino da cidade de Ipatinga-MG nos meses de novembro e dezembro de 2010.

4.6 Interpretação de dados

As entrevistadas foram participativas e bem esclarecidas ao interagir com as questões propostas. O interesse pela temática foi unânime.

A professora, atuante no CAMPO I, apresentou boa vontade em responder a entrevista. A professora, atuante no CAMPO II, demonstrou, em suas respostas, uma visão bastante crítica e consciente, foi o que se constatou ao realizar a observação no campo. Já a professora do CAMPO III, mostrou-se precisa e clara em suas respostas, sendo as mesmas coerentes com a sua prática. A professora, atuante no CAMPO IV, embora tenha menos experiência profissional em classe especial com alunos surdos e sinta-se insegura, expôs suas ideias com bastante entusiasmo. A professora, atuante no CAMPO V, demonstrou-se segura e comprometida em responder as perguntas. Já a professora do CAMPO VI, evidenciou-se com objetividade e precisão em suas respostas.

Após fazer a análise e reflexão sobre os dados obtidos na pesquisa, pode-se evidenciar o posicionamento dos professores frente à necessidade da Classe Especial para crianças com surdez severa e/ou profunda nas series iniciais do ensino fundamental antes de serem inseridas na classe regular.

Concorda-se com a professora do campo VI ao afirmar que:

A Classe Especial facilita a aquisição da LIBRAS e que a falta de linguagem revela a sua necessidade. Os alunos chegam à escola com déficit na linguagem, o que ocasiona vários problemas: afetivos, psicossociais e cognitivos.

Não se pode, contudo, esquecer que através do trabalho pedagógico especializado, individualizado e voltado para as necessidades específicas que a Classe Especial promove a aprendizagem dos alunos surdos. Ao elucidar essa questão a professora do campo IV acresce:

De maneira “individualizada”, o professor pode dar o suporte necessário, auxiliando a criança na sua dificuldade, proporcionando uma boa aprendizagem.

No que se refere aos alunos da educação infantil e do 1º ano, os educadores advertem : *“são bem agitados, apresentam diversas dificuldades em relação à aquisição do conhecimento e relacionamento, devido à dificuldade de comunicação”.*

Interessante observar que as professoras do campo I e II atuam com as crianças mais novas que estão em processo de aquisição da língua mãe – a LIBRAS. Já a partir

do 2º ano os educandos são participativos, alegres, brincalhões e demonstram interesse em aprender. *Isto porque os alunos já dominam a L1- língua de sinais e estão se apropriando da L2 – da língua portuguesa.* (Professora do campo V).

As adaptações curriculares são feitas de acordo com as NEE - necessidades educativas especiais do aluno surdo através da utilização da LIBRAS. Cabe lembrar que, todo o conteúdo trabalhado no âmbito de cada Classe Especial advém do currículo comum e “são adaptadas de acordo com a necessidade do aluno- a LIBRAS”. (Professora do campo IV). Em consonância com Minetto (2008) citada no capítulo 2 (p. 23), pondera-se o conhecimento da particularidade comunicacional desse aluno – a língua de sinais.

Como pode-se analisar, as estratégias metodológicas vislumbram um aparato de ações pautadas em uma perspectiva bilíngue. Conforme a professora do campo II,

o uso de estratégias que explorem a memória dos educandos, de forma lúdica (através de brincadeiras, adivinhações de palavras e sinais, aulas passeios – temáticas) além dos conteúdos repassados normalmente em LIBRAS, são aspectos indispensáveis para facilitar a aprendizagem significativa nas crianças surdas.

Em relação aos recursos materiais, é notável a importância da utilização de recursos visuais variados. Conforme a professora do campo I, o trabalho se pauta essencialmente no visual, “são utilizados de maneira criativa e adaptados, de maneira que o visual esteja em evidência e as crianças possam manusear na prática”. (Professora do campo IV). Uma das explicações para tal fenômeno reside no fato de o sistema linguístico da criança com surdez severa e/ou profunda ser de natureza visual-motora.

No que tange a avaliação, todas as entrevistadas reportaram-se a um modelo de avaliação qualitativa, diagnóstica, contínua, processual, participativa (...). Isso implica que,

o professor avalia em busca de solucionar as dificuldades encontradas. (Professora do campo IV).

Observando as atividades e trabalhos realizados pelos alunos, individualmente e / ou em grupo. (Professora do Campo II).

Dessa forma, o aluno não deve ser o único a ser avaliado. Segundo Gandin (*apud* Minetto, 2008, p. 81), “a avaliação diagnóstica demonstra claramente a necessidade de uma tomada de consciência por parte do professor”.

Verificou-se que a aprendizagem embora muito significativa e prazerosa é lenta devido à falta da audição e de outros comprometimentos. O aluno necessita de um tempo maior para assimilar e abstrair os conceitos. Logo, a aquisição tardia da LIBRAS por familiares e pelo próprio surdo dificulta o desempenho integral destes alunos.

Assim, o sentimento em relação à aprendizagem oscila. Por um lado, de alegria e satisfação ao ver as crianças aprendendo, integradas a sociedade; por outro, de insegurança ao observar que o tempo de aprendizagem é maior para as crianças surdas.

No que diz respeito à relação professor- aluno; alunos-alunos durante as aulas, é interessante destacar que,

é igual a que acontece nas classes regulares. Há conflitos, dificuldades, aprendizado, trocas, cooperação. (Professora do campo II).

O relacionamento perpassa em um ambiente de respeito, amizade, compromisso e troca de experiências. (Professora do campo VI).

É imperativo observar que, o professor da Classe Especial para educandos surdos deve ser bilíngue. É forçoso que haja uma língua intermediária entre os sujeitos e o conhecimento.

Eu sou professora bilíngue e isto facilita a minha interação com o aluno surdo, auxilia-o na construção do conhecimento. (Professora do campo V).

Destarte, além de estabelecer a comunicação do surdo com o mundo que o rodeia, o professor intérprete tem a responsabilidade de fazer a transposição entre a LIBRAS - língua materna dos surdos e o Português - língua materna dos ouvintes.

Ainda nesse contexto, a partir da preleção das participantes, ratifica-se que o papel do professor bilíngue é:

- Interpretar em língua de sinais e ensinar ao mesmo tempo;
- Ser intermediador da cultura surda com a cultura do ouvinte; promover acesso ao conhecimento;

- Suscitar alternativas compensatórias para o acesso às informações, interações comunicativas e sociais;
- Garantir a comunicação dos surdos entre si e com o mundo que o cerca; ensinar as duas línguas para os surdos – a LIBRAS (L1) e o Português (L2) e facilitar a aprendizagem da língua portuguesa e demais conteúdos através da LIBRAS.

Diante do exposto, é possível constatar que com métodos que levam em conta a lógica de quem aprende, e de acordo com a práxis pedagógica de quem ensina, confirma-se que os alunos com surdez severa e/ou profunda devem ser encaminhados à classe regular depois de ter vencido as etapas de aprendizagem dos anos iniciais e ter domínio da sua língua – LIBRAS.

É a partir do 6º ano que eles estão mais seguros e maduros em relação ao domínio da sua língua – LIBRAS e dos conteúdos. (Professora do campo I).

Esses dados, associados à questão dos entraves e desafios encontrados por parte dos professores, são evidenciados nos seguintes aspectos:

- ✓ Aquisição tardia da língua de sinais (L1)

A maioria dos alunos chega à Classe Especial sem ter tido nenhum contato com a língua de sinais. Como bem vimos no capítulo 2, a evolução nos estágios dos sinais (Quadros, PUC/ RS) é preponderante nos primeiros anos de vida da criança surda.

- ✓ Falta de limite e presença de agressividade dos alunos surdos.

Na falta de uma língua expressiva (L1), os alunos se tornam agressivos e sem limite.

- ✓ No tempo maior para a construção do conhecimento.

Isso reporta-nos a Rodrigues, 1993, “as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado”, deste modo, a aprendizagem é lenta e o tempo é maior para aprenderem.

Contudo, estes aspectos culminam com a compreensão de que precisamos conhecer e ser capazes de atender a necessidade linguística, emocional e social da criança com surdez severa e/ou profunda respeitando o seu tempo de aprendizagem.

Findando, espera-se que nosso trabalho de interpretação dos dados seja de interesse e contribua decisivamente para um repensar do primeiro contato das crianças surdas com a instituição escolar e ao mesmo tempo para um olhar no melhor momento para incluí-las na classe regular.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as diferentes maneiras pelas quais os sujeitos apresentam necessidades especiais só toma sentido quando educadores oportunizam o seu desenvolvimento, concebendo-os como pessoas humanas, com potenciais a serem descobertos e aprimorados [...]. (ZILLOTTO, 2007, p. 83).

Além do mais, os resultados satisfatórios só podem ser alcançados se no espaço escolar for contemplada sua condição linguística, cultural e curricular especiais.

Neste estudo, desejou-se refletir sobre a Classe Especial como facilitadora da aprendizagem das crianças com surdez severa e/ou profunda nas séries iniciais do ensino fundamental, os objetivos desse trabalho que ora apresentamos foram: a) Identificar conceitos e definições de Classe Especial, de surdez, dos tipos de surdez, de aprendizagem da criança com surdez severa e ou profunda. b) Discutir as especificidades que compõem a classe especial. c) Mostrar a importância da aprendizagem da LIBRAS no processo ensino-aprendizagem. d) Analisar o papel do professor bilíngue. e) Compreender os desafios e limitações da aprendizagem de crianças surdas a partir da análise dos relatos de professores que trabalham com este público.

Para tanto, a pesquisa focalizou uma escola da Rede Pública Municipal de Ipatinga-MG que tem crianças surdas incluídas em Classes Especiais. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado uma entrevista com seis professoras.

Destacam-se, agora, na última parte desse trabalho, alguns dos aspectos mais expressivos da pesquisa e prestamos algumas considerações.

Foi evidenciada nas palavras de Ziliotto (2007) que a surdez tem sido discutida como uma diferença linguística, uma vez que pessoas que apresentam uma perda auditiva significativa se comunicam na modalidade visual-espacial, a língua de sinais.

Logo, os conhecimentos linguísticos desses indivíduos (especificamente dos sujeitos com surdez severa e/ou profunda) podem apresentar sérias deficiências no que se refere ao domínio de suas estruturas, sobretudo na produção escrita, caso não sejam mediados adequadamente.

Desvelamos que a língua de sinais possui estrutura e gramática própria. Consequentemente contribui decisivamente no processo de aprendizagem da criança surda. Justamente por isso repousa o reconhecimento indiscutível do seu valor.

Deve ser entendido que face às necessidades específicas de comunicação dos surdos (...) seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (MEC, 2004).

Nesse sentido, procuramos fornecer subsídios teóricos, respaldados por marcos legais: a) Constituição Federal de 1988; b) Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Capítulo II - art. 78 e Capítulo V da Educação Especial - §2º); c) PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, d) As Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial em Ipatinga; e) Documento “*A educação que nós surdos queremos*”.

Autores com os quais interagimos durante o trabalho, como Capovilla (2001), Mattos (2001), entre outros, também assinalam nessa direção ao considerarem que as crianças surdas aprendem muito melhor em classes para surdos, em que a comunicação e o ensino se dão na língua mais apropriada para elas.

Verificamos que da mesma maneira pensam os professores entrevistados quando expõem que a Classe Especial facilita a aquisição da LIBRAS e a falta de linguagem revela sua necessidade.

Ainda, revelamos que no âmbito da Classe Especial existem especificidades curriculares, metodológicas e avaliativas diferenciadas das empregadas nas salas de aula regulares.

Apontamos também que a Classe Especial consiste no lócus adequado para o aluno adquirir sua língua materna, aprender mais fácil o conteúdo, sentir-se mais confiante e seguro e ter mais oportunidades de compreender e ser compreendido.

Por tudo isso, pode-se proferir que a nossa pesquisa revelou a Classe Especial como facilitadora da aprendizagem de crianças com surdez severa e/ ou profunda nas séries iniciais do ensino fundamental.

Por fim, recomenda-se um repensar do primeiro contato das crianças com surdez severa e/ou profunda com a instituição escolar e ao mesmo tempo um olhar no melhor momento para incluí-las na classe regular.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Aparecida Cesar. **O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos**. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado, PUCRJ, março de 2004.

BOTELHO, P. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. **Lei n. 5692/71**. Diário Oficial da União. Brasília, 1971. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.ufsm.br/edu.especial.pos/unidadeD_fund.html Acesso em: 17-03-2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/ Seesp, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CÂMARA MUNICIPAL DE IPATINGA. **Lei orgânica do Município de Ipatinga**, 1990.

CAPOVILLA, F.C., e Raphael, W.D **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Edusp/Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

DANTAS, Mauriza Moura. **Práticas Cotidianas de Ensino da Língua Escrita em Classe Especial para Surdos**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUCSP, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Ibpx, 2007.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES, M.C.R. e SOUZA, M.R. **A linguagem e as "práticas comunicativas" entre educador ouvinte e aluno surdo**. Trabalho apresentado no XXVI Congresso Interamericano de Psicologia - São Paulo, 1997. Disponível em: www.profala.com/arteducesp7.htm Acesso em: 15/11/2010.

JESUS, Danielle Sousa de; COSTA, Jeanne Maria Pereira; SERRA, Rafaela Santos. **O Ensino da Matemática, por Meio de Recursos Pedagógicos, para os Portadores de Deficiência Auditiva do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série**. 2010. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/ensinoparadeficientesauditivos1/> Acesso em: 22-03-2011.

KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais na educação dos surdos**. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura C. (orgs). A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 103-113.

KLEIN, Madalena; MULLER, Márcia Beatriz Cerutti; LOCKMANN, Kamila. **O que dizem os professores sobre a surdez:** problematizando as representações na escola de surdos. *In:* 1º SBECE: Anais do 1º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação. Canoas: 2004, CDRoom.

LACERDA, C. B. F. **Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: examinando a construção de conhecimento.** Tese de Doutorado, Unicamp, 1996.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: buscando respeitar sua condição lingüística e suas necessidades educacionais.** Disponível em:

<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/3/73.pdf> Acesso em: 05-06-10.

LEI Nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – de 20 de dezembro de 1996.

MACIEL, Diva Albuquerque & RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. **Metodologia e Construção do Conhecimento:** contribuições para o estudo da inclusão. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília - DF, 2010.

MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral. **Metodologia Qualitativa.** Disponível em: www.unitins.br/e.../633244091583332216_metodologia_qualitativa.doc Acesso em: 16-06-10

MARTINS, Amanda Alves. **Aquisição de Linguagem por Crianças Surdas.** Curso de Letras, Português - Italiano e suas respectivas Literaturas, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.meuartigo.brasilecola.com/educacao/aquisicao-linguagem-por-criancas-surdas.htm>
Acesso em: 27-02-11.

MATTOS, L. C. As Implicações da Surdez no Processo de Escolarização da Pessoa Surda. **Revista Espaço-Informativo do INES.** Rio de Janeiro, n. 15, 2001, p. 15-21.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** vol.11 no. 33 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=en&nrm=iso Acesso em: 03-02-10.

MINETTO, Maria de Fátima. **O currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpx, 2008.

MORO, E.T.L.D. **Educação Especial:** História, Discurso Político e Realidades do Processo de Integração do Portador de Deficiência Auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dissertação de Mestrado, 1997.

OLIVEIRA, Luciana Aparecida de. **A Escrita do Surdo**: relação texto e concepção. Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0507.htm> Acesso em: 22-02-2011.

QUADROS, Ronice Müller. **Aquisição da Linguagem por Crianças Surdas**. Mestre em Lingüística, Doutoranda em Lingüística Aplicada, PUC/ RS. Disponível em: www.ines.gov.br/ines.../36/36_PRINCIPAL.HTM Acesso em: 24-02-11.

ROSA, Cíntia. **Classe especial vinculada a escola comum - Inclusão ou exclusão ?** Especialização em Educação Especial (IBPEX). Disponível em: http://www.soartigos.com/autor/321/cintia_rosa/ Acesso em: 20 -10-2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Departamento Pedagógico/Seção de Ensino não formal, Conselho Municipal de Ipatinga. **Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial em Ipatinga**, 2008.

SLOMSKI, V. G. **Educação de surdos**: fundamentos para uma proposta com bilingüismo. Dissertação de Mestrado. FE-USP. São Paulo, 2000. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao-especial&Itemid=16 Acesso em: 16-06-10.

SOUZA, R.M. **Que palavra que te falta?** O que os surdos e sua lingua(gem) de sinais têm a dizer à lingüística e à educação. Tese de Doutorado, Unicamp, 1996. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=60:a-lingua-de-sinais-na-elaboracao-da-crianca-surda-sobre-a-escrita&catid=5:educacao-especial&Itemid=16 Acesso em: 16-06-10.

ZILIOTTO, Gisele Sotta. **Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais**. Curitiba: IbpeX, 2007.

ANEXOS

Anexo I

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA ORGANIZAÇÃO DE UM SINAL

- ✓ Configuração de Mão (CM) - forma que a mão assume na representação de um sinal.
- ✓ Locação da Mão (L) - posição da mão no espaço de sinalização.
- ✓ Movimento da Mão (M)
- ✓ Orientação da Mão - direcionamento da mão no espaço.
- ✓ Expressões não-manuais - (faciais e corporais).



Anexo II

CONFIGURAÇÕES DE MÃOS

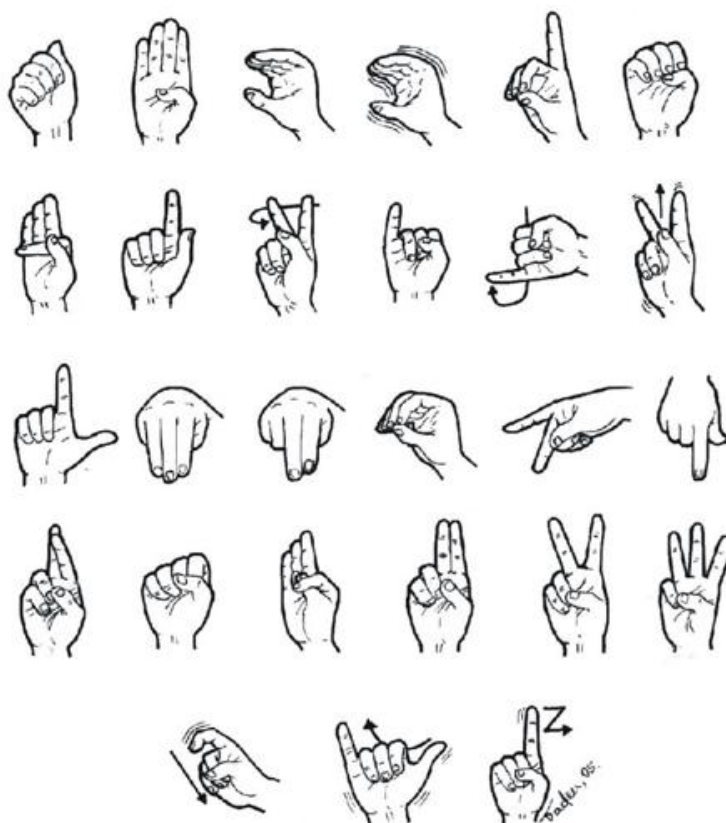
Os sinais são formados a partir da combinação dos movimentos das mãos com um determinado formato, que chamamos configuração de mão de LIBRAS, em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou espaço frente ao corpo. Ao todo são 64 configurações.



Anexo III

ALFABETO MANUAL

É a soletração de letras com as mãos. É muito aconselhável soletrar devagar, formando as palavras com nitidez. Entre as palavras soletradas, é melhor fazer uma pausa curta ou mover a mão direita para o lado esquerdo, como se estivesse empurrando a palavra já soletrada para o lado. Normalmente o alfabeto manual é utilizado para soletrar os nomes de pessoas, de lugares, de rótulos.



Anexo IV

ENTREVISTA

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS

Prezado (a) Professor (a),

No trabalho que ora desenvolvemos para a elaboração do nosso projeto de pesquisa, precisamos obter algumas informações acerca de sua visão sobre as nuances que permeiam o trabalho pedagógico na regência da Classe Especial para crianças com surdez severa e ou profunda. Para tal, solicito a sua colaboração respondendo às questões abaixo:

- ✓ Nome: _____
- ✓ Há quantos anos você trabalha nas classes especiais para educandos surdos? _____

- ✓ Podemos afirmar que é necessária a classe especial para crianças com surdez severa e ou profunda nas series iniciais do ensino fundamental antes de serem inseridas na classe regular. Por quê?

- ✓ Como a classe especial facilita a aprendizagem dos alunos surdos?

- ✓ Conforme sua área de atuação descreva, sucintamente á respeito dos seguintes aspectos, Em seguida, exemplifique cada item:

- Os alunos

- As adaptações curriculares

- As estratégias metodológicas

- Os recursos materiais

- A avaliação

- A aprendizagem

- ✓ Na sua concepção, é imprescindível ao professor da classe especial para educandos surdos ser bilíngüe. Por quê?

- ✓ Qual é o papel do professor bilíngüe?

-
-
- ✓ Como se dá a relação professor- aluno; alunos-alunos durante as aulas? _____

- ✓ Qual o seu sentimento em relação á aprendizagem dos seus alunos? _____

- ✓ De acordo com sua práxis pedagógica, quando a criança com surdez severa e ou profunda deve ser encaminhada à classe regular? _____

Anexo V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO DE PESQUISA CIENTIFICA

Eu, Paula Cristina Alves Franco, estudante de pós graduação em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da universidade de Brasília – UaB / UNB – estou realizando uma pesquisa que tem por objetivo refletir a necessidade da Classe Especial como facilitadora da aprendizagem das crianças com surdez severa e/ou profunda nas séries iniciais do ensino fundamental. A experiência como professora de crianças surdas em classes especiais, da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, desde 1999, em uma escola municipal da cidade de Ipatinga-MG, motivou a elaboração desse projeto.

Realizar-se-á encontros previamente marcados, no local, data e horário que você preferir. Nossos encontros terão duração variável, dependendo da sua motivação e disponibilidade.

Para a coleta de dados, utilizaremos a aplicação de uma entrevista contendo perguntas abertas favoráveis à expressão dos sujeitos.

A utilização posterior dessas informações será restrita ao estudo e divulgação científica e/ou formação de profissionais, tendo-se o cuidado ético de não revelar nomes e/ou local de atuação dos (as) participantes.

(nome do professor entrevistado)