



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA GONÇALVES FERREIRA DE CASTRO

**ANÁLISE SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:
UM ESTUDO EM DOIS MUNICÍPIOS FLUMINENSES**

Rio de Janeiro

2021

MARIANA GONÇALVES FERREIRA DE CASTRO

Análise sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos:

Um estudo em dois municípios fluminenses

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de concentração: Educação.
Orientadora: Celeste Azulay Kelman.

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

GG635a GONÇALVES FERREIRA DE CASTRO, MARIANA
ANÁLISE SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
SURDOS: UM ESTUDO EM DOIS MUNICÍPIOS FLUMINENSES /
MARIANA GONÇALVES FERREIRA DE CASTRO. -- Rio de Janeiro, 2021.
250 f.

Orientadora: Celeste Azulay Kelman. Tese (doutorado) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Surdez. 3. Escola-polo. I. Azulay Kelman, Celeste,
orient.
II. Título.

MARIANA GONÇALVES FERREIRA DE CASTRO

**Análise sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos:
Um estudo em dois municípios fluminenses**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Celeste Azulay Kelman.

Rio de Janeiro, 5 de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman

Profa. Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ) – Orientadora

Profa. Dra. Rosana Glat

Profa. Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED-UERJ) – Membro

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch

Profa. Associada do Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – Membro

Profa. Dra. Ana Ivenicki

Profa. Emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ) – Membro

Profa. Dra. Maria das Graças Nascimento

Profa. Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ) – Membro

Dedico este trabalho a todas as professoras de educação básica que trabalham e lutam com resistência em escolas das redes públicas com alunos surdos incluídos em sala de aula comum, em especial, às professoras informantes desta pesquisa. Minha profunda admiração pelos trabalhos realizados.

AGRADECIMENTOS

A Deus;

Aos meus pais: Pedro Macário Ferreira (*In Memoriam*) e Irany Gonçalves Ferreira (*In Memoriam*), pela vida;

A todos os amigos, colegas, alunos e ex-alunos surdos, razão da minha vida profissional e desta pesquisa;

À professora Celeste Azulay Kelman, pelo muito que me proporcionou, tanto em conhecimentos como em oportunidades;

Às professoras da banca de defesa, Ana Ivenicki (UFRJ), Márcia Denise Pletsch (UFRRJ), Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ) e Rosana Glat (UERJ), e aos suplentes, Alan Rocha Damasceno (UFRRJ) e Mônica Pereira dos Santos (UFRJ);

À Solange Rosa, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE), por todo seu apoio de sempre;

Aos professores do PPGE, que tanto contribuíram para o meu crescimento acadêmico; Aos colegas do PPGE com quem convivi durante todo este percurso, em especial ao Grupode Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS), por todas as trocas, críticas e amizade;

À Kátia Rios, por suas trocas de saberes durante a constituição inicial desta tese;

Aos colegas da Faculdade de Educação da UERJ/Campus Maracanã e do Departamento de Educação e Inclusão Continuada DEIC, pela torcida, compreensão e contribuição durante este trajeto de doutoramento junto ao trabalho e as intensas demandas da universidade, em especial às professoras Eneida Simões da Fonseca e Valeria de Oliveira Silva;

À professora de Libras da Faculdade de Letras, Elissandra Lourenço Perse, por toda a nossa amizade, as trocas acadêmicas e por nossa luta pela Libras nos movimentos sociais de surdos e na UERJ;

Aos professores, funcionários, TILSPs e alunos da escola do Município do Rio de Janeiro e do Município de Duque de Caxias, que muito contribuíram para a realização desta pesquisa;

À Ana Bernardes, pela revisão textual e formatação da tese;

Ao meu marido, Alexandre Ferreira de Castro, de quem tive apoio e ajuda, sem os quais seria impossível chegar ao final deste trabalho; à nossa filha, Teresa Gonçalves Ferreira de Castro, de quem recebi demonstrações de compreensão e generosidade, e à minha irmã, Martha Gonçalves Ferreira, por todos os seus conselhos e apoio.

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

Paulo Freire (1921-1997)

RESUMO

A preocupação sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos permeou a história com diferentes interfaces e concepções. Como uma forma de apresentar proposições sobre o tema, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar as práticas pedagógicas bilíngues utilizadas para ensinar Língua Portuguesa para surdos, em turmas bilíngues inclusivas, no 6º ano do ensino fundamental II, nas escolas-polo bilíngues do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. Os objetivos específicos são: demonstrar práticas pedagógicas bilíngues de ensino de Língua Portuguesa para surdos realizadas em turmas bilíngues inclusivas de alunos surdos de escolas-polo dos municípios pesquisados e destacar elementos que favorecem ou não a aprendizagem de Língua Portuguesa. A base conceitual escolhida como referência da pesquisa pauta-se na teoria histórico-cultural, uma vez que, por meio dela, compreendem-se as relações que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem humana (VYGOTSKY, [1929]1989; [1931]1939; [1924]1939; [1929]2000; 2010; 2012). Também se aproxima de autores que seguem a visão sociointeracionista de ensino de segunda língua (CASTRO; SANTOS, 2018; KELMAN, 2005, 2010, 2011, 2015, 2019; KELMAN; AMORIM; MONTEIRO, 2011; KELMAN; BRANCO, 2003, 2005; KELMAN; BRITO, 2018; LACERDA, 2014; LEBEDEFF, 2017; NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016; NEVES; QUADROS, 2018; QUADROS, 2019; dentre outros). A realização desta investigação baseia-se em uma metodologia de abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2003) na matriz histórico-cultural com viés multicultural, do tipo estudo de caso (GIL, 2008). A análise dos dados foi realizada na perspectiva microgenética. Observamos que as escolas pesquisadas não possuem uma metodologia específica para o ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua. Porém, a forma como as professoras, as Tradutoras Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSPs) e os alunos surdos e ouvintes medeiam o conhecimento da Língua Portuguesa, utilizando artefatos da metacognição ou da comunicação inter/multimodal (KELMAN, 2015), faz a diferença positivamente no ensino e na aprendizagem dos alunos surdos. A Libras é a língua mais indicada para esta mediação. Enfim, consideramos que a qualidade da mediação semiótica utilizada pelos professores, TILSPs e alunos no processo de ensino-aprendizagem dos surdos traz resultados positivos sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa e sobre seu próprio desenvolvimento. As professoras, as TILSPs e os alunos ouvintes e surdos agem como mediadores e estimuladores da aprendizagem e, no ambiente da sala de aula, prezam a construção coletiva do conhecimento e valorizam o saber de todos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Surdez; Escola-polo bilíngue.

ABSTRACT

Throughout history, the concern for teaching Portuguese to deaf people has undergone several understandings and approaches. As a way to present proposals about this issue, this study aims at describing and analyzing bilingual pedagogical practices used to teach Portuguese to deaf people in inclusive and bilingual 6th grade groups at inclusive bilingual schools (*escolas-polo*) in the cities of Rio de Janeiro and Duque de Caxias. Our specific goals are demonstrating bilingual pedagogical practices used to teach Portuguese to deaf people in deaf-people inclusive bilingual groups at schools in these cities and outlining elements which favor or not their learning. Our conceptual framework is based on cultural-historical theory, which enables the understanding of the relations involved in human learning development (VYGOTSKY, [1929]1989; [1931]1939; [1924]1939; [1929]2000; 2010; 2012). Also, it includes authors who approach second-language learning from a social interactionist perspective (CASTRO; SANTOS, 2018; KELMAN, 2005, 2010, 2011, 2015, 2019; KELMAN; AMORIM; MONTEIRO, 2011; KELMAN; BRANCO, 2003, 2005; KELMAN; BRITO, 2018; LACERDA, 2014; LEBEDEFF, 2017; NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016; NEVES; QUADROS, 2018; QUADROS, 2019). Research implementation followed qualitative methodology (BAUER; GASKELL, 2003) and a cultural historical background with a multicultural point of view to develop a case study (GIL, 2008). Data analysis relied on a microgenetic method. We observed that the schools analyzed do not have a specific methodology for teaching deaf people Portuguese as a second language. However, the way teachers, sign language interpreters, deaf students and hearing students mediate knowledge of Portuguese, with the aid of metacognition artifacts or inter/multimodal communication (KELMAN, 2015), has a positive impact on teaching and on deaf students' learning. Brazilian Sign Language (*língua brasileira de sinais* – Libras) is the most appropriate for such mediation. We finally consider that the quality of semiotic mediation used by teachers, interpreters and students along deaf students' teaching-learning process brings positive results about learning Portuguese and about their own development. Teachers, interpreters, hearing students and deaf students act as learning mediators and stimulators, providing a classroom environment which values everybody's knowledge and the collective construction of knowledge.

Keywords: Portuguese language teaching; deafness; bilingual school; *pole school*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alfabeto manual	65
Figura 2 – Gráfico em árvore	68
Figura 3 – Gráfico em teias	68
Figura 4 – Tabela.....	69
Figura 5 – Mapa de história.....	69
Figura 6 – História em quadrinhos	70
Figura 7 – Mapa conceitual	71
Figura 8 – Arte literária surda	81
Figura 9 – Matéria no jornal <i>Extra</i> (11 abr. 2019) que denuncia a falta de profissionais na Educação Especial da Rede Municipal de Duque de Caxias.....	138
Figura 10 – Jogo <i>Trilha ortográfica</i> , utilizado na sala de aula pesquisada no Município do Rio de Janeiro.....	142
Figura 11 – Vogais pintadas no chão da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.....	146
Figura 12 – Cartaz com regras de convivência na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.....	146
Figura 13 – Distribuição dos alunos na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.....	147
Figura 14 – Indicações nas portas das salas da escola-polo bilíngue pesquisada do Município de Duque de Caxias.....	147
Figura 15 – Sinal para “sala de aula” (em Libras, “sala estudar”)	148
Figura 16 – Mural afixado na parede da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias	148
Figura 17 – Cartaz com normas de conduta afixado na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias	149
Figura 18 – Livro didático adotado pela turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias	150
Figura 19 – Representação da cor verde em Libras no Rio de Janeiro	153
Figura 20 – Representação da cor verde em Libras em São Paulo.....	153
Figura 21 – Produção textual de um aluno surdo da turma observada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias	158

Figura 22 – Produção textual de outro aluno surdo da turma observada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias	159
Figura 23 – <i>Caderno Pedagógico</i> utilizado no primeiro semestre de 2019 pela turma observada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.....	162
Figura 24 – Cartaz com o alfabeto manual exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	163
Figura 25 – Cartaz com o mapa do Brasil, suas regiões, estados e capitais, exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	164
Figura 26 – Cartaz com os números ordinais e cardinais em Libras, exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	164
Figura 27 – Números ordinais em Libras	165
Figura 28 – Cartaz com tabuada colorida, exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.....	165
Figura 29 – Cartaz com os termos das quatro operações matemáticas, exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	166
Figura 30 – Cartaz com orientações sobre a organização das ideias na produção textual, exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.....	166
Figura 31 – Sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	167
Figura 32 – Cartazes com dicas de Língua Portuguesa, expostos na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	168
Figura 33 – Cartazes fixados no quadro da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	169
Figura 34 – Cartaz sobre gêneros textuais fixado na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	170
Figura 35 – Cartaz com dicas de produção textual exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.....	171
Figura 36 – Cartaz com numerais exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	172
Figura 37 – Mural da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	172
Figura 38 – Produção textual de aluno surdo da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	174

Figura 39 – Modelo de quadrado utilizado em atividade com Tangram realizada na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.....	175
Figura 40 – Figuras do Tangram trabalhadas pelos alunos da turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.....	175
Figura 41 – Avaliação aplicada na turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	177
Figura 42 – Jogo <i>Bingo da Matemática</i> , utilizado em sala de aula pela turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	178
Figura 43 – Jogo <i>Trilha de história</i> , utilizado pela turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.....	179
Figura 44 – Caixa de livros do Cantinho de Leitura na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de trabalhos relacionados à temática “Ensino de Língua Portuguesa e Surdez”	32
Quadro 2 – Artigos encontrados na Scielo da <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	33
Quadro 3 – Resultados encontrados no banco de teses e dissertações da Capes (BTDC)	35
Quadro 4 – Cronograma das observações participantes nas escolas pesquisadas.....	110
Quadro 5 – Horário de aulas da turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias, 2019	145
Quadro 6 – Conteúdos das aulas observadas na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.....	151
Quadro 7 – Horário de aulas da turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro, 2019	161

SUMÁRIO

Introdução e Objetivos	17
Capítulo 1: Ensino de Língua Portuguesa para surdos: aspectos educacionais ..	32
1.1 Os desafios do ensino na escola contemporânea	41
1.2 O olhar multicultural no ensino de Língua Portuguesa para surdos	53
Capítulo 2: Ensino de Língua Portuguesa para surdos: aspectos linguísticos.....	57
2.1 Línguas em foco.....	57
2.1.1 Língua, linguagem e surdez	57
2.1.2 Ensino da Língua de Sinais como primeira língua	61
2.1.3 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos	67
2.1.4 Ensino da Libras como segunda língua para ouvintes	80
2.2 Bilinguismo e inclusão escolar: um debate.....	83
2.2.1 O profissional TILSP no contexto da educação inclusiva	93
Capítulo 3: Caminhos metodológicos	98
3.1 Natureza da pesquisa.....	103
3.2 Questões éticas da pesquisa	103
3.3 Campo empírico.....	104
3.4 Os sujeitos da pesquisa	106
3.4.1 Professores e alunos da escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.....	106
3.4.2 Professores e alunos da escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	109
3.5 Os procedimentos de pesquisa	110
3.5.1 Observação participante.....	110
3.5.2 Pesquisa documental nas escolas e/ou Prefeituras pesquisadas.....	113

Capítulo 4: Ensino de Língua Portuguesa em duas escolas-polo bilíngues de dois municípios fluminenses: Duque de Caxias e Rio de Janeiro	115
4.1 Identidade institucional	117
4.1.1 Identidade institucional da escola do Município de Duque de Caxias	117
4.1.2 Identidade institucional da escola do Município do Rio de Janeiro	123
4.2 Interações entre professores de Língua Portuguesa e aluno(s) surdo(s)/ouvinte(s) e entre alunos ouvinte(s)/surdo(s) nas escolas pesquisadas	129
4.2.1 Interações entre professores de Língua Portuguesa e aluno(s) surdo(s)/ouvinte(s) e entre alunos ouvinte(s)/surdo(s) na escola do Município de Duque de Caxias	130
<i>Episódio 1 – Apresentação</i>	131
<i>Episódio 2 – A cigarra e a formiga</i>	132
4.2.2 Interações entre professores de Língua Portuguesa e aluno(s) surdo(s)/ouvinte(s) e entre alunos ouvinte(s)/surdo(s) na escola do Município do Rio de Janeiro	134
<i>Episódio 3 – Soletrando</i>	135
<i>Episódio 4 – Evento em Homenagem às Mães</i>	136
4.3 O profissional TILSP nas escolas inclusivas bilíngues.....	137
4.3.1 O profissional TILSP na escola do Município de Duque de Caxias.....	138
<i>Episódio 5 – O bisavô e a dentadura</i>	140
4.3.2 O profissional TILSP na escola do Município do Rio de Janeiro.....	141
<i>Episódio 6 – Trilha ortográfica</i>	142
4.4 Práticas pedagógicas bilíngues nas turmas inclusivas pesquisadas	143
4.4.1 Práticas pedagógicas bilíngues em turma inclusiva da escola-polo do Município de Duque de Caxias.....	144
<i>Episódio 7 – Normas de conduta</i>	148
<i>Episódio 8 – Interpretação de conto (O bisavô e a dentadura)</i>	152
<i>Episódio 9 – Interpretação de poesia (Infância)</i>	143
4.4.2 Práticas pedagógicas bilíngues em turma inclusiva da escola-polo do Município do Rio de Janeiro.....	161
<i>Episódio 10 – Jogo Soletrando</i>	173

<i>Episódio 11 – Tangram</i>	174
<i>Episódio 12 – Bingo da Matemática</i>	178
<i>Episódio 13 – Trilha de história</i>	179
Considerações finais	182
Referências	186
Apêndices	201
Apêndice A – Protocolo de Observação de Interações e Atividades	201
Apêndice B – Tópico Guia	202
Apêndice C – Carta de apresentação do Projeto de Pesquisa enviada à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias	203
Apêndice D – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido	206
Anexos	207
Anexo A – Parecer Consubstanciado do CIEP sobre o Projeto de Pesquisa	207
Anexo B – Edital nº. 002/2019, da Secretaria Municipa de Educação de Duque de Caxias.....	210
Anexo C – Estatuto do Grêmio Estudantil	224
Anexo D – Ficha de Acompanhamento do(a) aluno(a) em Progressão Parcial	235
Anexo E – Planejamento Educacional Individual (PEI)	237
Anexo F – Calendário do 1º Bimestre – Ano Letivo 2019	243
Anexo G – Entrevista elaborada pela professora regente de Língua Portuguesa da escola-polo bilíngue de Duque de Caxias: “Nossa Escola faz 60 Anos”	244
Anexo H – Prova comum de Ciências do 6º ano do ensino fundamental da escola-polo bilíngue de Duque de Caxias	245
Anexo I – Prova adaptada para aluno surdo do 6º ano do ensino fundamental da escola-polo bilíngue de Duque de Caxias.	247
Anexo J – Prova de História elaborada pela professora regente da escola-polo bilíngue do Rio de Janeiro	249

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Esta pesquisa se deve a todo o percurso e à (con)vivência nos movimentos sociais de surdos pela autora. A questão da leitura e da escrita para surdos sempre provocou inquietações, muitas vezes, ao traduzir provas e documentos oficiais importantes para algumas pessoas surdas que não conseguiam compreender o que liam. Como professora dos anos iniciais, aconteceram cobranças por parte das famílias dos alunos surdos sobre a expectativa de aprendizagem da leitura e da escrita semelhante à dos alunos ouvintes. A busca pela melhor maneira de ensinar uma pessoa surda a ler e a escrever sempre permeou a trajetória profissional da autora desta tese, como docente nos anos iniciais do ensino fundamental, como Tradutora Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) e, atualmente, como docente e pesquisadora da UERJ-Maracanã, atuando como professora da disciplina de Libras e algumas disciplinas da área de Educação Especial na Faculdade de Educação, desde 2013. O investimento nesta pesquisa foi fortalecido pelo compartilhamento de experiências e estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS), da Faculdade de Educação da UFRJ, coordenado pela Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman, orientadora desta tese.

Esta pesquisa se constitui no contexto da recomendação da educação inclusiva como a modalidade preferencial de educação, conforme instituído no artigo 208 do item III da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Também se baseia na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, seguindo as convenções e declarações da ONU sobre o tema. A LBI, no artigo 27 do capítulo IV, intitulado “Do direito à educação”, afirma:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Tomamos como base também o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a **educação bilíngue**¹ como a melhor abordagem de educação para surdos.² Esta tese defende o bilinguismo a partir da inclusão. Partimos da premissa de que é possível a educação bilíngue inclusiva: um espaço escolar onde alunos surdos e ouvintes estudem juntos, na mesma turma, do mesmo ano de escolaridade ou em turmas separadas dos ouvintes (denominadas classes especiais ou classes bilíngues) sendo incluídos na mesma unidade escolar, e que possam interagir em Libras, frequentando as mesmas festividades, o mesmo pátio, o mesmo refeitório, as mesmas aulas de Educação Física e Artes, ou seja, um espaço onde as duas línguas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa, sejam respeitadas e valorizadas, considerando-se a identidade e a cultura dos estudantes surdos.

Os municípios estudados nesta tese, Duque de Caxias e Rio de Janeiro, instituíram as **escolas-polo bilíngues**³ com o intuito de atender ao aluno surdo na perspectiva das legislações anteriores. Porém, ao incluir os alunos surdos em **turmas comuns bilíngues**,⁴ a escola como um todo e o professor regente da disciplina de Língua Portuguesa enfrentam o desafio no processo de ensino, pois os alunos surdos, em sua maioria, conhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, pensam e constituem seus processos cerebrais nessa língua, que é de modalidade viso-espacial (GESSER, 2009), o que a difere da Língua Portuguesa, que é uma língua oral-auditiva.

¹ De acordo com o parágrafo 1º do Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), define-se **educação bilíngue** como escolas ou classes de educação bilíngue em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

² No dia 30 de setembro de 2020, com o Decreto nº. 10.502, o governo federal instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*, que retirava a obrigação da inclusão como dever do Estado. Incluir ou não, estudar ou não em uma escola especial bilíngue ou classe especial bilíngue, seria “opção” da família ou da pessoa com deficiência. Esse decreto teve sua eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, por meio de seu portal oficial (portal.stf.jus.br), no dia primeiro de dezembro de 2020. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº. 6.590 e foi submetida a referendo do Plenário do STF.

³ **Escolas-polo bilíngues** são unidades escolares de referência de uma determinada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ou de um determinado distrito, de acordo com a organização dos municípios do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, analisados nesta pesquisa. Estas escolas atendem ao Art. 59 da LDB, que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência currículo, métodos, recursos e organização específicas para atender às suas necessidades. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), para atender aos estudantes surdos, as escolas-polo devem possuir: Serviços de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP), Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na Língua de Sinais, e educação bilíngue (Língua Portuguesa/Libras), desenvolvendo o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, tendo o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos.

⁴ São consideradas turmas comuns as turmas de ensino para alunos sem deficiência. Para atender aos objetivos desta tese, consideramos **turmas comuns** as classes somente de alunos ouvintes. **Turmas comuns bilíngues** são turmas de alunos ouvintes e surdos estudando juntos na mesma classe, interagindo em Libras.

A Libras foi reconhecida pela Lei nº. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) como meio de expressão descrita no Art. 1º: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” Esse cenário justifica a pesquisa desenvolvida no presente trabalho.

Esta tese é uma das produções no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Surdez (GEPeSS). Este grupo é constituído por profissionais e pesquisadores na área da surdez, em âmbito nacional e internacional, composto por alunos de graduação, mestrado e doutorado, da UFRJ e de outras universidades, além de professores do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), professores de diferentes municípios, estados e países, fonoaudiólogos, TILSPs e outros profissionais que atuam na área da surdez.

A pesquisa guarda-chuva do GEPeSS intitula-se: “Educação e surdez: processos formativos, ensino e aprendizagem”. Tem como objetivo geral investigar, descrever e analisar processos de significação que resultem em desenvolvimento e aprendizado de alunos surdos em qualquer nível de escolarização e em ambiente inclusivo ou não.

Após avaliarmos o estado da arte da produção acadêmica, bem como os estudos e debates realizados no GEPeSS, concluímos que esta tese apresenta temática inédita e se justifica pela necessidade de desenvolver pesquisas sobre a prática pedagógica bilíngue realizada por professores de educação básica das escolas-polo bilíngues de diferentes prefeituras do estado do Rio de Janeiro. Este estudo adquire relevância no cenário da educação brasileira, frente à lacuna de pesquisas e debates sobre como ensinar Língua Portuguesa em turmas inclusivas em uma escola comum denominada escola-polo bilíngue de diferentes prefeituras. Há a necessidade de conhecermos e analisarmos práticas pedagógicas bilíngues ministradas por profissionais de educação básica que lecionam a disciplina Língua Portuguesa em turmas inclusivas e com currículos que demandam conteúdos sob a lógica oral-auditiva, bem como as interações entre estes no ambientes escolar.

Ressaltamos estudos de pesquisadores pertencentes ao Grupo de Estudos e pesquisas sobre Surdez (GEPeSS), apresentado no Capítulo 1, tais como Almeida (2014), Góes (2015), Costa (2015) e Arruda (2015), que discutem as dificuldades na inclusão de surdos, demonstrando que a temática relacionada aos problemas e dificuldades deste processo educacional tem sido muito discutida. Esta tese se difere por buscar um viés positivo das práticas pedagógicas bilíngues das escolas-polo de duas Secretarias

Municipais de dois municípios fluminenses. É necessário apresentar práticas positivas e com resultados de sucesso, oriundos de muita luta e resistência das escolas públicas.

Devido à diferença linguística entre alunos surdos e ouvintes, as interações sociais entre ambos na escola é um processo complexo, que demanda o enfrentamento e transformações na prática pedagógica de todos os atores envolvidos no processo de ensino. A questão que emerge para expressar o problema abordado nesta tese é: Em que medida as **práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas**⁵ interferem no ensino da Língua Portuguesa para surdos no 6º ano do ensino fundamental II das escolas-polo bilíngues dos municípios pesquisados? Esse questionamento inspira outras indagações: Quais são as estratégias de ensino utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa em turmas bilíngues e inclusivas no 6º ano do ensino fundamental II das escolas-polo bilíngues pesquisadas? Quais elementos favorecem ou não a inclusão e a educação bilíngue para surdos em turmas inclusivas do 6º ano do ensino fundamental II dessas escolas-polo bilíngues? Até que ponto a diferença linguística dos estudantes surdos reflete na prática pedagógica das aulas de Língua Portuguesa em turmas inclusivas bilíngues para surdos no 6º ano do ensino fundamental II ?

Ao buscar respostas para essas questões, nosso objetivo geral é descrever e analisar as práticas pedagógicas bilíngues utilizadas para ensinar Língua Portuguesa para surdos, em turmas bilíngues inclusivas, no 6º ano do ensino fundamental II, nas escolas-polo do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. Os objetivos específicos são: demonstrar práticas pedagógicas bilíngues de ensino de Língua Portuguesa para surdos realizadas em turmas bilíngues inclusivas de alunos surdos de escolas-polo dos municípios pesquisados e destacar elementos que favorecem ou não a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Para compreender as questões apontadas, apresentamos um breve relato histórico da educação de surdos. O dilema sobre qual seria o tipo de linguagem adequado no processo de escolarização de uma pessoa surda permeia a história da educação de surdos. Levando em conta as orientações de Rocha (2007) e Góes e Campos (2014), podemos afirmar que a forma gestual de se comunicar sempre existiu, desde os primórdios da evolução humana, e que esse modo de estabelecer interação pode prevalecer quando são consideradas as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa surda.

⁵ Consideramos **práticas pedagógicas bilíngues e inclusivas** as práticas pedagógicas realizadas em turmas compostas de alunos surdos e ouvintes, sendo a principal língua de instrução e de interação a Libras, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua.

De acordo com os estudos de Goldfeld (1997), Lodi (2005), Comandolli (2006), Moura (2008) e Duarte (2019), na Antiguidade (476 d.C.), as pessoas surdas ou com outras diferenças eram castigadas, abandonadas e eliminadas. Porém, no Egito e na Pérsia os surdos eram idolatrados e considerados privilegiados, pois acreditava-se que eles se comunicavam em segredo com os deuses. Esse prestígio, porém, não garantia uma atenção voltada para processos educacionais, por desconhecerem uma forma de comunicação. Na Idade Média, os surdos que não falavam eram considerados anormais e incompetentes e, por conseguinte, eram privados de seus direitos, como o de se casar e de herdar bens.

A Idade Moderna é o contexto dos primeiros educadores de surdos. Médicos e filósofos concluíram que a surdez e a mudez não impediam o desenvolvimento da aprendizagem nem tampouco da inteligência, uma vez que a utilização simultânea da escrita e da Língua de Sinais revelava o potencial e a capacidade dos surdos. A Europa, centro dessas mobilizações, protagonizou grande parte das referências para o desenvolvimento de estudos e ações educacionais. Na Espanha, no século XVIII, os educadores envolvidos com pessoas surdas utilizavam-se de gestos, treinamento da fala e prática do alfabeto manual. Em 1755, na Alemanha, Samuel Heinicke foi o pioneiro do método do oralismo puro. Utilizava a fala, a leitura dos lábios e a escrita em seu processo de ensino para surdos. Em 1778, fundou a primeira escola de oralismo puro para surdos, em Leipzig, na qual o uso da Língua de Sinais era proibido.

Na França, também no século XVIII, o abade Charles Michel de L'Épée aprendeu o sistema de comunicação por sinais e criou o que convencionou denominar de sinais metódicos, que se resumiam na junção da Língua de Sinais usada pelos surdos com alguns sinais criados por ele. Segundo L'Épée, isso facilitava o ensino do francês escrito aos surdos. Ele fundou 21 escolas para surdos na França, formou vários professores para usarem seu método e publicou o livro *A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos*, em 1760. Sendo assim, prevalecia na educação de surdos o ensino da fala oral, associado ao alfabeto manual e à escrita.

No Brasil, em 1857, com aprovação do imperador Dom Pedro II, o francês Ernest Huet fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tendo como primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-Mudos. Nessa época, pela influência da nacionalidade e experiência de seu fundador, o INES utilizava a Língua de Sinais Francesa (LSF) e o treinamento da fala oral como forma de instrução para os alunos surdos.

Em 1870, Alexander Graham Bell manifesta-se contrário à Língua de Sinais, pois acreditava que ela não propiciava o desenvolvimento cognitivo dos surdos. Essa compreensão tornou-se hegemônica. Em 1880, em Milão, na Itália, o II Congresso Internacional de Surdo-Mudez causou impacto em todo o mundo, legitimando o método oral puro como o mais adequado para educar surdos. Porém, observou-se que muitos surdos que passavam longos períodos em terapias e treinamentos de fala dependiam de elevado investimento e dedicação de profissionais e familiares. Essa abordagem foi fortemente questionada, em razão de seus resultados e efeitos do descredenciamento da gestualidade e da natureza da Língua de Sinais para os surdos. Registrou-se também o insucesso escolar de muitos surdos no processo que obrigava a oralização, bem como uma grande defasagem no desenvolvimento e na aprendizagem de conceitos espontâneos e acadêmicos. Muitos alunos surdos abandonavam os estudos em decorrência dessa obrigação.

Em meados da década de 1980, no Brasil, a abordagem educacional denominada Comunicação Total ganhou repercussão entre profissionais e familiares de surdos. Defendia-se o uso simultâneo do alfabeto manual, da fala, de alguns sinais, desenhos, mímica, gestos espontâneos, dramatizações, escrita e todo recurso visual, gustativo, tátil e auditivo (com sons perceptíveis pelo resíduo auditivo, quando havia) com o intuito de ensinar o currículo mínimo ao surdo. Essa abordagem, no entanto, mesmo considerando a gestualidade e procurando aproximações com a Língua de Sinais, não alcançou o sucesso pretendido. A comunicação seguia limitada, codificada e sinalizada com base no interesse do ensino e da comunicação em português; conceitos abstratos continuavam sendo difíceis de serem apreendidos, resultando em dificuldades no processo de escolarização.

Segundo Ciccone (1990 *apud* GOLDFELD, 1997), crianças que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua antes dos três anos de idade conseguiram atingir a oralidade satisfatoriamente. Porém, com o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, já não se obtinham bons resultados. Nas análises de Goldfeld (1997), a Filosofia da Comunicação Total aponta que a Língua de Sinais não era utilizada de forma plena, considerando seus aspectos morfossintáticos próprios. Nessa abordagem, a Língua de Sinais era um mero recurso de apoio ou suporte para a Língua Portuguesa, distanciando-se da compreensão de que a Libras é a língua que foi construída pelos estudantes surdos e constitui-se em um arcabouço para o desenvolvimento da cultura e da identidade própria dos surdos. Nessa abordagem, o que se verifica é a valorização de recursos de comunicação alternativa para surdos, adaptando a Língua de

Sinais para a estrutura sintática da Língua Portuguesa, o que dificulta a comunicação entre surdos e prejudica o desenvolvimento da linguagem.

Essas análises, como sugerem Goldfeld (1997) e Lacerda (1998), sustentaram as críticas sofridas pelas abordagens orais. Tais abordagens previam o ensino de palavras e os modos de articulação dos sons da fala para crianças surdas o mais precocemente possível. Esses procedimentos, tomados de forma contínua, frequentemente resultavam em experiências de linguagem descontextualizadas de interlocuções, tornando a aprendizagem da Língua Portuguesa algo difícil e artificial. Segundo Lacerda (1998), estudos sobre a Filosofia da Comunicação Total apontam que muitos surdos sob esta orientação apresentaram dificuldades em expressar sentimentos e ideias em situações comunicativas fora da escola. Em relação à escrita, poucos alcançaram autonomia com esse modo de produção de linguagem. A grande maioria não atingiu níveis acadêmicos satisfatórios para suas faixas etárias.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), entidade representativa dos movimentos sociais de pessoas surdas, foi de suma importância na história da educação de surdos ao assumir, em 1987, o compromisso de difusão da Língua Brasileira de Sinais em todo o Brasil. Propôs, ainda, que a Língua de Sinais fosse amplamente conhecida. Nesse sentido, em 2002, a FENEIS, em parceria com o MEC, ofereceu formação, em todo o Brasil, para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, com o curso denominado “Libras: agentes multiplicadores em contexto”.

Nos anos 1980 e 1990, pesquisas sobre a Libras impulsionaram muitas propostas educacionais e políticas públicas para seu reconhecimento, desenvolvimento e divulgação. Segundo Moura (2000), foi a partir de 1981, Ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, instituído pela ONU, e como resultado da luta da Federação Mundial dos Surdos, que a Língua de Sinais passou a ser aceita na vida social e escolar dos surdos. Nesse período, houve muitos movimentos sociais em prol da educação bilíngue. Destaca-se o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, que ocorreu em Porto Alegre, no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, entre 20 e 24 de abril de 1999, com o tema: *A educação que nós surdos queremos*. Em um encontro pré-congresso, composto exclusivamente por surdos e representantes de associações, foi redigido um documento intitulado *Que educação nós surdos queremos?*, o qual foi entregue ao MEC. Esta iniciativa foi importante por elaborar sistematizações e propostas que correspondiam aos interesses de movimentos sociais ligados aos surdos.

A expressão fundamental desses interesses resultou na legitimação da Língua Brasileira de Sinais, homologada pela Lei nº. 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que ratificou a Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos. Em seu parágrafo único, a Língua Brasileira de Sinais é entendida como a forma de comunicação e expressão de estudantes surdos. A Libras é reconhecida como uma língua viso-motora, com estrutura gramatical própria. Além disso, passa a fazer parte da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), devendo ser ensinada em todas as escolas de ensino fundamental, universidades e inserida na grade curricular como disciplina obrigatória.

No ensino fundamental, no entanto, são raríssimas as instituições que acrescentam Libras no currículo comum da escola, possuindo ou não alunos surdos. Em algumas universidades, a disciplina de Libras é oferecida como eletiva ou com carga horária muito reduzida. Enfim, apesar de essa lei ter sido regulamentada pelo Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), ainda há muita luta para que as legislações sejam cumpridas com rigor. Apesar disso, os debates, as experiências de profissionais, os estudos desenvolvidos (CASTRO; SANTOS, 2018; KELMAN, 2005, 2010, 2011, 2015, 2019; KELMAN; AMORIM; MONTEIRO, 2011; KELMAN; BRANCO, 2003, 2005; KELMAN; BRITO, 2018; LACERDA, 2014; LEBEDEFF, 2017; NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016; NEVES; QUADROS, 2018; QUADROS, 2019) e o referido decreto indicam a educação bilíngue como a mais adequada para o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo em todos os níveis de escolaridade. Esse importante decreto coloca a necessidade de formação de professores bilíngues, instrutores surdos, assistentes educacionais bilíngues e TILSPs.

Para atender a essas determinações, em 2006 iniciou-se a primeira turma do curso de graduação Letras-Libras, na modalidade de ensino a distância, em nove polos, em diversos estados do Brasil. O curso ocorreu em várias instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo oferecido em duas modalidades: licenciatura, para a formação de professores de Libras; e bacharelado, para a formação de TILSPs. A partir de 2009, é oferecido na modalidade presencial pela UFSC. Essa universidade também ofereceu, desde 2006, o PROLIBRAS,⁶ como meio de certificação de profissionais da interpretação

⁶ O PROLIBRAS era um programa nacional que realizava exames para obtenção de dois tipos de certificados: Certificado de Proficiência no Uso e Ensino da Libras e Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. A certificação do PROLIBRAS era considerada um título que provava a competência e proficiência para o ensino ou interpretação e tradução da Libras. Esse exame foi estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº. 29, de 8 de agosto de 2010, para ser

na área. Tradicionalmente a Língua de Sinais era usada para fins religiosos. Com o advento do PROLIBRAS, profissionalizava-se o uso da Libras como competência comunicativa.

Paralelamente, em 2007, foi fundada a graduação em Pedagogia Bilíngue no INES, no Rio de Janeiro. A consolidação da educação bilíngue também foi fortalecida pela criação na UFRJ, em 2011, de três cursos de graduação voltados para a formação em Libras: Licenciatura em Letras-Libras; Bacharelado em Letras-Libras/Tradução e Interpretação; e uma turma especial de Licenciatura, voltada para professores da rede pública de ensino estadual e municipal, com ingresso diferenciado, sem necessidade de passarem pelo ENEM, mas sim de estarem incluídos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Todos esses cursos eram vinculados à Faculdade de Letras da UFRJ, em um departamento específico para as novas graduações. Para os alunos do bacharelado e da licenciatura, foram exigidos conhecimentos prévios de Libras. No entanto, para a turma especial PARFOR, não foi cobrada a proficiência, pois o projeto pedagógico contemplava inclusive os que não possuíam conhecimento da Libras.

Outro aspecto importante para a concretização de uma educação bilíngue para surdos foi a regulamentação da profissão do TILSP, com a Lei nº. 12.319/2010 (BRASIL, 2010). Essa lei, além de regulamentar o exercício da profissão do TILSP, dispõe sobre a formação desse profissional, a qual deve ser em nível médio, realizada em cursos de educação profissional reconhecidos pelo sistema que os credenciou, cursos de extensão universitária, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Essa lei estabeleceu a data limite, 22 de dezembro de 2015, para a emissão do PROLIBRAS. Esse exame foi uma forma de certificar profissionais com formação em serviço para atuarem no mercado e se candidatarem em concursos públicos na área, até a difusão dos cursos de formação citados anteriormente.

A lei define também atributos aos TILSPs, tais como: efetuar comunicação, interpretar atividades didático-pedagógicas em nível fundamental, médio e superior, atuar em processos seletivos e concursos públicos em geral, atuar no apoio à acessibilidade, prestar serviços em depoimentos em juízo em órgãos públicos e privados. Finalmente, a

realizado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atendendo ao Art. 1º da Portaria Normativa MEC 20/2010, o PROLIBRAS era realizado anualmente, nos estados e no Distrito Federal. A realização desse exame ocorreu em um período de dez anos, a partir de 22 de dezembro de 2005. O último PROLIBRAS foi realizado em 2015.

lei define as questões éticas da profissão, que devem seguir estes valores: honestidade, discricção, imparcialidade, fidedignidade, postura e conduta solidária, atuação livre de preconceito.

De acordo com o site da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), foram vetados os artigos 3º, 8º e 9º dessa lei, por meio da Mensagem nº. 532, de 1º de setembro de 2010. Essa mensagem se encontra em trâmite de aprovação por instâncias governamentais para modificar os artigos citados. A mudança no artigo 3º é para ampliar a formação do TILSP para nível superior, com habilitação em Libras/Português, sem descartar os outros níveis e meios de formação e certificação. O artigo 8º estabelece a necessidade da criação de um Conselho Federal e de Conselhos Regionais para cuidar da aplicação da regulamentação da profissão e da fiscalização do exercício profissional. No artigo 9º, fica a intenção de acrescentar ao Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) um texto sobre efeitos jurídicos da regulamentação profissional. Essas propostas estão em andamento, por meio do Projeto de Lei nº. 9.382, de 2017, ainda sem conclusão até o período da defesa desta tese.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) sugere a educação bilíngue, ou seja, a premissa defendida é a de que a pessoa surda deve ser bilíngue: ter o domínio da Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), preferencialmente nas modalidades de leitura e escrita. Campos (2014), em concordância com o decreto, aponta que, para cumprir esse compromisso, o ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua exige uma reformulação curricular e uma organização institucional; ou seja, é necessária a criação de materiais didáticos e metodológicos que permitam a acessibilidade à cultura surda e à Língua de Sinais.

Dentre as pesquisas existentes sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, destacamos a de Maria Cristina da Cunha Pereira, professora titular da PUC-SP e linguista da Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação da PUC-SP. De 2013 até 2016, a professora desenvolveu a pesquisa intitulada *Língua Portuguesa e Libras nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: rumo ao letramento de surdos*. Essa pesquisa focaliza um contexto de minoria linguística em um ambiente bilíngue e (bi)cultural e toma como referência os novos estudos articulados nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, os Estudos Culturais em Educação e os Estudos Surdos em Educação.

Pereira atualmente desenvolve pesquisa intitulada *A Língua Portuguesa escrita na perspectiva de alunos surdos*, a qual tem por objetivo geral verificar o espaço que a Língua Portuguesa ocupa na vida de alunos surdos. São objetivos específicos dessa investigação: pesquisar o interesse que alunos surdos têm pela Língua Portuguesa escrita; conhecer o uso que alunos surdos fazem da Língua Portuguesa escrita; pesquisar a importância que alunos surdos atribuem à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita; entender como os alunos surdos veem o papel da Língua Brasileira de Sinais no ensino da Língua Portuguesa; verificar se os alunos surdos se consideram capazes de ler e escrever em Língua Portuguesa.

Em outra pesquisa, denominada *O uso de tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos*, a professora desenvolve estudos com o objetivo de contribuir para o ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos com o uso de tecnologias digitais; refletir sobre como a tecnologia digital pode contribuir para o ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos surdos; bem como analisar as propostas de uso de tecnologias digitais no ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos; e ainda as contribuições que essas propostas podem trazer para o ensino de Língua Portuguesa escrita para alunos surdos. Podemos ressaltar também outras pesquisas brasileiras sobre o tema, tais como Fernandes (2004; 2006), Pereira (2005) e Faria-Nascimento (2006).

Além do acesso à educação bilíngue, tendo o ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua (L2), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva recomenda, desde 2008, a organização da escola e a abordagem pedagógica na perspectiva da educação inclusiva. A gênese do conceito de educação inclusiva se dá na Declaração de Salamanca de 1994 (BRASIL, 1994), sendo promulgada no Brasil pela primeira vez na Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que afirma, em seu parágrafo único:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Essa recomendação tem relação com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, elaborada em encontro ocorrido em Jomtien, na Tailândia, e publicada em 1990 (UNESCO, 1990). Essa Declaração afirma os processos educacionais como inclusivos, devendo ser caracterizados como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”.

O Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) traduz essa perspectiva na forma de orientação legal, no seu artigo 14, cujo parágrafo primeiro apresenta as determinações em relação à avaliação escolar e ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, afirmando que devem ser adotadas avaliações que partam do princípio de que a Língua Portuguesa é a segunda língua (L2) da pessoa surda. Porém, Campos (2014, p. 37) afirma:

O tema sobre a educação inclusiva é o mais polêmico e inquietante para nós, estudantes surdos (alunos surdos, seus familiares, professores surdos, professores bilíngues e intérpretes), bem como para professores que não têm domínio da língua e coordenadores, devido às condições culturais, históricas, educativas e linguísticas que estão em jogo.

Essas palavras de Campos (2014) convidam à reflexão sobre a prática de sala de aula do ensino da Língua Portuguesa nas escolas comuns. As atividades propostas, as avaliações, as dinâmicas de ensino seguem a lógica oral-auditiva. Na metodologia e nas estratégias de ensino prevalece o som, a oralidade. Nesse sentido, a inclusão de alunos surdos em um sistema de ensino voltado para alunos ouvintes parece ser algo desafiador. A prática de ditar palavras, a exigência de se marcar a sílaba tônica, exercícios de separação de sílabas, o conceito de ditongo aberto e fechado, o estudo da fonética e da fonologia, o estudo de onomatopeias, a alfabetização pelo método fônico e silábico são alguns exemplos de práticas orais auditivas utilizadas nas turmas comuns e constituem um desafio descabido para alunos que não ouvem, precisando ser ensinados de forma diferenciada. Conforme afirma Moura (2014), apesar de toda a conquista do advento da Lei nº. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e do Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a prática docente, em sala de aula, em turmas de surdos ou com alunos surdos e ouvintes, parece ser bastante desafiadora, uma vez que nesse formato se observa a prevalência da Língua Portuguesa sobre a Libras.

A pesquisa aqui apresentada é relevante na medida em que busca refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua em uma perspectiva bilíngue, no atual contexto de inclusão educacional. Além disso, há necessidade de se conhecer o trabalho desenvolvido nas escolas-polo bilíngues pesquisadas; e há lacunas ainda presentes no campo de conhecimento já realizado, comprovadas pelo levantamento das pesquisas existentes em diferentes bases de teses e dissertações, que apresentaremos no corpo deste texto.

Dentre as disposições, com o intuito de atender ao recorte desta pesquisa, destacamos os atributos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa para surdos. O Parágrafo 1º do Capítulo IV do Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) afirma que, para garantir o atendimento educacional especializado, as instituições federais de ensino devem promover cursos de formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para pessoas surdas; e devem adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. Já o artigo 15 afirma que, para complementar o currículo da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2 devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

Na perspectiva dialógica, proposta no texto do decreto presidencial, o professor é o mediador. Este documento afirma que é por uma abordagem dialógica que o ensino perpassa pela compreensão e expressão de diferentes linguagens e pelo compromisso com os discursos dos envolvidos no evento interativo. É a abordagem que elege o diálogo como espaço dinâmico e dialético. Tem preocupação com a formação de um contexto de coletivização das atividades e, principalmente, em que as enunciações e interações são valorizadas e fazem parte das estratégias de ensino. O ensino não é centrado apenas no professor. Todos estão envolvidos na relação de ensino e todos aprendem uns com os outros, considerando modos diferentes de existir e de aprender.

Observamos, portanto, que as leis vigentes recomendam a abordagem bilíngue da educação de surdos. Há uma tentativa de garantir uma formação docente bilíngue, porém, o que está previsto em lei não é o que acontece atualmente. Encontramos lacunas no que tange ao ensino de Língua Portuguesa para surdos e na produção de material didático que atinja a proposta da educação bilíngue para surdos conforme recomenda o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Essas lacunas foram analisadas teoricamente por Kelman (2015), cuja pesquisa investigou, descreveu e analisou processos de significação que resultem em desenvolvimento e aprendizado de alunos surdos em qualquer nível de escolarização, em escolas inclusivas ou não. As circunstâncias e os motivos que atravessam esse contexto nas escolas-polo bilíngues pesquisadas serão alvo de nossa análise.

Nossa pesquisa justifica-se ainda por ter um caráter intermunicipal. Dentre os 17 municípios que compõem a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, selecionamos dois, Duque de Caxias e Rio de Janeiro, por apresentarem diferentes trajetórias históricas em relação à fundação, em suas redes municipais, de escolas bilíngue inclusivas para surdos. Esses municípios apresentam diferentes estratégias para incluir os alunos surdos e ensinar a Língua Portuguesa na educação básica, as quais serão analisadas adiante. Esperamos que este trabalho contribua no sentido de promover uma ação continuada nos municípios pesquisados, como a criação de grupos de pesquisa para os docentes, de forma a conseguirem obter melhores resultados na proficiência linguística em Língua Portuguesa no que se refere ao desempenho de educandos surdos.

Para contextualizar mais o leitor, convém adiantar que propomos uma metodologia de natureza qualitativa (BAUER; GASKELL, 2003) na matriz histórico-cultural, do tipo estudo de caso (GIL, 2008). A análise de dados terá uma perspectiva microgenética⁷ e tem como campo empírico duas escolas-polo bilíngues, uma no Rio de Janeiro e outra em Duque de Caxias. Utilizamos três procedimentos para construção das informações:

- a) observação participante dos professores em aulas de Língua Portuguesa no 6º ano do ensino fundamental II em uma escola-polo bilíngue inclusiva da Rede Municipal do Rio de Janeiro (40 horas) e em uma escola-polo bilíngue inclusiva da Rede Municipal de Duque de Caxias (20 horas);
- b) observação participante das interações de alunos surdos-alunos ouvinte nas aulas de Língua Portuguesa;
- c) Pesquisa documental nas escolas e das prefeituras pesquisadas.

Apoiamo-nos na teoria histórico-cultural com viés multicultural (VYGOTSKI, [1929]1989; [1931]1939; [1924]1939; [1929]2000; 2010; 2012) para compreender as relações que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem humana. Com base nessa opção teórica, consultamos autores que discutem o ensino de Língua Portuguesa, tais como Santos e Lacerda (2014); Lebedeff (2017), Castro e Santos (in KELMAN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018) e Quadros (2019).

⁷ Essa perspectiva será esclarecida mais adiante.

Esta tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, abordaremos os aspectos educacionais do ensino da Língua Portuguesa; apresentaremos o ensino da Língua Portuguesa para ouvintes e as diferentes formas de ensino existentes na educação de surdos, pela ótica do multiculturalismo, e suas consequências para o ensino de uma língua como L2, mostrando as diferenças culturais dos alunos de uma classe, notadamente as diferenças dos educandos surdos, bilíngues e biculturais. Definimos que questões do cotidiano escolar e do fazer docente necessitam ser ressignificadas e recontextualizadas em níveis meso e micro para se promover a inclusão no processo de ensino-aprendizagem (IVENICKI, 2019). No primeiro item desse capítulo, sintetizaremos os desafios contemporâneos no ensino de Língua Portuguesa na educação em uma visão macro. No segundo item, destacamos a necessidade de um olhar multicultural nos artefatos que compõem a educação de surdos. Abordaremos a necessidade da aquisição da primeira língua em idade precoce para a aprendizagem da Língua Portuguesa por pessoas surdas, citando as estratégias de ensino de Língua Portuguesa recomendadas na educação bilíngue.

No segundo capítulo, traremos um breve recorte histórico da educação de surdos. Constatamos que o debate sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos acompanha sua trajetória histórica. Atualmente, tem como ponto de partida a orientação presente nas legislações vigentes, a Lei n°. 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto n°. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que recomendam a educação bilíngue – Libras e Língua Portuguesa – como a abordagem educacional mais indicada para a pessoa surda. Segundo Castro e Santos (2018), os estudos atuais na educação de surdos estão relacionados às questões sobre os modos de conceber a educação bilíngue e aos aspectos relacionados à proficiência da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa nas modalidades de leitura e escrita. Partimos da premissa de que a educação bilíngue é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da pessoa surda.

No terceiro capítulo, apresentaremos a metodologia desta pesquisa, indicando sua natureza, as questões éticas, o campo empírico, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para a construção dos dados.

No quarto capítulo, apresentaremos a análise da construção de dados com viés multicultural, porque partimos do princípio de que a escola é um lócus heterogêneo habitando diferentes culturas e identidades de professores, funcionários, alunos e TISPs.

CAPÍTULO 1

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: ASPECTOS EDUCACIONAIS

A escola é o lócus privilegiado para o desenvolvimento das potencialidades por meio de inserção dos sujeitos em uma comunidade de aprendizagem maior e mais diversificada, da intervenção didático-pedagógica adequada às características e necessidades da clientela e, ainda, por meio da convivência com os pares, indispensável para a aprendizagem cooperativa. Portanto, adquirir conhecimentos, enriquecê-los e desenvolver a autoestima são apontados como inerentes à dinâmica escolar (RIBEIRO, 2014, p. 148).

As questões do cotidiano escolar e do fazer docente necessitam ser ressignificadas e recontextualizadas partindo da visão macro até a visão micro de um determinado grupo social, como a escola, para a promoção da inclusão no processo de ensino-aprendizagem (IVENICKI, 2019). Na primeira seção deste capítulo, sintetizaremos os desafios contemporâneos do ensino de Língua Portuguesa em uma visão macro. Na segunda, destacaremos a necessidade de um olhar multicultural nos artefatos que compõem a educação de surdos.

A fim de identificar o que já foi produzido em relação à temática ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, realizamos um levantamento em bases de dados, a saber: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC) e a biblioteca eletrônica Scielo, no periódico *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Conforme evidenciado no Quadro 1, na primeira busca pelos descritores “Língua Portuguesa” AND “educação de surdos” na base Scielo do Periódico da *Revista Brasileira de Educação Especial*, foram encontrados 525 artigos e pesquisas.

Quadro 1: Número de trabalhos relacionados à temática “Ensino de Língua Portuguesa e Surdez”

Fonte	Busca pelos descritores	Refinamento 1	Refinamento 2
Banco de Teses e Dissertação da CAPES (BTDC)	114	54	19
Scielo: <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	525	5	Não foi necessário refinar os resultados mais uma vez.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a primeira busca, realizamos outra análise (refinamento 1), utilizando a ocorrência dos descritores no período entre 2013 e 2017. Encontramos apenas cinco artigos relacionados à temática neste periódico. Na base de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC), foi necessário refinar os resultados utilizando os descritores “Língua Portuguesa” AND “educação de surdos”, filtrando o período de 2013 a 2017 e selecionando somente a área de conhecimento de Educação. Com esse procedimento, encontramos 19 artigos (refinamento 2). Por meio deste levantamento, pretendemos identificar as lacunas ainda presentes na produção científica acerca do ensino de Língua Portuguesa e surdez.

Em busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC), com os descritores “Língua Portuguesa” AND “educação de surdos”, obtivemos um primeiro resultado de 114 trabalhos (refinamento 1). Ao realizarmos o refinamento de busca por ano, compreendendo pesquisas realizadas apenas no período de 2013 a 2017, encontramos 54 trabalhos. Após um terceiro refinamento, utilizando os descritores “Língua Portuguesa” AND “surdez”, com o filtro do período compreendido entre 2013 e 2017 e restringindo ao campo da Educação, encontramos 19 pesquisas relacionadas à temática. No Quadro 2, relacionamos os artigos encontrados na Scielo do periódico *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Quadro 2: Artigos encontrados na Scielo da Revista Brasileira de Educação Especial

Título	Autor	Ano de publicação	Objetivos da pesquisa
1. Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio	MOURA, Adelson Fidelis de; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira.	2017	Investigar a percepção dos surdos sobre o ingresso no ensino superior; conhecer as condições que lhes são oferecidas pelas instituições para que possam concluir os estudos com êxito.
2. Aplicação de um programa de ensino de palavras em Libras utilizando tecnologia de realidade aumentada	CARVALHO, Daniel de; MANZINI, Eduardo José.	2017	Verificar a eficácia na aplicação de um programa de ensino de um grupo de palavras em Libras por meio de um software com tecnologia de realidade aumentada, avaliando o repertório inicial e final de alunos com surdez.
3. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um	ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.	2015	Analisar a inter-relação da atividade simbólica de desenhar com o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas, usuárias tardias da Língua Brasileira de Sinais, e em fase de

olhar histórico-cultural			aquisição da escrita do português como segunda língua.
4. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da Língua Portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos	SILVA, Simone Gonçalves de Lima da.	2015	Investigar as consequências da aquisição da Língua de Sinais tardiamente na compreensão leitora em Língua Portuguesa como segunda língua por parte de surdos sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura dos resumos desses trabalhos, sintetizamos suas principais ideias. Com base nesses estudos, observamos que, em todos os níveis de escolaridade e em qualquer faixa etária, a pessoa surda necessita da Língua de Sinais para construir conceitos acadêmicos, desenvolver leitura de mundo, ler e escrever. As aulas em uma escola inclusiva necessitam da presença do TILSP para que os alunos surdos possam assimilar os conteúdos curriculares. A presença desse profissional em sala de aula, e na escola como um todo, não é o único recurso necessário para garantir a inclusão escolar e o aprendizado da Língua Portuguesa dos alunos surdos, mas é fundamental para tornar as aulas acessíveis em Libras (MOURA; LEITE; MARTINS, 2017).

Nos estudos de Carvalho e Manzini (2017), observamos que estudantes da educação básica apresentam dificuldade em selecionar letras do alfabeto e escrever palavras. Isso comprova que os estudantes, pelo fato de serem surdos, não pensam na escrita fonologicamente, e sim visualmente. Os surdos escrevem palavras que já conhecem e que têm significado para eles. Caso contrário, eles não podem escrever e significar uma palavra que nunca viram ou que tenha significado esvaziado em seu repertório de conhecimento de mundo. Os estudantes surdos não criam novas palavras a partir das letras.

Esse estudo demonstrou também que, ao apresentar figuras, os estudantes conheciam os respectivos sinais, mas apresentavam dificuldade em relacionar as figuras com as palavras escritas correspondentes. Isso demonstra mais uma vez que, para ler e escrever, os estudantes surdos precisam significar o que leem. A palavra ou o conceito novo necessita ser demonstrado e visualizado muitas vezes, em diferentes contextos, significando o discurso que insere a palavra ou o conceito apresentado em Libras pela comunicação multimodal, utilizando recursos semióticos variados, em diferentes modos representacionais e pela metacognição.

O estudo de Carvalho e Manzini (2017) demonstrou que, devido à ausência de significado e de visualização das palavras, os estudantes surdos apresentaram dificuldade em memorizar a sequência correta das letras que compõem uma palavra em português. Discutiremos no capítulo 2 as estratégias de ensino que podem colaborar para que essas dificuldades sejam sanadas ao ensinar Língua Portuguesa para surdos.

No Quadro 3, a seguir, relacionamos os trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTDC).

Quadro 3: Resultados encontrados no banco de teses e dissertações da Capes (BTDC)

Título	Autor	Programa de pós-graduação	Ano de publicação	Objetivos da pesquisa
1. Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de educação bilíngue	OLIVEIRA, Paula de Carvalho Fragoso.	Mestrado em Educação, UERJ	2015	Analisar as práticas pedagógicas que os professores utilizam durante o processo de alfabetização /letramento, com alunos surdos, na faixa etária de 5 a 8 anos, matriculados no ensino fundamental em uma escola pública comum, numa escola especial e numa escola da rede particular, da cidade do Rio de Janeiro.
2. Implante coclear: um estudo da escrita na escola	BELLOTTI, Adriana do Carmo.	Doutorado em Educação Escolar, UNESP-Araraquara	2014	Identificar, dentre os alunos surdos, os usuários de implante coclear, incluídos na rede pública e particular de ensino da cidade de Araraquara (SP); verificar como se dá a escrita deles.
3. Práticas de letramento digital de alunos surdos no ambiente Scratch	RODRIGUES, Patrícia Rocha.	Mestrado em Educação e Contemporaneidade, UNEB	2015	Analisar a emergência das práticas de letramento digital de crianças surdas na construção de jogos digitais com o software Scratch.
4. Implantação de uma educação bilíngue para surdos na escola municipal Santa Luzia, em Duque de Caxias (RJ)	ALMEIDA, Simone D'Ávila.	Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, UFRRJ	2014	Discutir tais concepções a partir do entendimento do professor da sala de recursos multifuncionais.

5. A inclusão/exclusão dos surdos por meio da legendagem no cinema nacional	SANTOS, Tiago Batista dos.	Mestrado em Educação, UNIRIO	2014	Investigar e dimensionar a qualidade dos recursos de acessibilidade ao meio de comunicação televisivo para pessoas com deficiência auditiva e surdas, especificamente legendas abertas, <i>closedcaption</i> (legenda oculta) e janela de LIBRAS, em relação às necessidades específicas decorrentes da deficiência auditiva/surdez, bem como delinear as potencialidades e os limites no uso desses recursos na recepção televisiva pelos sujeitos demandantes.
6. Educação bilíngue para surdos: análise de práticas pedagógicas	SOUZA, Camila Ramos Franco de.	Mestrado em Educação (Psicologia da Educação), PUC-SP	2013	Analisar se as práticas pedagógicas existentes nas escolas que atendem os alunos surdos da cidade de São Paulo são condizentes com a abordagem bilíngue de educação para surdos ou se são influenciadas por outras abordagens educacionais.
7. O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro	GÓES, Adriana Ramos Silva.	Mestrado em Educação, UFRJ	2015	Descrever e analisar parâmetros de um bilinguismo (Libras e português) para surdos no contexto da inclusão escolar.
8. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: novas tecnologias e práticas pedagógicas	CABELLO, Janaína.	Mestrado em Educação, UNICAMP	2015	Descrever as experiências vivenciadas por surdos sinalizadores na sua interação com um recurso digital desenvolvido a partir de um software livre.

9. A prática docente na inclusão educacional de um aluno surdo com implante coclear	COSTA, Juliana Pegas.	Mestrado em Educação, UFRJ	2015	Investigar a inclusão de um aluno surdo com implante coclear em uma escola municipal do Rio de Janeiro por meio do trabalho e percepção de professores e coordenação pedagógica.
10. Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue	ARRUDA, Guilherme Barros.	Mestrado em Educação, UFRJ	2015	Buscar ideias para uma proposta de material didático bilíngue de Geografia específico para o estudante surdo do ensino básico.
11. Das práticas escolares ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza (CE)	BENEVIDES, Marta Cavalcante.	Doutorado em Educação, UFC	2015	Avaliar o desempenho do estudante surdo ao final da educação básica, a partir do ano de 2009, quando o ENEM passou a ser utilizado como ferramenta de seleção para a educação superior.
12. Política de educação do surdo: problematizando a educação bilíngue em escolas da rede municipal de ensino de Benjamin Constant (AM)	SOUZA, Maria Francisca Nunes de.	Mestrado em Educação, UFAM	2015	Analisar o Projeto Político Pedagógico escolar da rede municipal a fim de verificar sua consonância com as políticas educacionais voltadas para a implementação da educação bilíngue de surdos no município de Benjamin Constant (AM).
13. A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos	MARTINS, Linair Moura Barros.	Doutorado em Educação, UnB	2015	Analisar a prática pedagógica no letramento de jovens e adultos surdos que cresceram isolados, do ponto de vista linguístico, e estão aprendendo tardiamente a Libras e a Língua Portuguesa escrita.

14. Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores	SOARES, Rubem da Silva.	Mestrado em Educação, USP	2013	Discutir a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras em instituições de ensino superior, considerando que esses profissionais deverão atender alunos surdos no contexto da educação bilíngue, em que a Língua Portuguesa escrita precisa ocupar o espaço de L2.
15. Discurso sobre a inclusão escolar: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado	CARDOSO, Ana Cláudia Ramos.	Mestrado em Educação, UFRGS	2013	Problematizar a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico e a formação de professores como uma das estratégias para colocar a inclusão escolar em funcionamento; identificar e analisar os discursos sobre a surdez, os surdos e sua escolarização; e compreender como esses discursos conduzem as condutas dos professores e constituem práticas para normalizar os alunos surdos.
16. As diferenças e as rasuras de um ensino inclusivo: aproximações e distanciamento entre o Atendimento Educacional Especializado com alunos que têm surdez, e o acontecimento de Deleuze	RAMOS, Eliane de Sousa.	Mestrado em Educação, UNICAMP	2013	Realizar um roubo criativo de conceitos, teorias e tendências para assumir a aula/encontro no AEE como um Acontecimento (DELEUZE, 2010), a partir da rememoração de uma experiência da pesquisadora como professora do AEE, ao atender um aluno surdo cursando o ensino superior, em 2009 e 2010.
17. Políticas públicas de inclusão: o surdo no sistema de educação básica regular do estado de São Paulo	LOURENÇO, Kátia Regina Conrad.	Doutorado em Educação, PUC-SP	2013	Problematizar as conquistas e os avanços de universitários surdos, usuários da Libras, nessa etapa de sua educação.

18. A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso em Guarapuava (PR)	STREIECHEN, Eliziane Manoss o.	Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste de Guarapuava (PR)	2014	Trazer reflexões acerca do processo de aquisição/ aprendizagem da Libras por dois irmãos (ouvintes) filhos de mãe surda, portanto CODAs1, que vivem em um contexto multilinguístico, em uma família composta por pai, mãe e avós maternos, em uma cidade do interior do Paraná.
19. A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores	POZZER, Angélica.	Mestrado em Educação, Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões	2015	Ser uma ferramenta de apoio pedagógico nas escolas regulares onde a educação é oferecida também para pessoas com deficiência, dentre elas a surdez, contribuindo, assim, com os professores que enfrentam a difícil tarefa de ter em sua sala de aula uma diversidade de alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme mostra o Quadro 3, foram encontradas 15 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado, totalizando 19 pesquisas. Após uma leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, sintetizamos suas principais ideias. Dos 19 textos, os estudos de Bellotti (2014), Rodrigues (2015), Santos (2014), Costa (2015), Arruda (2015), Benevides (2015), Martins (2015) e Streiechen (2014) não se relacionam diretamente com o objeto e o objetivo desta pesquisa. Por isso, não serão comentados.

Discutiremos as contribuições do estado da arte, apontando os principais achados pertinentes à temática desta tese. Ressaltamos que nosso levantamento apresenta apenas um recorte de pesquisas nacionais. Optamos por não pesquisar trabalhos internacionais pelo fato de a temática desta tese se vincular diretamente com as políticas públicas de escolas bilíngues inclusivas brasileiras, as quais diferem das de outros países.

Destacamos que os pesquisadores Almeida (2014), Góes (2015), Costa (2015) e Arruda (2015) pertencem ao Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez (GEPeSS), sob a coordenação da orientadora desta tese. Esses autores e demais membros do grupo de pesquisa participaram de debates e trocas de saberes, trazendo contribuições ao desenvolvimento dessa temática. Todas as pesquisas encontradas defendem a educação

bilíngue como uma abordagem promissora na educação dos surdos e defendem a necessidade de haver o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Observamos que em Almeida (2014), Oliveira (2015), Souza (2015), Cardoso (2013), Pozzer (2015) e Lourenço (2013) há uma ambiguidade e, em outras vezes, uma congruência entre o conceito de escola inclusiva e escola bilíngue. Entendemos que nem sempre uma escola inclusiva é de fato bilíngue e vice-versa. Escola bilíngue é a instituição onde todos os profissionais, ou a maioria, interagem em Libras e em Língua Portuguesa; uma escola onde alunos surdos e ouvintes participam de festividades, dos eventos escolares e das aulas, com forma equiparada de acesso linguístico às informações e aos conteúdos oferecidos. Há escolas inclusivas que apresentam essas características e outras que não oferecem nenhuma ou pouca acessibilidade linguística, ocasionando exclusão escolar e insucesso no aprendizado do aluno e no processo de ensino.

Autores como Góes (2015), Souza (2015) e Lourenço (2013) constatam que há escolas inclusivas com práticas insuficientes na formação em Libras de alguns profissionais. Cabello (2015) e Pozzer (2015) defendem o uso das tecnologias digitais e dos recursos imagéticos e multimidiáticos como ferramentas promissoras para o sucesso do aprendizado e do ensino do estudante surdo no contexto escolar.

Soares (2013) destaca os desafios na formação inicial dos professores que atuarão na educação bilíngue de alunos surdos: i) formular as diretrizes da formação inicial para atuar nos anos iniciais; ii) investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças do professor sobre a (in)capacidade de aprendizagem desse aluno; iii) pensar sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo; iv) trabalhar com esse professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre a Libras.

Góes (2015) e Souza (2015) destacam como elementos necessários para a efetiva inclusão: a inserção da Libras como componente curricular da escola; a contratação de outros profissionais da educação, como o professor surdo, o TILSP, o instrutor de Libras e o professor de Língua Portuguesa para surdos. Cardoso (2013) e Pozzer (2015) apontam a falta da sala de recursos bilíngues, a falta da Libras no currículo e de profissionais da educação bilíngue nas escolas como elementos que prejudicam a efetiva inclusão do estudante surdo. Todos os trabalhos defendem o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2).

Cardoso (2013) defende a ideia de que instrumentalizar o professor do Atendimento Educacional Especializado é uma possível solução para o sucesso da inclusão escolar. Lourenço (2013) traz reflexões para a implementação de políticas públicas e diretrizes educacionais da área da surdez.

Apesar de todos os trabalhos defenderem a educação bilíngue como a mais indicada para alunos surdos, observamos que não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse as práticas pedagógicas bilíngues de ensino de Língua Portuguesa para surdos em escolas-polo inclusivas bilíngues, em diferentes redes municipais. Nenhum trabalho mencionou como concretizar o ensino bilíngue em escolas inclusivas, nem estratégias de ensino de sucesso desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa na educação básica em escolas públicas. Sendo assim, esta tese é original porque encontra uma forte justificativa para sua elaboração, já que evidenciamos lacunas nesse campo de pesquisa, as quais pretendemos preencher considerando os objetivos e análises deste estudo. Nas próximas seções, apresentamos nossa revisão de literatura sobre a temática que fundamenta esta tese.

1.1 Os desafios do ensino na escola contemporânea

Na sociedade contemporânea, as relações humanas com o conhecimento estão se transformando. Fenômenos como globalização, avanços tecnológicos, uso das mídias na vida cotidiana, lógica do mercado transformam o modo de conceber, produzir, difundir e usar o conhecimento. Novas formas de usar a linguagem, o corpo, o espaço e o tempo vão surgindo, e o modo de estar, de atuar e de representar o mundo vem se transformando. A escola, em seus diversos níveis, enfrenta desafios cotidianamente, como exclusão, conflitos culturais e violência. Promover processos de ensino-aprendizagem que valorizem a diversidade, a melhoria educacional, e investigar como as políticas públicas são organizadas e como a pesquisa tem considerado esses desafios são questões complexas e refletem pontos importantes, que estão além dos muros da escola (IVENICKI, 2019). Os conhecimentos alteram profundamente a realidade em si e a subjetividade dos indivíduos. Modificam as formas de ser, de sentir, de pensar, de agir, de comunicar e de produzir conhecimento – criam uma nova cultura, trazendo desafios em ensinar uma língua.

À luz da abordagem psicocultural (BRUNER, 2001), a escola é uma representação da forma de vida de uma determinada cultura. Para o autor, a cultura ou a sociedade organizam o sistema de educação. Bruner (2001) cita nove preceitos educacionais que orientam a educação e trazem consequências na mente e na forma de viver do indivíduo. São eles: o preceito da perspectiva, das restrições, o construtivista, o interacional, da externalização, do instrumentalismo, o institucional, o da identidade, o da autoestima e o narrativo.

Comentando de forma geral as citações de Bruner (2001), diremos que a educação flexível, que adota o diálogo como estratégia de ensino, se enquadra no seguinte preceito: educar em uma perspectiva individual de todos (alunos e professores). A experiência de vida de cada um deve ser valorizada. Esse preceito se coaduna com as premissas do preceito construtivista, que dispõe sobre a necessidade de o conhecimento ser construído coletivamente. Esta premissa também é defendida por Freire (1978). O método de Paulo Freire, referência da Pedagogia Libertadora, tem por princípio que a educação é um ato político, de construção do conhecimento e de transformação da sociedade. Assim, é fundamental entender que o aluno é o agente principal do processo pedagógico, sem com isto desconsiderar o educador, que também deve aprender a ser sempre aluno. Todos aprendem e constroem conhecimento. O diálogo deve ser uma prática recorrente em sala de aula, assim como o processo de construção dos temas geradores dos projetos pedagógicos desenvolvidos.

O estudante não aprende somente dentro da sala de aula: as experiências e as vivências de cada um formam o pensamento de uma cultura. Por isso, há a necessidade de todos os profissionais, funcionários e estudantes de uma escola inclusiva interagirem em Libras. A Língua de Sinais deve estar presente em toda a comunidade, principalmente nas famílias dos estudantes surdos. Os alunos surdos têm necessidade de participar da cultura do grupo social em que ele está inserido e contribuir com essa cultura.

A educação se dá pela linguagem e pelo desenvolvimento de outros sistemas semióticos: é o que preza o preceito de restrições. Bruner (2001) ressalta a urgência de educar em um sistema notacional comum, ou seja, no caso dos surdos, a Língua de Sinais. Sem uma língua em comum não há consciência linguística capaz de interpretar significados, construir conceitos e abstrair o pensamento. A Libras como língua de instrução é essencial para que a pessoa surda aprenda e desenvolva seus processos cerebrais que levam à cognição. Aulas preparadas com interação entre professor e aluno, como dinâmicas, filmes, dramatizações, debates, trabalhos em grupos, apresentação de

seminários são alguns exemplos da possibilidade de absorver a cultura e conceber o mundo. Sem interação, a aprendizagem se torna rasa e parca. Por isso, defendemos o sociointeracionismo como a abordagem mais indicada para trabalhar em turmas inclusivas. A interação entre ouvintes e surdos com e através da Língua de Sinais promove a aprendizagem de todos os envolvidos: alunos surdos e ouvintes. Nesta conjuntura, todos aprendem uns com os outros, pois as estratégias de ensino utilizadas para os alunos surdos favorecem também a aprendizagem dos ouvintes.

Bruner (2001, p. 30) afirma que “a sala de aula é concebida como uma subcomunidade de aprendizes mútuos”, o que corresponde ao preceito interacional. Esta forma de trabalhar promove também o preceito da externalização. O conhecimento deve ser externalizado em produções individuais e/ou coletivas e compartilhados no grupo. Sobre esse preceito, podemos ressaltar a necessidade da valorização das produções em Língua de Sinais, escrita, poesias em Libras e literaturas surdas, imagens do conceito ensinado e apreendido.

Bruner (2001) considera, no preceito do instrumentalismo, que o currículo não é somente disciplinar, mas perpassa valores e culturas de um determinado povo. Por isso, defendemos a necessidade de se trabalhar com a **pedagogia de projetos**,⁸ com temas interdisciplinares, compartilhando significados atribuídos pela comunidade escolar. Na verdadeira inclusão, o estudante surdo necessita fazer parte deste compartilhamento pela Língua de Sinais.

No preceito institucional, Bruner (2001) afirma que a cultura escolar está imbricada por aparatos semióticos, como mitos, estatutos, formas de dialogar e pensar, formas de coerção, regimentos internos, uniformes, dentre outros aparatos institucionais que representam a identidade institucional da escola.

O preceito da identidade e da autoestima afirma que os processos avaliativos devem promover o amor por si mesmo e valorizar a empatia. O processo avaliativo da aprendizagem deve ser diário e coletivo, envolvendo alunos surdos e ouvintes: a avaliação não é um mero instrumento coercitivo e burocrático, mas, ao contrário, um processo de desenvolvimento humano para todos os estudantes no cenário inclusivo.

⁸ **Pedagogia de projetos** é um método que ensina por meio da experiência, propondo que o estudante se conecte a um projeto de pesquisa e que se interesse por ele. É uma abordagem que incentiva uma visão interdisciplinar do conhecimento, além de estimular o aprendizado por meio da experiência e o desenvolvimento da autonomia de seus alunos. (Disponível em: <https://ead.catolica.edu.br/blog/pedagogia-projetos>. Acesso em: 12 dez. 2020.)

Já o preceito narrativo defende que, por meio das narrativas dos grupos sociais aos quais pertencem, as crianças constroem sua identidade e encontram seu lugar na cultura. No caso de crianças surdas, elas necessitam conviver com seus pares para constituir sua identidade de pessoa surda e adquirir a Língua de Sinais (LACERDA, 2014).

O currículo não deve ser apenas uma lista de conteúdos desconexos. Bruner (2001) defende um currículo espiral, em que as temáticas perpassem por narrativas e as crianças possam construir significados com base em experiências na escola. Ou seja, é preciso que haja um encadeamento de ideias e significados, de modo que a aprendizagem do conteúdo anterior seja importante e necessária para a compreensão do conteúdo seguinte. Segundo o autor, a aprendizagem em espiral compreende o mesmo assunto sendo apresentado mais de uma vez, mas em diferentes visões e níveis de profundidade, para evitar que os conteúdos sejam estanques e esvaziados de significado para o aluno.

Consideramos este último preceito de suma importância para as práticas pedagógicas em uma turma inclusiva. Aulas-passeio, filmes, festas culturais, jogos são exemplos de práticas que ensinam e promovem o encadeamento de ideias e significados. Promover o currículo em espiral colabora muito para o sucesso da aprendizagem de todos, principalmente dos alunos surdos, que necessitam visualizar o mesmo conceito em diferentes contextos e formas. É o que defendemos com a prática de educação multimodal (KELMAN, 2005, 2008), na qual o professor pode utilizar a Libras como via principal de comunicação: apresentar o mesmo conceito em diferentes modos e contextos, seja por imagens, no corpo do aluno, em experiências em laboratórios, jogos, filmes, desenhos e muitas outras formas de manifestar o conhecimento. Aprofundaremos este conceito no próximo capítulo.

Enfim, Bruner (2001) defende a ideia de que um sistema de educação deve colaborar para que os alunos se desenvolvam em uma cultura e encontrem sua identidade. A escola deve ser o espaço onde o aluno possa constituir sua subjetividade, principalmente a pessoa surda, pois, muitas vezes, é somente na escola que a pessoa surda possui um espaço para desenvolver sua língua e se comunicar e interagir com outros surdos. Caso não seja esse espaço de construção de subjetividade, a escola pode dificultar o processo de atribuir significados ao ato de aprender e, conseqüentemente, ao de ensinar.

Ivenicki (2019) acrescenta ainda que os desafios da escola na contemporaneidade são complexos e que o currículo não deve ser apenas uma listagem de conteúdos, e sim um instrumento que apresente os discursos políticos da escola. Esses contextos, macro e micro, necessitam ser recontextualizados e ressignificados para que seja possível

potencializar os docentes e os atores escolares, pois, como afirma Bruner (2001), a educação está nas mãos deles. A ressignificação do currículo é uma das ações macro. Recriar um currículo que seja aberto às questões multiculturais, tais como: diversidade cultural, orientação sexual, raça, etnia, padrões religiosos, deficiências, dentre outros, é um desafio contemporâneo e exige atenção aos alertas traduzidos nos preceitos descritos anteriormente.

Análogo ao preceito narrativo, destacado por Bruner (2001), Ivenicki (2019) complementa que o currículo deve viabilizar um ensino pautado no incentivo aos potenciais, focando nos protagonismos dos atores da escola, de modo que possam desafiar preconceitos, assédios, racismos, sexismos, bullying de demais grupos de vulnerabilidade, contribuindo para a formação da identidade do aluno.

Gerar um currículo que possa dialogar com uma pluralidade voltada para a justiça social e a inclusão educacional é um desafio recorrente. Em termos históricos, houve um movimento ascendente do papel da escola para o desenvolvimento da cultura social, considerando a expansão do acesso à escola pública, o convívio de diferentes culturas e a possibilidade da inclusão escolar. A escola tornou-se o lócus de conflitos e potenciais: um lugar multicultural (IVENICKI, 2019). Sendo assim, há um desafio para garantir e avaliar o processo de aprendizagem, visto que ainda se encontram práticas educativas hegemônicas, como a avaliação.

A avaliação faz parte da prática docente com o intuito de mensurar os resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem e reorientar o trabalho docente. Segundo Santos e Canen (2014), a avaliação não deve se resumir apenas em aplicação de testes e provas. Sendo a escola um lócus pluri/multicultural, um lugar para todas as diferenças, todo ato pedagógico – formação docente, currículo, didática de ensino e avaliação – necessita acompanhar esta heterogeneidade do ambiente escolar contemporâneo. Os autores recomendam a prática avaliativa individual, levando em consideração o crescimento pessoal dos estudantes surdos e ouvintes, e destacam:

Avaliar não é o mesmo que simplesmente medir, classificar, aprovar ou reprovar, mas refere-se a uma postura pedagógica do professor diante de um resultado obtido pelo aluno para uma ação transformadora, tanto em relação ao crescimento do aluno quanto em relação à reflexão da sua própria prática pedagógica (SANTOS; CANEN, 2009, p. 56).

Entretanto, a avaliação vem sendo concebida como prática de memorização e transmissão de conteúdos prontos. O aluno é colocado em uma posição passiva e receptiva, impossibilitando o preceito narrativo recomendado por Bruner (2001). Sendo assim, a prática da avaliação se resume a um instrumento de mensuração, assumindo um caráter competitivo e seletivo, gerando a exclusão e a desvalorização das diversidades e a troca de saberes.

De modo geral, os professores utilizam os sistemas de avaliação como meio de controle de disciplina e como fator negativo e de desmotivação dos alunos. Porém, o erro pode ser visto como parte do processo de aprendizagem. O professor pode utilizar o erro como ponto de partida para perceber o pensamento do aluno e rever a própria prática pedagógica, e não somente atribuir uma nota baixa e continuar repetindo as mesmas aulas.

A avaliação deve ser repensada como um processo, e não como um produto final. O autor defende a prática de diversos instrumentos avaliativos ao longo do processo de ensino-aprendizagem para valorizar a diversidade cotidiana da escola multi/pluricultural, desvencilhando a evasão e o fracasso escolar e valorizando a troca, o diálogo das narrativas e das subjetividades de cada ator envolvido neste cenário. Um processo para a aprendizagem significativa para todas as diferenças.

Após a discussão da cultura multi/pluricultural da escola, observamos que esta prática envolve ressignificações de seus artefatos, tais como: formação docente, avaliação, didática de ensino e currículo. Destacaremos a seguir como este processo está registrado nas legislações que regem a educação brasileira.

A Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 3º, afirma que o ensino deverá ser ministrado nos seguintes princípios: igualdade de condições de acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Ainda acrescenta que o ensino deve ser envolto de pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas.

Conforme definido na lei, a BNCC (BRASIL, 2018) deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas e de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e médio, em todo o Brasil. Essa legislação estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, com foco na formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, orientada por princípios éticos, políticos e estéticos.

A portaria MEC n. 1.144, de 10 de outubro de 2016, publicada no DOU de 11 de outubro de 2016, institui o Programa Novo Mais Educação (PNME), que visa à ampliação do horário escolar de crianças e adolescentes, complementando cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. O parágrafo único desta portaria diz que as atividades de Língua Portuguesa e Matemática serão realizadas mediante acompanhamento pedagógico, e serão ainda desenvolvidas atividades de artes, cultura, esporte e lazer, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos. As finalidades dessas ações são descritas no artigo 2º da referida portaria:

O Programa tem por finalidade contribuir para a:

- I. alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e matemática das crianças dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II. redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III. melhora dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e
- IV. ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Já a Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017, afirma, no artigo 2º, que o MEC, em parceria com os sistemas públicos de ensino, apoiará a alfabetização e o letramento até o final do 3º ano do ensino fundamental. Para essa ação, foi criado o Programa Nacional na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo oferecer materiais e referências curriculares que contribuam para a alfabetização e o letramento na educação básica. Atualmente, diante da atual Política Nacional, esses programas ainda existem, porém apresentam dificuldade para se realizarem plenamente devido a problemas de verbas, interrompendo um ciclo de avanços.

Mediante essas ações do MEC, as Secretarias Municipais de Educação podem oferecer projetos específicos para desenvolver os conhecimentos curriculares. Atendendo aos objetivos desta tese, delimitamos nossa pesquisa às Secretarias Municipais de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro. Faremos um recorte de projetos educacionais promovidos e oferecidos por essas secretarias, relacionados à disciplina de Língua Portuguesa, objeto de estudo em questão.

No site da Prefeitura de Duque de Caxias,⁹ encontramos informações sobre projetos com o objetivo de incentivar a leitura, tais como:

- **Projetos Voe Palavras:** É um projeto permanente da Coordenadoria de Leitura, que consiste em empréstimos e doações de diversos livros. Este projeto acontece no hall do elevador da Secretaria Municipal de Educação em datas previamente agendadas.
- **Projeto Café Literário:** É um encontro de escritores. Este projeto iniciou-se no dia 30 de maio de 2018, no auditório da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.
- **Projeto Caminhão Leia Caxias:** O projeto existe há dezesseis anos. É uma biblioteca volante com uma equipe de implementadores. O caminhão visita as unidades escolares de Duque de Caxias e eventos culturais da cidade.
- **Projeto Grupo Teatral Encantadores de História:** É um grupo formado por cinco professores da rede municipal de Duque de Caxias. Os professores visitam as escolas caracterizados como personagens infantis e promovem esquetes, brincadeiras cantadas, contação de histórias, shows de mágicas, teatro de fantoches e mímicas, oficinas de recreação, entre outras apresentações, com o intuito de promover ações motivacionais para os professores e os alunos.

Além desses projetos, em 2017, duzentos alunos do 1º ao 9º ano, incluindo a EJA, de sete escolas municipais da Prefeitura de Duque de Caxias, foram autores do livro *Nós somos o Brasil*, com 130 páginas e cerca de 90 textos. Cada capítulo aborda um gênero literário diferente: autobiografias, fábulas, poemas, contos sobre a temática da realidade do Brasil e as responsabilidades de cada um. O lançamento ocorreu na Bienal do Livro do Rio de Janeiro de 2017.

⁹ Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal>. Acesso em: 10 out. 2019.

A Prefeitura do Rio de Janeiro também possui projetos voltados para a área da leitura e da escrita. O site¹⁰ informa que a Prefeitura possui salas de leitura como espaços para a promoção da leitura e formação do leitor. Nelas, os alunos têm acesso a rádio, jornais, televisão, tecnologia e metodologias de mídia educativas, compreendendo que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1978). Os objetivos dessas salas são: desenvolver uma política pública de promoção da leitura e formação de leitores nas unidades escolares da rede municipal do Rio de Janeiro; manter discussões acerca do tema da leitura e da escrita; formar professores, realizando estudos e trocas voltados para a apropriação crítica das diferentes linguagens pela escola, utilizando diversas mídias.

Nessas salas são realizadas as seguintes atividades: oficinas, empréstimos de livros, orientações para pesquisas escolares, minicursos, rodas de leitura, encontros com autores, mostras de trabalhos, produções de vídeo, rádio, animações e informática, entre outras. A Sala de Leitura Lourenço Filho conta com um acervo de doze mil títulos, trazendo desafios de ensinar uma língua, e dois mil leitores cadastrados. Nesta sala também existem videotecas com, aproximadamente, novecentas fitas para consultas e empréstimos para professores e alunos da rede municipal do Rio de Janeiro e demais sócios cadastrados. A rede ainda conta com trinta salas de leitura-polo, distribuídas em dez Coordenadorias Regionais de Educação. Além dessas salas, cada unidade escolar desenvolve seus projetos de leitura e escrita.

Observamos que ambas as prefeituras possuem projetos e iniciativas com o objetivo de estimular e desenvolver a prática da leitura e da escrita. Há um movimento das Secretarias de Educação dos municípios pesquisados para que os alunos desenvolvam a leitura e a escrita de forma satisfatória.

Com o apoio do Programa Novo Mais Educação, citado anteriormente, segundo as estatísticas do IDEB, divulgado no site do INEP,¹¹ a Prefeitura de Duque de Caxias obteve uma melhora crescente nesse índice entre os anos de 2007 e 2013: em 2007 o índice foi de 3.7, em 2009 foi de 3.8, em 2011 foi indicado 4.3, em 2013 foi apontado como 4.4. Neste período, observa-se que o IDEB da rede municipal de Duque de Caxias atingiu a meta projetada. Foram observados apenas os anos ímpares a partir do ano de 2007.

¹⁰ Disponível em: http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/progped/sala_leitura.htm. Acesso em: 10 out. 2019.

¹¹ Disponível em: www.ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2244724. Acesso em: 10 out. 2019.

Em relação à prefeitura do Rio de Janeiro, o IDEB registrou que entre os anos de 2007 e 2015 houve uma melhora nos índices apresentados, também a ponto de atingir a meta projetada: em 2007 o índice foi de 4.5, em 2009 indicou 5.1, em 2011, o índice foi de 5.4, em 2013, foi de 5.3 e em 2015 o índice indica 5.6. Os dados observados são compreendidos a partir de 2005 até 2017. Não tivemos acesso aos dados de outros anos.

Apesar dos resultados satisfatórios, parece haver desafios a serem enfrentados pelos docentes e discentes. Para conhecer mais a fundo a realidade do ensino de Língua Portuguesa, observamos a BNCC (BRASIL, 2018), uma reunião de documentos que compõem a grade curricular de uma escola com o objetivo de nortear o trabalho docente ao elaborar atividades realizadas na sala de aula.

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, demonstrando elementos que compõem os **temas transversais**¹² e uma abordagem sobre ética. Aborda também os temas sobre pluralidade cultural e orientação sexual; o meio ambiente e saúde. Eles são divididos em Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, e Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano.

O MEC propõe a BNCC (BRASIL, 2018) como um conjunto de princípios norteadores do processo de ensino e aprendizagem. Cabe a cada professor adequar a BNCC à cultura da comunidade escolar e trabalhar na vertente da proposta da interdisciplinaridade, valorizando o trabalho participativo, tendo como referência a inovação, autoavaliando a prática de ensino, observando os princípios éticos, levando em consideração a teoria e a prática. Articular esses aspectos no processo de ensino é um desafio nos tempos pedagógicos, em que há uma multirreferencialidade dos saberes necessários a todos os profissionais envolvidos nesse processo.

De acordo com o portal do MEC, acessado no site,¹³ cada unidade escolar deve possuir o seu Projeto Político Pedagógico, ou seja, adaptar os conteúdos apresentados na BNCC (BRASIL, 2018) à própria realidade social. Este documento demonstra não só que os currículos e os conteúdos não devem servir apenas como transmissão de conhecimento, mas também que as práticas docentes devem conduzir os alunos rumo

¹² Temas transversais apresentam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes para a sociedade. Eles podem e devem ser trabalhados em todas as disciplinas transversalizando os conteúdos de cada ano escolar. São eles: ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural. (Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br>. Acesso em: 10 out. 2019.)

¹³ Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

à aprendizagem. Essa prática não se reduz apenas à figura do docente regente, mas diz respeito a todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como: diretores, coordenadores, orientadores pedagógicos, psicopedagogos, professores, dentre outros. O Projeto Político Pedagógico da escola deve ser conhecido por todos os profissionais da unidade.

Partimos do princípio de que o professor não é o único profissional do processo de ensino: o ambiente escolar é composto de muitos profissionais que fazem parte desse processo: a gestão escolar, funcionários, as famílias dos alunos, supervisão escolar, dentre outros. Acreditamos que não se pode responsabilizar somente o docente pelo que for feito no processo de ensino. Há desafios de outras instâncias, podendo ir além da sala de aula.

Observamos que, muitas vezes, contribuições teórico-metodológicas são desacreditadas, dando lugar aos modismos pedagógicos e discursivos. Neste caso, as questões primordiais relativas à organização didático-pedagógica das experiências de aprendizagem com as bases conceituais parecem ser ignoradas no processo de ensino.

De acordo com Ribeiro (2014), é necessário articular a educação escolar e a sociedade. O fazer pedagógico deve valorizar o multiculturalismo presente na escola: a cultura dos profissionais de ensino e dos alunos. É necessário valorizar as diferenças, a vivência de valores de cidadania e a promoção da dignidade humana. A escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento das potencialidades em uma comunidade diversificada. É necessário estimular a aprendizagem cooperativa entre os alunos e professores. A autora propõe alguns pressupostos para a aprendizagem efetiva:

Para uma aprendizagem efetiva, são necessárias algumas condições, a saber: participação do aluno, propósitos do aluno, atenção à continuidade do processo educativo, atenção ao ritmo de aprendizagem das crianças, atenção aos diferentes tipos de capacidade das crianças, conhecimento dos resultados obtidos, identificando os pontos a serem melhorados (RIBEIRO, 2014, p. 149).

Essas proposições podem ser sintetizadas na interação entre os atores que permeiam o ambiente escolar. A dinâmica de ensino e aprendizagem é perpassada pela metalinguagem e pela cultura. A aprendizagem perpassa pelo afeto e a identificação do docente com o discente e vice-versa. O processo de ensino se dá por meio da metalinguagem, ou seja, transmitir o conceito relacionando-o a outro conceito mais próximo do aluno, fazendo aproximações contextualizadas com a sua realidade. Esse processo só é possível quando a linguagem utilizada é a mesma entre o docente e o

discente. A linguagem é o instrumento regulador por excelência da ação do pensamento, é o que regula o comportamento, no domínio da interação social. A linguagem regulamenta os processos cognitivos. É o que afirma Coll (2009, p. 4), baseando-se em Vygotsky:

O processo de interiorização marca a passagem da regulamentação externa, social, interpsicológica dos processos cognitivos mediante a linguagem dos outros, para a regulamentação interiorizada, individual, intrapsicológica dos processos cognitivos mediante a linguagem interna.

Enfim, os desafios para o ensino da Língua Portuguesa envolvem muitos fatores, sendo que os mais emergentes são a linguagem e a cultura. O ato de ensinar uma língua perpassa pela linguagem, e é por meio da linguagem que acontece a troca de saberes, é que se constitui a subjetividade humana. É um processo complexo, que envolve fatores psicológicos, sociais, cognitivos e humanos para todos os grupos sociais, inclusive para uma minoria linguística, como são os estudantes surdos.

O conceito de linguagem pode ser entendido como tudo aquilo que transmite informação. Como exemplo podemos citar: linguagem musical, linguagem matemática, linguagem animal e linguagem tecnológica. A linguagem pode ser humana ou animal, natural ou artificial. Já o conceito de língua compreende um sistema abstrato de regras gramaticais. Para ser língua é preciso que haja uma gramática, um sistema que possibilite à pessoa desenvolver seus processos cerebrais de forma plena. A língua é inerente ao ser humano (LURIA, 1986), como exemplo podemos citar: a Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Língua Japonesa e a Língua Brasileira de Sinais, dentre outras

Na epígrafe deste capítulo, Ribeiro (2014) sintetiza as ideias abordadas até aqui: a escola deve ser um lugar de desenvolvimento de potencialidades, de convivências, aprendizagens, cooperação e de autoestima. No caso das pessoas surdas, esta realidade se torna um desafio. Na próxima seção, ressaltaremos o multiculturalismo e o ensino de Língua Portuguesa na educação de surdos, objeto de estudo desta pesquisa.

1.2 O olhar multicultural no ensino de Língua Portuguesa para surdos

Na seção anterior, abordamos os desafios da educação partindo da visão macro do conceito de ensino na escola contemporânea. Entendemos que a pessoa surda pode adquirir a Língua de Sinais como primeira língua e é um sujeito que pode vivenciar a cultura surda. Definimos cultura surda como o jeito de a pessoa surda conceber, entender e interpretar o mundo onde vive (LACERDA, 2014).

Para compreendermos o conceito de cultura, dialogamos com a Psicologia Cultural, tendo como precursor J. Bruner (2001). O autor relata a relação intrínseca entre cultura, mente e educação. Ele compreende que os fenômenos psicológicos são intrínsecos à vida cultural e são interdependentes de outros fenômenos culturais. Para essa vertente da Psicologia, a cultura exerce uma função primordial na constituição dos sujeitos e dos grupos sociais.

O autor defende a ideia de que a mente se constitui por meio da cultura. Este conceito o autor define como culturalismo. Para ele, a mente não poderia existir se não fosse a cultura. A compreensão da realidade se dá pelo compartilhamento de um simbolismo de uma mesma comunidade. Essa dinâmica é transmitida entre gerações sucessivas com o intuito de manter a identidade da cultura e o modo de vida de seus membros. A cultura é coletiva e ao mesmo tempo individual. Os conceitos que cada indivíduo elabora são compartilhados e transformados coletivamente.

A troca de saberes entre os membros de um determinado grupo social efetiva a aprendizagem. Não se aprende só na sala de aula. Todos os espaços da escola e da sociedade são lugares de aprendizagem. Este movimento contribui para moldar a mente e faz os indivíduos se modificarem permanentemente, produzindo e modificando a cultura em que vivem. A produção de significados é individual e coletiva ao mesmo tempo. Para significarmos o mundo que nos rodeia, é indispensável atribuirmos um significado com base em uma experiência individual e comunicá-lo a outro, que contribuirá com o significado individual dele, para que, juntos, atribuam um significado moldado neste encontro. Bruner (2001, p.16) afirma que “é a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneiras que sejam comunicáveis”.

No caso da pessoa surda, essa dinâmica pode ser prejudicada ou mesmo ser inexistente, considerando que, em sua grande maioria, as pessoas surdas podem possuir a Língua de Sinais como primeira língua. O processo de formação de identidade e de subjetividade se constitui na linguagem. É a linguagem que viabiliza a comunicação e a troca semiótica entre os membros de um determinado grupo social. Moura (2014, p. 14) afirma que “a Língua de Sinais é a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir linguagem de forma natural e que lhe permita um desenvolvimento integral e sem limites”.

A Língua de Sinais pode desempenhar as mesmas funções nos processos cerebrais de qualquer língua oral-auditiva. Pelo fato de as Línguas de Sinais serem de modalidade viso-espacial, são totalmente acessíveis aos surdos e transmitem sentidos e significados por meio do canal visual. Nos grupos sociais constituídos por pessoas surdas, as línguas de sinais têm regras de conversação e de manutenção semântica e sintática, validação e valor social intrínseco, permitindo autonomia aos membros do grupo (MOURA, 2014). A Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida pela Lei nº. 10.436/2002 e homologada pelo Decreto nº. 5.626/2005, que trata da inclusão da Libras como disciplina curricular e da formação de professores, TILSPs e demais profissionais que atuam na área da surdez, além das questões da área de saúde da pessoa surda.

Partindo desses pressupostos, consideramos que há uma cultura surda, assim explicada por Kelman e Brito (2018, p. 18): “A Cultura Surda está codificada em um sistema de símbolos, principalmente língua de sinais, e se relaciona com mudanças não apenas no conteúdo, mas no próprio funcionamento da mente humana”. Assim, as pessoas surdas têm um modo diferente de interpretar a realidade.

O primeiro contato com o mundo de uma criança surda com surdez neurossensorial bilateral congênita é visual. Por isso, o cérebro surdo pode processar as informações de forma diferente daquela do cérebro do ouvinte. O modo de raciocinar e interpretar o mundo são peculiares, constituindo-se de forma multicultural. A pessoa surda vive a cultura surda e as outras culturas em que ela está imersa (KELMAN; BRITO, 2018). Com base nessa compreensão da pessoa surda como sujeito multicultural é que precisamos pensar o ato de ensinar a esse sujeito. Ao planejar uma aula para surdos, devemos considerar que estamos lidando com um sujeito multicultural e que pensa valendo-se de uma língua viso-espacial.

Um dos desafios da área da Educação de Surdos é o ensino da Língua Portuguesa. Pelo fato de a pessoa surda, na maioria das vezes, possuir a Língua de Sinais como sua

primeira língua (L1), as produções textuais desses sujeitos podem apresentar traços da interlíngua (NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016), caracterizada como um sistema de transição no aprendizado de uma segunda língua. Ao longo deste processo, o aluno tem um tempo de apropriação e, por isso, pode realizar produções da sua segunda língua (L2) utilizando interferências de sua primeira língua (L1). Devido a esse fenômeno, muitas produções escritas de surdos são consideradas erradas e insuficientes, causando problemas significativos de escolaridade e psicológicos na pessoa surda. Segundo as autoras, há a necessidade de uma perspectiva multicultural na educação de surdos, com o intuito de “trazer propostas de ensino que possam refletir sobre a forma de aprender das pessoas surdas” correlacionando com a cultura dos estudantes surdos. E prosseguem:

O sujeito surdo, como qualquer ser político, precisa ter garantidos seus direitos de participação nos espaços de instrução, assim como nos espaços sociais. É necessário, ainda, que seus corpos, suas culturas, sua língua sejam respeitados, reconhecidos, vistos e empoderados (NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016, p. 3).

A escola, na maioria das vezes, na realidade brasileira, é o único espaço onde a pessoa surda filha de ouvintes pode adquirir a Língua de Sinais e conviver com outros estudantes surdos. Moura (2014) salienta que ainda não existe uma política pública para que as crianças surdas possam ter acesso à Língua de Sinais e à cultura surda. A autora faz o seguinte questionamento:

Este é o grande desafio que tem sido enfrentado pelos educadores: como propiciar a aquisição de Libras da melhor forma possível, uma vez que crianças surdas são, na maioria das vezes, filhas de pais ouvintes que nunca ouviram falar de Língua de Sinais? (MOURA, 2014, p.17).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), no parágrafo único do Capítulo V, afirma que o poder público adotará como alternativa preferencial o atendimento dos alunos com deficiência na própria rede pública comum de ensino. O artigo 58 aborda a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede comum de ensino para estudantes com deficiência, proporcionando, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola comum para atender às especificidades das pessoas com deficiência.

De acordo com o artigo 59 da LDB, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades, dentre outros atendimentos

específicos para determinadas áreas de deficiência. Porém, devido às peculiaridades da pessoa surda, é um desafio incluir esses sujeitos na rede comum de ensino. Costa, Góes e Kelman (2015) afirmam que “há uma enorme dificuldade em incluir o surdo em contextos pensados e estabelecidos por e para ouvintes”. De acordo com Bruner (2001), a escola é um lócus de entrada para a cultura, e não apenas uma preparação prévia. As concepções de avaliação, currículo, conteúdos devem ser constantemente reavaliadas, para que o aluno possa agenciar sua vida, seja capaz de lidar com o mundo na escola e após a escola.

No próximo capítulo, abordaremos a perspectiva bilíngue como uma proposta de ensino multicultural e suas atribuições no desenvolvimento cognitivo da pessoa surda.

CAPÍTULO 2

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: ASPECTOS LINGUÍSTICOS

Para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que o mundo semiótico seja mediado de forma adequada (KELMAN, 2015, p. 55).

2.1 Línguas em foco

Na introdução desta pesquisa, apresentamos um breve recorte histórico da educação de surdos. Constatamos que o debate sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos acompanha esse relato histórico, que tem como ponto de partida a orientação da legislação vigente: a Lei nº. 10.436/2002 e o Decreto nº. 5.626/2005. Este marco legal recomenda a educação bilíngue como a abordagem educacional mais indicada para a pessoa surda e considera a relevância da Libras e da Língua Portuguesa. Segundo Castro e Santos (2018), os estudos atuais na educação de surdos estão relacionados às questões sobre os modos de conceber a educação bilíngue e aos aspectos relacionados à proficiência da Libras e da Língua Portuguesa nas modalidades da leitura e da escrita. Partimos da premissa de que a educação bilíngue é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da pessoa surda.

No próximo item retrataremos os referenciais teóricos norteadores da prática pedagógica ao se ensinar Língua Portuguesa ao estudante surdo.

2.1.1 Língua, linguagem e surdez

A base conceitual escolhida como referência da pesquisa pauta-se na teoria histórico-cultural, uma vez que, por meio dela, compreendem-se as relações que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem humana. Também se aproxima de autores que seguem a visão sociointeracionista de ensino de segunda língua. Esses referenciais sustentam a ideia de que a aprendizagem se concretiza na interação em contextos históricos, sociais e culturais. Apoiamos a fundamentação teórica em Vygotsky ([1929]1989; [1931]1939; [1924]1939; [1929]2000; 1984; 2010; 2012).

Sintetizando a teoria sociointeracionista, ressaltamos que Vygotsky, no início do século XX, buscou reformular a Psicologia com uma abordagem que permitisse entender as relações entre os indivíduos, as suas funções psicológicas e seu contexto social. De acordo com essa visão, o professor age como um mediador e estimulador da aprendizagem e, no ambiente da sala de aula, preza a construção coletiva do conhecimento e valoriza seu próprio saber. Por isso o autor alerta que a Língua de Sinais é essencial para o bom desempenho escolar da pessoa surda. Por meio dessa língua, a pessoa surda pode garantir o desenvolvimento de seus processos mentais superiores.

Buscando uma expressão que permita refletir sobre a condição da linguagem frente à sociabilidade humana, citamos Ferreira (1999, p. 1.219), que define:

Linguagem é todo sistema de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos, o que leva a distinguir-se uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, entre outras ou, ainda, outras mais complexas, constituídas, ao mesmo tempo, de elementos diversos.

Compreendendo dessa forma, podemos inferir que linguagem é tudo aquilo que transmite informação, sendo inerente ao homem e aos animais. Língua é uma das formas de linguagem. Já o conceito de língua, como definido por Fernandes (2003, p. 2), é “um sistema abstrato de regras gramaticais”. O que difere o homem dos outros animais é a possibilidade de assumir, criar e recriar fatos linguísticos que formam um sistema linguístico; é o poder de se comunicar e pensar por meio de um sistema gramatical abstrato.

Luria (1986) afirma que uma das diferenças entre o homem e outros animais é a capacidade de abstrair o pensamento. Os seres humanos não agem só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. São capazes de acumular experiências visuais imediatas, assimilar e transformar experiências sociais, formuladas no sistema dos conceitos abstratos. Esta é uma das principais diferenças entre a consciência humana e o psiquismo dos animais. Os seres humanos se diferenciam dos animais por possuírem linguagem como sistema sógnico. Por meio de uma língua organizada, designam objetos externos, suas relações, e conseguem categorizá-los em determinados grupos. Esse sistema sógnico leva à formação da consciência “categorial”, que permite ao homem designar objetos, características, ações ou relações, fazendo com que adquira a capacidade de abstrair o pensamento.

De acordo com Vygotsky (1984), apenas os seres humanos possuem a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar, planejar ações, e todas essas atividades psicológicas são consideradas superiores. A tomada de decisão com base em uma dada informação nova é um comportamento superior, exclusivo dos seres humanos. Somente por meio da língua o homem não só é capaz de expressar seus pensamentos, ideias, sentimentos, mas também de se constituir como ser humano e como sujeito social. Segundo o autor, a relação dos seres humanos com o mundo não é uma relação direta, e sim uma relação mediada. Existem dois elementos para operacionalizar esta mediação: os instrumentos e os signos. Vygotsky (1984, p. 59-60) afirma: “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico”.

Os signos podem ser considerados uma marca externa que colabora com o desempenho de atividades psicológicas humanas em sermos capazes de executar tarefas que exigem memória e atenção. Desenvolver atividades como escrever uma lista de compras, utilizar mapas para se localizar, utilizar varetas ou pedras para registrar quantidades, fazer um esboço antes de construir um objeto são alguns exemplos de mediação por meio dos signos que melhoram a capacidade de armazenar informações e controlar as ações psicológicas.

Segundo Vygotsky (1984), a dimensão sociocultural do sujeito em desenvolvimento, incluído em determinado grupo cultural, possibilita que ele aprenda a interpretar os significados desse grupo. Pela interação entre os indivíduos acontece a relação interpessoal concreta com as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Esse processo de interação é dinâmico, e cada sujeito interage com o mundo cultural e o mundo subjetivo do outro. Assim, os sistemas sógnicos, entre eles a linguagem, têm uma função primordial na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados socialmente, que lhes possibilitam as interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo.

Para o autor, a linguagem apresenta duas funções básicas: a primeira é a troca social, a comunicação com os outros; segunda, o pensamento generalizante. Assim, a linguagem possibilita aos seres humanos agrupar em um conceito elementos de uma mesma classe de objetos, eventos e situações. Nesse sentido, o pensamento e a linguagem são dois processos cerebrais diferentes, que se desenvolvem por diferentes caminhos de forma independente.

O ser humano se transforma de um indivíduo puramente biológico em um sujeito socio-histórico com o desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem racional. Esse desenvolvimento apresenta duas fases. A primeira é a fase pré-linguística do pensamento, que é a capacidade de utilizar instrumentos para resolver um problema, caracterizando a inteligência prática, por exemplo, quando a criança sobe em uma cadeira para apanhar um brinquedo. Nessa fase o ser humano ainda não tem o domínio da linguagem como sistema sógnico, mas a utiliza em manifestações como o choro e o riso, dentre outras. Em torno dos dois anos de idade, a criança desenvolve a linguagem na etapa denominada fase pré-intelectual. Nesta última fase da linguagem, a fala torna-se intelectual, com função semiótica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados permitidos pela linguagem.

De acordo com Vygotsky (1984), desde o nascimento a criança inicia o aprendizado e o desenvolvimento. É o aprendizado que desperta os processos internos do ser humano por meio do contato com o ambiente cultural em que vive. Quando a criança demonstra capacidade de realizar tarefas com autonomia, encontra-se no nível de desenvolvimento real. Nesta etapa, a criança apresenta as funções psicológicas superiores. No nível de desenvolvimento potencial, ela é capaz de desempenhar atividades com a ajuda do outro, que pode ser um adulto ou um colega, da mesma faixa etária ou não. Para a teoria sociointeracionista, essa troca e colaboração mútua é fundamental, pois valoriza a interação social para que a criança desenvolva as funções psicológicas superiores. O ser humano se desenvolve individualmente apenas em um ambiente social, nunca fora deste. A relação com o outro é fundamental na construção do desenvolvimento psicológico individual.

A postulação entre os dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – configura a zona de desenvolvimento proximal, conforme Vygotsky (1984, p. 97):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento.

Kelman (2015) afirma que o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas ocorre de modo semelhante ao das crianças ouvintes, desde que haja um ambiente adequado de interação e troca de experiências entre os usuários da Língua de Sinais. A autora acrescenta que, para que haja trocas culturais e sociais entre surdos e ouvintes, é importante que o mundo semiótico seja mediado em Língua de Sinais, em conjunto com

a utilização de recursos visuais, para que as pessoas surdas possam assimilar os conceitos apresentados. O uso da Língua de Sinais para a pessoa surda não serve apenas como um meio de comunicação, mas é, de fato, a língua que viabiliza o pensamento e é fator imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e social.

No próximo item, discutiremos a relação da linguagem com os diferentes processos de ensino que coexistem na educação bilíngue para surdos.

2.1.2 Ensino da Língua de Sinais como primeira língua

Apesar de o objeto desta pesquisa ser o ensino da Língua Portuguesa para surdos, incluímos o ensino de Libras como primeira língua para os surdos e como segunda língua para os ouvintes, o que detalharemos no item 2.1.4. Conforme explicamos no início deste capítulo, acreditamos que, no caso dos alunos surdos, sem a aquisição da primeira língua, será muito mais desafiante a aprendizagem da segunda língua. O ensino da Língua Portuguesa para surdos de acordo com a abordagem educacional bilíngue considera que a criança surda deve adquirir a primeira língua – Libras – para que possa aprender a segunda língua – a Língua Portuguesa. O processo de aquisição da primeira língua entre crianças surdas se difere pelo fato de que a maioria são filhas de ouvintes não usuários de Língua de Sinais. No caso do Brasil, geralmente, adquirem a Libras tardiamente, no ambiente escolar, o que ocasiona demora na aprendizagem da Língua Portuguesa e/ou um atraso de linguagem, dentre outros prejuízos nos níveis sociais, psicológicos, cognitivos e acadêmicos.

Partimos do princípio de que seria interessante que o ensino da Libras como primeira língua (L1) e o ensino da Libras como segunda língua (L2), para os alunos ouvintes, estivessem contidos no currículo e no projeto pedagógico das escolas inclusivas. Isso se justifica porque as crianças surdas e ouvintes precisam ser expostas às duas línguas: Língua Portuguesa e Língua de Sinais, caracterizando assim uma educação bilíngue. No nosso entendimento, a criança surda, uma vez detectada a perda auditiva, deveria ser imersa no conhecimento da Língua de Sinais, a ser oferecida em alguma instância ou serviço educacional e linguístico, antes de iniciar a vida escolar (QUADROS, 2019).

O foco desta pesquisa são estudantes surdos bilaterais com perdas neurossensoriais profundas, caracterizando a surdez. Porém, salientamos a existência de vários níveis de perdas auditivas: leve, severa, moderada, surdez unilateral, perdas auditivas de forma diferenciada em cada ouvido, dentre outros. Em cada caso a forma de

aprendizagem de Língua Portuguesa e a aquisição da Língua de Sinais podem apresentar várias peculiaridades. Apesar das diferenças existentes quanto aos níveis de perdas auditivas, defendemos que a Língua de Sinais deve ser usada por todos: surdos com perdas neurossensoriais ou não. Essas ponderações nascem do reconhecimento de que as crianças ouvintes devem chegar à escola sendo fluentes em sua primeira língua, com outras condições de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que as relações de ensino e as funções psicológicas superiores – atenção, memória, concentração, abstração, pensamento, raciocínio lógico e percepção – estão mediadas por uma mesma língua, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa.

As crianças surdas filhas de pais surdos usuários de Libras chegam à escola tendo a Libras como primeira língua e irão aprendê-la em outros níveis de apropriação linguística na escola, em outros domínios, tendo a Língua Portuguesa como segunda língua. Essas crianças já terão dominado os conceitos que possibilitam a interpretação do mundo em sua primeira língua. Porém, a maioria das crianças surdas vêm de famílias que não sabem Libras ou pouco conhecem a Libras, e adquirem essa língua somente quando chegam à escola. De acordo com a pesquisa de Neves e Quadros (2018), após entrevista com adultos surdos brasileiros, foi possível identificar que cerca de 65% de um universo de 861 surdos tiveram seu primeiro contato com a Libras entre os 4 e 18 anos. No que diz respeito à aquisição da Libras, 44% dos informantes declararam tê-la adquirido na escola, com o professor ou o TILSP. Ou seja, em sua grande maioria, o processo de aquisição da Libras por sujeitos surdos brasileiros está ocorrendo na escola, tendo como pares linguísticos adultos ouvintes que aprenderam Libras como segunda língua, nesse caso, um TILSP ou um professor bilíngue.

Nessa mesma pesquisa, foram entrevistados também 1.491 adultos ouvintes, em sua maioria, professores ou TILSPs. A maior parte dos informantes se consideram fluentes em Libras, entre os níveis 4 e 6 em uma escala de 1 a 7, sendo a fluência em Língua Portuguesa (a primeira língua dos informantes) correspondente aos mesmos níveis, entre 5 e 7 na escala apresentada. Quadros (2019) constata, com base nos dados da pesquisa realizada, que os alunos surdos brasileiros estão adquirindo a Libras com profissionais ouvintes que não se consideram plenamente proficientes nessa língua. Com isso, a aquisição da língua por esses surdos acontece tardiamente e de modo inapropriado. Nesse caso, o ensino de Libras nas escolas tem maior importância, por compreender o processo de aquisição e ensino dessa língua. Por essa razão, a autora defende a ideia de que o ensino de Libras deva estar presente nas escolas comuns desde a educação infantil.

Quadros (2019, p. 166) aponta aspectos específicos que devem constar no currículo da disciplina de Libras nas escolas regulares:

- uso do espaço gramatical, que inclui o estabelecimento nominal;
- o sistema verbal;
- as mudanças na direção dos olhos e do corpo;
- as modulações dos sinais;
- o uso dos classificadores;
- as marcas temporais.

Pelo fato de a Libras se realizar na modalidade viso-espacial, constitui-se com base em imagens visuais em várias instâncias, como conversar, dialogar, discutir, argumentar, dentre outras. Incluem-se várias tipologias textuais, com o humor visual, protestos visuais, literatura visual, marcados com sinais não manuais (não são realizados com as mãos, e sim com expressões faciais e corporais), uma espécie de prosódia visual.

De acordo com Quadros (2019) e Lebedeff (2017), o ensino de Libras nas escolas deve compreender um letramento visual. Nesse sentido, o professor deve utilizar histórias para desenvolver interferências com base no texto e construir com as crianças surdas narrativas em vídeo para que elas possam se ver narrando uma história em Libras. Essas estratégias de ensino iniciam um desenvolvimento de letramento visual e possibilitam uma autoavaliação do desempenho linguístico da criança. Essa atividade pode ser realizada tanto na escola bilíngue para surdos quanto na escola dita inclusiva, em salas de recursos específicas para atendimento educacional de surdos.

A expressão “letramento visual” é usada na educação de forma abrangente, tanto para alunos surdos quanto para ouvintes. Para Stokes (2002), o letramento visual é a habilidade de ler, interpretar e entender a informação em imagens pictóricas ou gráficas, e também de transformá-la em imagens, gráficos ou formas que ajudem a comunicação. Consiste na leitura de imagens nas práticas sociais (ROCHA, 2008); é a capacidade de ver, compreender, interpretar e comunicar por meio da visualização. Permite que o indivíduo reúna as informações e ideias em um espaço imagético de forma contextualizada e significando-as.

O indivíduo deve ser capaz de perceber, organizar, construir sentido e expressar o que foi compreendido em um texto. Quanto melhor for o desempenho linguístico na primeira língua, melhor será a leitura na segunda língua, na Língua Portuguesa, pois, desta forma, aumentam as habilidades metalinguísticas. Voltando à epígrafe deste capítulo, Kelman (2015) defende a necessidade de estratégias de ensino multimodais para qualquer

aluno, principalmente para os alunos surdos, pois a língua utilizada nesse processo não deve ser apenas uma ferramenta de comunicação. A aprendizagem pressupõe as relações com os componentes naturais da mente humana: percepção, memória, raciocínio, emoções, motivação. Em sua pesquisa, Kelman (2005) encontrou que, ao utilizarem práticas multimodais em sala de aula inclusiva, não apenas os educandos surdos compreendem melhor, mas também os ouvintes.

Kelman e Brito (2018) afirmam que as funções psíquicas elementares se inserem gradativamente na cultura até se transformarem em mente cultural, na qual a língua é influenciada e influencia os símbolos da mente, e o aluno aumenta a sua compreensão do mundo, fazendo com que este processo resulte na aprendizagem de um determinado conceito. Com base nessa premissa, em relação ao processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016, p. 5) afirmam:

A comunicação multimodal (KELMAN, 2005) pode ser uma alternativa para facilitar o processo de aprendizagem do aluno surdo. Representa um conjunto de métodos que associa sinais e recursos comunicativos diversos, como desenhos, movimentos, gestos, imagens, entre outros, para facilitar a construção de significados. Há uma negociação na compreensão dos significados ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Ribeiro (2003) aponta a metacognição como mais uma estratégia de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A metacognição permite ao aluno se relacionar com as informações de seu meio. Esse processo influencia as áreas fundamentais da aprendizagem escolar: comunicação, compreensão oral (no caso de alunos ouvintes) e escrita, resolução de problemas e a forma de “aprender a aprender”. A metacognição pode melhorar a atividade cognitiva e motivacional, potencializando o processo de aprender. Isso porque reconhecer suas limitações e dificuldades pode auxiliar o aluno a escolher o tipo de estratégia que o levará a obter um melhor desempenho escolar.

O termo “metacognição” pode ser definido de duas formas: trata-se do conhecimento sobre o conhecimento, que é a capacidade do indivíduo de ter consciência das suas competências para realizar determinada tarefa; ou do controle de sua autorregulação, que é a capacidade de avaliar a execução de atividades e corrigir o que for necessário. Em síntese, a condução da aprendizagem na perspectiva metacognitiva apresenta duas vantagens: a autoapreciação e o autocontrole cognitivo como uma forma de pensamento com a qual o indivíduo pode desenvolver e construir seu próprio conhecimento.

Como exemplos de possíveis atividades para propiciar a metacognição, podemos citar: solicitar aos alunos que produzam um tutorial em vídeo mostrando como eles estudam em casa e, depois, utilizar este material para debater o tema com a turma; propiciar rodas de conversa sobre o modo de estudo de cada aluno: o material utilizado, se há ou não o auxílio de um adulto, o ambiente onde o aluno estuda, dentre outros fatores. Essas atividades, por exemplo, em tempos de pandemia, ocorreram na modalidade de ensino remoto. Para isso, o professor deve dirigir essas atividades em Libras ou com o auxílio do TILSP. Em uma situação de turma inclusiva, o professor regente pode reforçar a ideia de que o surdo integra a cultura surda e, geralmente, utiliza mais o canal visual para aprender, diferentemente da pessoa ouvinte, que, em sua maioria, utiliza também o canal auditivo. Esta é uma forma de apresentar a cultura e a identidade surda para os alunos.

Outra estratégia de ensino de Libras, recomendada por Quadros (2019), é o uso da soletração em Língua de Sinais, realizada por meio do alfabeto manual (Figura 1), que consiste no empréstimo linguístico da Língua Portuguesa para a Libras. As línguas sinalizadas estão em permanente contato com as línguas orais de cada país. No caso do Brasil, o alfabeto da Libras é representado da seguinte forma:

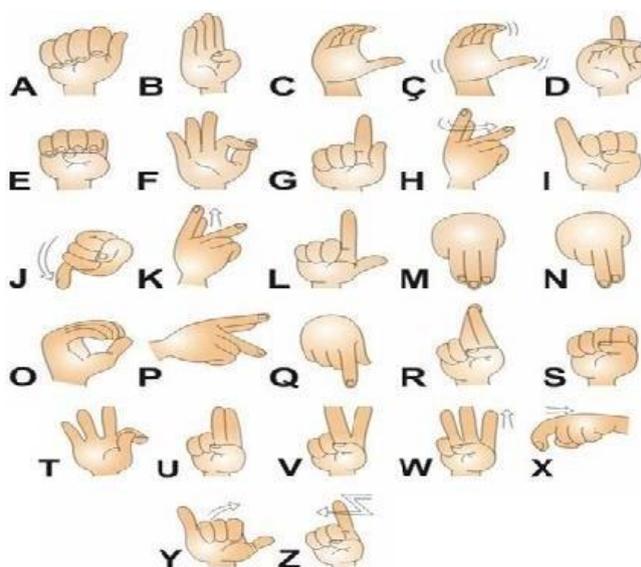


Figura 1: Alfabeto manual (BARROS, 2009).

Segundo Góes e Campos (2014), o alfabeto manual, também conhecido como alfabeto datilológico ou datilologia, totaliza 27 letras, considerando o acréscimo do grafema “Ç”. Este recurso linguístico não é a Língua de Sinais em si. Ele tem a função

específica de soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, que não contam com sinais específicos, siglas, elementos técnicos, palavras ou conceitos que ainda não possuem sinais correspondentes, além de algumas situações de empréstimos de palavras da Língua Portuguesa. De acordo com Quadros (2019), o uso desse recurso em sala de aula pode colaborar no processo da leitura e da escrita. O aluno surdo pode associar a forma de soletração, a forma escrita da palavra e o sinal da palavra. Esse recurso preserva a fonologia dos sinais, trazendo o léxico e a morfologia da Língua Portuguesa, podendo auxiliar no processo de reconhecimento da escrita também nessa língua.

Outro recurso recomendado no processo de ensino de Libras como primeira língua é a literatura surda. Sutton-Spence (2013 *apud* QUADROS, 2019) discutem a necessidade de se utilizar a literatura surda produzida em Língua de Sinais para ensinar Libras apresentando a identidade e a cultura surda. A literatura surda compreende os gêneros textuais: histórias infanto-juvenis, poemas, piadas, jogos e outras formas artísticas que usem a Libras. Os autores destacam a poesia como um dos gêneros que devem ser mais trabalhados em sala de aula, pois a poesia sinalizada, além de ser um recurso lúdico e prazeroso, é um gênero textual criativo, colaborando no desenvolvimento linguístico e na constituição da identidade surda. Por meio da literatura surda, os alunos aprendem a Libras ao ver o poema sinalizado, prestando atenção à forma e à compreensão do uso criativo e seu significado. Assim, a criança não se fixa em um único significado de um determinado léxico, mas aprende a ver os léxicos de formas diferentes, em diferentes sintaxes e em diferentes contextos. O aluno, no exercício com esse gênero textual, explora as bases analíticas da língua, suas descrições sistemáticas, focando a atenção ao conteúdo e à forma, além de reconhecer expressões linguísticas, sociais e de manifestações literárias da cultura surda de modos diversificados.

Sutton-Spence (2013 *apud* QUADROS, 2019) defendem a necessidade de haver professores surdos no ambiente escolar, pois o ensino de Libras como primeira língua (L1) necessita de referências surdas. Como mencionado, se o aluno surdo não teve acesso à sua primeira língua antes do ingresso escolar, a escola será para ele o primeiro e, muitas vezes, o único espaço de acesso à Libras. Consideramos este um dos maiores desafios da educação de surdos no Brasil, pois, até o momento, ainda não há uma política pública para garantir a aquisição da Libras por surdos na mais tenra idade, como recomenda a educação bilíngue: crianças e adultos usando Libras no mesmo espaço, caracterizando uma comunidade linguístico-social, conforme recomenda o Decreto nº. 5.626/2005.

Pensando em estratégias de ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas, Lebedeff (2017) reafirma a necessidade de se elaborarem atividades que estejam relacionadas às experiências visuais e às especificidades linguísticas, culturais, de interação e à sua forma de conceber o mundo. Independentemente da área de conhecimento, as estratégias visuais devem estar sempre presentes.

No próximo item, destacaremos estratégias que podem ser usadas tanto em turmas de alunos surdos quanto em turmas inclusivas, em escolas comuns. As estratégias de ensino utilizadas para atender às necessidades dos estudantes surdos podem colaborar com a aprendizagem também do estudante ouvinte.

2.1.3 Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos

Sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, Quadros (2019) recomenda a presença de professores surdos como mais um ator no cenário educacional bilíngue. Sobre as estratégias de ensino utilizadas, Lebedeff (2017) também recomenda o uso da soletração em alfabeto manual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, pois essa estratégia se configura como um suporte motor para que o aluno visualize o conhecimento fonológico da palavra. A autora afirma que, em sua grande maioria, professores surdos utilizam mais a estratégia da soletração no ato de ensino do que professores ouvintes. É necessário relacionar o sinal à escrita da palavra impressa e à soletração da palavra várias vezes. Lebedeff (2017) recomenda associar o sinal à soletração e repetir o sinal da palavra duas vezes ao apresentar um novo vocabulário, bem como propõe estratégias de ensino pautadas na lógica da visualidade da Língua Portuguesa, tais como:

1. **Gráfico em árvore** (Figura 2): É um gráfico organizador das ideias principais de uma determinada área de conhecimento. No tronco da árvore deve ser escrito o tópico principal do texto e, nos galhos, as informações secundárias. Este gráfico pode ser produzido de forma coletiva ou individual, após a leitura de um texto escrito ou imagético (texto que apresenta um enredo somente com imagens, sem ou com pouco texto). Este recurso ajuda o leitor na compreensão da narrativa ou de um determinado conceito.



Figura 2: Gráfico em árvore.

Disponível em: www.pinterest.com. Acesso em: 31 jul. 2019.

2. **Gráfico em teias** (Figura 3): também denominado de *Cluster* ou *Cloud*. É uma outra forma de gráfico que auxilia na sistematização de ideias originadas de um tópico central. Por meio deste gráfico, o professor pode utilizar estratégia de *brainstorm*, ou explosão de ideias, sem a preocupação com a sua hierarquia.

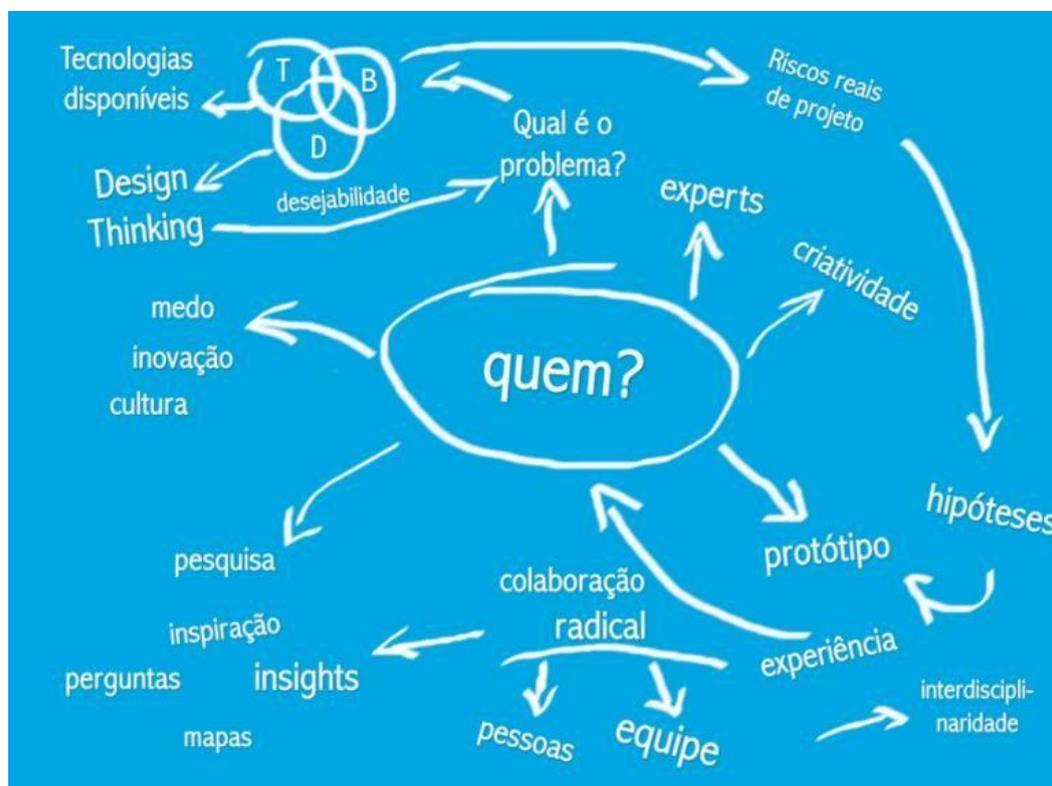


Figura 3: Gráfico em teias.

Disponível em: www.granddesigns.com.br. Acesso em: 31 jul. 2019.

3. **Tabela** (Figura 4): Utilizada para organizar e concentrar dados contidos em alguma informação. As tabelas podem ser usadas para demonstrar atributos, comparar e constatar tópicos, avaliar informações, dentre outros.

ACORDO ORTOGRÁFICO - TABELA DO HÍFEN		
VOGAIS DIFERENTES	Não use hífen e junte	auto e scola, infra e strutura, auto a juda, auto a firmação, semi a berto, semi i árido
VOGAIS IGUAIS	Use hífen	anti-inflamatório, micro-ônibus, micro-ondas, auto-observação, contra-ataque
CONSOANTES DIFERENTES	Não use hífen e junte	superlegal, hipermercado, intermunicipal, superpopulação
CONSOANTES IGUAIS	Use hífen	sub-base, super-requintado, inter-relacionar, super-romântico
VOGAL + CONSOANTE	Não use hífen e junte	seminovo, autoconhecimento, autodesenvolvimento,
CONSOANTE + VOGAL	Não use hífen e junte	hiperacidez, superinteressante
VOGAL + R / S	Junte e dobre o R ou o S	antirugas, antissocial, ultrassonografia, autorretrato, minissaia, ultrarrigoroso, corresponsável, contrarregra

Figura 4: Tabela.

Disponível em: www.blogdobrunomuniz.com.br. Acesso em: 31 jul. 2019.

4. **Mapa de história** (Figura 5): Auxilia o aluno a analisar ou escrever um texto narrativo. O objetivo é organizar as ideias, e não fixar uma estrutura inflexível ou hierarquizada, colaborando na organização mental das ideias dispostas em uma narrativa. Inicia-se com a apresentação dos elementos da narrativa: espaço, tempo, cenários, personagens, complicação, desenvolvimento e conclusão. Outra forma de organização seria: onde, quando, personagens principais, personagens secundários, problema, eventos e conclusão. Esta estratégia também pode ser utilizada com tipos diferentes de texto: acadêmicos, jornalísticos, relatos de filmes, dentre outros.

Estrutura clássica do enredo <i>"Chapeuzinho Vermelho"</i>	1. Apresentação ou exposição: a mãe pede à filha que vá à casa da vovó saber notícias e levar alguns doces.
	2. Complicação: No meio do caminho, a menina é abordada pelo Lobo Mau.
	3. Clímax: O Lobo Mau devora a avó de Chapeuzinho Vermelho e tenta atacá-la também.
	4. Desfecho: O Lobo Mau é morto pelo caçador e a vovó e Chapeuzinho são salvas.

Figura 5: Mapa de história.

Disponível em: <https://cenpsg9.wordpress.com>. Acesso em: 31 jul. 2019.

Com os alunos surdos, por exemplo, após contar a história, sugerimos solicitar-lhes que recontem e façam a dramatização da história em Libras. Depois de explorar bastante o enredo em Libras, sugerimos fazer o mapa de histórias. O aluno surdo, com o conhecimento da história em Libras, sua primeira língua, organizará melhor as ideias e os conceitos apresentados para a compreensão da leitura em Língua Portuguesa, sua segunda língua.

5. **Histórias em quadrinhos** (Figura 6): Esta estratégia de ensino pode colaborar muito com a elaboração visual de uma narrativa, principalmente para os educandos surdos. Ao associar desenhos com o texto, torna mais claros os conceitos abstratos. É importante trabalhar os elementos que compõem as histórias em quadrinhos: tipos de balões, desenhos dentro dos balões, expressões faciais dos personagens, cenário das histórias, dentre outros.

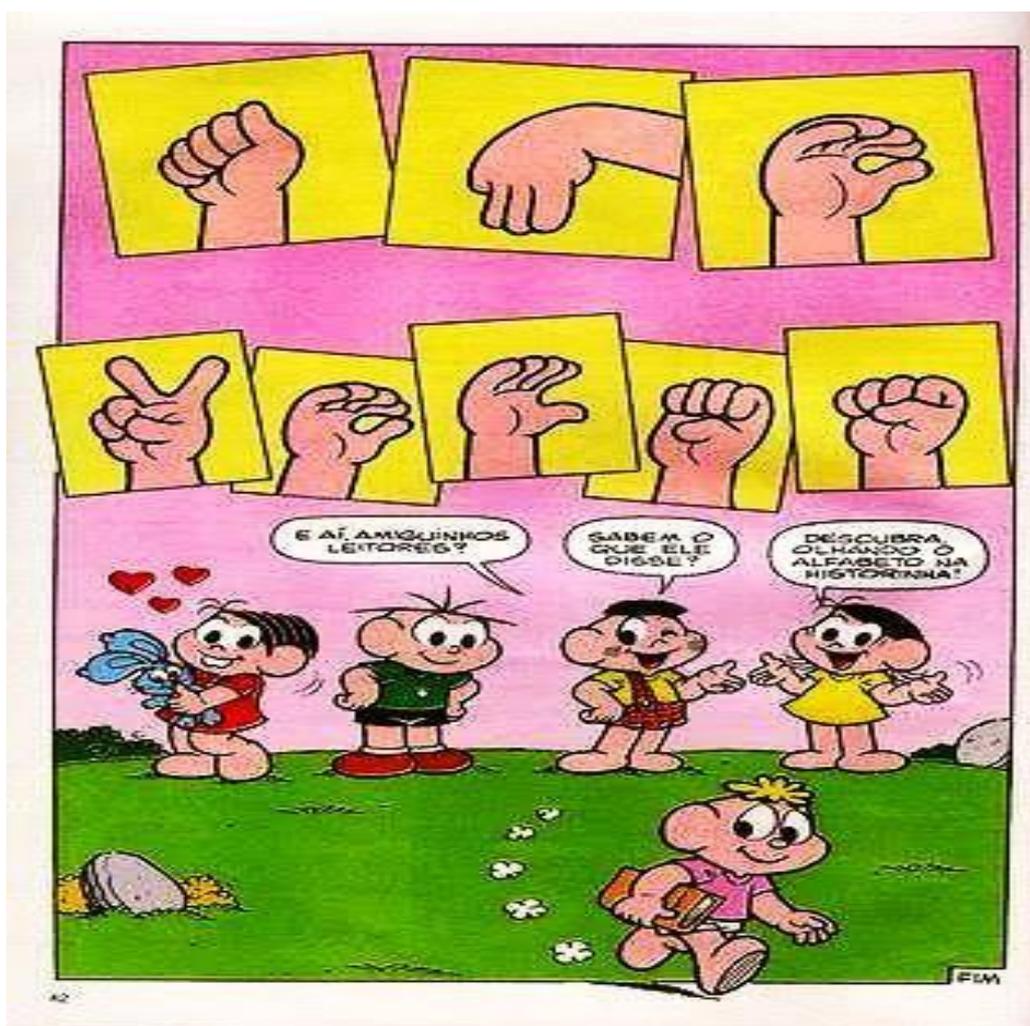


Figura 6: História em quadrinhos.

Disponível em: www.pinterest.cl. Acesso em: 31 jul. 2019.

6. **Mapa conceitual** (Figura 7): Lacerda (2014) recomenda o uso de mapas conceituais como uma das estratégias de ensino mais eficazes para surdos. Este tipo de mapa foi criado por Joseph Novak, nos anos 1970, com o objetivo de organizar e representar conceitos. É uma representação gráfica que relaciona palavras-chave a respeito de um determinado conceito. Essas palavras podem ser colocadas em figuras geométricas. Para demonstrar a relação entre os conceitos, podem ser utilizadas setas, flechas, linhas, dentre outros. Este recurso favorece a compreensão de conceitos e permite a elaboração de conhecimentos.

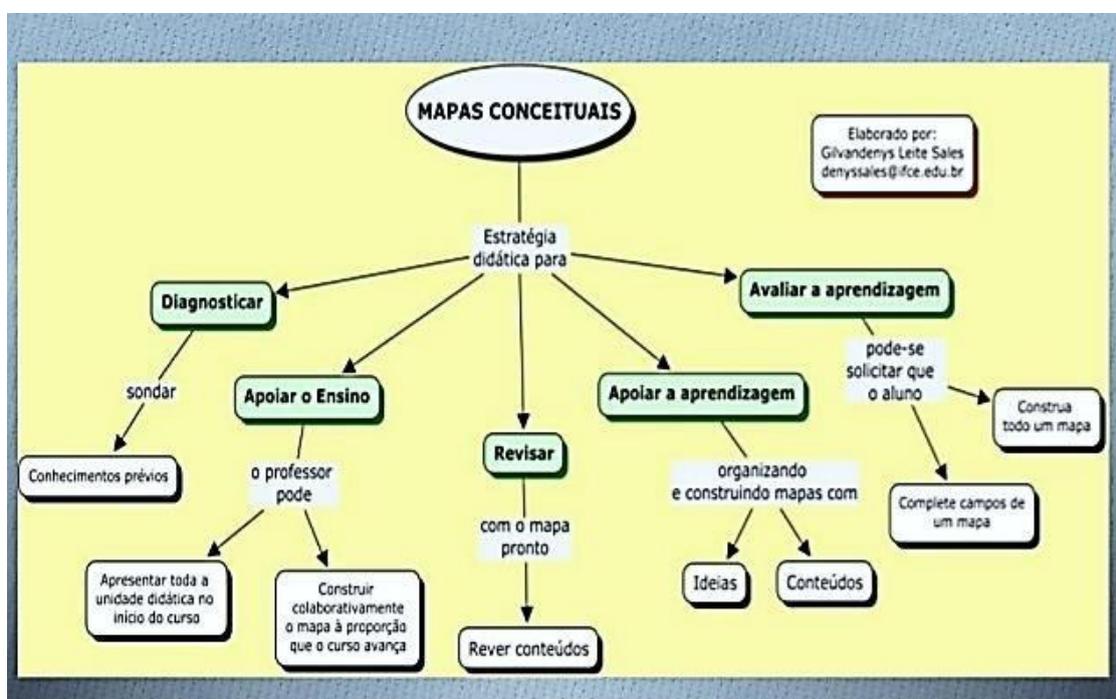


Figura 7: Mapa conceitual.

Disponível em: <https://www.slideshare.net/denysales/o-que-um-mapa-conceitual>.

Acesso em: 20 jul. 2019.

Tanto o gráfico em árvore (Figura 2) quanto o gráfico em teias (Figura 3) podem ser usados das seguintes formas: os alunos podem fazer um gráfico com base em experiências já vivenciadas, como palestras, filmes, debates, histórias, textos, teatros, passeios, dentre outros; ou vice-versa, como preparação para compreensão de um contexto interativo que o aluno irá experimentar. Por exemplo, em uma classe inclusiva, após a contação de uma história, em Libras para os alunos surdos e em Língua Portuguesa oral para os ouvintes, de forma simultânea ou consecutiva, o professor regente, em parceria com o TILSP, pode propor à turma que confeccione, de forma coletiva, um

gráfico em teias do enredo da história, destacando os protagonistas, os personagens secundários, a cena onde acontece a história, o início, o clímax e o desfecho. Após a confecção do gráfico em teias, os alunos, em duplas ou pequenos grupos, podem redigir um texto narrativo sobre a história.

Ao formar as duplas e os grupos, é necessário haver o cuidado, por parte do professor regente, de não só juntar alunos ouvintes que sabem Libras com alunos surdos, mas também provocar parcerias de alunos com diferentes níveis de desempenho escolar, para que haja trocas semióticas e a colaboração mútua entre eles, concretizando em todos a aprendizagem, de acordo com a proposta pedagógica sociointeracionista.

Lacerda (2014) reafirma a necessidade da utilização de estratégias de ensino pautadas na lógica visual para ensinar alunos surdos. A autora cita a Pedagogia Visual como uma área do conhecimento que necessita acompanhar o desenvolvimento e os avanços tecnológicos e sociais. O professor pode fazer uso de todos os textos imagéticos existentes na sociedade, como a televisão, as redes sociais e demais mídias do mundo virtual. Estes recursos podem e devem ser utilizados em diversas áreas do conhecimento, inclusive nas aulas de Língua Portuguesa como segunda língua. Por isso, “não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem” (LACERDA, 2014, p. 186).

Este trabalho está relacionado à área de conhecimento denominada semiótica imagética, a qual explora a visualidade com o objetivo de investigar aspectos da cultura surda. Lacerda (2014, p. 187) assim define semiótica imagética: “O campo de estudo da semiótica imagética é parte da semiótica geral, ciência interessada no estudo dos signos, contudo é no campo da semiótica imagética que as questões visuais são mais exploradas”. Nessa área de conhecimento, trabalha-se com a leitura de imagens, como fotografias, filmes, cartazes, televisão, mapas, maquetes, desenhos, charges, gráficos, vídeos, jornais, que evocam a análise de aspectos sociais e políticos, dentre outros.

O uso das imagens deveria ser mais explorado na escola, em qualquer disciplina, com o objetivo de buscar mais significados de um determinado conceito. Na maioria das vezes, as práticas de ensino estão limitadas apenas ao uso de livros didáticos e a textos narrativos com vocabulários distantes do conhecimento de mundo dos alunos. Isso prejudica o aprendizado de todos, e muito mais dos alunos surdos, que necessitam de estratégias visuais para apreenderem um determinado conceito.

Kelman (2011) também nos remete ao fato de que, além da utilização da Língua Portuguesa oral e da Libras nos processos de ensino e aprendizagem, a utilização de recursos visuais diversos sobre o mesmo conceito pode contribuir significativamente para a aprendizagem de crianças surdas, e salienta a necessidade de que esses recursos estejam inseridos nas estratégias pedagógicas direcionadas aos alunos. Essa estratégia de ensino contribui com todos os alunos em uma classe inclusiva, visto que os alunos ouvintes também se beneficiam dessa prática pedagógica.

Lacerda (2014) concorda com Quadros (2019), reafirmando a necessidade de haver uma reforma curricular voltada para produções relacionadas à pedagogia visual que possam ampliar possibilidades de aprendizagem não só para alunos surdos, mas também para todos os alunos da escola. Enfim, Kelman (2010 *apud* SILVA; KELMAN, 2019) já mencionava as ideias também abordadas por Lacerda (2014) e Quadros (2019), ao apontar a necessidade da utilização de diversos recursos imagéticos no ato do ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, valendo-se de diversos sistemas semióticos. Dessa forma, deve-se proporcionar o uso de diferentes recursos e estratégias visuais em contextos significativos, denominados de comunicação multimodal, sendo a Libras a língua de instrução.

Levando em consideração as discussões acerca da visualidade no ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, Castro e Santos (2019) propõem algumas etapas a serem seguidas como estratégia de ensino. A primeira etapa é a **narrativa dos alunos**. O objetivo desta etapa é fazer um levantamento do conhecimento de mundo que os alunos trazem para a sala de aula. O professor deve valorizar o que os alunos já sabem, conhecem e seus interesses.

Sugerimos que, antes de iniciar as aulas, os professores promovam um momento como se fosse uma assembleia para explicar algum tema em voga na mídia, algum assunto recorrente na escola ou em noticiários. Isso é fundamental para subsidiar e ampliar o conhecimento de mundo dos alunos surdos. A maioria deles podem ter pouco acesso às informações do cotidiano, ou informações deturpadas sobre um determinado assunto, considerando que há poucos noticiários com acessibilidade em Libras. A grande maioria das famílias ouvintes com filhos surdos não sabem ou pouco sabem Libras. Quando sabem, não têm paciência ou tempo para interpretar ou explicar os acontecimentos, eventos, novelas, desenhos que a pessoa surda vê e encontra nas mídias. Muitos surdos não conseguem acompanhar o recurso do *closedcaption* (sistema de legenda nas televisões), pois este demanda uma leitura rápida, e muitos não têm competência

linguística em Língua Portuguesa suficiente para compreendê-la. Nas assembleias com os alunos, faz-se necessário criar espaço de debates sobre temas da atualidade, com o objetivo de provocar trocas de saberes e aumentar a competência linguística em Libras entre os alunos surdos e ouvintes, promovendo um exercício de cidadania, interação e dialogia. Para que esse trabalho possa ser realizado em classes inclusivas, é fundamental a presença do TILSP, uma vez que os professores das classes comuns, em sua maioria, não sabem se comunicar com os alunos surdos em Língua de Sinais.

A segunda etapa proposta é a **escrita espontânea individual**. Após a primeira etapa, o professor necessita fazer um diagnóstico do conhecimento dos alunos a respeito da Língua Portuguesa. Para isso, é importante que o aluno escreva espontaneamente, sem receio de errar, sobre o tema trabalhado. De posse do texto produzido, o professor analisa as hipóteses de escrita que aquele aluno utilizou. Pode-se observar: se há uso de conectivos; se há interlíngua nas sintaxes entre a Libras e a Língua Portuguesa; se há uso de verbos; se os verbos são todos no infinitivo ou se há conjugação; se há uso de substantivos para substituir sentenças; se há desenhos ou esquemas para registrar algum pensamento, conceito ou ideia de palavras desconhecidas; se há coerência e coesão. No caso de surdos oralizados, pode-se observar se há marcadores de oralidade (onomatopeias, registros de sons, dentre outros) nos textos escritos.

A terceira etapa consiste na **negociação de sentidos**. Nesse momento, o professor propõe a revisão do texto coletivamente. É importante que essa tarefa seja realizada de forma coletiva, para que os alunos possam trocar as análises de suas hipóteses de escrita. Quando escrevemos algo, há um objetivo, uma meta e uma justificativa. O aluno não produz um texto apenas para “tirar nota”. É importante partilhar as hipóteses de escrita de forma coletiva, sem julgamentos de valor: colaborar com o outro para reorganizar a redação do texto. A discussão proposta deve ser conduzida em Libras. Neste caso, o professor assume a função de mediador do processo.

A quarta etapa é a **revisão textual**. O professor propõe a revisão do texto elaborado individualmente, provocando discussões coletivas e possibilidades de reelaboração do texto espontaneamente escrito. O aluno age, neste momento, junto com o professor. O objetivo desta etapa é contribuir para o conhecimento e reconhecimento das regularidades e normas do sistema linguístico da Língua Portuguesa analisando a sintaxe dessa língua e comparando-a com a sintaxe da Língua de Sinais. O aluno deverá compreender as regras gramaticais da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais de forma análoga.

A quinta e última etapa é a possibilidade de **publicação**, considerando que a escrita precisa ter significado para os alunos, assumir uma função social e ter um leitor ativo. As autoras alertam que todos os tipos e gêneros textuais devem ser levados para a sala de aula: listas, bilhetes, receitas, cartazes, avisos, perfis de Facebook, notícias de jornal, placas, tabelas, mensagens de WhatsApp, legendas de filmes, contos, crônicas, poemas, ditos populares, provérbios, piadas, boletos bancários, entre outros. Ao publicar o texto escrito em algum lugar (mural da sala, jornal da escola, no Facebook, entre outros), o professor dá significado social ao texto. O aluno necessita da valorização e da análise de outros que não sejam apenas os componentes da turma.

Há necessidade de o professor regente analisar e rever as suas ações educacionais periodicamente. Todas essas práticas pedagógicas exigem tempo de planejamento. No contexto de educação bilíngue, deve ser realizado um trabalho colaborativo entre outros profissionais, além do professor regente: o TILSP, o professor da sala de recursos, o professor de Libras, o mediador. Nesse sentido, Castro e Santos (2019, p. 146) ressaltam:

Torna-se urgente repensar as práticas que não revelam a preocupação com o contexto de prestígio, status e legitimidade da Libras e da Língua Portuguesa. A modalidade escrita da Língua Portuguesa a legitima e confere status de língua de prestígio social diferente da Libras. Essa condição precisa ser problematizada na construção de projetos educacionais e para a organização de políticas que pretendam garantir a legitimidade da Libras expressa em lei.

Kelman (2015) recomenda a adoção de determinadas etapas para um bom desenvolvimento do ensino da Língua Portuguesa. A primeira seria **a explicação do texto em Libras**. Nessa etapa, a leitura pode ser realizada de forma individual ou coletiva. O aluno surdo e/ou o professor devem explicar o texto em Libras, ressaltando suas ideias principais, porém sem realizar, no ato da leitura, o bimodalismo.¹⁴ A leitura em Libras deve ser global e expressar as ideias-chave do texto, sem se prender em palavras isoladas e sinalizadas fora do contexto da sentença.

¹⁴ Segundo Lodi (2005), os defensores da abordagem educacional da Comunicação Total, iniciada em meados da década de 1960 no Brasil, defendem a ideia do uso da Língua de Sinais, da leitura labial, do treino do resíduo auditivo e o uso do alfabeto manual na comunicação das pessoas surdas e na prática pedagógica. O objetivo da educação, nessa abordagem, é promover a comunicação, não importando a língua utilizada nem a estratégia de comunicação. Os educadores, os familiares e os surdos utilizam simultaneamente gestos, mímicas, desenhos, fala, criam conectivos frasais em sinais, utilizam sinais caseiros, uma espécie de linguagem gestual criada pelas pessoas com quem convivem. Utilizam-se também dramatizações e todos os recursos que estiverem ao alcance para se comunicar, sem respeitar a gramática e a sintaxe própria da Língua de Sinais nem a da Língua Portuguesa, usando simultaneamente as duas línguas. Isso é o que denominamos de bimodalismo (CASTRO, 2012).

A segunda etapa seria a **leitura orientada**. Nessa etapa, o professor orienta o aluno a buscar as ideias principais de um texto para que possa compreendê-lo em sua totalidade. O professor deve encorajar os alunos a reconhecerem significados de palavras pelo contexto expresso no texto.

A terceira etapa denomina-se **leitura compartilhada**. Nessa etapa, são realizadas leituras em duplas e ou em pequenos grupos com o intuito de promover uma troca semiótica entre eles, a fim de colaborar na compreensão textual. Para que esta atividade se concretize em turmas inclusivas, é necessário que os alunos ouvintes saibam Libras, para que possam interagir com os alunos surdos, ou que haja TILSP acompanhando os alunos. Essa etapa pode ser realizada na biblioteca ou na sala de aula. Caso a escola não tenha biblioteca, a própria sala de aula pode se transformar em uma. É importante que a sala de aula seja um espaço que fomenta o gosto pela leitura.

A última etapa seria a que a autora denomina de **silêncio sustentável**. Nessa etapa, o aluno realiza a leitura do texto de forma autônoma e silenciosa (no caso dos surdos, sem sinalizar), apenas deslizando o olhar sobre o texto.

É importante que todas as etapas sejam realizadas com um único texto, a fim de que o aluno domine completamente sua interpretação, ampliando seu vocabulário e conhecimento de mundo. Todas essas etapas necessitam ter a Libras como língua de interação e de instrução. A autora também recomenda o uso da datilografia (soletração das palavras usando o alfabeto manual), além da utilização da comunicação multimodal para ensinar os conceitos novos, valendo-se de recursos visuais como desenhos, esquemas, dramatização, objetos, entre outros, necessários para que o aluno assimile a polissemia das palavras em diferentes contextos.

Essas práticas e estratégias de ensino convergem de forma cíclica nas seguintes etapas: semiótica imagética, mediação semiótica, metacomunicação, comunicação inter e multimodal, as quais serão descritas a seguir.

A **semiose imagética** explora o significado dos signos imagéticos, ou seja, os signos visuais de um texto: as ilustrações, as cores do livro, a capa, charges, enfim, todas as pistas visuais contidas no texto que ajudam na compreensão do texto escrito. É o que denominamos elementos pré-textuais.

A **mediação semiótica** é o processo de intervenção dos sujeitos com o meio em que vivem. No processo de intervenção e interação de signos e instrumentos diferentes, cada sujeito medeia seus pensamentos, suas culturas e subjetividades a respeito de um determinado signo (conceito, palavra, sinal).

A **metacomunicação** é a comunicação, frequentemente não verbal (expressões faciais, gestos, olhares, movimento de corpo, dentre outros), que colabora para elucidar o conceito de um determinado signo. Kelman e Branco (2003, p. 38-39) assim definem metacognição: “Envolve o conteúdo comunicado e o caráter ou qualidade da relação humana, dependendo do contexto para a geração e interpretação de significados”.

As autoras realizaram uma pesquisa com abordagem teórica sociocultural construtivista, cujo objetivo foi destacar mecanismos comunicativos e metacomunicativos existentes em um contexto sociocultural específico. Nessa pesquisa, observaram narrações de histórias de crianças surdas e ouvintes pertencentes a uma mesma turma, com a intervenção da TILSP em algumas situações comunicativas. As histórias eram relacionadas a contos de fadas clássicos. A atividade observada aconteceu na aula da sala de leitura em uma escola de ensino fundamental do sistema público do Distrito Federal. Nessa escola, as crianças surdas estudam em classe especial durante o atual 2º ano e, no 3º ano, em uma escola regular. O 4º e o 5º são cursados em classes de integração (atualmente denominadas de classes inclusivas).

Após a observação das aulas e da análise microgenética¹⁵ dos processos comunicativos, constatou-se que as estratégias comunicativas e metacomunicativas observadas nas interações entre alunos surdo-ouvinte e colega surdo-professora ouvinte, no contexto de narração de histórias, são positivas. Como resultado dessa pesquisa, observa-se que a ampliação de diversas linguagens no processo educacional promove a aprendizagem e o desenvolvimento.

A **comunicação intermodal** é a estratégia de ensino em que o professor pode transmitir a explicação de um mesmo signo por meio de dois ou mais tipos modais, de forma que os conceitos de diferentes signos se coordenem e se integrem perfeitamente, para que o aluno compreenda o signo que está como meta de ensino.

Em Silva (2017), encontramos uma revisão de literatura de estudos nacionais e internacionais voltados para o bilinguismo de surdos, envolvendo três pontos importantes na descrição de bilíngues: a história linguística, o uso das línguas no cotidiano e questões atitudinais que envolvem o uso das línguas. A autora afirma que as pessoas surdas são sujeitos bilíngues em potencial, e complementa:

¹⁵ Este conceito será detalhado nos próximos capítulos.

Não se espera que um bilíngue domine igualmente as duas línguas em todas as modalidades (oral ou sinalizada e escrita) e em todas as quatro habilidades (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita). Pelo contrário, compreende-se que o bilíngue vai desenvolver a fluência conforme sua história linguística e a necessidade de uso das línguas no cotidiano (SILVA, 2017, p. 127).

Devido a essa condição de ser bilíngue, a autora defende também a estratégia de comunicação intermodal e multimodal. As línguas de sinais e as línguas orais estão em permanente contato em diversos grupos sociais. Para que surdos e ouvintes possam se comunicar, usa-se uma espécie de mesclas linguísticas, sinais caseiros ou dramatizações para representar a estrutura da língua oral. Pode haver um bilinguismo intermodal na produção e na percepção das três modalidades de língua: oral, escrita e sinalizada, considerando o alfabeto manual, que é pertencente às línguas de sinais e também às línguas orais, já que o sistema é uma representação visual da ortografia da língua oral e também está integrado às línguas de sinais. A comunicação intermodal é bastante diversa e desenvolve conhecimentos e vários usos de suas línguas.

Recomenda-se que o professor conheça a vida e a condição linguística de seu aluno surdo: a idade da perda auditiva, se há resíduo auditivo, se há trabalho fonoaudiológico realizado fora da escola, se há outro surdo na família, se há contato com outros grupos sociais de surdos – associações de surdos, grupos religiosos de surdos, se têm amigos surdos, se frequentam lazer em ambientes acessíveis em Libras. Enfim, dependendo de como seja a condição de acesso linguístico em Libras do aluno surdo, ele poderá ter um domínio maior ou menor da Língua de Sinais e maior ou menor sentimento de pertença aos grupos sociais de estudantes surdos. Essas observações irão esclarecer se a primeira língua do aluno surdo é a Língua de Sinais, se é a Língua Portuguesa oral ou nenhuma das duas línguas, ou seja, se a pessoa surda não possui uma língua para organizar seu pensamento. Dependendo do caso, é necessário valer-se da comunicação intermodal para transmitir conceitos pedagógicos. Nesses casos, o professor deve fazer uso de diversas estratégias e modos de comunicação: alfabeto manual, imagens, textos, cartazes, Língua de Sinais, expressões faciais e corporais, dentre outros.

De acordo com Kelman (2015), as aulas para surdos devem conter as etapas descritas anteriormente, a fim de que o aluno possa atingir o objetivo de se apropriar do conceito ensinado e transformá-lo, utilizando-o em diferentes contextos. Pode-se definir

a educação bilíngue e o multilinguismo como “a coexistência, o contato e a interação de diferentes línguas”, seja no nível social ou individual (WEI, 2013, p. 26).

Em síntese, defendemos a seguinte premissa: quanto mais o estudante surdo utilizar a Língua de Sinais como primeira língua, melhor será sua compreensão do texto escrito em Língua Portuguesa, porque o processo de leitura do texto é precedido da leitura de mundo (FREIRE, 1983), em vivências, experiências de vida, conhecimento de fatos sociais, políticos, acontecimentos de relações ocorridas em sua família, entre outros. Para que isso ocorra, é fundamental que o sujeito surdo conviva com pessoas que interajam com ele em Língua de Sinais. Quanto mais interação e vivência com outras pessoas surdas, em diferentes contextos sociais, principalmente no meio familiar, mais a pessoa surda se apropriará da Língua de Sinais como sua primeira língua, ou seja, a língua que lhe permite expressar a subjetividade. O estudante surdo, de posse do conhecimento de mundo, organizando seus processos mentais em Língua de Sinais, encontrará estratégias de leitura pessoal, fazendo a analogia da sintaxe da Língua de Sinais com a sintaxe da Língua Portuguesa. Esse processo é o que Kelman (2015) denomina de educação bilíngue, com multilinguismo na interação social ou individual.

Por exemplo, em Língua de Sinais, dizemos “brinquedo caixa”, e não “caixa de brinquedos”. Não existe um sinal específico que demonstre uma relação biunívoca, em Língua de Sinais, para o conectivo “de”. Podemos aproximar esse sentido, nesse contexto, usando o sinal “próprio”. O professor deve explicar que, em Língua de Sinais, a sintaxe difere da Língua Portuguesa, porque nesta se escreve “caixa de brinquedos”, pois existem diferentes tipos de caixa e o conectivo “de”, nesse contexto, tem sentido de conteúdo. O professor pode mostrar diferentes tipos de caixa: caixa de chocolates, caixa de joias, caixa de livros, caixa de fósforos etc. Outro exemplo: “Língua de Sinais”, porque é uma língua própria de sinais. Existem diferentes línguas orais, mas a Língua de Sinais é a única sinalizada; por isso, é “de” sinais. O professor pode trazer filmes, fotos, objetos concretos para significar o mesmo conceito. Isso é o que denominamos comunicação intermodal.

Acreditamos que, pelo fato de a pessoa surda ser essencialmente um ser visual, a leitura é um processo mais viável no primeiro momento. Para que o processo da escrita tenha sucesso, a pessoa surda necessita ler muito, com a interlocução de explicações intermodais. Ler é dar significado e interpretar o que se lê, e não somente decodificar letras e sílabas (FREIRE, 1983). No caso dos surdos com perdas auditivas neurosensoriais bilaterais, usuários da Língua de Sinais como primeira língua, o processo de decodificação fônica é inoperante. A pessoa adulta surda lê com os olhos, sinaliza e

traduz o texto escrito em Língua de Sinais. Por isso dizemos que a Língua de Sinais é fundamental no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Caso contrário, se a pessoa surda não tem a Língua de Sinais como primeira língua, pode apresentar maior dificuldade de compreender e interagir nas aulas em que o professor apresentar a prática de ensino intermodal.

No capítulo 4 apresentaremos mais exemplos e situações de ensino com a prática intermodal observados nas escolas pesquisadas. No próximo item abordaremos as estratégias de ensino da Língua de Sinais para ouvintes como meio de viabilizar a inclusão em escolas ou turmas comuns, ampliando as possibilidades de trocas de saberes entre surdos e ouvintes.

2.1.4 Ensino da Libras como segunda língua para ouvintes

De acordo com Quadros (2019), o ensino de Libras como segunda língua (L2) no contexto escolar é voltado para as crianças ouvintes, familiares e demais pessoas envolvidas na escola. Essa organização é um dos pilares da educação inclusiva bilíngue para surdos: Libras e Língua Portuguesa devem ser valorizadas no mesmo espaço, com o mesmo status. Os alunos ouvintes podem e devem ter aulas de Libras como segunda língua dentro da grade curricular, conforme recomenda o Decreto nº. 5.626/2005.

O ensino de Libras como segunda língua deve envolver as seguintes habilidades: visualizar, produzir e ler de acordo com a gramática da Língua de Sinais. Entre as estratégias de ensino utilizadas, devem constar brincadeiras, conversação, jogos em Libras e produções que envolvam filmagens e edição de vídeos. O objetivo de trabalhar com vídeos é possibilitar aos alunos fazerem uma autoavaliação do seu desempenho linguístico e criarem uma consciência corporal.

O aluno ouvinte deve adquirir as habilidades linguísticas do uso do corpo como um todo, suas mãos, rosto e o espaço. Não basta memorizar os sinais isoladamente. O ensino deve ser contextualizado e corresponder aos cinco parâmetros da Língua de Sinais: configuração de mão, localização, ponto de articulação, movimento e sinais não manuais. As aulas de ensino de Libras como L2 devem privilegiar as habilidades de expressões não manuais, para que os alunos ampliem suas percepções visuais sem utilizar o bimodalismo, que é uma mistura sintática de uma língua com a outra, ao passo que se recomenda executar uma língua respeitando os padrões sintáticos da outra. Por esse motivo, ele não

é recomendado nem para o ensino da Língua Portuguesa, nem para o da Libras, porque essa forma de sinalizar não corresponde aos padrões de nenhuma das línguas.

O uso da literatura surda também é recomendado para o ensino da Libras como segunda língua, pois dessa forma alunos, surdos e ouvintes, podem brincar e criar com a arte literária surda, por meio de poemas, contos, folclore, narrativas em Libras, como *Cinderela surda*, *Rapunzel surda*, *O mundo das bocas mexedeiras*, *Tibi & Joca*, *O homem que amava caixas*, *O feijãozinho surdo*, dentre outras obras (Figura 8).



Figura 8: Arte literária surda.

Disponível em: <http://gabiriguer-peadimbe.blogspot.com/2016/07/literatura-surda.html>.

Acesso em: 9 ago. 2019.

A discussão dos aspectos culturais e identitários apresentados na arte literária surda viabiliza a inclusão no sentido de os alunos ouvintes compreenderem a cultura surda e seus aspectos inerentes, manifestando diferentes perspectivas, sentimentos e emoções, sensibilizando os ouvintes a acolherem e respeitarem os colegas surdos. Algumas obras apresentam a mesma narrativa dos contos clássicos, porém, com acessibilidades culturais e identitários dos estudantes surdos. Por exemplo, a *Rapunzel surda*, em vez de jogar os cabelos, joga as mãos; a *Cinderela surda*, em vez de perder nas escadarias o sapatinho de cristal, perde uma luva. Quadros (2019, p. 172) recomenda:

A literatura em sinais pode ser compreendida como um artefato da cultura surda, assim como um processo ativo, uma troca social, na qual os participantes tornam a literatura em Língua de Sinais algo de que participam inteiramente, com o corpo inteiro, literalmente. [...] A força teatral que faz parte da literatura em sinais para produzir usos criativos da língua acontece informalmente, tornando o ambiente de ensino mais prazeroso.

Lebedeff (2017) concorda com esse pensamento quando relata a importância do uso das expressões não manuais na Língua de Sinais, na cultura e identidade surda. De acordo com a autora, por meio dos movimentos oculares, em Libras, pode-se usar uma única palavra para emitir um significado, ou podem-se marcar sintagmas nominais e verbais. Um simples piscar de olhos pode ser usado para localizar um personagem no discurso. Quadros (2003 *apud* LEBEDEFF, 2017) explica que a cultura surda perpassa as experiências visuais. Essas experiências podem ser aspectos físicos, como encontros, festas, literatura surda, uso de equipamentos luminosos e vibratórios; e também aspectos mentais, como a Libras, os sonhos, os pensamentos, as ideias. Ou seja, a cultura surda é essencialmente visual. Devido a isso, as produções dos estudantes surdos, linguísticas, artísticas, científicas, bem como as relações sociais, também são visuais, ou seja, o pensamento e a linguagem são baseados em experiências visuais.

Perlin (2003 *apud* LEBEDEFF, 2017) afirma que a cultura surda surge a partir das experiências visuais representada pela língua, pelo modo diferente de ser, de expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, na cultura acadêmica e científica. Diante dessa constatação, Lebedeff (2017) recomenda que as experiências escolares significativas estejam de acordo com a experiência visual dos estudantes surdos. Conforme essa premissa, Quadros (2019) recomenda uma organização escolar diferenciada, para que alunos surdos e ouvintes possam aprender a Libras e a Língua Portuguesa na perspectiva bilíngue. Segundo a autora, nesse modelo, enquanto os alunos ouvintes tivessem aulas de Língua Portuguesa como L1, alunos surdos teriam aulas de Libras como L1, e enquanto os alunos ouvintes tivessem aulas de Libras como L2, os alunos surdos teriam aulas de Língua Portuguesa como L2, em salas diferentes ou espaço diferentes dentro da mesma sala. Essa dinâmica da escola acomodaria o contexto da educação inclusiva bilíngue, segundo a autora.

Kelman (2018) afirma que, se uma escola se propõe a realizar práticas bilíngues, somente oferecer a Libras é insuficiente. No ambiente bilíngue, os alunos surdos necessitam ter interlocuções em Libras com todos os demais alunos, professores,

funcionários, familiares e em todos os espaços da escola: pátio, refeitório, portaria, secretaria e demais dependências. A Libras deve ser uma língua de circulação na escola. Os alunos surdos precisam significar o mundo da mesma forma que os alunos ouvintes o fazem por meio da Língua Portuguesa oral.

O aprendizado, o letramento e o conhecimento não se reduzem à sala de aula. Os alunos aprendem em todos os espaços, fora e dentro da escola. Por isso, as crianças surdas necessitam de interlocutores sinalizantes em todos os espaços onde vivem, principalmente no ambiente escolar cuja proposta é ser bilíngue. No entanto, colocar em prática os princípios norteadores da educação inclusiva bilíngue não é uma tarefa simples. Requer formação de profissionais capacitados, acessibilidade curricular e de materiais didático-pedagógicos e o comprometimento de diferentes esferas sociais. Esta tese pretende contribuir para a formação dos profissionais docentes de escolas inclusivas, principalmente as que se dizem bilíngues.

2.2 Bilinguismo e inclusão escolar: um debate

Sempre houve a necessidade de se discutirem práticas e desafios para a constituição da realidade inclusiva e bilíngue para surdos em escolas e classes comuns, com o intuito de oferecer uma educação mais igualitária que norteie a formação e a prática de professores que recebem alunos surdos em sala de aula.

No Capítulo IV da Lei nº. 13.146/2015 (BRASIL, 2015), a Lei Brasileira de Inclusão, que trata do direito à educação, o artigo 27 dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência à educação no sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, com o objetivo de alcançar seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. No parágrafo IV desse mesmo artigo, a lei dispõe sobre a oferta de educação bilíngue em Libras, como L1, e em Língua Portuguesa, como L2, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Esta pesquisa se constitui em ambientes inclusivos de duas escolas-polo bilíngues, do município do Rio de Janeiro e do município de Duque de Caxias. Nesse cenário, discutiremos o processo de inclusão das pessoas surdas em turmas comuns e em escolas públicas bilíngues. No caso da inclusão das pessoas surdas, isso se torna um desafio maior, devido às questões da diferença linguística. A maioria dos docentes desconhece a Libras, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Somente a presença do TILSP

em sala de aula não garante a inclusão das pessoas surdas (LACERDA, 2014; QUADROS, 2019). Este assunto será abordado no próximo item deste capítulo.

Não basta traduzir o conteúdo para a Libras. São necessários recursos e estratégias multimodais que transmitam o mesmo conteúdo de formas diferentes, para que a pessoa surda possa assimilar o conceito apresentado. Além das estratégias de ensino, se faz necessário disponibilizar avaliação acessível (BRASIL, 2005, art. 14), o que não significa filtrar e eliminar conteúdos, mas transmitir o conteúdo respeitando a singularidade das pessoas surdas, atendendo à cultura e à identidade surda.

Em termos práticos, podemos citar professores que sonegam conteúdo aos estudantes surdos ou transmitem o conteúdo subestimando a capacidade da pessoa surda. Não usam livros didáticos com alunos surdos porque supõem que eles não conseguirão acompanhar os exercícios propostos. Nas disciplinas das áreas exatas, não usam textos explicativos ou situações-problema, considerando que os estudantes surdos não poderiam ler um problema matemático, interpretá-lo e realizar o cálculo necessário. Oferecem textos muito infantis e rudimentares para os alunos surdos lerem, com a mesma organização sintática nas frases: sujeito, verbo no tempo presente e objeto, tais como: “A bola é bonita”; “A menina joga bola”; “A bola é azul”. Propõem atividades descontextualizadas e desconexas da realidade dos alunos surdos e dos seus anos de escolaridade, além de cópias desprovidas de significado.

Essas práticas, entre outras, prejudicam os alunos surdos porque os impedem de terem acesso a textos reais, de diferentes gêneros e sobre o conteúdo real correspondente ao ano em curso, além de prejudicar a sua autoestima. Dessa forma, os alunos surdos podem concluir a educação básica impossibilitados de ingressarem em universidades, serem aprovados em concursos públicos ou conseguirem emprego. Essas práticas ínfimas mascaram o processo de ensino/aprendizagem: o aluno pensa que sabe ler e o professor finge que ensina. Glat e Blanco (2009, p. 25) complementam: “Nesse sentido, pode-se dizer que a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados!”. Assim, existem indagações ainda sem respostas sobre como viabilizar a educação bilíngue em um espaço inclusivo, refletindo se realmente todo espaço inclusivo é bilíngue e vice-versa.

Há uma extensa legislação brasileira, ou estrangeira traduzida para o português, que dispõe sobre a inclusão escolar e seus aspectos inerentes. Ressaltamos, em ordem cronológica, as principais:

- 1988: Constituição da República Federativa do Brasil;
- 1989: Lei n.º 7.853/89;
- 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90);
- 1990: Declaração Mundial de Educação para Todos;
- 1994: Declaração de Salamanca;
- 1994: Política Nacional de Educação Especial;
- 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96);
- 1999: Decreto n.º 3.298, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89;
- 2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 2/2001);
- 2001: Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.º 10.172/2001);
- 2001: Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001;
- 2002: Resolução CNE/CP n.º 1/2002;
- 2002: Lei n.º 10.436/02;
- 2003: Portaria n.º 2.678/02;
- 2004: Cartilha *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular*;
- 2004: Decreto n.º 5.296/04;
- 2005: Decreto n.º 5.626/05;
- 2006: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- 2007: Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE;
- 2007: Decreto n.º 6.094/07;
- 2008: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- 2009: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
- 2008: Decreto n.º 6.571;
- 2009: Decreto n.º 6.949;
- 2009: Resolução n.º 4 CNE/CEB;

- 2011: Plano Nacional de Educação – PNE;
- 2012: Lei n°. 12.764
- 2015: Lei n°. 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Relatando um breve histórico da instituição da obrigatoriedade da inclusão como política nacional, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), implementada pelo Decreto n°. 6.571/2008, que é um marco na história da educação inclusiva no Brasil. Esse documento, posteriormente substituído pelo Decreto n°. 7.611/2011, assumiu no país compromissos acordados da Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, conforme relatam Hostins e Jordão (2014). No Capítulo IV, determina, no artigo 27, que a educação para as pessoas com deficiência é um direito assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado e durante toda a vida. Conforme as legislações citadas, a educação inclusiva deve desenvolver ao máximo os talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos alunos, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Destacamos um breve relato histórico dos diferentes paradigmas perpassados na e pela educação especial até chegarmos à educação inclusiva concebida atualmente. Glat e Blanco (2009) relatam o percurso histórico da Educação Especial, que inicialmente era um sistema paralelo e segregado de ensino com o objetivo de oferecer atendimento especializado a pessoas com diferentes deficiências. Esse atendimento contava com profissionais, técnicos, recursos e metodologias específicas para cada área de deficiência; os “especialistas” se responsabilizavam pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, incluídos em turmas comuns ou não.

A partir dos anos 1990, os profissionais da Educação Especial iniciaram uma busca por novas formas de educação escolar, menos segregativas, sendo a Educação Inclusiva considerada como diretriz educacional prioritária em vários países, inclusive no Brasil. Essa política educacional visa a responsabilizar os governos e sistemas escolares quanto aos conteúdos, valores e experiências do processo de ensino/aprendizagem, tendo como pressuposto a diferença individual, independentemente das condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento do estudante. Todos devem ser acolhidos nas escolas comuns.

A Educação Inclusiva é um modelo educacional que demanda formação de professores e da equipe de gestão, necessita rever as formas de interação entre todos os segmentos, reformular a estrutura, a organização e o projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino e sua prática avaliativa. Era necessário transformar as intenções da escola e as escolhas curriculares para um ensino que favorecesse a inclusão de todas as diferenças. Nessa conjuntura, a Educação Especial necessitou ser redefinida. A equipe de profissionais especializados passou a também dar respaldo às escolas comuns que recebem estudantes com deficiência e que necessitam de suporte específico para aprender. De acordo com as legislações vigentes, a Educação Especial não era mais um sistema educacional especializado isolado do sistema educacional como um todo, e sim um sistema educacional comprometido em oferecer metodologias, estratégias, recursos, conhecimentos necessários à escola comum para a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência.

Uma escola verdadeiramente inclusiva necessita viabilizar um espaço de convivência com os estudantes de mesma idade e promover o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos, sem exceção. De acordo com Glat e Fernandes (2005), a história da Educação Especial perpassou por diferentes paradigmas. Apesar da apresentação didática dos paradigmas de forma linear, ressaltamos a possibilidade de serem encontradas, atualmente, práticas com diferentes configurações no Brasil.

A Educação Especial se iniciou a partir de *um modelo médico ou clínico*. À época, os médicos foram os primeiros “educadores” de pessoas com deficiência, que ficavam misturadas em hospitais psiquiátricos, sem se considerar a diferença de patologias e de faixa etária. A deficiência era sinônimo de doença crônica. A educação oferecida tinha por objetivo a terapia. A avaliação era realizada por exames médicos, psicológicos, em testes projetivos e de inteligência, classificando-os etiologicamente. À época, a equipe de profissionais atuantes nesse modelo constava de fisioterapeutas, fonoaudiólogos, profissionais da psicologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, entre outros. Pouca atenção era dada aos conhecimentos acadêmicos. Em muitos casos, era impensável a possibilidade de esses sujeitos acompanharem o currículo do núcleo comum correspondente a sua faixa etária.

O objetivo era oferecer a “prontidão para a alfabetização”, sem muitas expectativas de continuação da vida acadêmica. O trabalho educacional tinha por meta subsidiar a possibilidade de autonomia em atividades de vida diária (AVD), como se

vestir combinando as roupas, lavar louça, cortar legumes, preparar um lanche ou comida, arrumar gavetas, cuidar da higiene pessoal, fazer pães e biscoitos. Outras atividades visavam a desenvolver a coordenação motora, como pintar, recortar, colar; desenvolver a percepção visual: reconhecer e nomear cores, reconhecer figuras iguais e diferentes, resolver exercícios de sequência lógica etc. Quando os alunos com deficiência, principalmente os com deficiência sensorial, eram considerados aptos à escolarização, frequentavam escolas especializadas segregadas em regime de internato, separadas de seus familiares e de cunho assistencialista. A partir dos anos 1970, iniciou-se a institucionalização do modelo de educação especial no sistema educacional público, com o objetivo de viabilizar a escola aos estudantes com deficiência. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual inseriu a educação especial no planejamento das políticas públicas educacionais. Foram criadas diversas escolas e classes especiais na rede pública, com investimentos em programas de formação docente na área.

Nessa época, começou o discurso de que a pessoa com deficiência era capaz de aprender o currículo comum, da escola comum. Iniciou-se *o modelo educacional* e a luta por proporcionar recursos de viabilização de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, as classes especiais ficaram reservadas somente para alunos com deficiência que não conseguiam se adaptar ao ensino comum. À época, o modelo educacional trouxe a filosofia da normalização, ou seja, normalizar as condições de vida da pessoa com deficiência. Ampliar serviços a fim de atender pessoas com deficiência e proporcionar acesso à educação, à vida social e ao lazer tornou-se uma meta.

Após o paradigma da normalização, instaurou-se o paradigma da *integração*. O objetivo era oferecer o acesso ao ensino comum. Nesse contexto, as escolas e classes especiais eram vistas como um possível acesso ao ensino comum. Nessa época, a educação especial servia para preparar o aluno com deficiência para ingressar no ensino comum, com o auxílio do atendimento paralelo da sala de recursos e outros atendimentos clínicos. As estratégias de ensino, o currículo e os recursos da antiga escola especial necessitaram de reformulações para atender às demandas da escola comum. A Constituição Federal de 1988 declara, no artigo 208, que “os alunos com deficiência devem estar preferencialmente no sistema regular de ensino”.

Com o passar dos anos, esse modelo foi criticado, porque muitos alunos com deficiência não conseguiam acompanhar o ensino comum, e o problema era sempre da

educação especial ou do aluno deficiente. Outra dificuldade apontada é a insuficiência ou ausência de trabalho em equipe entre o professor de educação especial e o professor regente da educação comum. De acordo com Glat (2018), na maioria das vezes, há uma resistência, por parte do professor regente, em transformar a sua prática tradicional e, por parte do professor de Educação Especial, em interagir colaborativamente com o professor regente, para efetivarem um trabalho em equipe e repensarem a prática pedagógica para os alunos com deficiência.

Além de apontar essas dificuldades, Glat e Fernandes (2005) propõem uma análise multifatorial para investigar variáveis que colaboram negativamente para o distanciamento entre a teoria (discurso) e as ações (práticas) de todos os envolvidos no processo de inclusão escolar. Esses entraves dificultam a realização do que está previsto na LBI, artigo 28, parágrafo III:

Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Com o insucesso desse modelo, surge a *educação inclusiva*. Esse modelo foi determinado em âmbito nacional pela força da UNESCO e outras organizações internacionais. Assim, todo e qualquer aluno com deficiência, severa ou não, dever ser absorvido pelo sistema de ensino comum, cabendo à escola buscar transformações para recebê-lo, possibilitando seu desenvolvimento cognitivo, social e psíquico. À época, extinguiu-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo criadas a Diretoria de Educação Especial, a Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e uma Diretoria de Política de Educação Bilíngue de Surdos.

Defendemos a premissa de que a educação inclusiva “é um processo progressivo e contínuo de absorção do aluno com necessidades educacionais especiais pela escola regular” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 32). De acordo com Ainscow (2004), a inclusão escolar pressupõe três elementos fundamentais: a) a presença, garantir a presença do aluno com deficiência, vencendo o isolamento, promover a socialização e a aprendizagem efetiva desse aluno; b) a participação, oferecer condições efetivas para que o aluno com deficiência interaja plenamente nas atividades escolares; c) a construção de conhecimentos, elemento sem o qual os outros dois não fazem sentido.

De acordo com Pletsch (2020, p. 63), a inclusão implica três elementos:

1. o desenvolvimento dos sujeitos;
2. a plaralidade cognitiva;
3. a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos.

O parágrafo único da LBI afirma que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir a educação de qualidade à pessoa com deficiência sem discriminação, negligência e violência. Defendemos, portanto, que a inclusão não deve acontecer somente no ambiente escolar, mas em toda a sociedade. O artigo 28 da LBI, dentre outras determinações, afirma que é de responsabilidade do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar sistemas educacionais que visem às condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de serviços e de recursos de acessibilidade para prover a inclusão plena. Segundo Glat (2016, p. 3), educação inclusiva visa a “desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou os tratamentos/cuidados dos alunos”.

Conforme afirma Pletsch (2020), a educação especial é uma área de conhecimento e é uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades educacionais de ensino: da educação infantil até o ensino superior, realizando o atendimento educacional especializado (AEE) e disponibilizando recursos e serviços específicos, além de orientar o processo de ensino. Sendo assim, a educação especial e a educação inclusiva não são duas vertentes. Elas se complementam entre si. Assim, a educação inclusiva demanda um docente mais humanista, que reconheça a capacidade das pessoas com deficiência, dando suporte, oportunidades adequadas, ou seja, professores que façam a pessoa com deficiência protagonista de sua própria vida (GLAT; REDIG, 2017).

Quadros (2019) recomenda que a educação inclusiva para surdos deve estar a par da necessidade do aluno de conviver com seus pares surdos. “A questão da língua é mais ampla: ela é posse compartilhada de um grupo de pessoas [...] a educação de surdos requer seu agrupamento” (QUADROS, 2019, p. 146-148). A autora recomenda que a inclusão de pessoas surdas deve partir do princípio de uma *demanda comunitária*. As crianças surdas devem estar junto com outras crianças surdas. Isso é necessário para que elas possam construir suas subjetividades considerando o que é ser surdo.

A autora defende a educação bilíngue em uma escola de surdos como um espaço para as crianças surdas trocarem suas experiências semióticas por meio da Língua de Sinais e fazerem parte da comunidade de estudantes surdos, o que ela denomina de *espaços horizontais*. Segundo a autora, a educação inclusiva precisa “garantir a transmissão horizontal da cultura entre pares surdos” (QUADROS, 2019, p. 148). O problema da inclusão é que o processo sempre ocorre em escolas comuns, apartando as crianças surdas dos outros estudantes surdos em um isolamento social, desprovidas do direito de conviver com seus pares surdos e de construir a identidade surda. A autora destaca:

A compreensão equivocada de educação inclusiva, verdadeiro atentado contra o surdo enquanto indivíduo, precisa ser substituída pelo reconhecimento dos direitos dos surdos à educação a partir de sua especificidade social, de sua “diversidade”. Eles têm de ser definitivamente encarados como membros da comunidade de estudantes surdos brasileira. Dessa forma, a educação bilíngue deve ser instaurada tomando como ponto de partida agrupamentos de surdos em um ambiente bilíngue com pessoas surdas e ouvintes que usam a Língua de Sinais (QUADROS, 2019, p. 149).

Partimos do pressuposto de que a educação bilíngue inclusiva é a mais indicada para o pleno desenvolvimento linguístico, social e psicológico da criança surda. Ela deve ocorrer em um espaço escolar onde há duas línguas em circulação: a Libras e a Língua Portuguesa. A educação bilíngue pode ocorrer em espaços diferentes, como escolas bilíngues, que podem ser escolas somente com alunos surdos onde circulem a Língua Portuguesa e a Libras, sendo a Libras a língua de ensino e a Língua Portuguesa, a segunda língua; ou escolas com alunos ouvintes e surdos, onde todos os ouvintes utilizem Libras e interajam com os surdos. Esse modelo de educação também pode ser denominado de escola inclusiva bilíngue. Nesses espaços, professores surdos e ouvintes trabalham juntos, além dos funcionários surdos e dos TILSPs. As classes bilíngues são turmas de surdos funcionando dentro de uma escola comum e no modelo de escolas inclusivas, que já definimos anteriormente (QUADROS, 2019).

É válido destacar que nem todos os espaços inclusivos são bilíngues e vice-versa. Para que a escola inclusiva seja de fato bilíngue, é importante que a Libras seja trabalhada como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Além de a escola ser bilíngue, é necessário que na sociedade haja espaços sociais bilíngues, possibilitando aos surdos o uso e o acesso a esses locais, como bens culturais,

programas de televisão, cinema, teatro e outras atividades culturais em Língua de Sinais. É o que define o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014):

4.7. 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(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do artigo 22 do Decreto n. 56.256, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como adoção do sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

De acordo com Flory e Souza (*apud* CASTRO; SANTOS, 2018), o conceito de ser bilíngue pode representar muitos aspectos, nas esferas social, política, econômica e individual, e se difere em relação à aceitação e à valorização de cada uma das línguas e das culturas com as quais o indivíduo se relaciona. É o que define Bloomfield (1933 *apud* BUTLER; HAKUTA, 2004, p. 114), para quem bilinguismo é o “controle de duas línguas semelhante a de um nativo”. Esse processo pode variar de acordo com o modo como os indivíduos vivem, se comportam e projetam suas ações; como os conhecimentos se desenvolvem nos grupos; com os modos de viver de gerações anteriores; e com a produção de novos significados semióticos resultantes da força da natureza humana de transformação da realidade.

A educação bilíngue parte do princípio de que a surdez é uma característica, uma diferença. A pessoa surda é um estrangeiro em seu próprio país e, por isso, pode ser um sujeito bilíngue e bicultural. Assumindo a concepção socioantropológica da surdez (SKLIAR, 1999), deve-se ter um olhar holístico perante a pessoa surda, acreditar nas suas capacidades e potencialidades como ser humano. O indivíduo surdo é uma pessoa diferente culturalmente, pois tem a Língua Portuguesa como segunda língua. A primeira língua adquirida deve ser Libras, por meio da qual ele desenvolve todos os seus processos mentais, como argumentar, criticar, dar opinião, inferir, sintetizar, relatar, calcular, fantasiar, imaginar, entre outros inúmeros processos mentais de que toda pessoa necessita para que possa acompanhar os estudos e desenvolver sua cognição.

Garantir a “inclusão” plena da pessoa surda se apresenta como algo desafiador, pois, para haver o processo de construção da identidade, para ser bilíngue, é necessário se reconhecer como pertencente plenamente a dois grupos diferentes: o grupo dos falantes de Língua Portuguesa (ouvinte) e o grupo dos falantes da Língua de Sinais (surdos). Isso exige uma ressignificação dos programas educacionais, do modo como as instituições se

organizam, como os profissionais estão envolvidos nos processos de identidade cultural e como os sujeitos se envolvem no fenômeno bilinguismo e se reconhecem e são reconhecidos como tal.

No próximo item, discutiremos o papel do TILSP como um poderoso recurso de acessibilidade linguística no âmbito da educação inclusiva.

2.2.1 O profissional TILSP no contexto da educação inclusiva

Como relatamos anteriormente, apesar de a nova política educacional não defender a educação inclusiva como garantia da permanência e da participação de alunos com deficiência na escola comum, continuaremos, em nossa pesquisa, defendendo a educação inclusiva bilíngue como a melhor opção para o desenvolvimento de todas as diferenças, inclusive a do aluno surdo. Porém, dentre todas as diferenças, a surdez pode ser considerada como a mais desafiadora, pois as condições linguísticas e culturais dos estudantes surdos, na maioria das vezes, podem não ser atendidas plenamente no processo de ensino/aprendizagem (KATAKI; LACERDA, 2014).

As principais leis vigentes que determinam a necessidade da presença do TILSP em espaços educacionais e sociais são: a Lei nº. 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que reconhece legalmente a Libras como meio de expressão e comunicação da estudantes surdos; o Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a referida lei, recomendando a presença do TILSP nos diversos contextos educacionais e sociais; a Lei nº. 12.319/2010 (BRASIL, 2010), que regulamentou a profissão dos TILSPs; o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e a Lei de Inclusão nº. 13.146/2015, que dispõem sobre os meios legais adequados para que os TILSPs atuem desde a educação básica até a pós-graduação *stricto e lato sensu*.

Como recurso de acessibilidade linguística, o TILSP é citado como um dos fatores importantes para a inclusão. O artigo 21 do Plano Nacional de Educação diz que se deve oferecer serviços de TILSPs para aceitar e viabilizar a comunicação em Línguas de Sinais em contextos oficiais (QUADROS, 2019). De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015 (LBI), este profissional pode ser mais um apoio escolar na educação inclusiva. Porém, a autora reforça que a presença desse profissional não deve ser absoluta em uma escola inclusiva. Os TILSPs podem atuar em serviços de produção e acessibilidade metodológica de materiais em Libras, legendagem ou dublagem de produções em Libras para a Língua Portuguesa, por exemplo.

Existe uma discussão sobre os conceitos de tradução e interpretação. Diversos autores, como Lacerda (2012), Theodor (1976), Silveira (2004) e Quadros (2004), dentre outros, defendem a ideia de que esses conceitos se complementam e que remetem à mesma função. Para eles, o mais importante é se concentrar para que os sentidos do discurso entre locutor/enunciador na língua de origem e na língua-alvo sejam os mesmos.

Outros autores, como Pagura (2003) e Rónai (1987), defendem a premissa de que tradução e interpretação são tarefas distintas. Traduzir seria versar de uma língua oral ou sinalizada para um texto escrito e vice-versa. O tradutor dispõe de mais tempo para fazer as suas escolhas de palavras e sentidos. Esse profissional tem tempo para ler, refletir sobre o contexto e adequar melhor as palavras, consultando dicionários, livros etc. Já interpretar seria o ato de versar da língua-fonte para a língua-alvo sem texto escrito.

A interpretação pode ser consecutiva ou simultânea. A interpretação simultânea consiste em versar de uma língua para a outra em um curto espaço de tempo. O profissional necessita de habilidades para fazer escolhas de forma muito rápida, sem tempo para consultas. Na interpretação consecutiva, o profissional ouve um trecho do discurso da língua de origem e, depois de algum tempo, versa-o na língua-alvo.

O parágrafo 2º da LBI, no item I, diz que a formação mínima para atuar como TILSP na educação básica é o ensino médio completo. No entanto, quando estes atuam nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir o nível superior, com habilitação em Tradução e Interpretação em Libras e o certificado de proficiência – PROLIBRAS, expedido pelo MEC.

A questão da formação desse profissional apresenta ambiguidades quanto à sua área de atuação em uma escola inclusiva. O Decreto nº. 5.626/2005 confirma o reconhecimento desse profissional em igualdade com os tradutores e intérpretes das demais línguas orais. No Capítulo V, que aborda a formação do TILSP, em seu artigo 17, afirma que a formação desse profissional deve se efetivar pelo curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras-Língua Portuguesa.

De acordo com Lacerda (2009), alguns cursos foram fundados a partir desse decreto: cursos em caráter de especialização, cursos sequenciais de formação específica, cursos tecnológicos, cursos de graduação/bacharelado para TILSP, oferecidos por universidades públicas, na modalidade de ensino à distância (EaD), com diversos polos em todo o Brasil; ou na modalidade presencial, coordenados pela Secretaria de Educação Especial do MEC e pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e outros de instâncias privadas, federais e municipais. Mesmo com todas essas iniciativas, o próprio

decreto abre um debate quanto à formação do TILSP, visto que “uma leitura atenta do decreto revela que este define a necessidade de formação em curso superior, mas não discute qualquer tipo de vinculação ou a modalidade de curso superior que deve ser implantada” (LACERDA, 2009, p. 25).

Conforme os estudos de Costa (2018), devido à complexidade para compreender a abrangência da atuação do TILSP e do professor, criou-se, no estado do Rio de Janeiro, um cargo público denominado Professor Intérprete de Libras. Segundo Tuxi (2009), o professor intérprete deve atuar na área do magistério e na área de interpretação, tendo dupla função em uma turma inclusiva. Esse profissional, na maioria das vezes, executa diferentes funções na escola, mesclando funções pedagógicas com a função de interpretar as aulas.

Kelman (2005, p. 1) afirma que “a figura do professor intérprete foi recentemente introduzida nas escolas públicas de ensino fundamental” e explica que a Lei nº. 10.436/2002 foi um importante fator para inserir o TILSP nas escolas públicas de ensino fundamental, porém, na maioria das vezes, não há desvinculação entre a função do professor intérprete e a do professor. Kelman (2008) aponta dez atribuições comumente exercidas por TILSP nas escolas: ensino de Língua Portuguesa como segunda língua; ensino de Língua de Sinais para surdos; ensino de Língua de Sinais para ouvintes; participação no planejamento das aulas; orientação de habilidades de estudo aos alunos surdos; estímulo à autonomia dos alunos surdos; adequações curriculares; estímulo e interpretação da comunicação entre colegas surdos e ouvintes; uso de comunicação multimodal e promoção de tutoria entre os alunos.

Belém (2010) defende que o professor intérprete apresenta uma função diferenciada do TILSP, que atua em outros âmbitos, porque deve ter formação em docência e pode atuar de diversas maneiras, sendo um profissional ativo no processo de ensino/aprendizagem entre os alunos surdos.

Há ainda o TILSP sem formação em docência e que exerce a função de TILSP em sala de aula, sendo denominado de intérprete educacional. Quadros (2004) afirma que a função do intérprete educacional é apenas intermediar as relações entre ouvintes e os surdos na área da educação. Mesmo sem a formação específica, na maioria das vezes, o intérprete educacional pode ser confundido com o professor intérprete, exercendo as mesmas funções. Ainda há contradições na atuação desse profissional. Sobre esses contrapontos, Lacerda (2009, p. 31) afirma:

Muitos acreditam que a fluência em Libras seja suficiente, outros argumentam que além da fluência é necessário o conhecimento gramatical da Libras; outros confundem a formação de intérprete com a de professor de Libras. Para ser intérprete é necessário amplo domínio de pelo menos duas línguas: a língua de origem e a língua-alvo – Libras e Português –, mas esse domínio não se refere apenas à fluência, refere-se fortemente a um conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, já que a tarefa de interpretar implica não apenas verter palavras/signo de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua-alvo.

A autora demonstra como a formação desse profissional pode ser ampla e complexa, abrangendo aspectos técnicos de interpretação, aspectos linguísticos e educacionais da Libras e da cultura dos estudantes surdos. Esse profissional deve saber usar a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa nos diferentes contextos e com interlocuções diferenciadas para ser o mediador entre ouvintes e surdos. Além disso, é necessário conhecer técnicas de interpretação e estratégias linguísticas próprias para cada contexto e gênero textual.

Lacerda (2012, p. 16) cita três principais etapas para a tarefa da interpretação, sendo associadas posteriormente ao ato de tradução para representar a dinâmica complexa que demanda a atuação dos TILSPs: “ouvir o enunciado que traz significação e compreendê-lo; abandonar as palavras da língua de origem e buscar a representação mental dos sentidos; produzir um novo enunciado na língua-alvo que expresse o sentido original”.

Historicamente, no Brasil, a maioria dos TILSPs iniciam a carreira de maneira informal (geralmente oriundos de ambientes religiosos ou da convivência com familiares surdos). Durante anos foi assim: pessoas que trabalhavam de forma assistencialista ou interpretavam para algum familiar surdo, sem nenhum tipo de formação, somente conhecimento prático, de acordo com vivências com pessoas surdas. Com o advento da Lei n°. 10.436/2002 (BRASIL, 2002), iniciou-se a fundação de cursos de extensão, graduação de Letras/Libras ou cursos livres oferecidos por diversas instituições credenciadas pelo MEC.

Defendemos que, em uma escola inclusiva bilíngue, o TILSP é um profissional que exerce um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem dos estudantes surdos, mas não deve ser o único responsável. Costa (2018) salienta que o professor regente tem a responsabilidade de ensinar os conteúdos de forma acessível a todos os

alunos, inclusive aos alunos surdos. O TILSP não é o único profissional que deve ter esse cuidado de adequar o discurso aos alunos. A clareza da explicação do professor em Língua Portuguesa surtirá efeitos diretos na tradução e interpretação em Libras. Ambos, professor regente e TILSP, têm responsabilidades no processo de ensino/aprendizagem vivenciado pelos alunos surdos (COSTA, 2018, p. 249).

Acreditamos que somente a inserção desse profissional em uma sala de aula inclusiva não garante a aprendizagem e a participação ativa do aluno surdo na escola. Ressaltamos que não deve haver sobreposição de funções, mas um trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor intérprete, que necessitam construir um trabalho em equipe em prol dos alunos surdos. Há uma forte urgência na criação de cursos de formação continuada específicos da área de tradução e interpretação em espaços educacionais, além de políticas públicas que delimitem as funções do professor regente e as do professor intérprete. É necessário haver orientações e políticas públicas para organizar o trabalho desse profissional na dinâmica escolar.

No próximo capítulo, abordaremos a metodologia de pesquisa utilizada para a construção de dados dos instrumentos desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao pensarmos em pesquisar algum fenômeno, é necessário trilharmos uma metodologia, uma forma de se fazer ciência. A metodologia traça os procedimentos, as ferramentas e os caminhos para que o pesquisador atinja a finalidade de buscar respostas para o problema do fenômeno pesquisado (DEMO, 1987). Oriunda da corrente sociogenética, a perspectiva sociocultural marca uma nova forma de analisar o objeto de pesquisa, pois rompe com a unidirecionalidade dos estudos que ressaltam somente a importância do sujeito e não consideram o contexto em que este está inserido nem a sua influência. Com base nos estudos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores do construtivismo piagetiano, podemos compreender o ser humano como um fenômeno dinâmico e complexo.

Demo (1987, p. 98) destaca:

A dialética não se põe a destruir estruturas, como se fossem inimigas metodológicas; ao contrário, ressalta aquelas que carregam o processo histórico e nas suas contradições o preservam, de tal sorte que o permanente é a provisoriedade dos conteúdos físicos.

O autor problematiza a relação entre o sujeito e o objeto do fenômeno pesquisado. Os dois lados são levados em consideração em uma forma de polarização dinâmica. O conhecimento é visto como um processo que abrange a dinâmica histórica e cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os fenômenos de transição histórica podem ser privilegiados. A realidade pode ser construída de modo científico, aceitando que as teorias científicas não são produtos findados. “Neste sentido, não reduz a história social a uma estática repetitiva, nem recoloca os subjetivismos como mais importantes” (DEMO, 1987, p. 98). A interferência da cultura humana é valorizada. Propõe-se a visão holística da realidade, no sentido de recortar menos a realidade e de não a formalizar em partes estanques. A realidade social é complexa e global, dinâmica e conflituosa, sendo analisada em sua maioria de forma qualitativa. “É a metodologia mais crítica e autocrítica, como requer a dinâmica da realidade social” (DEMO, 1987, p. 100).

Considerando as características da perspectiva histórico-cultural, apresentaremos o conceito de construção de dados, que considera a realidade como algo construído em um dinamismo histórico-cultural.

3.1 Natureza da pesquisa

A perspectiva histórico-cultural tem um viés multicultural porque as escolas pesquisadas podem ter diferentes culturas. É o que afirma Ivenicki (2016), Candau (2012), Candau e Moreira (2008), entre outros. Essa perspectiva valoriza o multiculturalismo presente nos indivíduos, espaços e grupos sociais. Defende a premissa de que não há pesquisadores nem metodologia neutros. Eles devem ser intelectuais ativos, multiculturais, críticos e produtores de conhecimento. Cada pessoa é “um sujeito portador de culturas, gêneros, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vida e outros aspectos ligados à sua identidade que interferem e moldam a pesquisa” (IVENICKI, 2016, p. 2).

A natureza desta pesquisa será de abordagem qualitativa. Ivenicki (2016) apresenta as seguintes características da pesquisa qualitativa: esse tipo de estudo realiza uma análise holística, tratando o objeto estudado como um todo; não há neutralidade na pesquisa qualitativa; há uma influência recíproca entre o pesquisador e o objeto pesquisado; no ato da análise, o pesquisador pode dar ênfase à compreensão das culturas, motivações, valores intrínsecos à realidade estudada; os dados gerados apresentam predominantemente discurso descritivos de sujeitos, depoimentos, fotografias, extratos de documentos; não há tabelas nem preocupação com dados estatísticos; a abordagem dedutiva é presente, permitindo que hipóteses e ideias surjam ao longo da pesquisa.

Assim, preconiza o indivíduo como elemento mais importante do que qualquer instrumento metodológico. É o ser humano que modifica e interage historicamente e culturalmente na/com a realidade em que vive, constituindo outros fenômenos a serem pesquisados. A cultura é um sistema dinâmico, modificado pelos sujeitos (pesquisador e participantes), individual ou coletivamente, em um processo cíclico inacabado.

Em sua gênese, pressupõe a aprendizagem como consequência de uma interação social, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. O aprendizado humano pressupõe uma interação social específica e um processo pelo qual os indivíduos se integram na vida intelectual do grupo em que está inserido (VYGOTSKY, 1931/1939). As funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos complexos, próprios somente dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato.

De acordo com Souza (1994), a relação entre pensamento e linguagem é um processo com origens genéticas diferentes. Ao longo da evolução de ambos, o pensamento e a linguagem estabelecem entre si uma interdependência permanente e sistemática, que se modifica e se desenvolve. Souza (1994, p. 128) acrescenta:

Em Vygotsky não há lugar para dicotomias que isolam o fenômeno, fragmentando-o e imobilizando-o de maneira artificial; tudo está em movimento e todo movimento é causado por elementos contraditórios que coexistem, posteriormente, numa totalidade.

É pelas relações sociais, por meio da mediação de instrumentos, principalmente por meio da linguagem e dos objetos, que o indivíduo chega a interiorizar os elementos culturalmente organizados. Neste processo cíclico e inacabado constitui-se a natureza desta pesquisa e a relação entre o pesquisador e os informantes nos *loci* pesquisados. No próximo item detalharemos este processo.

Em uma perspectiva metodológica qualitativa, de abordagem histórico-cultural, González Rey (2002) descreve e critica as principais características do positivismo: há uma separação entre o pesquisador e o objeto de estudo; a subjetividade e a afetividade não são vistas como informações a serem levadas em conta, ao contrário, são vistas como pejorativas e um erro; o método é supervalorizado e existe um certo desprezo pela teoria e pela interpretação dos dados; o empreendimento científico é entendido como algo neutro e objetivo; o método científico é considerado monolítico, sendo modificado apenas o objeto de estudo; o objetivo da ciência é a descrição imparcial, a predição e o controle que o pesquisador acredita ter da realidade.

González Rey (2002) desenvolveu a epistemologia qualitativa e metodológica como um processo cíclico porque compreende o processo histórico como um processo dinâmico, e é assim que entende esta tese. A abordagem epistemológica compreende a realidade como algo complexo e dinâmico, constituída de contextos histórico-culturais em que o papel da cultura assume um traço fundamental no fenômeno do desenvolvimento humano. Ao pesquisar esse fenômeno, considera o seu tempo, a sua história e a sua cultura.

Ainda de acordo com González Rey (2002), o indivíduo deve ser observado na sua história microgenética, ontogenética, antropogenética, filogenética e física, de modo que o objeto de estudo e o fenômeno pesquisado sejam contemplados. Em linhas gerais, os pressupostos centrais de uma epistemologia qualitativa e metodológica como processo cíclico são os seguintes: a interpretação do conhecimento está associada à necessidade de

significar as expressões e as construções dos indivíduos pesquisados; a relação do pesquisador com os fenômenos estudados é indireta e subjetiva; é levada em consideração a relação entre o pesquisador e o participante da pesquisa como uma dimensão interativa em que o conhecimento é produzido e os dados, construídos; o estudo da singularidade do indivíduo se torna relevante.

A propósito da metodologia qualitativa, Branco e Valsiner (1997, p. 68) acrescentam:

A metodologia deixa de ser vista como um 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 experiência intuitiva do pesquisador, o fenômeno, o método, os dados (entendidos como indicadores empíricos) e a teoria. Em outros termos, a metodologia é compreendida como um processo.

Sendo assim, a epistemologia qualitativa rejeita a expressão “coleta de dados”, utilizada na epistemologia positivista, preferindo “construção de dados”. A produção teórica tem relevância na epistemologia qualitativa, pois compreende-se que os indicadores são empíricos, ou seja, em um contexto teórico é que as informações adquirem significação, na construção de dados entre o pesquisador e os participantes. Tal perspectiva está associada com a teoria de Vygotsky. Oliveira (1997, p. 38), comentando a teoria de Vygotsky, afirma:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

Para Madureira e Branco (2001), o pesquisador assume um papel fundamental nesse processo de construir novos conhecimentos. A simples observância dos princípios lógicos da dedução e indução não garante o caráter inovador da pesquisa. Essa premissa coaduna com a teoria de síntese de Vygotsky (1931/1939), para quem “a síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo”, que é o conhecimento construído.

Na pesquisa qualitativa, os instrumentos utilizados pelo pesquisador não são vistos como um fim em si mesmo, mas como um meio de promover a interação entre o pesquisador e o participante. Os instrumentos passam a servir para englobar os

procedimentos utilizados para estimular a construção de conhecimento entre os participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, todos (pesquisador e participantes) aprendem e se transformam. Os instrumentos metodológicos escolhidos devem estar de acordo com o fenômeno e o objeto a ser pesquisado.

A necessidade de pensar as especificidades da construção de dados na metodologia de pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural na área da Educação atravessa o campo científico nas perspectivasêmica e ética. Barbato (2008) explica que a perspectivaêmica trata do estudo do lócus da pesquisa, de quem está observando com certa aproximação ou de quem observa o fenômeno de dentro, como acontece nos estudos etnográficos. Portanto, esta pesquisa aproxima-se da posição de Barbato (2008). Já a perspectiva ética diz respeito ao olhar de quem observa de fora do lócus do fenômeno pesquisado. Segundo Barbato (2008), o pesquisador pode construir o conhecimento inserido no lócus da pesquisa, na área da Educação, segundo a perspectivaêmica e ética. Ao refletir sobre a realidade das escolas pesquisadas e as questões de ética, que apresentaremos no próximo item, consideramos que esta pesquisa éêmica e ética.

Defendemos a premissa de que o conhecimento é construído de maneira que o pesquisador possa executar uma observação participativa. Dessa forma, a análise e a aplicação dos procedimentos serão respeitadas, resguardando o que o participante construiu, vinculado ao que foi dito por ele. Devem ser evitados os vieses ideológicos, de preconceito, os significados subjetivos e de senso comum que possam invalidar a análise.

Para atender aos nossos objetivos, utilizaremos os seguintes procedimentos de pesquisa: observação participante dos professores e observação participante da interação entre os alunos das turmas e a pesquisa documental. Como desenho metodológico dessa pesquisa, optamos pelo estudo de caso. Segundo Gil (2008), esse procedimento é caracterizado pelo estudo exaustivo de um ou poucos objetos, com o objetivo de permitir seu conhecimento de forma ampla e detalhada. A base dessa proposta é expandir ou generalizar proposições teóricas. Yin (2001, p. 23) afirma: “O estudo de caso é empírico. Investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Gil (2008) aponta como propósitos do estudo de caso: a) pesquisar situações da vida real que ainda não estão definidas; b) descrever o contexto da situação pesquisada; c) explicar as causas de determinados fenômenos.

Os dados construídos nesta pesquisa serão analisados sob a luz da análise microgenética. De acordo com Kelman e Branco (2005), a análise microgenética é uma descrição detalhada dos fenômenos observados no contexto, podendo-se verificar a emergência de um fato novo, alguma modificação, constituindo o núcleo da pesquisa a ser investigada. Essa análise surge da interação entre o pesquisador e o objeto de investigação, por meio de um levantamento para a execução da construção de dados – na presente pesquisa, o estudo de caso. Realizamos a microanálise das interações entre os profissionais de ensino de Língua Portuguesa e os discentes surdos, bem como os processos construtivos: a comunicação e a metacomunicação no ato de transmitir conceitos em Língua Portuguesa e na interação entre os alunos. Observamos também a interação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes. Estas análises estão explicitadas no capítulo seguinte.

3.2 Questões éticas da pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, conforme o Parecer nº. 3.059.718 (Anexo A). Após o recebimento da Carta de Apresentação (Apêndice C), as Secretarias de Educação dos municípios pesquisados aprovaram a pesquisa, conforme o Parecer nº. 3/19, da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Na Prefeitura do Rio de Janeiro, não houve parecer por escrito de aprovação do projeto. Essa informação fica arquivada no sistema do setor da Secretaria de Educação responsável por pesquisas, nas unidades da rede. Seguindo os procedimentos éticos, os professores regentes e os TILSP das duas escolas-polo inclusivas bilíngues pesquisadas receberam e assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D).

Para atender aos objetivos desta pesquisa, a análise e a construção de dados serão realizadas com a utilização dos três procedimentos empregados: a observação das professoras regentes de Língua Portuguesa, a observação das interações entre alunos surdos e ouvintes e a pesquisa documental das duas escolas pesquisadas, analisadas no próximo capítulo.

Ao longo do período das observações participantes nas duas escolas, a pesquisadora almoçou no refeitório junto com os docentes e os alunos, participou de algumas comemorações: apresentação do Dia das Mães na escola do município do Rio de Janeiro e preparativos para o aniversário dos sessenta anos da escola de Duque de Caxias;

colaborou na interpretação em Libras em algumas aulas; atuou como auxiliar da professora regente quando os alunos a procuraram para tirar dúvidas; participou de conversas na sala dos professores com alguns TILSPs e docentes; participou e colaborou com o bazar escolar na escola do município do Rio de Janeiro, dentre outras atividades vivenciadas no cotidiano escolar.

Nesta tese, os nomes de todos os entrevistados são fictícios, para garantir o anonimato dos profissionais envolvidos. A identificação das escolas também permanecerá em sigilo, conforme explicitado no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.3 Campo empírico

A escolha pelo lócus de investigação relaciona-se ao nosso objetivo geral: descrever e analisar as práticas pedagógicas bilíngues utilizadas para ensinar Língua Portuguesa para surdos, em turmas bilíngues inclusivas, no 6º ano do ensino fundamental II, em escolas-polo bilíngues do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. A pesquisa teve como campo empírico duas escolas-polo inclusivas bilíngues: uma localizada no município do Rio de Janeiro, na 3ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE);¹⁶ e outra em Duque de Caxias, no 3º Distrito (Santa Cruz da Serra).

Antes de ingressar nas escolas, a pesquisadora foi à Secretaria Municipal de Educação de cada Prefeitura solicitar a autorização para entrar em alguma unidade escolar com o objetivo de executar a pesquisa. O projeto de pesquisa foi encaminhado a cada Secretaria Municipal de Educação, bem como os documentos pessoais solicitados, incluindo a carta de apresentação assinada pela orientadora desta pesquisa. Após uma rápida entrevista com a pessoa responsável de cada secretaria, foi indicada a unidade escolar que melhor se adequava aos objetivos da pesquisa.

Em seguida, a pesquisadora se apresentou em cada uma das duas unidades escolares. Na unidade de Duque de Caxias, ao chegar à escola, a pesquisadora conversou com a orientadora educacional, apresentou o documento da Secretaria Municipal de Educação e explicou o projeto de pesquisa. Ela esclareceu algumas dúvidas sobre o

¹⁶ A 3ª CRE do município do Rio de Janeiro compreende os bairros de Água Santa, Benfica, Bonsucesso, Cachambi, Complexo do Alemão, Del Castilho, Encantado, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Engenho Novo, Higienópolis, Inhaúma, Jacaré, Jacarezinho, Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Ramos, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Todos os Santos e Tomás Coelho.

funcionamento da escola e sobre as aulas do 6º ano, apresentou a pesquisadora a uma das diretoras da escola, mostrou os horários da disciplina de Língua Portuguesa e disponibilizou alguns documentos para serem copiados. Marcamos o dia para iniciar a observação participante na turma. A pesquisadora voltou em outro dia, para conhecer a turma e a professora de Língua Portuguesa. A pesquisadora se apresentou em Libras e todos os alunos ficaram espantados e felizes ao saber que havia mais uma pessoa na escola com fluência em Libras.

No município do Rio de Janeiro, após solicitar a autorização e submeter projeto de pesquisa à avaliação da Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora precisou comparecer à 3ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para receber o encaminhamento à unidade escolar onde se realizaria a pesquisa. Na 3ª CRE, a pesquisadora se apresentou à coordenadora e, em uma pequena entrevista, mostrou o projeto e a carta assinada pela orientadora, tendo então recebido a indicação da escola.

Em outro dia, a pesquisadora se apresentou à unidade escolar indicada. Ao chegar ao local, houve uma conversa com uma das diretoras e a apresentação da carta de autorização da 3ª CRE. No mesmo dia, esta pesquisadora entrou em sala de aula. Foi apresentada à turma pela professora regente e a permaneceu sentada, geralmente ao lado da professora. A sala de aula era pequena para tantos alunos e a equipe de profissionais: a professora regente, a TILSP e a pesquisadora. Nessa unidade escolar, a pesquisadora não teve a oportunidade de se apresentar em Libras aos alunos. Eles perceberam que a pesquisadora era fluente em Libras no decorrer dos dias.

Havíamos definido como objetivos específicos para esta pesquisa: demonstrar práticas pedagógicas bilíngues de ensino de Língua Portuguesa para surdos realizadas em turmas bilíngues inclusivas de alunos surdos de escolas-polo dos municípios pesquisados e destacar elementos que favorecem ou não a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Optamos por pesquisar no 6º ano do ensino fundamental porque é o primeiro ano do ensino fundamental II (segundo segmento). Supõe-se que o aluno já esteja alfabetizado e conhecendo as regras gramaticais da Língua Portuguesa, lendo e escrevendo com certa autonomia. Um dos critérios de escolha dos municípios justifica-se pelas diferentes formas de incluir o aluno surdo. Na escola-polo bilíngue de Duque de Caxias, o aluno estuda em classe especial inserida na escola comum até o 5º ano (último ano do ensino fundamental I), podendo ter ou não o atendimento do AEE. Somente a partir do 6º ano (início do ensino fundamental II), o aluno surdo é inserido em uma turma comum, com a presença do TILSP e do AEE no contraturno.

Já no município do Rio de Janeiro, a criança surda pode ser inserida em uma turma comum, com a presença do TILSP desde a educação infantil. Cada unidade se organiza de uma forma, sendo as mais recorrentes: um ou mais alunos surdos inseridos em uma turma comum com o TILSP ou instrutor surdo; classe especial para surdos inserida em uma escola comum com professor regente bilíngue, dentre outras formas de organização. Essas diferentes formas de incluir serão uma das variáveis do ensino de Língua Portuguesa que analisaremos nesta pesquisa.

O último ano de escolaridade da escola-polo bilíngue do Rio de Janeiro é o 6º ano do ensino fundamental II. Este ano de escolaridade é incorporado a um projeto da Rede Municipal denominado Projeto Ginásio Carioca. Nesse projeto, a turma permanece ainda com apenas um professor para todas as disciplinas: o professor generalista. Na escola há também classe especial para alunos com transtornos de comportamento e deficiência intelectual. Já a escola de Duque de Caxias oferece a escolaridade da educação infantil até o 9º ano. Essa escola também atende a alunos com outras deficiências, incluídos a partir do 6º ano em turmas comuns e em classe especial até o 5º ano.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Como já foi dito, esta pesquisa transcorreu em três etapas: observação participante dos professores regentes de Língua Portuguesa; observação participante da interação dos alunos em turmas inclusivas no 6º ano do ensino fundamental II; e pesquisa documental das unidades escolares dos municípios de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro. A escolha das turmas foi definida com base nos seguintes critérios: deveriam ser turmas com alunos surdos incluídos, participantes das aulas de Língua Portuguesa; as escolas deveriam apresentar diferentes formas de organizações de inclusão, para verificarmos se essa diferença influencia ou não na aprendizagem da Língua Portuguesa.

3.4.1 Professores e alunos da escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias

A turma observada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias tem vinte e sete alunos, dos quais seis são surdos, quatro do sexo feminino e dois do masculino, e vinte e um são ouvintes. A faixa etária dos alunos varia entre onze e quinze anos. A turma não tem alunos com outras deficiências além dos alunos surdos, nem alunos surdos com outros comprometimentos.

Os alunos têm aulas de disciplinas separadas em tempos específicos. As disciplinas cursadas pela turma são: Língua Portuguesa (quatro tempos semanais de aula), Ciências (três tempos), Matemática (quatro tempos), Geografia (três tempos), Educação Física (dois tempos), História (três tempos), Artes (dois tempos) e American English (dois tempos). Cada disciplina é ministrada por um professor regente diferente, especialista na disciplina. A unidade escolar possui um currículo mínimo para cada disciplina correspondente a cada ano escolar. Os professores seguem esse currículo, estipulado pela unidade.

As aulas de Língua Portuguesa eram ministradas às segundas e terças-feiras pela manhã, sendo dois tempos de aula a cada dia da semana. Às segundas-feiras a professora fazia revisão de conteúdo e na terça-feira lançava conteúdo novo. Os exercícios eram passados no quadro para os alunos copiarem e resolverem. As atividades eram as mesmas oferecidas para os alunos surdos e ouvintes.

A escola não tem livro didático. A professora utiliza sobras de exemplares distribuído nas unidades escolares da Prefeitura em anos anteriores. Os alunos não levam o livro para casa. Eles usam os livros durante as aulas e os devolvem à professora. A professora não segue o livro didático. Ela usa alguns exercícios do livro. Mas, na maioria das vezes, as atividades são passadas no quadro. De vez em quando a professora trazia atividades xerocadas, porém o número de xerox por professor é racionado devido a problemas financeiros da escola para comprar toner e papel A4 para imprimir. Algumas vezes a professora pagava xerox do seu próprio orçamento na papelaria fora da escola ou usava o mimeógrafo. No próximo capítulo analisaremos algumas atividades ministradas na turma e a prática de ensino utilizada pela professora.

A escola também atende a alunos surdos e com outras deficiências na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Porém, essa modalidade de ensino não foi observada, por não ser compatível com os objetivos desta pesquisa.

A professora regente de Língua Portuguesa possui graduação em Letras (Português/Literaturas), pós-graduação em Língua Portuguesa e em Educação Especial com Enfoque em Surdez, curso de Libras oferecido pela Secretaria Municipal de Educação e ministrado na própria escola-polo bilíngue pesquisada, além de cursos complementares de Libras oferecidos por Igrejas. Possui ainda o PROLIBRAS para intérprete (2008) e para instrutora de Libras (2010). A professora convive com estudantes surdos em um trabalho voluntário em uma Igreja local, sem relação direta com a escola, como TILSP e professora de Libras. Alguns alunos surdos e ex-alunos da escola

frequentam a mesma Igreja. Ela mora perto da escola e é muito conhecida na comunidade escolar e nas redondezas. Tem uma boa comunicação com os alunos surdos e, por isso, a TILSP permanece em suas aulas poucas vezes.

A TILSP possui a seguinte formação: curso de Pedagogia Bilíngue do INES, avaliação do Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-RJ), cursos de capacitação na empresa contratada e pós-graduação lato sensu em Práticas e Saberes da Educação Básica na UFRJ, em andamento. As duas profissionais assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, que está em poder da autora deste trabalho.

No momento de realização desta pesquisa, em 2018, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias estava com um quantitativo de TILSPs inferior à demanda de alunos surdos. A TILSP que atuava na escola-polo bilíngue pesquisada ingressou por meio do Processo Seletivo Simplificado de 2016, o qual também contemplou os cargos de assistente educacional bilíngue e instrutor de Libras. Nessa escola, existe apenas uma intérprete para atender quatro turmas, do 6º ano até o 9º ano. Inicialmente a equipe era maior, porém, devido a atrasos de recebimento salarial e proposta de remuneração incompatível com o cargo, muitos TILSPs desistiram do trabalho, permanecendo apenas uma profissional na escola.

No primeiro segmento do ensino fundamental os alunos surdos estudam em classe especial, acompanhados por um professor regente bilíngue e um assistente educacional bilíngue (o assistente educacional é um profissional surdo que acompanha o professor regente atuando como “monitor” das aulas, eventos culturais e festividades da escola). Tanto no primeiro quanto no segundo segmento, em passeios culturais, nas aulas de Educação Física e Artes e nas festividades da escola, os alunos surdos participam junto com os ouvintes, com a presença do TILSP. Somente no recreio não há a presença deste profissional. Todos os alunos ouvintes do segundo segmento têm aulas de Libras, ministradas por um professor surdo contratado (um dos professores surdos, presente na escola no decorrer desta pesquisa, é egresso da própria escola, ex-aluno da professora regente de Língua Portuguesa que ministrou as aulas observadas nesta pesquisa). Uma única TILSP percorria todas as turmas do ensino fundamental II, privilegiando as aulas de Ciências Humanas, que requerem mais temas discursivos, leitura e escrita, e as aulas em que os professores regentes não sabiam ou sabiam pouco a Libras.

Durante o percurso desta pesquisa, aconteceram muitas manifestações de familiares de alunos, professores e gestores de escolas para renovar e garantir a presença de TILSPs em toda a rede da Prefeitura de Caxias. O município iniciou, e ainda não

concluiu, durante a realização desta pesquisa, um processo seletivo para contratação de TILSPs. Para isso, foi formada uma banca composta de professores de Libras surdos, professores do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) do estado do Rio de Janeiro, da Rede Municipal de Duque de Caxias, para avaliar e selecionar um novo quadro de TILSPs para atuarem nas escolas.

O processo seletivo ocorreu na Prefeitura de Duque de Caxias, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, sob forma de contratação temporária, visando a suprir a demanda por mais TILSPs na Rede Municipal de Ensino, tanto na sede da Secretaria Municipal de Educação como em suas unidades de ensino e conveniadas, nos quatro distritos do município. A comissão organizadora, designada pela Portaria SME nº. 027/2019/GS/SME, ficou responsável pela coordenação e pelo andamento de todas as etapas desse processo seletivo. A única TILSP da escola-polo bilíngue de Duque de Caxias pesquisada que assinou o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido aceitou participar desta pesquisa e permanecerá na escola até todos os profissionais selecionados nesse processo seletivo serem convocados, a partir de 2020.

3.4.2 Professores e alunos da escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro

A turma observada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro tem um total de trinta e oito alunos ouvintes e dois alunos surdos. Não tem alunos com outras deficiências. As idades dos estudantes variam entre dez e treze anos, sendo que um dos alunos surdos é o mais velho da turma, com treze anos. Cada turma conta com um TILSP. Os TILSPs e os professores de Libras são contratados por uma empresa de forma terceirizada. Seus contratos podem ou não ser renovados para o próximo ano, dependendo do tempo de ingresso na rede, dentre outros fatores.

A turma está inserida no Projeto Ginásio Carioca, inicialmente denominado Projeto 6º Ano Experimental. A professora regente é generalista, lecionando todas as disciplinas. Possui licenciatura em Pedagogia e História. Essa professora não sabe Libras, só algumas palavras isoladas: água, banheiro, pode, não pode. A TILSP da turma estimula os alunos surdos a se dirigirem diretamente à professora regente para solicitar algo. Entretanto, durante o processo de interação entre eles, traduz o conteúdo necessário do diálogo.

Assim como os demais, essa TILSP também era contratada. A exigência da empresa quanto à formação é: ensino médio, alguma experiência comprovada em carteira de trabalho ou em certificado, PROLIBRAS e a avaliação do CAS, a qual consiste em

uma entrevista em Libras. Sendo aprovado, o candidato é encaminhado para atuar em alguma unidade escolar do município. Tanto a professora regente quanto a TILSP assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. No entanto, a TILSP não quis informar sua formação profissional.

3.5 Os procedimentos de pesquisa

O percurso empírico da pesquisa aconteceu por meio de três procedimentos:

- a) Observação participante dos professores durante as aulas de Língua Portuguesa no 6º ano do ensino fundamental II;
- b) Observação participante das interações de alunos surdos-alunos ouvinte nas aulas de Língua Portuguesa;
- c) Pesquisa documental nas escolas e nas Prefeituras pesquisadas;

Detalharemos, a seguir, a perspectiva teórica utilizada para cada procedimento de pesquisa selecionado.

3.5.1 Observação participante

A observação participante foi o primeiro instrumento empregado. No Quadro 4 apresentamos os dados da realização destes procedimentos nas escolas-polo bilíngues pesquisadas.

Quadro 4: Cronograma das observações participantes nas escolas pesquisadas

	Horas observadas das aulas de L. P.	Período de observação	Dia da semana	Horário
Escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias	20 horas	18/03/2019 A 05/08/2019	2ª feira	13h a 14h40
Escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro	40 horas	20/03/2019 a 27/06/2019	5ª feira	9h a 14h30

Fonte: Elaborado pela autora.

A quantidade de horas de observação participante nas aulas em Duque de Caxias foi menor devido à dificuldade da pesquisadora em conciliar o horário de seu trabalho pessoal com os tempos de aulas disponíveis oferecido à turma observada.

Utilizamos a técnica da observação participante com o objetivo de obter pistas acerca do processo de ensino de Língua Portuguesa em turmas inclusivas nas duas Prefeituras e com organizações de formas de inclusão diferenciadas. Com base nas observações, buscamos refletir sobre as singularidades pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Também observamos as interações entre alunos surdos e ouvintes nas duas escolas-polo bilíngues para verificar se havia aceitação plena dos educandos surdos, principalmente no 6º ano da escola de Duque de Caxias, uma vez que seria o primeiro ano que estariam juntos na mesma classe.

De acordo com Gil (2008), a observação participante, ou observação ativa, é um elemento fundamental para o processo da pesquisa. Em sua origem, a observação participante era uma forma de se pesquisar em Antropologia. O pesquisador podia se tornar um membro do grupo social pesquisado com o objetivo de conhecer a vida da comunidade ou uma determinada situação. Ficava imerso no contexto de forma a obter dali uma descrição densa (GEERTZ, 1989). A observação participante é a técnica que pode chegar ao conhecimento da vida de um grupo no interior dele mesmo. Para se realizar observação participante em ambiente escolar, há que se fazer uma adaptação. Brandão (1981) afirma que essa técnica pode ser utilizada nas pesquisas denominadas como pesquisas participantes.

A observação participante pode assumir duas formas de realização: a natural, quando o pesquisador é um membro do grupo que pesquisa; e a artificial, quando o observador se integra ao grupo pesquisado. Esta pesquisa se deu sob a forma de observação participante artificial, pois não havia nenhum conhecimento anterior das duas comunidades escolares pesquisadas

Em ambas as escolas pesquisadas, a pesquisadora foi muito bem recebida por todos, inclusive pelos alunos ouvintes e surdos. Alguns não entendiam muito bem a sua presença, mesmo após a explicação da professora regente e da sua própria apresentação. Porém, o acolhimento foi imediato. Em alguns momentos, esqueciam que a pesquisadora não era professora da escola.

Este instrumento apresenta vantagens e desvantagens. Como vantagens, de acordo com Gil (2008, p. 103), a observação participante:

- a) facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos;
- b) possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado;
- c) possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados

Como desvantagem, pode ser considerado o cuidado que o pesquisador deve ter para não realizar observação restrita a apenas um recorte de um determinado grupo social. A nossa observação participante transcorreu de acordo com os pontos levantados nas vantagens citadas por Gil (2008).

Para o registro das observações, utilizamos dois instrumentos: o Protocolo de Observação de Interação e Atividades (KELMAN; BRANCO, 2005), que apresentamos no Apêndice A desta tese, e o caderno de campo. O protocolo foi utilizado na sala de aula com o intuito de registrar o desenvolvimento das aulas e a interação entre alunos, professores e a pesquisadora. Em outro momento, em casa ou no lócus da pesquisa, alguns acontecimentos anotados no protocolo foram aprofundados em caderno de campo, onde puderam ser mais detalhados. As principais anotações eram realizadas na hora da aula, de acordo com os critérios estabelecidos no protocolo do Apêndice A. Nas duas escolas, a pesquisadora ficava sentada ao fundo da sala ou ao lado da mesa da professora, copiava todas as atividades passadas no quadro pela professora regente e tirava cópia, fora da escola, das atividades realizadas no livro didático e em folhas avulsas, ao final de cada aula. Sempre que possível, a pesquisadora fotografou os materiais disponíveis na sala de aula e as atividades com jogos pedagógicos. Quando necessário, ajudava a professora regente a interpretar as aulas, tirando dúvidas dos alunos ouvintes sobre Libras e dos alunos surdos sobre o conteúdo dado.

Na análise dos dados da observação, trabalhamos em um via interpretativa, buscando discutir elementos considerados importantes para o objetivo geral e os específicos da pesquisa. Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, seguimos as considerações de Freitas (2002, p. 28): “A observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos”. Deste modo, percebemos similaridades em situações registradas, sendo possível agrupá-las e definir eixos de discussão, os quais relacionaremos com a fundamentação teórica, seguindo as orientações de Vianna (2003, p. 98), para quem “é interessante para a análise estabelecer-se uma relação entre teorias e dados, sem engessar os dados pela teoria”.

3.5.2 Pesquisa documental nas escolas e/ou Prefeituras pesquisadas

Além da observação participante, realizamos em nossa investigação, conforme recomendado por Gil (2008), uma pesquisa documental, com a técnica de construção de dados, na qual o pesquisador busca os dados a serem analisados em documentos, livros, jornais, papéis oficiais estatísticos, fotos, discos, filmes, vídeos e demais registros a que tiver acesso. Na pesquisa documental, depois de selecionada a amostra documental, é preciso fazer a determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização dos dados a serem analisados. Como vantagens, essa técnica não só possibilita ao pesquisador gastar menos tempo na construção de dados, como também evita o constrangimento de muitos informantes, o que poderia ocorrer caso os dados fossem buscados diretamente.

Com base na análise dos documentos, podemos realizar uma investigação social do locus pesquisado. De acordo com Gil (2008), são considerados documentos não apenas os escritos, mas qualquer objeto que possa contribuir na análise de dados para investigar determinado fato ou fenômeno. Assim, podemos classificar os registros da seguinte forma:

- a) registros cursivos: documentos elaborados por instâncias governamentais;
- b) registros episódicos e privados: documentos pessoais e imagens de meios de comunicação de massa;
- c) objetos materiais e possíveis vestígios físicos, produzidos por erosão, por exemplo.

Nem todos os documentos foram disponibilizados nas duas unidades escolares: o documento que trata das orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação de jovens, adultos e idosos, abrangendo alunos com deficiência na educação de jovens e adultos (EJA) só foi disponibilizada na escola de Duque de Caxias. Na escola do Rio de Janeiro não existe a modalidade de ensino EJA. Por isso, esse documento não foi disponibilizado nesta unidade escolar.

A seguir, descreveremos os documentos indicados, para posterior análise:

- **Escola-polo bilíngue do Rio de Janeiro:** Projeto Político Pedagógico; fotos de murais da sala de aula; exercícios realizados pelos alunos em seus cadernos e em folhas xerocadas; provas realizadas em sala de aula; cronograma bimestral da disciplina Língua Portuguesa; provas elaborada pela professora regente; caderno

pedagógico do aluno do 6º ano do Projeto Ginásio Carioca; grade de horários das aulas das disciplinas; Resolução SME nº. 1.123, de 24 de janeiro de 2011, que estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências.

- **Escola-polo bilíngue de Duque de Caxias:** Projeto Político Pedagógico; Nota Técnica nº. 36-2016/DPEE-SECADI, que trata das orientações para a organização e oferta do AEE na educação de jovens, adultos e idosos, abrangendo alunos com deficiência no EJA; documento interno da escola com orientações quanto às documentações do AEE; ficha de observação do estudante com indicativo de deficiência; relatório descritivo integrado para o AEE; documento da jornada administrativa ocorrida na Prefeitura em 2017; provas adaptadas para os alunos surdos; exercícios realizados pelos alunos em seus cadernos, em folhas xerocadas ou no livro didático de Língua Portuguesa; avaliação inicial dos alunos; roteiro pedagógico do aluno com deficiência; Plano Individual Especializado (PEI), elaborado pelo professor do AEE.

Esses documentos serão analisados no próximo capítulo, juntamente com a análise de dados obtidos com base nas observações em sala de aula das duas escolas-polo bilíngues pesquisadas.

CAPÍTULO 4

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM DUAS ESCOLAS-POLO BILÍNGUES DE DOIS MUNICÍPIOS FLUMINENSES: DUQUE DE CAXIAS E RIO DE JANEIRO

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1983, p. 11).

Após a aplicação dos procedimentos: observação participante dos professores regentes de Língua Portuguesa, observação participante das interações dos alunos das turmas pesquisadas e as pesquisas documentais para a construção de dados obtidos na escola do Município do Rio de Janeiro e na escola do Município de Duque de Caxias, optamos por utilizar a análise microgenética.

De acordo com os estudos de Kelman (2005), o conceito de microgenética foi fundamentado pelas pesquisas de Vygotsky ([1929]1989; [1931]1939; [1924]1939; [1929]2000; 2010; 2012). Ao executar uma pesquisa, Vygotsky percebeu que, para observar mudanças significativas no desenvolvimento (KELMAN, 2002), necessitava focar a observação de forma detalhada no ato do processo. A partir daí surgiu o conceito da abordagem microgenética. Esta abordagem está contida numa matriz sociocultural e semiótica dos processos de interação humana.

A análise microgenética permite-nos observar e compreender o processo ensino-aprendizagem dentro de uma sala de aula. Utilizando a técnica da observação participante, observamos os contextos comunicativos, as habilidades comunicativas, as relações sociais e emocionais das interações entre o professor regente de Língua Portuguesa e das interações entre alunos surdos e ouvintes e vice-versa.

Com base em recortes dos registros das observações participantes e da pesquisa documental, selecionamos alguns episódios significativos para os objetivos do nosso estudo. Buscamos detectar as comunicações do professor regente de Língua Portuguesa com a turma, com os alunos surdos inclusivos e com os TILSPs e vice-versa. Em nossa investigação levamos em conta a análise dos processos comunicativos que envolvem a cultura surda, a linguagem, o afeto e a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Partindo dessa premissa, classificamos os dados construídos em quatro categorias, que são comentadas separadamente em cada escola:

1. Identidade cultural da escola;
2. Interações entre professores de Língua Portuguesa e o(s) aluno(s) surdo(s), entre alunos surdos/ouvintes e alunos ouvintes surdos;
3. O profissional TILSP nas escolas bilíngues inclusivas;
4. Práticas pedagógicas bilíngues nas turmas inclusivas.

A questão que emerge para expressar o problema abordado nesta tese é: Em que medida as práticas pedagógicas bilíngues inclusivas interferem no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos no 6º ano do ensino fundamental II das escolas-polo bilíngues dos municípios pesquisados? Esse questionamento inspira outras indagações: Quais são as estratégias de ensino utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa em turmas bilíngues e inclusivas no 6º ano do ensino fundamental II das escolas-polo bilíngues pesquisadas? Quais elementos favorecem ou não a inclusão e a educação bilíngue para alunos surdos em turmas inclusivas do 6º ano do ensino fundamental II dessas escolas-polo bilíngues? Até que ponto a diferença linguística dos estudantes surdos reflete na prática pedagógica das aulas de Língua Portuguesa em turmas inclusivas bilíngues para surdos no 6º ano do ensino fundamental II? Ao buscar respostas para essas questões, nosso objetivo geral é descrever e analisar as práticas pedagógicas bilíngues utilizadas para ensinar Língua Portuguesa para surdos, em turmas bilíngues inclusivas, no 6º ano do ensino fundamental II, nas escolas-polo do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias.

Para alcançar as respostas para essas questões de estudo, temos por objetivo geral: descrever e analisar as práticas pedagógicas bilíngues utilizadas para ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos, em turmas bilíngues inclusivas, no 6º ano do ensino fundamental II, nas escolas-polo do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. Os objetivos específicos são: demonstrar práticas pedagógicas bilíngues de ensino de Língua Portuguesa para surdos realizadas em turmas bilíngues inclusivas de alunos surdos de escolas-polo dos municípios pesquisados e destacar elementos que favorecem ou não a aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ressaltamos que não pretendemos realizar um estudo comparativo entre as duas escolas pesquisadas, e sim apresentar dois estudos de caso, fazendo uma análise crítica sobre o observado.

4.1 Identidade institucional

Nesta seção abordaremos a identidade institucional de cada escola pesquisada. Partimos do princípio de que a identidade institucional é o lócus onde ocorrem as práticas pedagógicas, o que nos leva a compreender a escola como um espaço multicultural que apresenta suas políticas e determinadas práticas (IVENICKI, 2018). Compreender o cenário onde as aulas observadas se encontram colabora para o entendimento da cultura inclusiva e múltipla de cada espaço. Nos itens a seguir, apresentamos a visão geral da identidade institucional de cada escola pesquisada.

4.1.1 Identidade institucional da escola do Município de Duque de Caxias

De acordo com o site oficial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, a escola pesquisada localiza-se no Parque Equitativa, bairro do Terceiro Distrito do município, na Baixada Fluminense, que se localiza a 10 km de Petrópolis e 29 km do centro da capital. O município todo ocupa uma área de 467.271 km² de extensão territorial e possui cento e setenta e cinco (175) escolas municipais. De acordo com Santos (2018), desde 2016, o ano letivo vem sendo comprometido por causa das intensas paralisações e greves dos professores devido a problemas em relação a atrasos salariais, cortes e redução nas gratificações. Há uma grande resistência dos profissionais da Educação neste Município.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola-polo, datado de 2017, perante a obrigatoriedade imposta por lei em todo o Brasil, todas as escolas da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias devem receber alunos surdos. Porém, a fim de atender a esses alunos com mais qualidade, a Rede Municipal possui três escolas-polo bilíngues de educação para surdos: uma no Primeiro Distrito, outra no Segundo Distrito e a escola informante desta tese, no Terceiro Distrito. Todas são escolas bilíngues e inclusivas, sendo que a última recebe alunos dos bairros adjacentes ao Terceiro Distrito (Segundo e Quarto Distritos).

Segundo o último Censo Escolar, em 2017, citado por Santos (2018), na escola pesquisada havia quarenta (40) alunos surdos, no total de setecentos e cinquenta e quatro (754) alunos matriculados. A escola funciona em três turnos, oferecendo ensino fundamental I, ensino fundamental II e educação de jovens e adultos (EJA). Há também duas classes especiais: uma de alunos com deficiência física e/ou intelectual, transtornos

e síndromes; e outra somente com alunos surdos, até o 5º ano de escolaridade, que são atendidos por professoras que sabem Libras e se definem como profissionais bilíngues.

Os alunos surdos são incluídos em turmas comuns a partir do 6º ano de escolaridade. Cada turma do 6º ao 9º ano com alunos surdos incluídos deve contar com TILSP. Porém, ao longo do período de realização da observação participante, esta escola contava apenas com uma TILSP para atender a todas as turmas, devido a problemas de contratação deste profissional na Rede Municipal de Ensino. Nos anos anteriores, a equipe da escola contava com cinco TILSPs contratados pela Prefeitura. Atualmente, até a realização desta pesquisa, só há uma TILSP para toda a escola, que está concluindo o processo seletivo mencionado no Capítulo 3. Também havia assistentes educacionais de Libras, mas no momento só há um profissional nesta área, tendo acontecido um processo seletivo recentemente, para contrato no próximo ano. Comentaremos com mais detalhes esta questão no item 4.3 deste capítulo. A escola também possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende aos alunos surdos e com deficiência no contraturno da escolaridade, com professoras que sabem Libras.

Atualmente a escola possui uma equipe composta por uma diretora geral, vice-diretora geral, dirigente do turno da manhã, dirigente do turno da tarde, dirigente do turno da noite, duas orientadores educacionais, três orientadores pedagógicas, uma professora que atua na sala de leitura e na biblioteca, três professores de salas de recursos, dez professores de classes especiais que atendem a alunos surdos no ensino fundamental I. A escola ainda conta com uma professora de sala de informática e nove professores do ensino fundamental I das classes comuns. No segundo segmento, a escola conta com a seguinte equipe: dois professores de Inglês, dois de Ciências, três de Geografia, cinco de Matemática, dois de Educação Física, três de Língua Portuguesa, três de História, um de Artes, totalizando vinte e três (23) professores na equipe. Há ainda um funcionário da Secretaria Municipal de Educação extraclasse, com a função de auxiliar na secretaria.

As dependências da escola são: diretoria, secretaria, sala dos professores, sala de orientação, sala de leitura, sala de TV e vídeo, sala de informática, sala de multimeios, sala de armazenamento de materiais didático-pedagógicos, sala de ciências/laboratório, auditório, salas de aula, almoxarifado, depósito de material de limpeza, despensa, refeitório, pátio coberto e outro pátio descoberto, cozinha, área de serviço, sanitário dos funcionários, sanitário dos alunos, vestiário dos alunos, sanitários adaptado para pessoas com deficiência física e bicicletário (no município, devido a problemas com o transporte público incipiente, é muito comum o uso de bicicletas). Algumas dependências da escola

apresentam condições de uso inadequadas, como: presença de goteiras, ausência de armários de arquivo e de manutenção de computadores, espaços pequenos e úmidos, falta de ventilação, falta de prateleiras, entre outras. Apesar do grande número de alunos com deficiência física, a escola possui poucas estruturas acessíveis. Recentemente, ao longo do processo desta pesquisa, a escola sofreu um incêndio que destruiu parte desta estrutura e ocasionou perda de acervo documental, fotos e os poucos equipamentos para fins didáticos que a escola possuía. A causa está sendo investigada. Há ainda problemas de violência, como tráfico de drogas, homicídios, assaltos a mão armada, roubos/furtos, presença de milícia etc. Existe pouca presença de policiamento por parte da Polícia Militar e da Guarda Municipal. Esses profissionais circulam apenas nas vias principais. O acesso a creches é precário e o acesso a centros culturais também. O acesso à internet ocorre em *lanhouses* e na escola, por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO).¹⁷

A escola tenta estabelecer um envolvimento com as famílias dos alunos, porém, encontra muitos desafios, como o local onde a escola está situada, heterogeneidade do comportamento e da organização familiar dos alunos, entre outros. Segundo o Projeto Político Pedagógico, são considerados três movimentos importantes no perfil dos familiares dos alunos: 1) reconhecer que as estratégias de mobilização da classe média não são únicas; 2) conhecer os modos específicos de motivação das camadas populares; 3) pluralizar o paradigma de família.

Há a presença da família e da comunidade em decisões relacionadas à escola. Nesse sentido, a escola conta com uma equipe de um representante de todos os segmentos, formando um conselho escolar, com os seguintes cargos: presidente, vice-presidente, secretária, tesoureira I, tesoureira II e suplente do segmento alunos. No conselho escolar está assegurada a participação de alunos, professores, funcionários e da equipe diretiva.

Há ainda na escola um grêmio escolar, cujo estatuto (Anexo C) foi discutido e aprovado em assembleia. Foram organizadas diversas chapas e os programas foram elaborados pelos alunos, com a orientação dos professores. Cada turma tem também um aluno representante. Foi criado um conselho de representantes, como um embrião do grêmio, para orientar os alunos quanto ao amadurecimento das discussões e ações. É

¹⁷ O PROINFO é um programa educacional do MEC que promove o acesso ao uso pedagógico da tecnologia informatizada na rede pública de educação básica. O programa oferece e instala computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais para escolas da rede pública municipal e estadual (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em: 1 nov. 2019).

importante destacar que os alunos surdos e os demais alunos com deficiência participam do grêmio, sendo que os alunos surdos contavam com a presença de um TILSP nas reuniões. A escola participa também do Programa Escola Aberta, proposto pelo MEC.¹⁸

Além do ensino regular, a escola oferece, desde 2010, o Programa Mais-Escola, pertencente ao Programa Novo Mais Educação.¹⁹ O programa consiste na implementação de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer. Tem por finalidade:

- I. a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II. a redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III. a melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular;
- IV. a ampliação do período de permanência dos alunos na escola.

Dentre todas as áreas, Linguagens é aquela na qual os alunos apresentam mais dificuldades. Além disso, a partir do 3º ano, há uma grande evasão escolar. Há uma preocupação em estimular a leitura e a escrita. Por isso, desde 2011, é realizada na escola a Parada da Leitura, um projeto em que todos os profissionais da unidade escolar se dedicam à leitura de quaisquer gêneros textuais, sob uma coordenação.

No processo de alfabetização há mais retenções, necessitando de um acompanhamento por parte da equipe da unidade escolar e da família desses alunos. A alfabetização de todos os alunos ainda é um grande desafio no ensino fundamental I. Para o ensino fundamental II, os desafios são: superar a distorção do ano de escolaridade em relação à idade dos alunos, diminuir o índice de reprovação escolar e edificar uma cultura de respeito e solidariedade.

¹⁸ O Programa Escola Aberta incentiva a abertura das escolas nos fins de semana para a promoção de atividades educativas, culturais, esportivas, de unidades escolares públicas em lugares de vulnerabilidade social para gerar renda aos estudantes e à população do entorno (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 1 nov. 2019).

¹⁹ O Programa Mais Educação, por meio da Portaria MEC nº. 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº. 17/2017, tem por objetivo melhorar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental ampliando a jornada escolar dos alunos (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 1 nov. 2019).

A partir de 2007, a escola obteve uma significativa melhora no índice de retenção e de evasão escolar. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, essa melhoria pode ter relação com o início da EJA na escola. Outra medida importante foi a implementação do PDE-Escola, que possibilitou o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. A partir de 2009, com a colaboração do PDE-Escola, foram desenvolvidos na instituição os seguintes projetos: Projeto Horta (2009), Projeto Educação Física Para Todos (2009), Projeto Gincana (2009), Projeto Memórias (2009), I Encontro de Educação de Surdos (2009), Projeto Xadrez (2009), Projeto Rede de Solidariedade (2009/2010), Projeto Reciclar para Preservar (2009), Projeto Mostra de Talentos (2011-EJA/2012), Projeto A Cor da Cultura (promovido pela Secretaria Municipal de Educação em 2011), Projeto Direitos Humanos (promovido pela Secretaria Municipal de Educação em 2011), Projeto Mediadores de Leitura (promovido pela Secretaria Municipal de Educação em 2011 e 2012), Projeto Conhecendo o 6º ano (2010), Parada da Leitura (2011/2012), Preparatório para as Escolas Federais (2010/2011/2012), Assessoria Pedagógica (2011/2012), Cine Debate (2011/2012), Dançarte (2011/2012), Oficina de Libras para os alunos do 1º ao 5º ano, Oficina de Libras para os responsáveis, Enfrentando o Bullying (2012), entre outros.

Para estreitar mais os laços com a comunidade interna e externa, a escola possui um espaço virtual no Yahoo, uma página no Facebook, uma no Orkut e um blog. Esses projetos têm como foco trabalhar valores de respeito, solidariedade e disciplina, algo muito desafiador para a realidade da comunidade e dos alunos da escola, com o objetivo de prezar por um ambiente acolhedor.

No período de existência da SECADI, a escola contava com a nota Técnica nº. 36/2016/DPEE/SECADI, que dispunha sobre as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA. Este documento ressalta o direito dos jovens, adultos e idosos com deficiência à educação ao longo da vida, à educação especial articulada à EJA e ao AEE, na EJA inclusiva. Considera que é urgente a superação da segregação escolar das pessoas com deficiência. Para isso, pressupõe medidas para assegurar o acesso do público da EJA comum e das pessoas com deficiência, tais como: disponibilização de materiais didáticos acessíveis, recursos de tecnologia assistiva, além de transporte e ambientes educacionais que assegurem a acessibilidade. Com base nessa nota técnica, à época, a escola conseguiu adquirir alguns materiais para as salas de recursos e para o atendimento da EJA que são utilizados até os dias atuais.

São oferecidos cursos de formação continuada aos professores, dentre eles o curso de Libras, voltado para todos os professores da Secretaria Municipal de Educação. No momento, este curso está sem funcionamento por falta de contratação de professor de Libras. A escola precisa de um apoio multidisciplinar para poder resolver problemas de outras instâncias e áreas que afetam diretamente o processo de ensino/aprendizagem. Observamos que esta escola vive em resistência e em luta constante para se manter em termos estruturais, pedagógicos, administrativos, financeiros e políticos.

A identidade institucional de uma escola está em permanente construção e reconstrução. O desafio do professor que trabalha em uma escola inclusiva bilíngue é buscar “caminhos didático-pedagógicos que deem conta das hibridações e sínteses culturais presentes nessas construções identitárias” (IVENICKI, 2018, p. 1.155). Há uma preocupação constante da direção dessa escola em sensibilizar todo o corpo docente e de funcionários para a luta das pessoas com deficiência em geral. No caso dos surdos, todos da escola sabem pelo menos um pouco de Libras para interagir com os alunos. Este trabalho é de muita luta da direção da unidade. Mesmo com pouco ou nenhum apoio da Secretaria de Educação, a gestão dessa escola procura proporcionar formações continuadas para todos os professores, funcionários e os familiares de estudantes surdos sobre a Libras. É uma escola multicultural que está em permanente luta para a construção de sua identidade institucional.

Ivenicki (2018, p. 1.156) defende que

o processo se forma nas múltiplas histórias e entrelaçamentos de tempos e espaços culturais, tornando as identidades docentes e discentes híbridas, múltiplas e, por vezes, contraditórias, o que deve ser levado em conta nos processos de desenvolvimento e construção curricular.

A história da escola, o currículo escolar e a prática pedagógica são fundamentais para afirmarmos que uma escola apresenta uma organização multicultural. Diante desses elementos podemos identificar “a política, práticas, respostas e ações valorizadas da diversidade e desafiadoras de assédios, bullying e preconceitos, bem como articuladoras da visão multicultural à inclusão em educação”. Há uma intensa luta da escola pelas minorias a ela incorporadas.

4.1.2 Identidade institucional da escola do Município do Rio de Janeiro

De acordo com os informes fornecidos no site oficial da Secretaria Municipal de Educação, o município do Rio de Janeiro possui 1.255 km² de área e conta com 1.718 estabelecimentos de ensino fundamental, 1.492 unidades pré-escolares, 566 escolas de nível médio e 66 instituições de nível superior. No total, são 1.414.048 matrículas e 73.508 docentes registrados. O trabalho relativo à educação de pessoas com deficiência da Rede Municipal do Rio de Janeiro é desenvolvido pelo Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

O atendimento educacional especializado (AEE) para os alunos surdos foi criado em 2012, no programa denominado Escolas-Piloto de Educação Bilíngue, contando com 21 escolas da Rede Municipal. Atualmente, fazem parte do projeto 767 alunos que apresentam algum nível de surdez, sendo que 35 são surdos com perdas neurossensoriais bilaterais profundas. A escola observada nesta pesquisa é considerada uma das unidades do Programa de Educação Bilíngue desta rede educacional. Entretanto, o referido programa não está registrado em nenhum documento da Secretaria de Educação e nem nas CREs. Devido a isso, não há verba e nenhum tratamento diferenciado para nenhuma escola-polo bilíngue.

De acordo com as informações do Projeto Político Pedagógico, redigido em 2018, a escola-polo bilíngue pesquisada localiza-se na 3ª CRE do Município do Rio de Janeiro, no Méier, Zona Norte. O prédio da escola foi a residência de Adolpho Bergamini, prefeito do antigo Distrito Federal. Atualmente a escola tem cerca de 540 alunos, na faixa etária dos quatro aos treze anos. A escola oferece os seguintes anos de escolaridade: duas turmas de educação infantil, duas de 1º ano, duas de 2º ano, duas de 3º ano, quatro de 4º ano, quatro de 5º ano, duas de 6º ano experimental vinculadas ao projeto Ginásio Carioca, duas classes especiais para alunos com deficiência intelectual, três para alunos com transtorno global do desenvolvimento (TGD) e duas sala de recursos. Em todos os níveis de ensino a escola trabalha com a perspectiva da educação inclusiva.

Há uma equipe de TILSPs e professores surdos, que atuam como assistentes educacionais bilíngues, contratados por uma empresa terceirizada. Eles atuam com todos os alunos surdos da escola. O contrato dos TILSPs pode ser renovado ou não a cada dois anos, mediante avaliação realizada pela equipe gestora da escola. Os professores surdos contratados ministram aulas de Libras em todas as turmas com alunos surdos incluídos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, os objetivos específicos da área da educação especial incluída nesta escola comum são:

- desenvolver a capacidade de organização dos educandos quanto à preservação do ambiente educativo, pontualidade e assiduidade;
- ler e interpretar diversos tipos de textos, compreendendo a leitura em suas diferentes funções;
- escrever textos com autonomia, coesão e coerência, compreendendo a escrita como forma de educação;
- calcular e desenvolver o raciocínio lógico matemático, utilizando estratégias formais ou pessoais;
- expressar-se de diferentes formas de modo que os outros possam entender a mensagem;
- resolver situações-problema com lógica, criatividade e sensibilidade crítica;
- usar as tecnologias disponíveis no processo de construção do conhecimento;
- conviver de forma cooperativa, responsável, respeitando as diversidades e o Regimento Escolar Básico.

Para atingir esses objetivos, a escola desenvolve as seguintes ações em seu cotidiano: reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar com o intuito de organizar as atividades escolares; organização de centros de estudos para planejar e discutir situações-problema; realização de atividades de culminância de projetos com o objetivo de estimular a criatividade e a cooperação. Nessa unidade escolar não são oferecidas aulas de Música, somente Educação Física e Inglês. As aulas de Libras, ministradas por uma professora surda contratada, ocorrem uma vez por semana, para os alunos ouvintes e surdos, de forma coletiva. Somente as turmas com alunos surdos recebem aulas de Libras.

No cotidiano da escola, os alunos desenvolvem trabalhos em diferentes espaços da instituição: salas de aula, sala de leitura, pátio, auditório, quadra de esportes e em todas as dependências da escola. Como fruto do trabalho pedagógico relativo à temática das aulas de Ciências, todos são estimulados a realizar a coleta seletiva e utilizam lixo reciclável. A escola é limpa por uma equipe de garis, não há funcionários de serviços gerais. Esses trabalhadores colaboram no processo educativo de todos os alunos, estimulando-os a realizar de forma correta a coleta do lixo reciclável da escola. Existe uma sala própria para eles no pátio da escola.

A escola adota a avaliação somativa, realizada por meio das provas unificadas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que são realizadas bimestralmente, testes elaborados pelos professores, trabalhos em grupo, pesquisas e projetos. Adicionado a estas avaliações somativas, há o registro pela professora da observação diária do aluno na escola.

O sistema de avaliação da Prefeitura do Rio de Janeiro é disposto na Resolução da Secretaria Municipal de Educação n.º 1123, de 24 de janeiro de 2011. De acordo com o parágrafo 4º desta resolução, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, será atribuído um conceito global ao aluno, além de se registrar, no boletim escolar, em cada uma das disciplinas do currículo, a média, em escala de zero a dez, de todas as avaliações bimestrais, tanto as programadas pelo professor como as elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação. No parágrafo 5º afirma que também serão registrados no boletim escolar, a cada bimestre, as notas das provas bimestrais, aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Quando o aluno apresenta dificuldades pedagógicas, é encaminhado para a recuperação paralela, que é ministrada pelo professor regente somente aos alunos que apresentarem conceito global I ou média inferior a 5 em qualquer das disciplinas, como está disposto no artigo 7º da Resolução da Secretaria Municipal de Educação n. 1123, de 24 de janeiro de 2011. De acordo com o parágrafo único, o aluno com deficiência será avaliado considerando as acessibilidades curriculares propostas, o que requer o estabelecimento de estratégias de avaliações diferenciadas. A escola oferece também aulas de reforço escolar, todas as terças-feiras, de 14h30 às 15h30, para os alunos que apresentarem necessidade de um acompanhamento diferenciado. Há um controle de frequência para os alunos que apresentarem mais de dez faltas consecutivas. Caso o aluno continue a faltar, o responsável é convocado a assinar o Termo de Compromisso de Frequência. Caso as faltas continuem a acontecer, o nome do aluno faltoso é adicionado à Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI) e encaminhado ao Conselho Tutelar.

A escola tem como missão oferecer ensino de qualidade e inovador atingindo os mais altos níveis de aprendizagem dos alunos, de modo que eles possam garantir a apropriação das competências básicas dos conteúdos, habilidades sociais, tornando-se sujeitos críticos e capazes de influenciar positivamente na escola, buscando maior interação com as famílias. A equipe deseja que o aluno interfira na comunidade, participando das decisões, buscando soluções, mantendo boa convivência, tendo presente em sua vida a religiosidade e os valores morais e éticos. A comunidade escolar localiza-

se em um lugar recém-pacificado e vive dificuldades com infraestrutura e com segurança.

A filosofia da escola é:

Educar partindo do princípio: prática-teoria-prática, em busca da construção de uma sociedade justa, igualitária, vivenciadora de valores e conhecimentos socialmente úteis, almejando o desenvolvimento integral do ser humano, sujeitos do contexto social e capazes de transformar o ambiente em que vivem (PPP, 2018).

O objetivo do ensino fundamental é desenvolver a capacidade de aprendizagem, postura pesquisadora, autoestima, formação de valores com os vínculos familiares e a convivência comunitária.

A partir do ensino fundamental, todos os alunos da Rede Educacional do Município do Rio de Janeiro podem participar dos projetos sociais que complementam o ensino do núcleo comum. Nesse sentido, há treze clubes escolares, dez núcleos de artes e dezenove Polos de Educação pelo Trabalho.

Esses polos são unidades educacionais supervisionadas pelo Programa de Extensão Educacional.²⁰ Os alunos da rede apresentam prioridade no atendimento neste serviço. Eles podem cursar quantas oficinas desejarem, em turno diferente daquele em que estão matriculados na escola. O objetivo geral dos Polos de Educação pelo Trabalho é a formação interdisciplinar tendo o trabalho e a cidadania como elementos educativos. São oferecidas as seguintes oficinas: Informática, Fotografia, Cosmética e Educação Ambiental. Como atividade cultural, a Prefeitura ainda promove o projeto Orquestra de Vozes, que visa a estimular a inteligência musical das crianças e jovens da cidade do Rio de Janeiro, desenvolvendo habilidades para vivências individuais e em grupo. Os alunos com deficiência também participam desses projetos. Na turma observada há alunos inseridos nesses programas oferecidos pela Rede Municipal de Ensino.

Dentre todos os projetos oferecidos pela Prefeitura, a turma do 6º ano do ensino fundamental desta escola, informante desta pesquisa, está vinculada ao Projeto Ginásio Carioca. Uma reportagem de 6 de outubro de 2015 define o Projeto Ginásio Carioca como mais um projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que foi implementado em 2010 na Rede Municipal, homologado pelo Decreto nº. 32.672, de 18 de agosto de 2010.²¹

²⁰ Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 5 nov. 2019.

²¹ Disponível em: <http://www.prefeitura.rio/web/sme/exibeconteudo?id=5075048>. Acesso em: 31 ago. 2019.

O projeto tem por objetivo principal diminuir as taxas de evasão escolar que ocorrem entre o último ano do ensino fundamental I (5º ano) e o primeiro ano do ensino fundamental II (6º ano), considerando os estudos realizados nas pesquisas do IDEB de 2009. Segundo os dados obtidos na reportagem, essa evasão ocorre devido à mudança brusca da organização de aprendizagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II. Durante todo o primeiro segmento até o 5º ano, o aluno tem um professor regente que ministra todas as disciplinas. Já a partir do 6º ano comum, o aluno tem até oito professores para as diferentes disciplinas. Essa mudança ocorre também quando o aluno enfrenta as transformações socioemocionais da passagem da infância para a adolescência. Todas essas mudanças trazem reflexos no desempenho dos alunos, sendo o aumento no índice de reprovação uma das consequências.

Com o objetivo de eliminar os reflexos negativos desta passagem, foi criado o Projeto Ginásio Carioca. Nesse projeto, os alunos têm um professor regente para ministrar todas as disciplinas, denominado professor generalista, e professores especialistas de Educação Física, Artes e Inglês, além da aula de Libras, com uma professora surda contratada pela Prefeitura. Semanalmente eles têm quatro tempos de Língua Portuguesa, seis de Matemática, quatro de Ciências, dois de História, três de Geografia, um de Estudo Dirigido, três de Educação Física, dois de Artes e dois de Inglês. Em alguns sábados, determinados com antecedência, os alunos com dificuldades recebem aulas individuais de reforço escolar. Dessa forma, apenas no 7º ano, quando se pressupõe estarem mais amadurecidos e preparados para lidar com as mudanças, os alunos passam a ter oito professores especialistas para as diferentes disciplinas. Esse projeto foi inspirado no modelo de educação da Coreia do Sul e Finlândia. Nesses países, os alunos terminam o primeiro segmento com doze ou treze anos, diferentemente do Brasil, onde os alunos terminam com onze ou doze anos.

De acordo com as informações da reportagem, o projeto do 6º Ano Experimental tem apresentado resultados satisfatórios, com médias superiores e alta taxa de aprovação em relação ao 6º ano comum. Nos testes bimestrais e na Prova Rio, os alunos do projeto chegam a ter um desempenho 50% acima do verificado nos demais estudantes do 6º ano comum. Os gestores das escolas que seguem o projeto passam por treinamento durante as férias de janeiro, com os seguintes temas: pontos de atenção para adoção do projeto, matriz curricular, proposta de formação de professores e apresentação da equipe e dos coordenadores pedagógicos.

Os professores generalistas também recebem um curso de atualização, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, com os seguintes temas: prática pedagógicas, orientações curriculares, planejamento, avaliação e desenvolvimento de projetos pedagógicos; formação com práticas de dinâmica em sala de aula, aprofundamento nas disciplinas curriculares: atualizações com especialistas da Coordenadoria Técnica de Educação da SME-RJ. Além dessa formação, ao longo do ano, os professores generalistas recebem encontros de formação semanais, geralmente às quartas-feiras, na própria escola ou na sede da SME e na Regional.

Os professores especializados de Educação Física, Música e Inglês que assumem as aulas dessa turma também recebem formação às quartas-feiras e têm três encontros de formação durante o ano. Nessas reuniões, são orientados quanto à necessidade de realizarem um trabalho articulado com o professor generalista. Os professores especializados reúnem-se com os coordenadores das suas disciplinas na Secretaria Municipal do Rio de Janeiro.

Ocorre periodicamente um encontro da equipe responsável pelo treinamento semanal dos professores generalistas, com a coordenação central da Secretaria de Educação, para definirem a pauta dos encontros semanais. Os professores e os coordenadores fazem um relatório semestral do projeto, retratando as atividades desenvolvidas, o desempenho dos alunos e turmas de cada escola, facilidades e desafios para desenvolver o projeto e sugestões de melhorias para o semestre seguinte.

Observamos que a escola do Rio de Janeiro apresenta um lócus multicultural. A perspectiva curricular do Projeto Ginásio Carioca inserido em uma escola-polo bilíngue para surdos, o currículo, os projetos extracurriculares da unidade articulam com a perspectiva multicultural em diferentes campos do saber. A disciplina de Libras inserida no currículo, uma professora generalista para lecionar todas as disciplinas, a formação continuada específica oferecida pela Prefeitura auxiliam o docente a produzir conhecimento, a formar diferentes identidades discentes e ser problematizador de congelamentos identitários e das desigualdades no contexto educacional (IVENICKI, 2018). O grande desafio dessa instituição e do docente generalista é buscar a prática pedagógica que concebe “caminhos didático-pedagógicos que deem conta das hibridizações e sínteses culturais presentes nessas construções identitárias” (IVENICKI, 2018, p. 1.155).

4.2 Interações entre professores de Língua Portuguesa e aluno(s) surdo(s)/ouvinte(s) e entre alunos ouvinte(s)/surdo(s) nas escolas pesquisadas

As duas escolas pesquisadas são consideradas escolas bilíngues e inclusivas. Porém, a inclusão escolar não significa apenas garantir o acesso à matrícula e à inserção dos alunos surdos na turma comum. É importante que esses alunos interajam com os demais alunos da turma e participem das atividades coletivas da escola. Partimos do princípio de que a aprendizagem não ocorre somente em sala de aula, mas sim na escola como um todo. As atitudes dos alunos ouvintes é marcada pelos significados apresentados na conduta da escola, como instituição, e de suas famílias, diante dos alunos surdos e de outras diferenças contidas na escola (LODI; LACERDA, 2009).

Entendemos que as interações sociais contribuem para a amplitude do conhecimento de mundo dos alunos surdos e ouvintes, sendo que esta aprendizagem social se reflete na leitura e na escrita. Conforme a abordagem histórico-cultural preconiza, as crianças, desde a primeira infância, devem estabelecer vivências da língua, pois a linguagem e o pensamento se relacionam de forma interdependente ao longo de todo o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1929). Nas interações sociais, o significado das palavras pode ser ampliado para outros contextos vivenciados. Esse processo também se reflete no modo como a criança pensa e conceitua o mundo onde vive.

Os seres humanos vivem imersos num mundo da linguagem. Segundo Vygotsky (2012), “o significado da palavra existe antes para outros e apenas depois passa a existir para a criança”. Por isso, acreditamos que a Língua de Sinais colabora para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Nas interações sociais, todas as crianças conceituam o mundo, elaboram e re-elaboram significados. Isso só é possível acontecer no plano das relações subjetivas, ou seja, por meio das interações sociais com o uso da Língua de Sinais, no caso de um ambiente inclusivo.

4.2.1 Interações entre professores de Língua Portuguesa e aluno(s) surdo(s)/ouvinte(s) e entre alunos ouvinte(s)/surdo(s) na escola do Município de Duque de Caxias

De acordo com os estudos de Santos (2018), a inclusão dos alunos surdos na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias pesquisada apresenta uma longa trajetória de desafios, lutas e resistência. Em 1990, a escola recebeu o primeiro aluno surdo incluído e, desde então, continua recebendo muitos alunos surdos. Vale ressaltar que em Duque de Caxias não há Associação de Surdos. Assim, a escola representa o local de encontro da estudantes surdos. Nas festividades da escola, a quantidade de ex-alunos surdos presentes é superior ao quantitativo de ex-alunos ouvintes. Há estudantes surdos que consideram a escola como um espaço de encontro, um lugar onde existem pessoas que sabem Libras. Segundo o depoimento da professora regente de Língua Portuguesa, muitos ex-alunos surdos voltam à escola para comunicarem que estão trabalhando, que se casaram, para buscarem emprego, pedirem conselhos, desabafarem, namorarem, levarem os filhos, estudarem e pedirem bolsa de alimentos, visto que a escola constitui a representação de um espaço que marca a identidade surda na região.

Nessa escola, muitos profissionais sabem pelo menos um pouco de Língua de Sinais, ou seja, conseguem travar um diálogo com os alunos sem a presença do TILSP: a diretora, a professora de Língua Portuguesa, o professor de História, as professoras das salas de recursos, os professores das classes especiais de surdos do 1º ao 5º ano, o porteiro, algumas cozinheiras e funcionários de serviços gerais, todos se comunicam usando a Língua de Sinais. Presenciei o diálogo desses profissionais com os alunos surdos e observei que a Língua de Sinais circula com muita facilidade nas dependências da escola. É fácil encontrar pessoas conversando em Língua de Sinais no refeitório, no pátio e nos corredores. Uns podem ter mais fluência do que outros, mas todos se preocupam em usar a Língua de Sinais, e quem não sabe sente vontade de aprender e se esforça para isso.

Desde 1999, a escola apresenta um aumento crescente de alunos matriculados, tornando-se um polo de educação de surdos. A partir de 2009, a escola realizou o I Encontro de Educação de Surdos, inseriu a Libras como disciplina na grade curricular do ensino fundamental II e iniciou, em 2015, o projeto *Libras, que língua é essa?*, cujo objetivo era oferecer oficinas de Língua de Sinais básico e intermediário para todos os professores, funcionários e familiares de surdos. Além disso, desde 2013, anualmente, ofereciam atividades recreativas aos surdos e palestras sobre a área da

surdez, na Semana do Surdo, evento anual que visava a levar informações de saúde e educação sobre surdez às famílias e à comunidade. No momento, não há mais esses projetos devido a problemas de contrato de instrutores de Língua de Sinais e falta de apoio governamental para essas realizações. Por isso, os funcionários e os professores mais antigos sabem Língua de Sinais e os novos sabem menos. Alguns destes fazem curso de Língua de Sinais de longa duração, fora do horário de trabalho, por iniciativa própria, como é o caso do professor de História.

Em sala de aula, observamos que há interação entre os alunos surdos e ouvintes. Na turma há vinte e nove (29) alunos ouvintes e seis (6) surdos. Todos os alunos sabem pelo menos um pouco de Língua de Sinais porque eles têm aula dessa língua uma vez por semana com um professor surdo contratado. Chamam a atenção dois alunos com nível de competência intermediária em Língua de Sinais, que em alguns momentos atuam como “monitores” da professora para ajudar os alunos surdos: explicam os exercícios e colaboram durante as aulas usando a Língua de Sinais.

No momento só há uma TILSP para a escola toda. Pelo fato de a professora de Língua Portuguesa saber Língua de Sinais, a TILSP permanece em suas aulas apenas de vez em quando, em aulas previamente combinadas com a professora regente. Quando a TILSP não está presente em sala de aula, a turma é dividida em duas partes: os alunos surdos ficam sentados do lado direito e os alunos ouvintes, do lado esquerdo. No grupo dos alunos surdos, ficam os dois alunos ouvintes que sabem bem a Língua de Sinais. Eles até parecem surdos interagindo com os colegas.

Episódio 1 – Apresentação

A pesquisadora desta tese entra na sala pela primeira vez e se apresenta na aula de Língua Portuguesa. Pelo fato de não haver TILSP, a pesquisadora se apresenta em Língua Portuguesa e depois em Língua de Sinais. Ela diz: “Meu nome é Mariana, meu sinal pessoal²² é este (sinal de inteligente sem movimento). Estarei aqui com vocês alguns dias porque estou fazendo uma pesquisa sobre como se ensina Língua Portuguesa para surdos. Estarei aqui para aprender com vocês.” Depois, o mesmo discurso foi repetido em Língua de Sinais.

²² Sinal pessoal é um artefato da cultura surda. É usado para identificar membros pertencentes a grupos sociais surdos. O sinal é atribuído com base na observação de três aspectos principais: características físicas; comportamento marcante e apelido. Este sinal deve ser criado por uma pessoa surda.

Os alunos surdos ficaram admirados e felizes em saber que a pesquisadora era fluente em Língua de Sinais e perguntaram se ela poderia ajudar nas aulas como TILSP. Após a resposta positiva, todos comemoraram. Os alunos ouvintes questionaram o sinal da pesquisadora e perguntaram o porquê de o sinal ser daquele jeito. Ela explicou que, quando iniciou a vivência na estudantes surdos, usava óculos muito grandes e os surdos diziam que ela era *nerd*. Todos riram ao saber o motivo e, a partir deste dia, quando os alunos ouvintes tinham dúvida de algum sinal, perguntavam à pesquisadora. Houve muitas interações entre os alunos surdos e ouvintes com a pesquisadora e a professora de Língua Portuguesa.

Entrar alguém novo na escola (e na sala de aula) que sabe Libras foi motivo de comemoração. Observamos que os alunos ouvintes conhecem a cultura surda e se preocupam com os colegas surdos; lamentaram a dificuldade de haver poucos TILSPs na escola. Há acolhimento dos alunos ouvintes em relação aos colegas surdos e uma empatia entre eles. Os ouvintes estão imersos na cultura surda (sabem o conceito e o valor afetivo de um sinal pessoal para alguém, por exemplo) e reconhecem a dificuldade dos colegas surdos. Percebemos que há um conhecimento mínimo de Libras por todos da turma (alguns possuem um conhecimento ainda maior de Libras). A presença de adultos surdos na escola (como o professor de Libras) é referência identitária para os alunos surdos e ouvintes. As referências de identidade e cultura surda são necessárias para o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo dos alunos surdos incluídos (LODI; LACERDA, 2009). Essas condições são perceptíveis em toda a escola.

Episódio 2 – A cigarra e a formiga

A professora trabalhou a fábula “A cigarra e a formiga” como revisão para uma prova que seria realizada no dia seguinte. O objetivo era trabalhar o texto antes do dia da prova para que os alunos surdos tivessem autonomia de leitura no ato da avaliação. Todos copiaram este texto do quadro:

A cigarra e a formiga

A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos. Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer. A formiga então perguntou a ela:

- O que é que você fez durante todo o verão?
- Durante todo o verão eu cantei! – disse a cigarra.

A formiga respondeu:

- Muito bem, pois agora dance!

Ruth Rocha. *Fábulas de Esopo*. São Paulo, 1966.

Antes de iniciar a leitura e a explicação do texto, a professora apresentou aos alunos surdos os sinais de cigarra e de formiga. Esses alunos não conseguiam identificar os insetos nem a diferença entre eles. Foi preciso mostrar suas figuras, pesquisando na internet em seus celulares pessoais. Ao identificar os insetos, os alunos surdos ensinaram o sinal correto de formiga. Eles não estavam compreendendo o conceito de formiga devido ao sinal que estava sendo usado. No momento do debate sobre o sinal de formiga, os alunos ouvintes ficaram atentos e todos repetiram os sinais de cigarra e formiga para aprender também.

A professora leu o texto oralmente para os alunos ouvintes e depois o sinalizou para os alunos surdos. Ao final de sua explicação, um aluno surdo perguntou sobre a frase: “muito bem, pois agora dance!”. Para explicar a frase, a professora dramatizou o texto, interpretando a cigarra, e aluno ouvinte que sabe Libras interpretou a formiga. A dramatização foi feita em Libras. Todos gostaram muito e discutiram sobre a atitude da formiga. O debate ocorreu primeiro em Libras e depois em Língua Portuguesa. Ao final, responderam perguntas de interpretação no caderno, copiando as perguntas do quadro. Na correção do exercício, as perguntas foram lidas e comentadas pela professora, oralmente e depois em Libras.

É importante ressaltar que, quando a professora sinaliza, ela não oraliza. Ela divide seu discurso em duas línguas e em dois momentos distintos. Isso é muito favorável porque ela respeita a sintaxe da Língua de Sinais e evita praticar o bimodalismo. Ao final da aula, a professora fez a chamada utilizando o sinal pessoal de todos os alunos surdos e o sinal pessoal de alguns alunos ouvintes. Nem todos os alunos ouvintes possuem sinal pessoal, só os que são mais próximos dos alunos surdos, pois, conforme a cultura surda, o sinal pessoal deve ser estipulado pelos estudantes surdos. É uma forma de os estudantes surdos demonstrarem que aceitam e acolhem a pessoa em seu meio. Esse processo acontece de forma espontânea. Quando os alunos ouvintes fazem perguntas em Libras, a professora parabeniza e valoriza isso. Se o aluno ouvinte perguntar o sinal de algo ou sinalizar errado, a professora de Língua Portuguesa intervém, demonstrando o sinal certo e ensinando sinais novos, quando necessário.

Observamos que essa escola nasceu com os estudantes surdos e sempre permanece lutando para oferecer um melhor ensino bilíngue para os alunos surdos. Há um esforço de todos, desde a gestão até os funcionários, em garantir a comunicação e o aprendizado a esses sujeitos. Mesmo diante de muitas dificuldades sociais, financeiras, de infraestrutura, políticas, a escola tem o apoio e o reconhecimento da

comunidade local. Constatamos que, nesse espaço, ainda distante do ideal devido às dificuldades impostas, os alunos surdos têm uma imersão no mundo da Língua de Sinais, o que colabora na apropriação ou internalização de significados, em um processo contínuo que resulta na aprendizagem.

Para conceituar o mundo, os alunos surdos necessitam elaborar e re-elaborar significados, e isso só se concretiza nas relações intersubjetivas. De acordo com a perspectiva teórica de Vygotsky (2010, 2012), são as interações que colaboram com o processo de formação das funções psíquicas superiores. Por isso reafirmamos que a Língua de Sinais é fundamental no desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo.

4.2.2 Interações entre professores de Língua Portuguesa e aluno(s) surdo(s)/ouvinte(s) e entre alunos ouvinte(s)/surdo(s) na escola do Município do Rio de Janeiro

A escola do Município do Rio de Janeiro é uma das escolas-polo bilíngues da Rede Municipal que atendem a alunos surdos. Na turma observada, há trinta e oito (38) alunos ouvintes e dois (2) alunos surdos. Todos os alunos ouvintes das turmas com alunos surdos estudam Língua de Sinais com uma professora surda. Assim, toda a turma sabe um pouco dessa língua.

Foram observados alunos ouvintes e surdos trocando materiais, fazendo cumprimentos e perguntando o sinal de alguma palavra para o colega surdo utilizando a datilologia. Um dos alunos surdos domina a leitura labial e é mais oralizado porque possui resíduo auditivo, interagindo com mais alunos ouvintes do que o outro. Porém, os dois alunos surdos são muito unidos e se ajudam o tempo todo. Em alguns momentos, quando necessário, o aluno surdo oralizado atua como “intérprete” do aluno surdo não oralizado para tirar dúvidas de alguma explicação ou solicitação da professora.

Em sala de aula, a professora regente não sabe Língua de Sinais (apenas alguns sinais isolados, como: banheiro, água, pode, não pode, parabéns, bom, inteligente). Os alunos são acompanhados o tempo todo por uma TILSP (exceto no recreio e nas aulas de Educação Física). Mesmo assim, a TILSP pede para que os alunos se dirijam diretamente à professora regente quando desejarem sair para beber água ou ir ao banheiro.

No recreio, todos os alunos, surdos e ouvintes, brincam juntos e enfrentam conflitos como todos os estudantes. Os alunos ouvintes que não sabem Língua de Sinais fazem uso de mímicas e dramatizações para se comunicarem, mas não são todos os alunos ouvintes que se aproximam dos alunos surdos. Há bom convívio e respeito entre surdos e ouvintes na escola como um todo, não tendo sido observado nenhum caso de bullying entre eles.

Observamos que há interesse de alguns alunos ouvintes em aprender mais Língua de Sinais porque, quando querem dizer algo que não sabem, perguntam os sinais para a TILSP. Na escola, além da TILSP, apenas a professora de sala de recursos, que sabe um pouco de Libras, e os professores surdos contratados são fluentes em Libras, enquanto os outros profissionais da escola não sabem Língua de Sinais.

A professora regente utiliza muitos jogos em sua prática pedagógica. Os alunos surdos participam em grupos e em duplas. A cada jogo, a professora modifica a organização das carteiras para que os alunos possam interagir. O episódio relatado a seguir demonstra a interação entre alunos surdos e ouvintes em um jogo pedagógico realizado em sala de aula.

Episódio 3 – Soletrando

A professora regente promoveu o jogo Soletrando. Os alunos receberam uma lista de palavras divididas em nove grupos para estudar em casa. Em aula, a turma foi dividida em equipes (nove grupos de quatro alunos e um grupo de dois alunos). A professora sorteou números de 1 a 9, que correspondiam aos números dos grupos de palavras, e escreveu no quadro a pontuação de cada grupo. Um membro do grupo jogava o dado que correspondia ao número de uma palavra. Esse aluno deveria ir à frente da turma e soletrar a palavra sorteada. Quando a equipe ganhava quatro pontos, os alunos ganhavam um pirulito da professora. Cada rodada deveria ser com um aluno diferente, de modo que todos participassem. O aluno escolhido poderia solicitar uma dica para acertar a soletração da palavra, indicada em cartões coloridos (azul: Quantas letras tem a palavra?; verde: A palavra tem hífen?; vermelho: Qual é a primeira letra da palavra?; marrom: A palavra tem acento?). A turma vibrou com esse jogo, os alunos surdos também. Eles gritavam de tanta animação em cada acerto.

Alguns alunos ouvintes utilizaram a datilologia para lembrar como se escrevia a palavra e, em alguns casos, a professora descobriu que estavam “colando” utilizando a essa técnica. Quando a professora virava de costas, os membros do grupo soletravam a palavra para o aluno que estava na frente da turma utilizando o alfabeto manual. A TILSP descobriu e todos riram muito. A professora nem puniu os alunos ouvintes que fizeram isso.

Observamos nesse jogo que todos da turma, surdos e ouvintes, se apropriaram do conhecimento sobre o alfabeto manual e interagiram, torcendo uns pelos outros. O alfabeto manual colaborou, tanto para os alunos ouvintes quanto para os alunos surdos, como estratégia de memorização da grafia das palavras. Os alunos surdos ajudavam os alunos ouvintes dando “dicas” da letra da palavra soletrada. Enfim, podemos concluir que a prática pedagógica com a utilização de jogos facilita a interação entre os alunos porque as crianças se comportam de forma mais livre e espontânea.

Episódio 4 – Evento em Homenagem às Mães

A escola promoveu uma homenagem às mães. Todas as turmas se formaram no pátio e cantaram “Esperando na janela”, música de autoria de Cogumelo Plutão, lançada no ano 2000. Todas as turmas cantaram oralmente, fazendo gestos espontâneos. Somente a turma do 6º ano apresentou a música em Libras.

Todos da turma aprenderam a letra da canção em Libras e ensaiaram muito. No primeiro dia do ensaio, a TILSP da turma ministrou a aula de Língua Portuguesa. Ela escreveu a letra da canção no quadro e explicou oralmente para os alunos ouvintes o significado de cada metáfora. Explicou que a tradução não é feita palavra por palavra, e sim pela semântica de cada estrofe, e explicou o porquê da escolha de determinados sinais e não outros. Por exemplo: “Você é a escada da minha subida”, em Libras, ficaria desta forma: “Você ajudar eu subir desenvolver”. Não poderia ser “você escada subir” porque teria outro significado.

A aula foi muito boa. Os alunos ficaram ávidos pela Língua de Sinais e compreenderam as metáforas. Os alunos surdos ocuparam o espaço de monitores, ensinando a música para a turma. Quando os alunos ouvintes esqueciam algum sinal, os alunos surdos ensinavam. Essa atividade proporcionou uma elevação na autoestima dos alunos surdos, a valorização da Libras no ambiente escolar e na comunidade em geral, a compreensão da diferença da sintaxe da Língua Portuguesa e da Língua de

Sinais e uma interação maior entre os alunos surdos e ouvintes. No dia da apresentação, os alunos surdos ficaram em posição de destaque. A apresentação foi lindíssima e muito emocionante.

Embora haja um esforço da comunidade escolar em acolher e proporcionar eventos em que alunos surdos e ouvintes possam interagir cada vez mais, observamos que os alunos surdos não interagem com todos na escola de forma plena, pois há apenas algumas pessoas que sabem Libras além da professora surda e da TILSP. Essa observação nos leva a crer que a falta de uma língua comum entre surdos e ouvintes é uma condição evidente na escola. Porém, há um respeito em relação à Língua de Sinais, e quem não sabe demonstra vontade de aprender. Essas pessoas, quando não podiam chamar a TILSP para se fazer entender pelos alunos surdos, utilizavam dramatizações, mímicas, datilologias, escrita etc. para se comunicar. Ou seja, utilizavam comunicação multimodal em muitos momentos, inclusive em sala de aula.

4.3 O profissional TILSP nas escolas inclusivas bilíngues

O Plano Nacional de Educação de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva apresenta uma de suas diretrizes na inserção do aluno surdo na escola comum. Assim, preconiza que o processo da inclusão escolar possibilita “a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita” (LACERDA; LODI, 2009, p. 15). Nessa proposta, o professor deve ser um mediador e um incentivador da

construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas: porém o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula, não é contemplado (LACERDA; LODI, 2009, p. 15).

Nesse sentido, a inserção do aluno surdo na escola comum precisa ser realizada com todos os cuidados para possibilitar o acesso à aprendizagem, o que não é simples de ser realizado. Assim, no contexto da educação inclusiva, surgem “propostas que visam à presença de apoios tecnológicos e humanos específicos, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação (LACERDA; LODI, 2009, p. 15). Um dos apoios humanos é o TILSP. Desde o início da implementação da proposta

inclusiva, imposta pela força da lei em meados da década de 1990, esse profissional surge no cenário da educação para minimizar os problemas linguísticos e sociais do aluno surdo na sala de aula inclusiva. Nos próximos itens apresentaremos o conceito e a inserção desse profissional em cada escola pesquisada.

4.3.1 O profissional TILSP na escola do Município de Duque de Caxias

No decorrer da elaboração desta pesquisa, o município de Duque de Caxias sofreu cortes de contratos de TILSPs e de mediadores na rede pública. A Secretaria Municipal de Educação informou que, devido a esse problema, conta apenas com agentes de apoio contratados e estagiários, em parceria com o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), para o atendimento às demandas com prioridade. Há a intenção de renovar esses contratos e reorganizar a equipe de agentes de apoio (mediadores) e de TILSPs, porém, é preciso aguardar a finalização do processo licitatório. Aconteceram muitas manifestações da comunidade em prol desta causa, conforme podemos observar na notícia do jornal *Extra* do dia 11 de abril de 2019, quinta-feira (Figura 9):



Figura 9: Matéria no jornal *Extra* (11 abr. 2019) que denuncia a falta de profissionais na Educação Especial da Rede Municipal de Duque de Caxias.

No momento em que foi concluída nossa observação na escola, estava sendo iniciado um processo seletivo para o contrato de novos TILSPs e mediadores.

Nas aulas de Língua Portuguesa da turma observada, a única TILSP entrou poucas vezes em sala de aula. A professora regente de Língua Portuguesa é atuante nos movimentos sociais de surdos. Trabalha de forma voluntária em uma Igreja da comunidade e dá aula de Libras no mesmo local de forma voluntária. Ela mora no bairro e é muito respeitada e conhecida na escola e na região. Pelo fato de a professora regente de Língua Portuguesa da turma do 6º ano ser fluente em Libras, a TILSP não vai muito a essa sala, dando prioridade a interpretar em turmas de outros professores que não sabem ou pouco sabem Libras. Como há apenas uma TILSP em toda a escola, a prioridade é que esta esteja presente em aulas relacionadas a Ciências Humanas, que demandam mais leituras e interpretações do que as Ciências Exatas, que são mais visuais. Os professores que não sabem ou sabem pouco a Libras conseguem mais a presença da TILSP, quando possível, em sala de aula. Por isso, a professora regente solicita a presença da TILSP apenas quando vai lançar um conteúdo novo ou pedir para os alunos lerem um texto.

Antes de lerem o texto individualmente de forma silenciosa, a TILSP traduz o texto e a professora regente explica o enredo, esclarecendo o significado das palavras desconhecidas em Libras. Quando a TILSP não está presente na sala de aula, a professora regente pede para os alunos surdos esperarem. Ela explica a atividade primeiro para os alunos ouvintes e depois somente para os surdos. Porém, a forma de explicação para os alunos surdos algumas vezes difere da explicação para os alunos ouvintes. Para os alunos surdos, a professora utiliza mais pistas visuais, dramatizações, desenhos, entre outros, ou seja, a comunicação multimodal. Ela sempre se dirige aos surdos em Libras, não fazendo uso do bimodalismo ao sinalizar. Ela tem o cuidado de usar uma língua de cada vez. Ao fazer a chamada, ela faz o sinal pessoal dos alunos surdos e fala oralmente o nome dos alunos ouvintes. Pelo fato de a professora de Língua Portuguesa necessitar explicar o exercício duas vezes (uma vez para os alunos ouvintes e outra vez para os alunos surdos), um exercício durava a aula toda.

Quando a TILSP estava presente em aula, observamos que havia parceria entre as duas profissionais. Havia um planejamento combinado e respeito mútuo entre elas. Os alunos respeitavam a TILSP da mesma forma que a professora. A TILSP era mais uma autoridade dentro de sala de aula, tanto para os alunos surdos, quanto para os alunos ouvintes.

Episódio 5 – O bisavô e a dentadura

A aula foi uma interpretação de texto do gênero conto, presente na página 20 do livro didático distribuído para toda a turma, intitulado “O bisavô e a dentadura”, da autora Sylvia Orthof. Os alunos não levam os livros para casa, estes são guardados na escola. São sobras de material didático de anos anteriores, porque no ano de realização desta pesquisa não houve distribuição de material didático para nenhum aluno da Prefeitura de Duque de Caxias. O mesmo material didático é utilizado pela professora em diferentes turmas do mesmo ano de escolaridade.

A TILSP leu o texto antecipadamente e se posicionou de pé, ao lado da professora, que também estava de pé, na frente da turma. A TILSP interpretava simultaneamente. Pelo fato de a professora saber Libras, ela respeitava o turno da interpretação da TILSP e esperava o término da interpretação de uma ideia para ingressar em outra.

A professora iniciou uma conversa prévia sobre o texto e perguntou, provocando um debate: “O que é um conto? O que é dentadura?” Alguns alunos tomaram iniciativa e responderam às perguntas, dando exemplos da dentadura da avó ou do avô. Quando um aluno surdo levantava o dedo pedindo para falar, a TILSP interpretava em Língua Portuguesa o discurso desse aluno em Língua de Sinais, de forma simultânea, para todos.

Ao iniciar a leitura coletiva do texto, a professora pediu para cada aluno ouvinte ler um trecho em voz alta, enquanto os alunos surdos acompanhavam a TILSP. Após a leitura do texto, a professora fez uma interpretação oral, perguntando: “Quem são os personagens do texto? Quem são os personagens secundários e os protagonistas? Qual é o título do texto? Quem é o autor do texto? Qual é a moral da história? Que outro final vocês dariam para a história?” Todos os alunos participaram ativamente e tudo foi interpretado simultaneamente. Até quando a professora chamava a atenção de algum aluno ouvinte, a TILSP interpretava.

Após a interpretação oral, a professora explicou o significado de algumas palavras desconhecidas pelos alunos, por exemplo: “traquinagem”. A professora escreveu a palavra no quadro e apresentou vários exemplos de frases, escrevendo-as no quadro. Além das palavras desconhecidas, foram explicadas expressões como “surdo como uma porta”. Para explicar essa expressão, a professora fez uso de dramatizações, em que abriu e fechou a porta várias vezes da sala, chamando um aluno à frente para mostrar o conceito de surdez profunda e fazer analogia com a expressão.

Todos participaram ativamente e com entusiasmo. Ao final da aula, a professora solicitou que fizessem a interpretação de texto por escrito. Ela não pediu para a TILSP interpretar os enunciados do exercício. Os alunos surdos se ajudam mutuamente e chamam a TILSP em caso de dúvida. O exercício foi corrigido no dia seguinte, mas a pesquisadora não pôde estar presente.

Observamos que há parceria e respeito entre a TILSP e a professora de Língua Portuguesa. O professor tem a responsabilidade de explicar os conteúdos de forma acessível aos alunos surdos e ouvintes, e se preocupa em atingir as duas realidades. Ao explicar para os surdos, muitas vezes, dá exemplos diferentes quando a explicação depende do som ou quando o conceito é muito abstrato. Ela explica o mesmo conceito várias vezes, sem pressa. Costa (2018, p. 249) afirma: “A clareza da explicação do professor em Língua Portuguesa surtirá efeitos diretos na tradução e interpretação em Libras. Ambos, professor regente e intérprete, têm responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelos alunos surdos”. Existe essa cumplicidade e a divisão de responsabilidades entre o TILSP e a professora no ato de ensinar, e entre os alunos surdos e ouvintes no ato de aprender. Defendemos a ideia de que o TILSP, na educação básica, precisa atuar junto com o professor regente como mais um agente de educação no espaço escolar.

4.3.2 O profissional TILSP na escola do Município do Rio de Janeiro

Na escola do Município do Rio de Janeiro, a TILSP permaneceu diariamente com a professora em sala de aula. A dinâmica do trabalho entre as duas era de cumplicidade e parceria. A TILSP interpretava todas as aulas simultaneamente para os dois alunos surdos da turma e, quando a professora precisava se ausentar da sala, a TILSP “tomava conta” da turma, recebendo muito respeito de todos os alunos. Durante os jogos pedagógicos realizados em sala de aula, a TILSP permanecia junto ao grupo dos alunos surdos para auxiliar na comunicação entre eles e os alunos ouvintes, colaborando tanto com os alunos surdos quanto com os ouvintes. A TILSP também estava sempre disposta a ensinar Libras aos alunos quando lhe perguntavam um determinado sinal.

Observamos que a TILSP participava da vida da escola, ou seja, colaborava na festa junina, auxiliava alunos ouvintes, “chamava a atenção” em alguns momentos, participava das reuniões de planejamento junto com a professora regente, ensinava Língua de Sinais à turma quando perguntavam e, algumas vezes, ensinava Libras à

professora regente também. Na hora do recreio, todos os TILSPs frequentavam a sala dos professores, e também almoçavam juntos. Enfim, a TILSP faz parte do ambiente e é respeitada como um modelo bilíngue dentro do espaço escolar.

Episódio 6 – Trilha ortográfica

A turma foi dividida em grupos de quatro alunos. Cada grupo recebeu uma tabela com uma trilha imagética, conforme demonstra a Figura 10. Cada criança recebeu uma tampinha de refrigerante de cor diferente para mover nas casas da trilha. Um criança do grupo foi o juiz. Cada criança jogava o dado e, quando a tampa caía em algum desenho, a criança precisava soletrar a palavra correspondente. Cada cartela do jogo apresentava uma dificuldade ortográfica diferente: palavras com R ou RR, S ou SS, X ou CH, entre outras. Nos grupos com os dois alunos surdos, todos usavam o alfabeto manual para soletrar as palavras. A TILSP participou do jogo, ensinando o sinal de cada figura para os alunos ouvintes, ajudando na dinâmica do jogo e mediando as interações.

Para os alunos surdos, a ortografia não é uma dificuldade de escrita, visto que eles não pensam no som do grafema. Porém, esse jogo favorece a ampliação do vocabulário e a relação entre o significante (a figura) e o significado (palavra em Língua Portuguesa e o sinal em Libras).



Figura 10: Jogo *Trilha ortográfica*, utilizado na sala de aula pesquisada no Município do Rio de Janeiro.

Nesta escola, a TILSP é contratada de uma empresa terceirizada pela Rede Municipal do Rio de Janeiro. A formação mínima exigida é o ensino médio completo, não sendo exigida nenhuma formação pedagógica. Porém, a TILSP realiza atividades

pedagógicas, além de interpretar. Kelman (2005) ressalta que as instituições de ensino não delimitam uma fronteira entre o papel do TILSP e o papel do professor. Costa (2018) discute a criação do cargo de professor intérprete de Libras em algumas redes municipais. Quadros (2004) defende a ideia de que TILSP é diferente da profissão de intérprete educacional, o qual deve atuar na educação e tem como função intermediar as relações pedagógicas entre ouvintes e surdos.

Kelman (2005), Costa (2008), Lacerda e Santos (2014) constataam que a proposta da educação bilíngue é um desafio. É necessário um trabalho de parceria entre o TILSP e o professor. São necessários documentos que organizem o trabalho do TILSP dentro do ambiente educacional, delimitando as funções entre eles. Porém, se o TILSP obtiver a formação pedagógica, poderá atuar em forma de codocência com o professor. Costa (2018) reafirma que há urgência em construir estratégias específicas de organização do trabalho dos TILSPs, criando documentos e regimentos internos que delimitem a função de cada um.

Constatamos que o TILSP que atua em ambiente educacional não deve apenas interpretar friamente o discurso do professor. Há interações diferentes dentro de uma sala de aula, e o TILSP é mais um ator no cenário educacional, participando e atuando nesse espaço como mais um modelo inclusivo e bilíngue. A forma de trabalho da TILSP na escola da Prefeitura do Rio de Janeiro favorece a dinâmica da sala de aula e a inclusão dos alunos surdos, e até mesmo a aprendizagem dos alunos ouvintes.

4.4 Práticas pedagógicas bilíngues nas turmas inclusivas pesquisadas

Neste item, apresentaremos as práticas pedagógicas bilíngues observadas nas duas escolas pesquisadas. Mesmo diante de muitas dificuldades estruturais, sociais e políticas das instituições, observamos que, com o esforço das professoras, das TILSPs, das direções e das famílias de ambas as escolas, é possível construir uma educação inclusiva bilíngue para alunos surdos.

Observamos que a qualidade da educação não se constitui apenas de recursos humanos e materiais didáticos, mas também da forma como é feita a explicação do conteúdo. A maneira como o professor se articula para explicar o conteúdo, a atuação do TILSP como agente de educação em parceria com o professor regente e as estratégias visuais utilizadas, a comunicação multimodal, tudo isso favorece tanto os alunos surdos

quanto os ouvintes. Não basta colocar apenas um desses fatores em evidência. É o conjunto desses fatores que corrobora a educação bilíngue inclusiva de qualidade. As duas instituições pesquisadas lutam muito e resistem para manter a qualidade de ensino que oferecem. A seguir, são apresentadas as práticas pedagógicas bilíngues aplicadas nas turmas observadas e as atividades que deram resultado de aprendizagem efetiva para todos os alunos: surdos e ouvintes.

4.4.1 Práticas pedagógicas bilíngues em turma inclusiva da escola-polo do Município de Duque de Caxias

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, de 2017, a tendência pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias é sociointeracionista. O trabalho da escola busca compreender as relações que envolvem o desenvolvimento da aprendizagem humana. Nesse sentido, deve ser promovidas atividades que favorecem a aprendizagem que se concretizam na interação em contextos históricos, sociais e culturais. Ainda de acordo com Projeto Político Pedagógico, o objetivo da escola é desenvolver um trabalho que compreenda a realidade das relações sociais opressivas contidas na comunidade escolar e direcioná-las a possíveis transformações sociais. Como princípios, a escola possui estes valores: ética, compromisso, seriedade e respeito, solidariedade, espírito de coletividade, inclusão, respeito às diferenças, gestão democrática, participação dos atores escolares nas tomadas de decisão.

Apesar de a Secretaria adotar essa abordagem teórica, cada professor tem autonomia para exercer a sua prática pedagógica como desejar, considerando que muitos servidores se encontram em processo de formação continuada. Existem professores que exercem práticas mais tradicionais e outros que são mais progressistas. Os professores se reúnem uma vez por semana para repensar, debater e trocar experiências sobre suas práticas pedagógicas, nos grupos de estudos que envolvem os diferentes segmentos da comunidade escolar. A cada bimestre os professores recebem o calendário das atividades que acontecerão durante os meses determinados (Anexo F).

No Projeto Político Pedagógico, item 6, p. 24, estão registrados os objetivos que a comunidade escolar pretende alcançar e continuar desenvolvendo nos próximos anos:

- Elevar o desempenho acadêmico dos alunos;
- Desenvolver práticas pedagógicas efetivas e inclusivas;
- Promover um clima escolar agradável e democrático;
- Promover uma gestão participativa que envolva toda a comunidade escolar;
- Estimular a formação continuada dos profissionais da escola, bem como assegurar espaços para que tal formação tenha como lócus privilegiado a nossa Unidade Escolar;
- Melhorar as instalações físicas da escola.

No ano letivo em que foi desenvolvida a pesquisa, a turma observada possuía os seguintes tempos e disciplinas de aulas (Quadro 5):

Quadro 5: Horário de aulas da turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias, 2019

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
L. Portuguesa	L. Portuguesa	Ed. Física	Geografia	Ed. Artística
L. Portuguesa	L. Portuguesa	Ed. Física	Geografia	Ed. Artística
Ciências	Geografia	Ciências	Vago	Ciências
Matemática	Matemática	História	Inglês	História
Matemática	Matemática	Vago	Inglês	História

Fonte: Secretaria da Escola.

Observamos, no quadro de horário, que Língua Portuguesa e Matemática têm quatro tempos por semana, enquanto Ciências, Geografia e História têm três tempos por semana. A quantidade de tempos de aulas semanais nos leva a refletir sobre o valor que a gestão escolar impõe a cada disciplina. Os professores de Língua Portuguesa e Matemática, que contam com mais tempos em sala de aula, podem desenvolver um trabalho em conjunto e/ou trocar os tempos quando necessário.

Sobre as aulas observadas da disciplina de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental II, podemos ressaltar que a sala é de tamanho médio, arejada, com duas janelas, dois ventiladores e é dividida com os outros dois turnos (manhã e noite). Devido a isso, encontramos no espaço trabalhos de alfabetização, como vogais pintadas no chão, conforme demonstra a Figura 11.



Figura 11: Vogais pintadas no chão da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.

A sala não apresenta muitos trabalhos expostos nem muitos estímulos escritos. Como possui apenas um mural, alguns trabalhos são colados na parede. Na parede lateral da sala, um cartaz apresenta as regras de convivência da turma (Figura 12). Aparentemente esse cartaz pertence a outra turma, mas os alunos do 6º ano o utilizam para ler e procurar palavras desconhecidas.



Figura 12: Cartaz com regras de convivência na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.

Durante as aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de estarem sem TILSP, os alunos ouvintes se sentam do lado direito e os alunos surdos, do lado esquerdo, conforme podemos observar na Figura 13.



Figura 13: Distribuição dos alunos na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.

A escola como um todo busca ser acessível em Libras. Como exemplo, podemos citar as indicações afixadas nas portas das salas, em Língua Portuguesa, em Libras e com o alfabeto manual, conforme demonstrado na Figura 14.

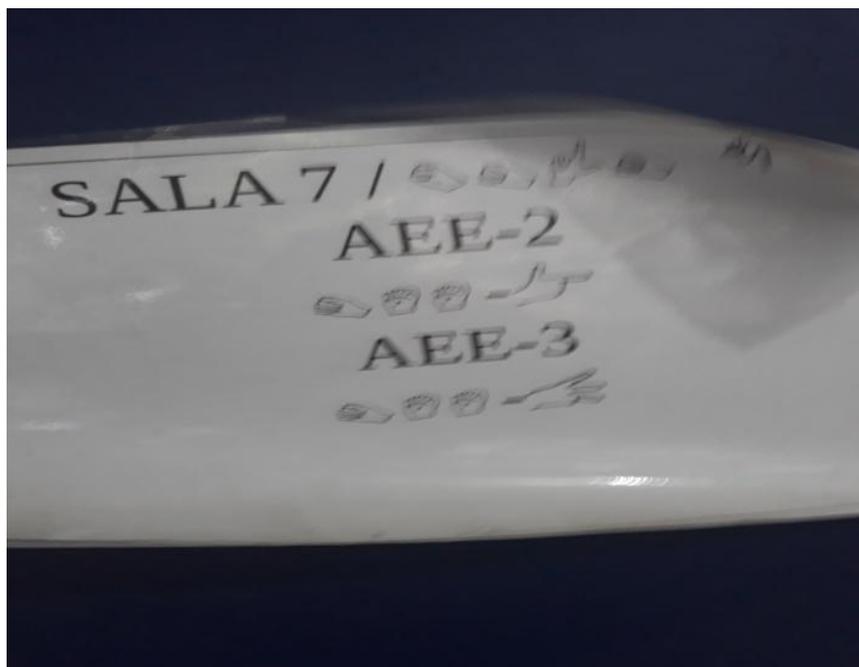


Figura 14: Indicações nas portas das salas da escola-polo bilíngue pesquisada do Município de Duque de Caxias.

Esses cartazes podem servir como material de divulgação da Língua de Sinais. São válidos para mostrar que a escola recebe alunos surdos. Alguns alunos ouvintes ficam tentando repetir as letras do cartaz. Porém, vale ressaltar que o alfabeto manual não é a Língua de Sinais em si. Por exemplo, de acordo com a gramática da Libras, a expressão “sala de aula” tem um sinal próprio, composto por “sala estudar”, conforme demonstra a Figura 15.

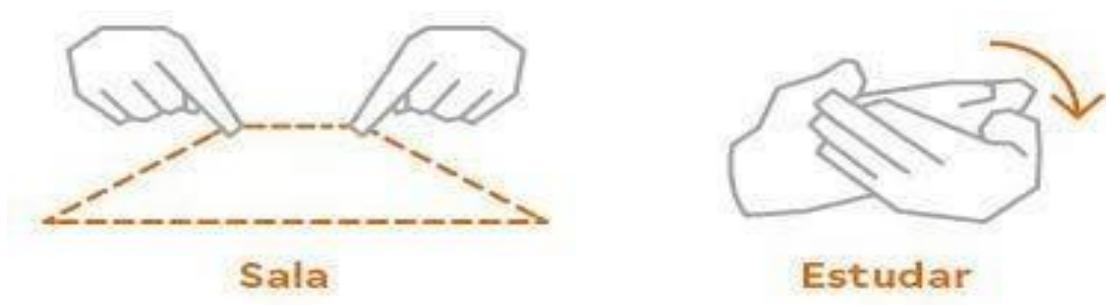


Figura 15: Sinal para “sala de aula” (em Libras, “sala estudar”).
Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12892/como-incluir-alunos-surdos-na-lingua-portuguesa>. Acesso em: 17 ago. 2020.

Sobre as aulas de Língua Portuguesa, observamos que a professora sempre tem palavras de incentivo aos alunos e busca levar uma mensagem de autoestima. Isso ajuda muito na autoconfiança e no enfrentamento do desafio de aprender Língua Portuguesa.

Episódio 7 – Normas de conduta

Nas primeiras aulas de 2019, os alunos construíram o cartaz apresentado na Figura 16:



Figura 16: Mural afixado na parede da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.

Nesse mural, encontram-se figuras correspondentes a bons e maus comportamentos, associadas aos ícones “curti” e “não curti”. Vez ou outra, quando a turma está muito agitada, a professora pede para um aluno ouvinte ler as frases que estão no centro do cartaz e todos os alunos ouvintes repetem em voz alta. Os alunos surdos repetem as frases em Libras, acompanhando a TILSP. O objetivo da professora é reforçar o pensamento positivo dos alunos, que muitas vezes se encontram desmotivados e sem confiança em si mesmos. As frases do cartaz, inspiradas em normas utilizadas no Japão, são as demonstradas na Figura 17.

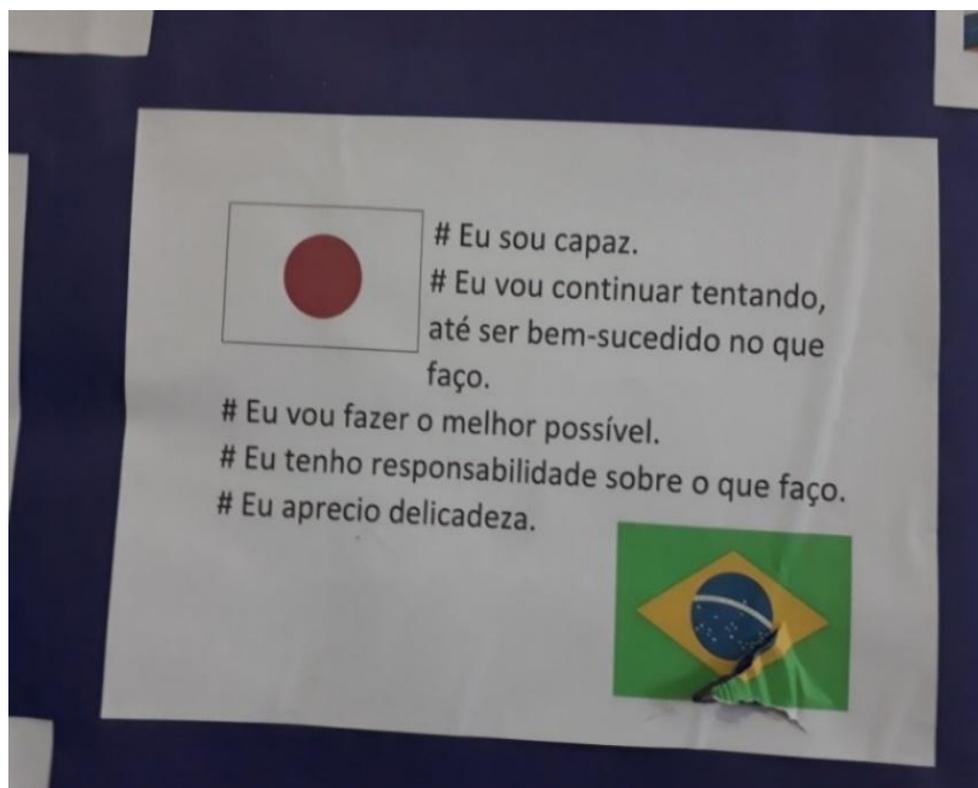


Figura 17: Cartaz com normas de conduta afixado na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.

Eles desconheciam o significado de muitas palavras, como: bem-sucedido, delicadeza, ser capaz. A professora explicou o significado dando exemplos concretos de acontecimentos ocorridos durante a aula e na escola. Houve um pequeno debate sobre as frases, e os alunos surdos se colocaram também. Um aluno surdo comentou que muitas vezes as pessoas não acreditam que ele é capaz porque ele é surdo, ao que a professora respondeu: – Todos vocês são capazes! Se vocês chegaram até aqui é porque são capazes! – Foi uma aula carregada de emoção.

Sobre o material didático utilizado, a Prefeitura de Duque de Caxias não estava fornecendo nenhum material pedagógico no momento da pesquisa. A professora utilizava o livro didático do *Projeto Teláris*, da Editora Ática (Figura 18), que eram livros antigos reaproveitados da última distribuição do governo, há cerca de cinco anos. A escola só possui esses livros disponíveis aos alunos e aos docentes.

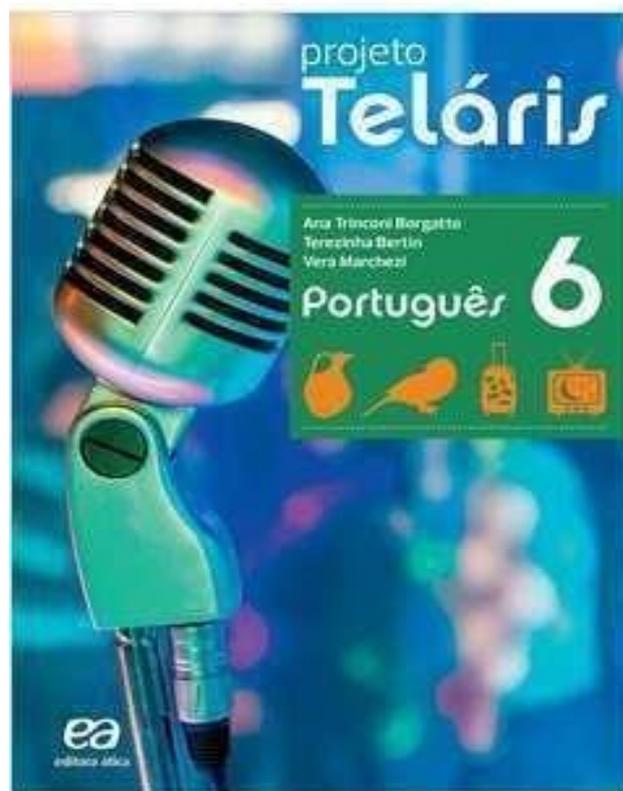


Figura 18: Livro didático adotado pela turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias.

Os alunos não podem levar os livros didáticos para casa. Eles os utilizam em sala de aula e depois a professora os recolhe, para serem utilizados em outra turma. Eles também não podem escrever no livro. Em geral, a professora faz um resumo do conteúdo no quadro e eles copiam no caderno. Eles também copiam os exercícios do livro e depois respondem às questões. O uso da xerox é racionado, geralmente apenas para fazer cópias das provas. Existe uma quantidade limite de xerox para cada turma. Às vezes a professora distribui xerox de folhas avulsas, com atividades de outros livros didáticos, para os alunos colarem no caderno.

Os conteúdos a serem ministrados no ano letivo são estabelecidos pela BNCC. A professora parece não ter pressa e não se preocupa com a quantidade de exercícios. Ela explica várias vezes o mesmo exercício até que os alunos entendam, em Libras e em Língua

Portuguesa. Após a explicação, enquanto os alunos executam as atividades, a professora anda pela sala verificando a atividade de cada aluno, corrige o exercício no caderno, dá visto e escreve palavras de incentivo no caderno, como “Muito bem!”, “Parabéns!”. Algumas vezes elogia a organização no caderno, a letra do aluno ou corrige postura. Ao ir de carteira em carteira, ela esclarece as dúvidas para todos que solicitam. Os conteúdos das aulas observadas pela pesquisadora estão listados no Quadro 6.

Quadro 6: Conteúdos das aulas observadas na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias

Conteúdos das aulas observadas na escola-polo de Duque de Caxias
Interpretação de textos
Elementos da narrativa: situação inicial, complicação, clímax e desfecho
Gêneros textuais
Narrativas em prosa
Interpretação de metáforas presentes no texto (conto)
Marcadores de oralidade no texto escrito
Ordem alfabética
Letras maiúsculas e minúsculas
Linguagem verbal, não verbal e mista
Frases exclamativas, interrogativas e negativas
Rima (poesia)
Uso do dicionário
Substantivos concretos e abstratos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As aulas de interpretação de texto abrangeram vários gêneros e tipologias textuais, tais como: poesia, texto narrativo, conto, fábula, palavras cruzadas, história em quadrinhos, entrevista.

O trabalho com a tipologia textual entrevista foi constituído de uma entrevista que os alunos deveriam realizar em casa, de forma individual. A professora mostrou o questionário pronto e distribuiu uma cópia para cada um (Anexo G). Ela explicou o objetivo de cada pergunta e o que era para eles fazerem. O objetivo da atividade era a

realização de uma entrevista com pessoas da comunidade: familiares, ex-alunos, ex-professores, ex-funcionários, entre outros. Após a coleta de dados, a professora elaborou um mural com as fotos e as informações coletadas pelos alunos para comemorar os sessenta anos da escola. Essa atividade foi muito enriquecedora, pois descobriram muitos parentes de alunos atuais que foram alunos da escola.

Episódio 8: Interpretação de conto (O bisavô e a dentadura)

Com a presença da TILSP em sala de aula, após uma conversa preliminar sobre o conto, a professora iniciou um debate fazendo essas perguntas à turma: “Vocês sabem o que é dentadura? Conhecem alguém que usa dentadura? Vocês sabem onde as pessoas costumam guardar a dentadura quando não estão usando?”. No debate, todos participaram ativamente. Toda a aula foi interpretada simultaneamente em Libras.

A professora solicitou aos alunos ouvintes a leitura em voz alta do conto intitulado “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof. Os alunos surdos acompanharam a interpretação do texto. Depois da leitura compartilhada, a professora recontou a história com suas palavras, explicando cada parágrafo. Após a explicação, solicitou aos alunos que circulassem as palavras desconhecidas. Em seguida, perguntou quais palavras eles desconheciam. Um aluno surdo perguntou o que significava a palavra “ocê”, que aparece no texto pela primeira vez no quinto parágrafo, onde se lê a seguinte fala de um dos personagens:

– Toninho, ocê vai beber desse copo aí, na sua frente? Olha que o bisavô deixou a dentadura dele de molho, bem no seu copo, Toninho, na noite passada!

A professora explicou que o conto é de origem mineira e que em cada estado do Brasil existe um jeito diferente de falar, que significa sotaque. Em Minas Gerais é comum as pessoas falarem “ocê” em vez de “você”. Em São Paulo é comum falarem “pente” e no Rio de Janeiro falamos “penti”. A cada vez que ela citava uma palavra, escrevia no quadro:

VOCÊ (Rio de Janeiro) = OCÊ (Minas Gerais)

PENTE (São Paulo) = PENTI (Rio de Janeiro)

Depois explicou que, em Libras, também existem regionalismos, e podemos fazer a analogia com o “sotaque” em Língua de Sinais.

Gesser (2009, p. 40) afirma:

A língua de sinais, ao passar, literalmente, “de mão em mão”, adquire novos “sotaques”, empresta e incorpora novos sinais, mescla-se com outras línguas em contato, adquire novas roupagens. O fenômeno da variação e da diversidade está presente em todas as línguas vivas, em movimento

Por exemplo, o sinal da cor verde no Rio de Janeiro é o apresentado na Figura 19. Em São Paulo o sinal da cor verde é como apresentado na Figura 20:



Figura 19: Representação da cor verde em Libras no Rio de Janeiro.

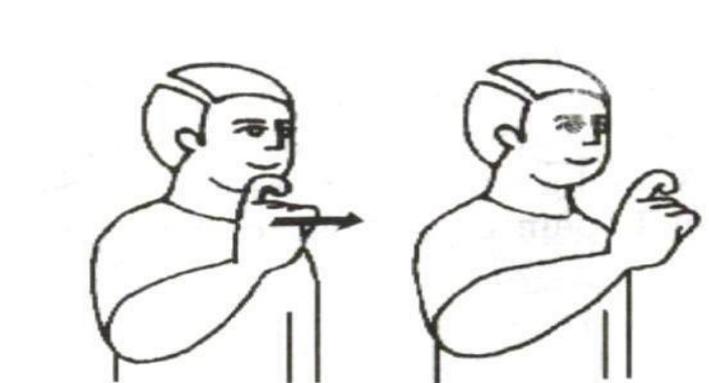


Figura 20: Representação da cor verde em Libras em São Paulo.

Todos os alunos compreenderam muito bem e deram outros exemplos. A cada exemplo citado, a professora escrevia a palavra no quadro e explicava o significado e em que estado do Brasil é utilizado. Tanto os alunos surdos quanto os ouvintes compreenderam o conceito apresentado.

Outro marcador de oralidade deixou os alunos surdos bem curiosos: a palavra “Toninho”. A professora escreveu no quadro:

TONINHO = ANTÔNIO

Ela explicou que isso é um apelido em Língua Portuguesa e deu outros exemplos, com os nomes dos alunos da sala:

CLEYDE = CLEYDINHA

PAULA = PAULINHA

O sufixo “INHA” dá sentido de intimidade e demonstra carinho por uma pessoa querida. Em Língua de Sinais, analogamente, seria o uso do sinal pessoal. Ao ingressar nos movimentos sociais de surdos, cada pessoa recebe um sinal pessoal, de acordo com suas características físicas ou jeito de ser. Cada explicação da professora, sempre que possível, fazia analogia com a Libras e com a cultura surda. Dessa forma, os alunos surdos compreendiam muito bem e se apropriavam do conhecimento.

Episódio 9: Interpretação de poesia (“Infância”)

Nesta aula professora trabalhou o gênero textual poesia. Solicitou aos alunos que copiassem do quadro o poema intitulado “Infância”, de Sônia Miranda. Ao solicitar a cópia, a professora ressaltou a importância de os alunos copiarem com a mesma diagramação que estava no quadro porque a poesia tem uma forma de organização textual que difere de um conto, por exemplo.

Infância

Aninha
 Pula amarelinha
 Henrique
 Brinca de pique
 Marília
 De mãe e filha
 Marcelo
 É o rei do castelo
 Mariazinha
 Sua rainha
 Carola
 Brinca de bola
 Renato
 De gato e rato
 João
 De polícia e ladrão
 Joaquim
 Anda de patins
 Tieta
 De bicicleta
 Lucinha
 Eu estou sozinha
 Você quer brincar comigo?

Esta aula também teve a presença da TILSP. Após a cópia do poema, a professora solicitou aos alunos ouvintes que lessem o texto em voz alta e os surdos acompanhassem a interpretação em Libras. Depois da leitura coletiva, a professora iniciou uma conversa sobre o poema, perguntando: “– O que vocês perceberam com a leitura do texto?”.

A professora chamou a atenção dos alunos para a terminação das palavras que rimam, como Castelo/Marcelo, Carola/bola, riscando com pilot vermelho a terminação de cada palavra. Ela explicou que rima é uma palavra que combina com a outra, que tem sons parecidos. Observamos que ela usou o termo “combina” porque em Libras é utilizado o sinal de “combinar” com o sentido de “relacionar, que tem a ver com algo”. Dessa forma, utilizou uma explicação coerente com a cultura surda, lançando mão de um termo que tanto os surdos quanto os ouvintes tiveram condições de entender.

Em seguida, escreveu no quadro:

RIMA

RIMAR = Palavras que combinam. Têm sons parecidos.

A professora mostrou a palavra no substantivo (rima) e depois em forma verbal (rimar) para que os alunos conhecessem as duas formas de escrita. Depois, pediu-lhes que marcassem em seus cadernos as terminações que rimavam e copiassem a explicação sobre o que é rima. Observamos que os alunos surdos oralizados ficaram tentando oralizar para si mesmos algumas palavras do poema, tentando buscar pistas de oralidade. Ao final da aula, a professora solicitou que os alunos realizassem a seguinte atividade:

1. O texto fala sobre: (marque um X)
 - a) As brincadeiras de crianças
 - b) As maneiras de brincar
 - c) As crianças que podem brincar
 - d) As brincadeiras de meninos
2. Escreva dois versos (duas frases) com rimas:

Observamos que, nos enunciados, a professora tem o cuidado de escrever, entre parênteses, frases curtas de modo que os alunos entendam o que é para ser feito. Os alunos surdos tiveram dificuldade de fazer o exercício número 2, e a professora deu este exemplo: Meu irmão / Come pão.

Os exercícios são, na maioria das vezes, de múltipla escolha, com frases curtas e respostas objetivas. Esse tipo de questão auxilia na autonomia do aluno surdo para ler e compreender com mais facilidade, pois cobra mais a leitura do que a escrita, e o aluno surdo primeiro lê e desenvolve estratégias visuais de leitura e depois desenvolve a escrita. Para que o aluno surdo assimile a sintaxe da Língua Portuguesa, ele necessita ler muito. Por meio da leitura, o aluno surdo absorve vocabulários e conceitos. O processo da escrita deve ser posterior ao processo da leitura (LACERDA, 2014; KELMAN, 2005, 2011, 2015).

Observamos que a professora sempre aproveita o que os alunos trazem para a sala de aula de forma espontânea e insere em suas aulas, contextualizando. Por exemplo, quando os alunos ouvintes falam errado conforme a gramática, a professora corrige-os. Ela para a aula, escreve no quadro o erro e mostra para todos o que foi dito. Por exemplo:

A GENTE É AMIGO (errado)
NÓS SOMOS AMIGOS (certo)

Também demonstrou a diferença do significado entre a palavra “agente” (profissão) e a expressão “a gente” (pessoas). Por exemplo:

O AGENTE CONCLUIU O SERVIÇO.

Quando os surdos apresentavam dificuldade com alguma palavra, ela parava a aula e corrigia no quadro para que todos pudessem ver. Por exemplo: um aluno surdo confundiu o conceito da palavra “apaixonado” com “aproximado”. Esse tipo de equívoco raramente aconteceria com um aluno ouvinte porque o som das palavras difere. Mas, como o aluno surdo utiliza pistas visuais, para ele as palavras eram muito parecidas visualmente. A professora escreveu uma palavra e depois a outra:

APAIXONADO
APROXIMADO

Dessa forma, o aluno surdo pôde visualizar a diferença da grafia de ambas as palavras. A professora também explicou o conceito de cada uma dessas palavras, dando exemplos em Libras e em Língua Portuguesa. Essas correções são bem aceitas por todos os alunos. Quando o aluno acerta ou se expressa utilizando uma forma de linguagem rebuscada ou de forma correta, a professora valoriza.

Observamos que em todas as aulas são utilizados muitos recursos de escrita no quadro, desenhos no quadro ou no livro didático, ou seja, pistas visuais para que o aluno surdo possa perceber as informações e aprender o conteúdo (LACERDA, 2014). Apesar de poucos recursos tecnológicos disponíveis na escola, a professora se preocupa em levar figuras, fazer dramatizações de texto, solicitar desenho de alunos, entre outros. Antes de explicar o exercício, a professora pede aos alunos surdos que leiam e tentem fazer sozinhos. Ao final da execução dos exercícios, cada aluno leva o caderno em sua mesa para ela dar o visto. Quando há algum erro, ela pede para o aluno refazer a atividade até acertar. Observamos que são realizadas muitas leituras e cópias do quadro das atividades proposta. São poucas atividades de produção textual. Quando há atividades de redação, a professora valoriza e permite a escrita na forma da interlíngua.²³

As produções textuais dos alunos surdos apresentam a característica da interlíngua, com coerência e coesão textual. Inicialmente a professora aceita produções textuais escritas dessa forma, mas apresenta o texto gramaticalmente escrito em Língua Portuguesa. A escola entende que os alunos estão em processo de aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua. É o que podemos observar nas atividades apresentadas nas Figuras 21 e 22, a seguir.

²³ Interlíngua é o sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de apropriação de uma segunda língua. É a linguagem produzida a partir do início do aprendizado da segunda língua, caracterizada pela interferência da primeira língua, até o aprendiz ter alcançado seu potencial máximo de aprendizado (Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Acesso em: 6 nov. 2019).

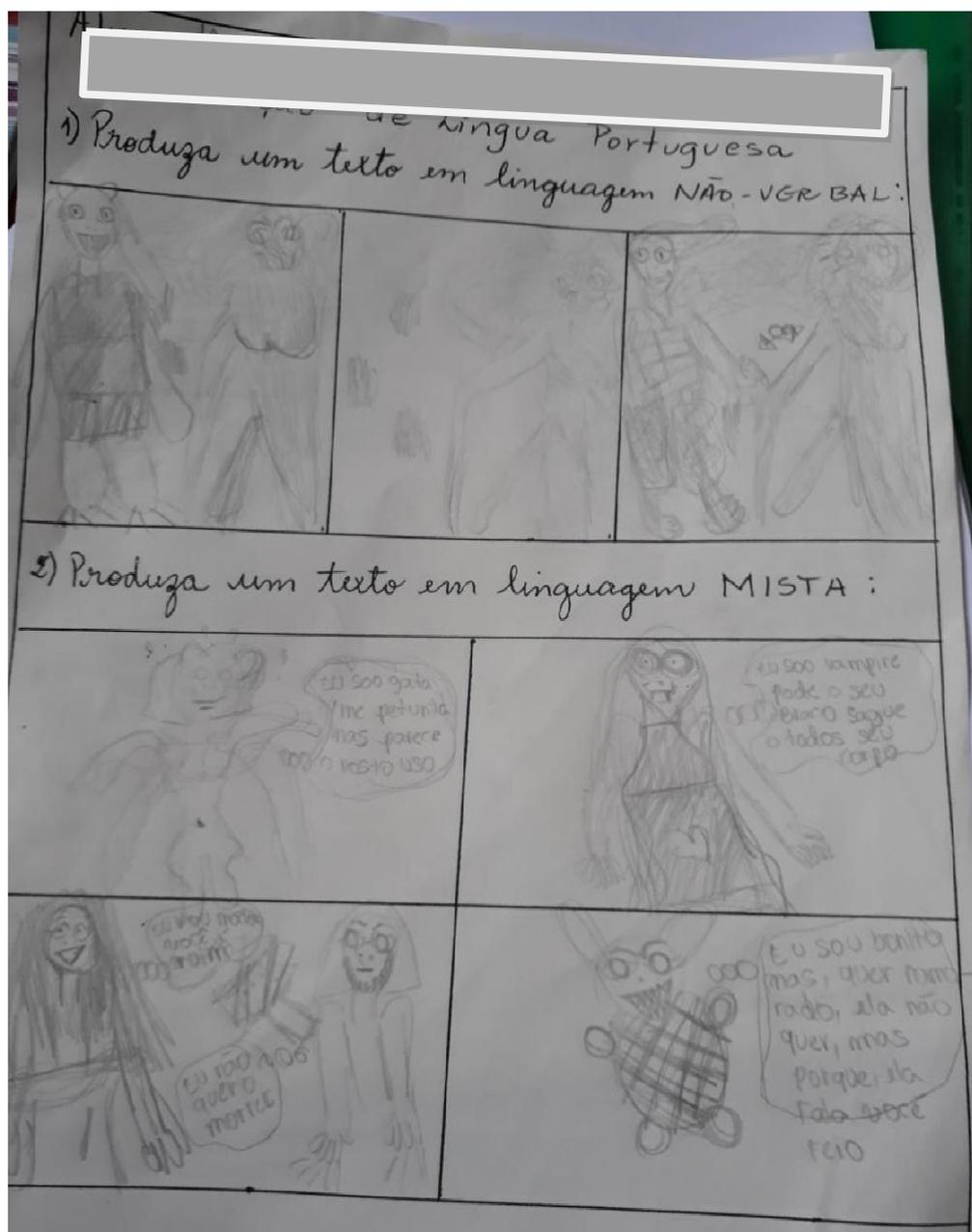


Figura 21: Produção textual de um aluno surdo da turma observada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias. (Transcrição: – *Eu sou gata, me petunta nas parece o rosto uso.* / – *Eu sou sempre pode o seu blaco sague todo seu corpo.* / – *Eu vou monta você é ruim* / – *Eu não quero morrer.* / – *Eu sou bonito, mas, quer namorado, ela não quer, mas porque, ela fala você feio.*)



Figura 22: Produção textual de outro aluno surdo da turma observada na escola-polo bilíngue do Município de Duque de Caxias (Transcrição: – *Bom saúde* / – *Muito calor* / – *Vem chove* / – *Nasceu flor.*)

Observamos, na Figura 21, que na escrita desse aluno há erros ortográficos. Esse aluno não é surdo profundo, possui algum resíduo auditivo e é oralizado. Utiliza a oralidade para se comunicar com os ouvintes. Ele escreve “petunta” para a palavra “pergunta”; “nas” para “mas”, “uso” para “urso”. Do grupo dos alunos surdos, este é o único que apresenta erros ortográficos. Já o trabalho do segundo aluno (Figura 22) demonstra que, apesar de escrever menos, ele apresenta coesão e coerência na escrita e escreve na estrutura sintática próxima da Libras (interlíngua).

As avaliações de Língua Portuguesa com frequência não são acessíveis para os alunos surdos. A professora elabora a mesma avaliação para todos os alunos pensando nas especificidades dos alunos surdos também. Para algumas disciplinas, a prova é acessível especialmente para os alunos surdos. Nesses casos, o professor elabora duas avaliações diferentes: uma para os alunos surdos e/ou com alguma outra deficiência e outra para os demais alunos. Isso fica a critério do professor. No Anexo H encontra-se a prova comum de Ciências e no Anexo I, a prova acessível da mesma disciplina. O conteúdo é o mesmo, porém, na prova acessível, os enunciados são menores e há questões objetivas.

Em síntese, podemos afirmar que há um trabalho de ensino de Língua Portuguesa em que a língua de instrução é a Libras, com vistas à educação bilíngue de fato. As estratégias de ensino de Língua Portuguesa são multimodais: a professora utiliza aula expositiva, com textos escritos funcionais e de diferentes tipologias: dramatizações, desenhos, esquemas, entre outros, visando mais a leitura e a compreensão de textos do que a gramática.

As práticas pedagógicas bilíngues apresentam o desafio de produzir atividades que atendam à heterogeneidade linguística de todos os alunos, surdos e ouvintes. Buscam-se atividades visuais, modos de explicações em que são utilizados recursos semióticos e a prática multimodal para que os alunos surdos possam assimilar os conceitos apresentados.

As categorias discutidas nesta tese se relacionam, não acontecem de forma estanque. Consideramos que a identidade institucional, as interações entre professores e alunos surdos, alunos surdos e ouvintes, o trabalho da TILSP em parceria com o professor regente são elementos fundamentais para uma prática pedagógica bilíngue de sucesso. Entendemos que, mesmo com recursos de baixo custo e até mesmo só quadro e pilot, é possível executar uma boa aula bilíngue inclusiva. É fundamental que o professor conheça a Libras e que use explicações diferentes para o mesmo conceito.

4.4.2 Práticas pedagógicas bilíngues em turma inclusiva na escola-polo do Município do Rio de Janeiro

A turma foi observada na escola-polo bilíngue do município do Rio de Janeiro durante quarenta horas de aula de Língua Portuguesa, de 20 de março de 2019 a 27 de junho de 2019, todas as quintas-feiras, de 9h até 14h30. Os dados levantados na pesquisa documental serão registrados a seguir. Esta é uma turma com trinta e oito (38) alunos, sendo dois (2) surdos. Ambos sabem Libras. A turma não tem alunos com outras deficiências além dos surdos. As idades dos estudantes variam entre dez e treze anos, sendo que um dos alunos surdos é o mais velho da turma, com treze anos. A turma tem vinte (20) alunos do sexo feminino e dezoito (18) do sexo masculino. Há alunos surdos em outras turmas e escolaridades.

A turma observada está inserida no Projeto Ginásio Carioca, inicialmente denominado Projeto 6º Ano Experimental. A professora regente é generalista, lecionando todas as disciplinas, inclusive Inglês. O horário de aulas da turma pesquisada para o ano letivo de 2019 está apresentado no Quadro 7.

Quadro 7: Horário de aulas da turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro, 2019

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
L. Portuguesa	Matemática	Ed. Física	Matemática	L. Portuguesa
L. Portuguesa	Matemática	Ed. Física	Matemática	L. Portuguesa
Matemática	História	Artes	Ed. Física	Ciências
Matemática	História	Artes	L. Portuguesa	Ciências
Ciências	Geografia	Inglês	L. Portuguesa	Geografia
Ciências	Estudo Dirigido	Inglês	História	Geografia

Fonte: Secretaria da Escola.

Apesar de haver uma grade de horário, a professora regente generalista algumas vezes redistribuiu esses tempos e disciplinas de acordo com o rendimento da turma e os acontecimentos da escola. É interessante notar, no quadro de horários, que as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática contam com mais tempos de aula. O ensino de Língua Portuguesa está presente o tempo todo. A professora trabalha de forma interdisciplinar e

sempre oferece alguma atividade de produção textual e interpretação de texto nas aulas das outras disciplinas. Somente a disciplina de Educação Física é ministrada por outro professor.

A Rede Municipal do Rio de Janeiro recebe um caderno pedagógico distribuído para todos os alunos (Figura 23). Os alunos não levam esse caderno pedagógico para casa. O material só é utilizado na escola, para evitar perdas e má conservação. É utilizado um caderno pedagógico por semestre. Seus conteúdos em Língua Portuguesa são: interpretação de textos utilizando os gêneros textuais – texto narrativo, contos e lendas, contos de fadas, fábulas, história em quadrinhos, textos informativos e letras de canção. Além de compreender e interpretar o texto, há atividade de análise textual: identificar no texto o número de parágrafos, a tipologia textual, os elementos da narrativa, tipo de narrador (personagem ou observador) e o significado de palavras.

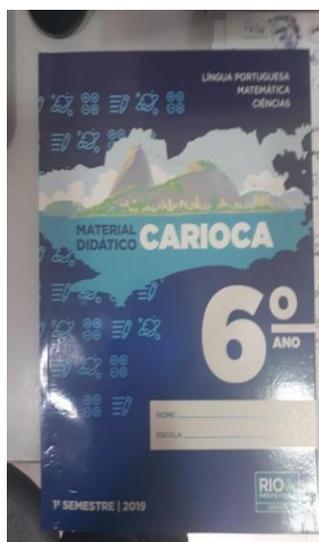


Figura 23: *Caderno Pedagógico* utilizado no primeiro semestre de 2019 pela turma observada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Há poucas atividades de gramática e de produção textual. Observamos que não constam as disciplinas História e Geografia. Nas avaliações da Rede Municipal do Rio de Janeiro não é cobrado o conteúdo dessas disciplinas, somente Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Apesar de não ser o objeto de estudo desta pesquisa, ressaltamos uma indagação: Por que não são cobradas essas disciplinas no currículo, nem no material pedagógico e nem nas avaliações unificadas da Rede, se fazem parte das diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018)? Conforme aponta Cury, Reis e Zanardi (2018, p.75), “ignorar o currículo sendo uma seleção de cultura que se pretende socializar é investir em uma neutralidade que rejeita a contradição e a pluralidade de projetos políticos que se colocam em disputa e em conflitos em sociedade”.

A professora regente, graduada em História, por conta própria, utiliza livros que sobraram da última remessa de livros didáticos convencionais distribuídos pelo MEC aos alunos da Rede Municipal. Os alunos não podem escrever nos livros nem levá-los para casa. Este material é utilizado apenas em sala de aula, sendo as respostas dos exercícios anotadas no caderno. Na maioria das vezes, a professora utiliza o quadro e os alunos copiam o resumo dos conteúdos apresentados e fazem exercícios copiados no caderno. O número de xerox é racionado por turma, sendo utilizado, na maioria das vezes, para testes, provas internas da unidade escolar e trabalhos de avaliação realizados em sala de aula.

A professora, por ser generalista, trabalha mais facilmente com a interdisciplinaridade, visto que tem mais tempo com os alunos e pode articular os conteúdos. Conforme comenta Oliveira e Santos (2015), essa é uma estratégia de ensino que utiliza o conteúdo de uma ou mais disciplinas para explicar um determinado conceito. Essa prática pedagógica pode apresentar eficácia na compreensão de conceitos científicos, fenômenos e processos. A professora utiliza muitos jogos e dinâmicas de grupo. Os alunos estão sempre mudando as carteiras de lugar e realizam trabalhos em grupo em sala de aula. A TILSP acompanha os alunos surdos em todos os momentos, exceto na aula de Educação Física.

A sala de aula da escola é colorida e com bastantes estímulos visuais. Os alunos consultam todos os materiais. Para os alunos surdos, esses recursos visuais colaboram muito no aprendizado da Língua Portuguesa (LACERDA, 2014). Nas paredes ficam afixados pôsteres, custeados pela professora, os quais reproduzimos a seguir (Figuras 24, 25 e 26).



Figura 24: Cartaz com o alfabeto manual exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.



Figura 25: Cartaz com o mapa do Brasil, suas regiões, estados e capitais, exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.



Figura 26: Cartaz com os números ordinais e cardinais em Libras, exposto na sala pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Quanto aos números ordinais, observamos que o cartaz exposto na sala (Figura 26) não condiz com as configurações de mãos corretas em Libras, visto que os ordinais apresentam configuração semelhante à dos cardinais, com a única diferença de que nos ordinais há movimento e nos cardinais não há. As configurações colocadas no cartaz são relativas a quantidades, e não a números ordinais, conforme mostra a Figura 27 (QUADROS; KARNOPP, 2004). Ao detectar esse equívoco no cartaz, a pesquisadora comentou com o TILSP, que acolheu a informação; o assunto não foi aprofundado devido ao tempo, mas a intervenção foi realizada pela pesquisadora.

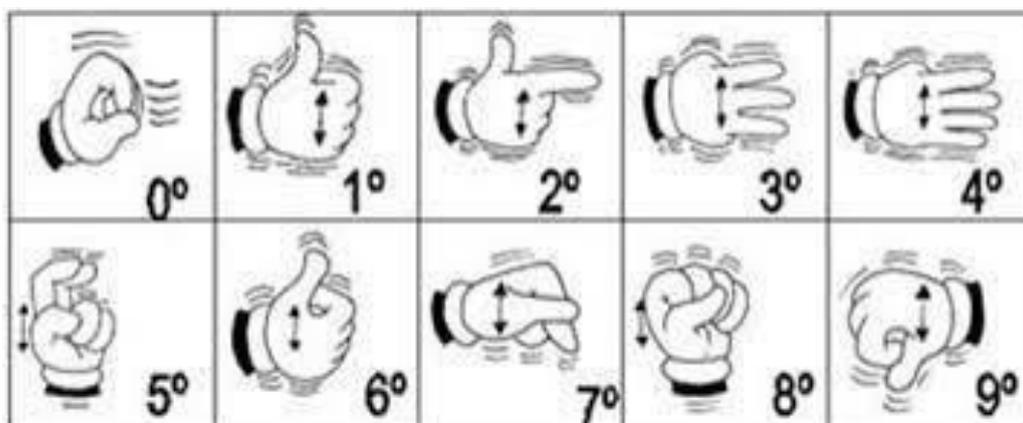


Figura 27: Números ordinais em Libras.

As figuras a seguir (Figuras 28, 29 e 30) apresentam os demais cartazes afixados na sala de aula observada nessa escola.

TABUADA Multiplicação				
1x	2x	3x	4x	5x
1x1=1	2x1=2	3x1=3	4x1=4	5x1=5
1x2=2	2x2=4	3x2=6	4x2=8	5x2=10
1x3=3	2x3=6	3x3=9	4x3=12	5x3=15
1x4=4	2x4=8	3x4=12	4x4=16	5x4=20
1x5=5	2x5=10	3x5=15	4x5=20	5x5=25
1x6=6	2x6=12	3x6=18	4x6=24	5x6=30
1x7=7	2x7=14	3x7=21	4x7=28	5x7=35
1x8=8	2x8=16	3x8=24	4x8=32	5x8=40
1x9=9	2x9=18	3x9=27	4x9=36	5x9=45
1x10=10	2x10=20	3x10=30	4x10=40	5x10=50
6x	7x	8x	9x	10x
6x1=6	7x1=7	8x1=8	9x1=9	10x1=10
6x2=12	7x2=14	8x2=16	9x2=18	10x2=20
6x3=18	7x3=21	8x3=24	9x3=27	10x3=30
6x4=24	7x4=28	8x4=32	9x4=36	10x4=40
6x5=30	7x5=35	8x5=40	9x5=45	10x5=50
6x6=36	7x6=42	8x6=48	9x6=54	10x6=60
6x7=42	7x7=49	8x7=56	9x7=63	10x7=70
6x8=48	7x8=56	8x8=64	9x8=72	10x8=80
6x9=54	7x9=63	8x9=72	9x9=81	10x9=90
6x10=60	7x10=70	8x10=80	9x10=90	10x10=100

Figura 28: Cartaz com tabuada colorida, exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.



Figura 29: Cartaz com os termos das quatro operações matemáticas, exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

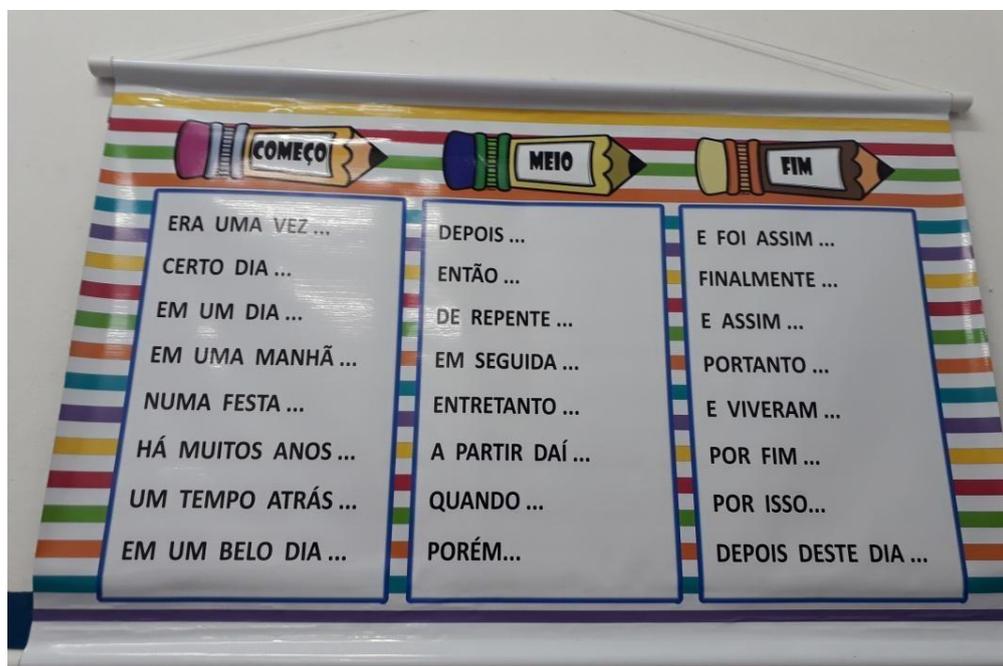


Figura 30: Cartaz com orientações sobre a organização das ideias na produção textual, exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

A sala tem ar-condicionado e é pequena em relação ao número de alunos, conforme podemos observar na Figura 31. Os alunos surdos costumam se sentar na frente, junto à TILSP.



Figura 31: Sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Além dos pôsteres com recursos visuais, a professora coloca dicas de Língua Portuguesa fixadas na parede. Conforme podemos observar na ilustração a seguir (Figura 32), a professora afixou cartazes com regras de gramática e ortografia em Língua Portuguesa para os alunos consultarem durante as atividades de produção textual.



Figura 32: Cartazes com dicas de Língua Portuguesa expostos na sala de aula pesquisada na escola-polo do Município do Rio de Janeiro.

Para apresentar o conceito de “latitude”, “longitude”, “horizontal” e “vertical”, a professora colou essas palavras em volta do quadro (Figura 33). Este recurso favoreceu os alunos ouvintes e os surdos também. Por meio de pistas visuais, os alunos compreenderam o conceito das palavras utilizadas.

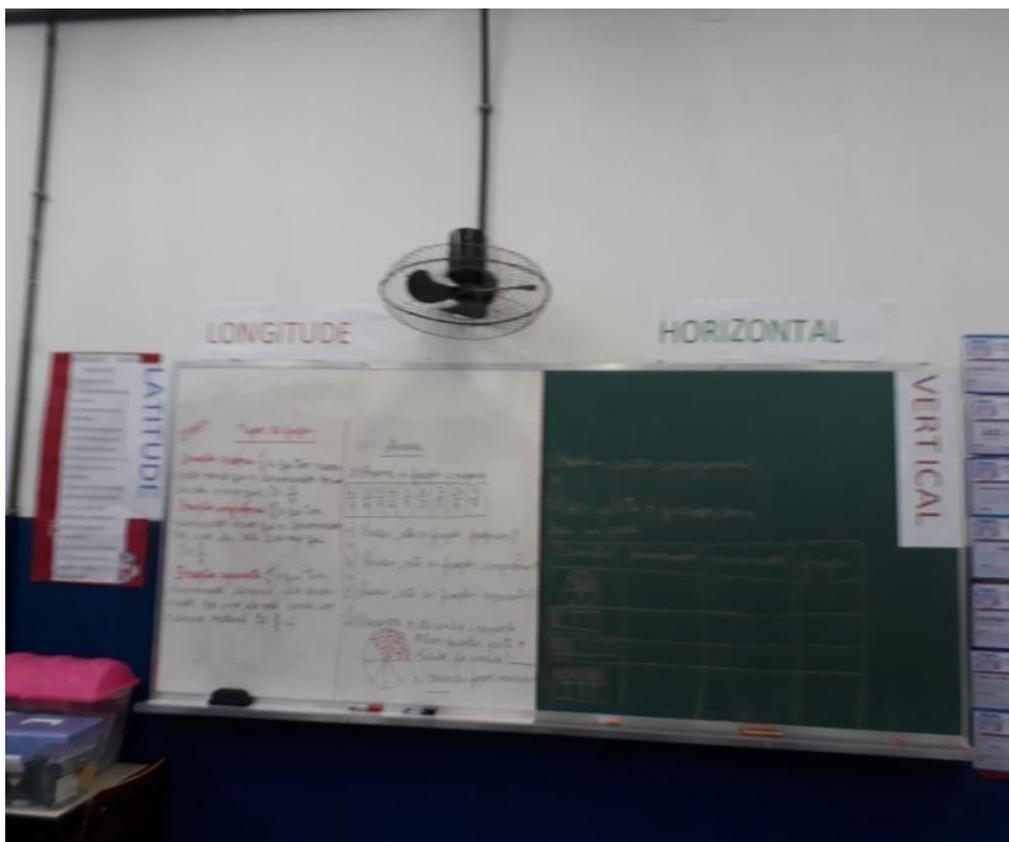


Figura 33: Cartazes fixados no quadro da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Para identificar os gêneros textuais e a explicação do conceito de cada gênero textual, a professora confeccionou o cartaz apresentado a seguir (Figura 34).

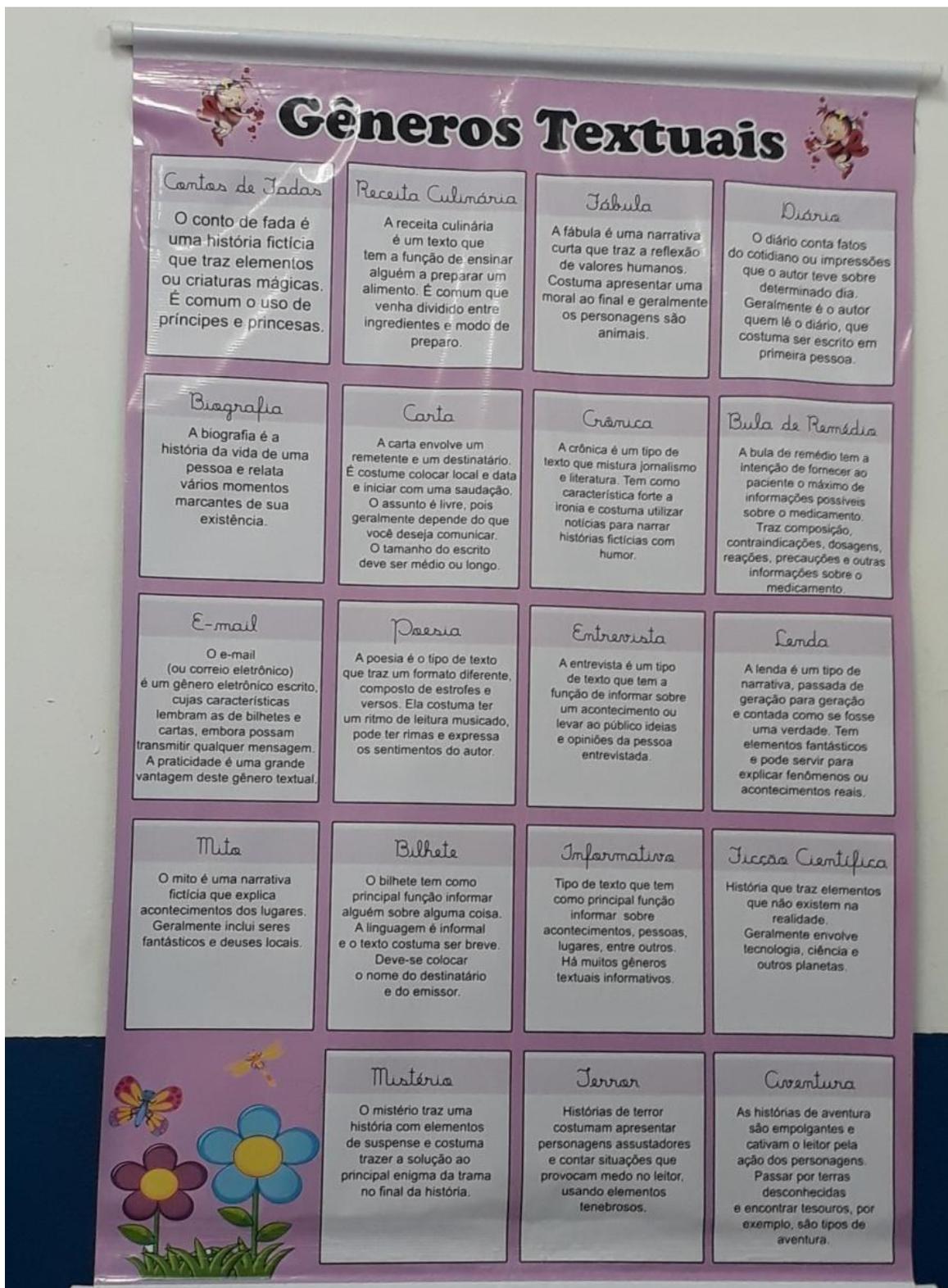


Figura 34: Cartaz sobre gêneros textuais fixado na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Outro cartaz importante é um roteiro de como fazer uma redação (Figura 35). Essas questões são feitas pela professora quando eles realizam atividades de produção textual.

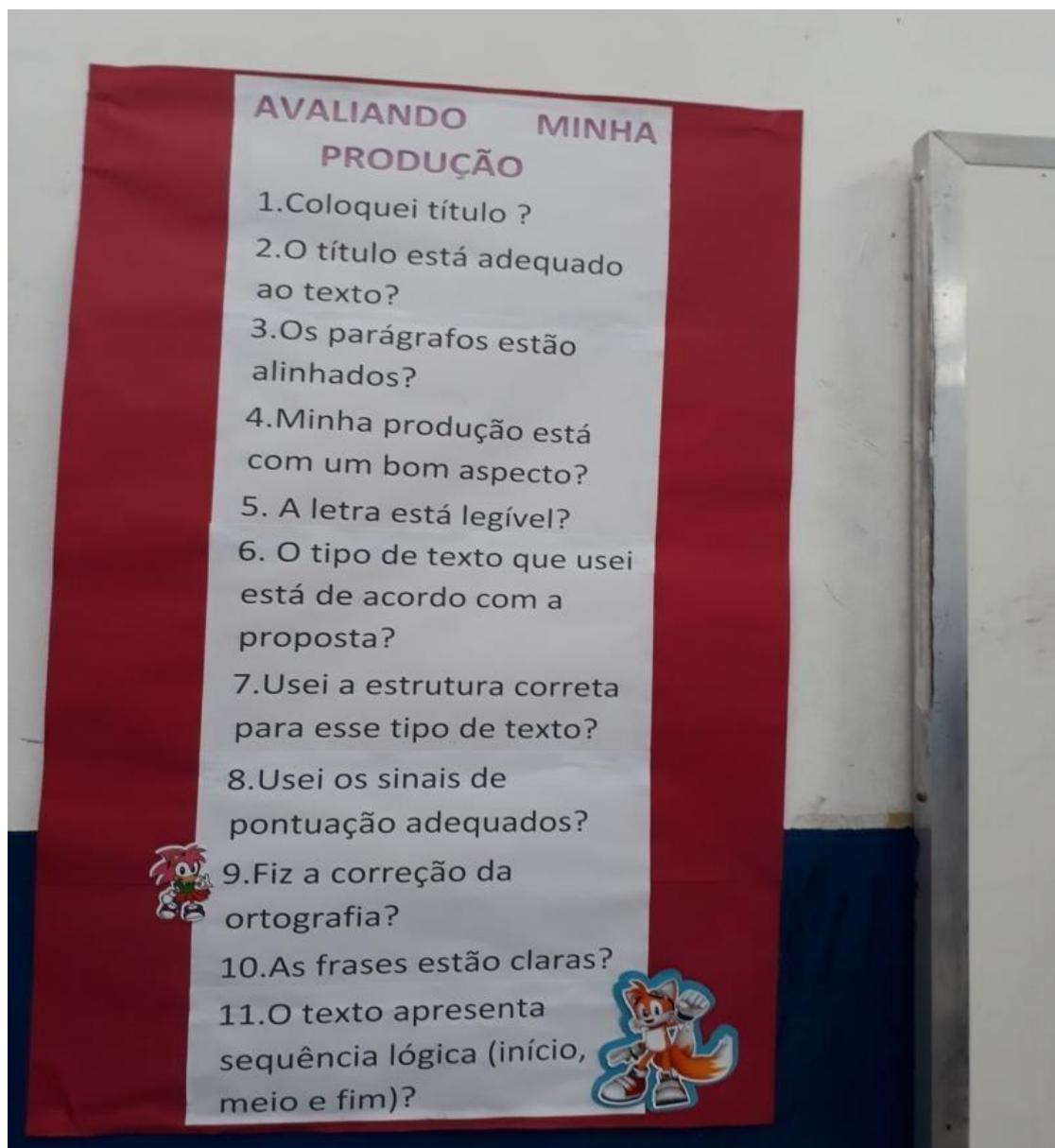


Figura 35: Cartaz com dicas de produção textual exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Há também um cartaz com os numerais em algarismos e por extenso (Figura 36):

NUMERAIS									
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
DEZ	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
DEZ	ONZE	DOZE	TRÊS	QUATROZ	QUINZE	DEZESSEIS	DEZESSETE	DEZOITO	DEZENOVE
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
VINTE	VINTE E UM	VINTE E DOIS	VINTE E TRÊS	VINTE E QUATRO	VINTE E CINCO	VINTE E SEIS	VINTE E SETE	VINTE E OITO	VINTE E NOVE
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
TRINTA	TRINTA E UM	TRINTA E DOIS	TRINTA E TRÊS	TRINTA E QUATRO	TRINTA E CINCO	TRINTA E SEIS	TRINTA E SETE	TRINTA E OITO	TRINTA E NOVE
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
QUARENTA	QUARENTA E UM	QUARENTA E DOIS	QUARENTA E TRÊS	QUARENTA E QUATRO	QUARENTA E CINCO	QUARENTA E SEIS	QUARENTA E SETE	QUARENTA E OITO	QUARENTA E NOVE
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
CINQUENTA	CINQUENTA E UM	CINQUENTA E DOIS	CINQUENTA E TRÊS	CINQUENTA E QUATRO	CINQUENTA E CINCO	CINQUENTA E SEIS	CINQUENTA E SETE	CINQUENTA E OITO	CINQUENTA E NOVE
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
SESSENTA	SESSENTA E UM	SESSENTA E DOIS	SESSENTA E TRÊS	SESSENTA E QUATRO	SESSENTA E CINCO	SESSENTA E SEIS	SESSENTA E SETE	SESSENTA E OITO	SESSENTA E NOVE
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
SETENTA	SETENTA E UM	SETENTA E DOIS	SETENTA E TRÊS	SETENTA E QUATRO	SETENTA E CINCO	SETENTA E SEIS	SETENTA E SETE	SETENTA E OITO	SETENTA E NOVE
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
OITENTA	OITENTA E UM	OITENTA E DOIS	OITENTA E TRÊS	OITENTA E QUATRO	OITENTA E CINCO	OITENTA E SEIS	OITENTA E SETE	OITENTA E OITO	OITENTA E NOVE
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
NOVENTA	NOVENTA E UM	NOVENTA E DOIS	NOVENTA E TRÊS	NOVENTA E QUATRO	NOVENTA E CINCO	NOVENTA E SEIS	NOVENTA E SETE	NOVENTA E OITO	NOVENTA E NOVE
100	200	300	400	500	600	700	800	900	1.000
UM	DUZENTOS	TRÊZCENTOS	QUATROZCENTOS	QUINHENTOS	SEZCENTOS	SETECENTOS	OITOCENTOS	NOVECENTOS	UM MIL

Figura 36: Cartaz com numerais exposto na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Na sala de aula há ainda um mural (Figura 37), que a professora divide em três partes: aniversariantes do mês e Quadro de Honra (com os nomes dos alunos que se destacam pelo desempenho escolar); produções textuais dos alunos; e notícias de fatos ocorridos no mês.



Figura 37: Mural da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

A professora utiliza muitos jogos em sua prática pedagógica. Elencaremos a seguir alguns dos jogos observados e os episódios ocorridos na sua aplicação.

Episódio 10 - Jogo Soletrando

Este jogo foi descrito no Episódio 3 do item 4.2.2 desta tese. Um ponto a ressaltar é que, para os alunos surdos, a professora faz uma pequena modificação para tornar o jogo acessível. Ela cobra deles apenas palavras que têm um sinal específico em Libras. Algumas palavras, como “expedição”, não têm um sinal único em Libras, porque podemos encontrar vários significados para a mesma palavra. Em Libras, alguns sinais se modificam de acordo com o contexto em que a palavra está inserida, por exemplo: expedição de documento, expedição científica, expedição de tropa, expedição como seção de um estabelecimento onde se confeccionam mercadorias, dentre outros. Neste caso, por não ter um único sinal, a TILSP deveria soletrar a palavra, e o jogo perderia o sentido. Por isso, foi necessário selecionar palavras da lista oferecida pela professora. As palavras soletradas pelos alunos surdos foram: natureza, tartaruga, segredo, antessala, dentre outras. Essas palavras têm um único sinal, mesmo em contexto diferentes.

Outra modalidade desse jogo é realizá-lo com as palavras contidas em uma história ou em um texto. Nesse caso, as palavras estão relacionadas a um único contexto, o que facilita a interpretação para o aluno surdo, porque o sinal em Libras estará de acordo com o contexto da história. A professora realizou essa versão do jogo após a aula sobre a história do Egito, em que apresentou um vídeo mostrando o processo de mumificação dos faraós e a construção das pirâmides. A pesquisadora interpretou o vídeo para os alunos surdos. Após o vídeo, cada aluno produziu um texto e o entregou à professora. Em seguida, a professora fez o jogo da forca com as palavras-chave do filme. Esse jogo favorece a ampliação do vocabulário de um determinado conteúdo. Para os alunos surdos, compreender as palavras-chave de um texto colabora no processo de leitura e de escrita.

Nessa atividade, observamos que o desenvolvimento da escrita de um dos dois alunos surdos é considerado muito bom. Ele escreve ainda na sintaxe próxima da Língua de Sinais, porém, observamos conjugação verbal e uso de conectivos, além de coerência e coesão textual. Esse aluno está no processo de aquisição da escrita de uma segunda língua, no caso, a Língua Portuguesa (Figura 38).

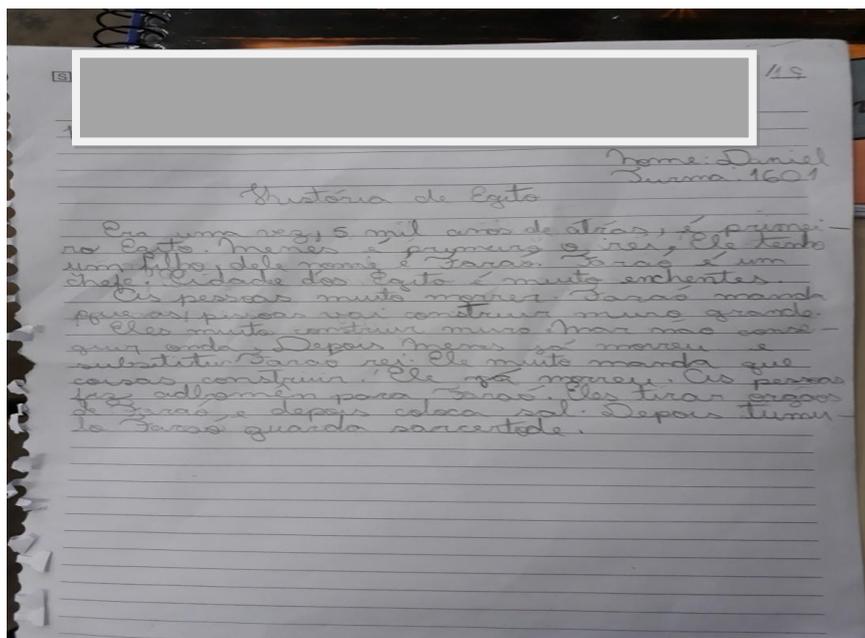


Figura 38: Produção textual de aluno surdo da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro. Este aluno apresenta surdez profunda neurossensorial bilateral congênita. É usuário de Libras. (Transcrição: *Era uma vez, 5 mil anos atrás, é primeiro Egito. Menes é primeiro o rei, Ele tenho um filho, dele nome é Faraó. Faraó é um chefe. Cidade dos Egito é muito encherates. As pessoas muito morrer. Faraó manda que as pessoas vai construir muro grande. Eles muitos construir muro. Mar não conseguir onda. Depois Menes já morreu e substituir Faraó rei. Ele muito manda que coisas construir. Ele já morreu. As pessoas faz abdômen para faraó. Eles tirar órgãos de Faraó e depois coloca sal. Depois túmulo faraó guarda sacerdote*).

A professora aceita a escrita dos alunos surdos dessa forma. Porém, pede para eles lerem o que escreveram e depois mostra como seria a escrita gramaticalmente correta de acordo com a Língua Portuguesa. Observamos que as palavras-chave do conteúdo de História estão presente no texto. O aluno surdo demonstrou que aprendeu o conteúdo de História apresentado e que a escrita em Língua Portuguesa está em desenvolvimento como aprendizagem de segunda língua.

Episódio 11 - Tangram

Este jogo possibilitou a prática da interdisciplinaridade. A professora confeccionou as peças do Tangram em cartolina. O Tangram é uma atividade rica em benefícios de estímulos cerebrais: potencializa a capacidade de resolução de problemas, estimula a concentração, a percepção visual, a criatividade, promove coordenação visuomotora, melhora a noção espacial e desenvolve o pensamento analítico.²⁴

²⁴ Disponível em: <https://dosedepsicomotricidade.com/2019/05/05/tangram-e-os-seus-beneficios/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

Primeiro os alunos manusearam livremente as peças. Depois, a professora pediu para montarem um quadrado perfeito, desta forma:

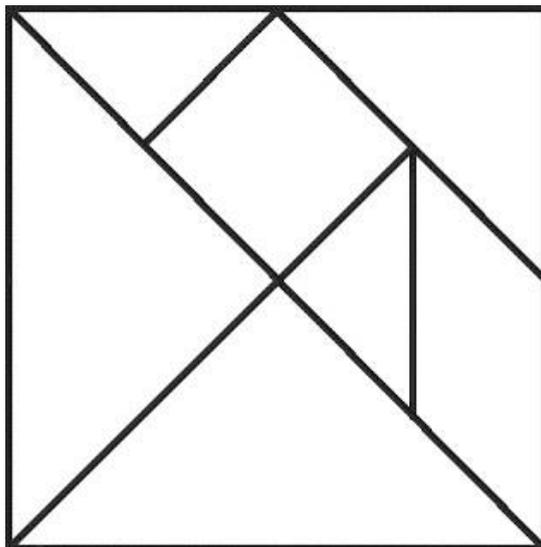


Figura 39: Modelo de quadrado utilizado em atividade com Tangram realizada na sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://dosedepsicomotricidade.com/2019/05/05/tangram-e-os-seus-beneficios/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

A etapa seguinte foi solicitar aos estudantes que montassem figuras conforme mostrado na Figura 40. Esse trabalho foi realizado em grupo. Os dois alunos surdos permaneceram juntos nos grupos, com a presença da TILSP, que faz a mediação entre os alunos ouvintes e surdos, quando necessário.

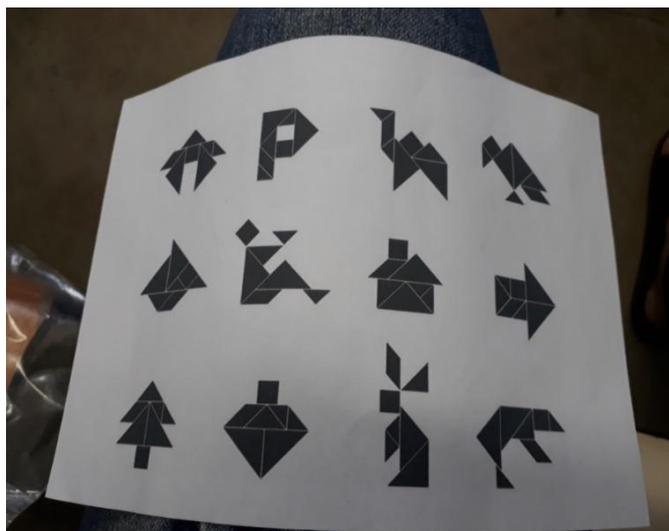


Figura 40: Figuras do Tangram trabalhadas pelos alunos na turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Observamos que os alunos surdos, por serem sujeitos com uma cultura visual, conseguiram montar as figuras com mais facilidade do que os alunos ouvintes. Por isso, ajudaram os alunos ouvintes a terminarem de montar as figuras. Atividades como essa estimulam a percepção visual e colaboram no aprendizado da Libras: sendo uma língua visuoespacial, necessita de memória visual na sua aquisição. É o que Quadros (2019) e Lebedeff (2017) denominam de letramento visual.

A professora solicitou aos alunos que criassem uma história utilizando as figuras que eles montaram. Na aula seguinte, um representante de cada grupo leu a história para a turma. Infelizmente, não foi possível nossa observação. Essa atividade trabalhou conteúdos relativos a Matemática e Língua Portuguesa.

A professora sempre promove produções textuais e incentiva os alunos a escreverem em grupo e de forma coletiva. A professora e a TISLP agem como mediadoras e estimuladoras da aprendizagem e das trocas de saberes. De acordo com as teorias socioconstrutivistas, atividades em grupo e em dupla favorecem o desenvolvimento dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 2010, 2012). Para a teoria sociointeracionista, a troca de saberes e a colaboração mútua são fundamentais para promover a interação social e para a construção do desenvolvimento psicológico individual.

As provas internas e externas não são acessíveis somente para os alunos surdos (Anexo J e Figura 41, a seguir). A professora já elabora as provas de modo que todos possam ter autonomia na realização da avaliação. No ato da prova, a TILSP não interpreta a prova toda, apenas alguma palavra ou expressão que os alunos perguntem. Os alunos surdo leem a prova com autonomia e resolvem na mesma sala de aula e da mesma forma que os demais alunos.

Observamos que as questões das provas são objetivas. Essa forma de organização exige mais leitura do que escrita. Exercícios e provas redigidas desse modo favorecem os alunos surdos, pois eles criam estratégias visuais próprias de leitura, buscando as palavras-chave dos enunciados e questões. Com base nas palavras-chave, os alunos compreendem o contexto do que está sendo solicitado na questão.

Segundo Stokes (2002), os alunos surdos necessitam serem letrados visualmente, ou seja, aprenderem a buscar “pistas” no texto para compreenderem o sentido do que está sendo lido. Atividades com imagens pictóricas ou gráficas permitem aos alunos surdos perceberem, organizarem, construir sentido e expressarem o que foi compreendido em um texto. Devido a esse cuidado na elaboração das provas, os alunos surdos apresentam autonomia na realização das avaliações.

Episódio 12 - Bingo da Matemática

Outra atividade realizada foi o jogo *Bingo da Matemática*, retratado na Figura 42. Cada grupo recebeu uma tabela com operações matemáticas que precisavam resolver para encontrar os resultados nas fichas.



Figura 42: Jogo *Bingo da Matemática*, utilizado em sala de aula pela turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Esse foi mais um jogo que proporcionou trocas de saberes entre alunos surdos e ouvintes. Os alunos surdos permaneceram juntos no mesmo grupo e receberam a mediação da TILSP, quando necessário. Algumas crianças ouvintes sabiam os números em Libras e interagiram muito bem. Depois, a professora pediu aos alunos que escrevessem no caderno, por extenso, os resultados das operações presentes nas fichas. A escrita por extenso de números, para surdos, é um desafio. Em Libras lê-se, por exemplo: 42-quatro dois, e não quarenta e dois. Algumas escritas numéricas por extenso são visuais e os alunos surdos têm mais facilidade. Por exemplo, 18-dezoito, é a junção da palavra dez mais a palavra oito. Com o uso dessas pistas visuais, o aluno surdo absorve as palavras desconhecidas, aprendendo seu significado. Mesmo assim, os alunos surdos dessa turma conseguiram realizar essa atividade com sucesso. Quando necessário, consultavam o banner de numeração exposto na parede da sala. A prática de consultar com frequência colabora para a memorização do grafema da palavra.

Episódio 13 – Trilha de história

O jogo ilustrado a seguir (Figura 43) chama-se *Trilha de história*. Cada grupo recebe um tabuleiro, conforme mostra a figura. O jogo não tem início nem fim, o grupo decide onde começa e onde termina. Para demarcar as casas do tabuleiro, cada aluno recebe uma tampa de refrigerante com cores diferentes. Um membro do grupo joga o dado e, em cada figura sorteada, o aluno que jogou o dado precisa movimentar sua tampinha o número de casas correspondente ao número sorteado. A cada figura em que o jogador para, ele acrescenta mais um parágrafo na história coletiva. O parágrafo criado deve corresponder à figura sorteada. A criação da história pode ser oral, escrita ou sinalizada em Libras.



Figura 43: Jogo *Trilha de história*, utilizado em sala de aula pela turma pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Os tabuleiros são confeccionados com papelão de caixas e as casas do jogo são figuras de revistas e jornais. Os tabuleiros podem apresentar figuras específicas de um determinado tema ou não. O tabuleiro demonstrado na Figura 43 é sobre bullying. Outros

tabuleiros apresentam figuras aleatórias e as crianças devem construir histórias a cada figura que aparecer, dando sentido ao texto. Esse jogo auxilia na organização do pensamento, ao se construir uma história em sequência lógica. Quando apresenta um tema específico, pode funcionar como um gráfico em teias, descrito no item 2.1.3 do Capítulo 2, pois funciona como estratégia de sistematizar ideias originárias de um tópico central. Além disso, o jogo trabalha com o princípio da semiótica imagética, ou seja, por meio dele os estudantes realizam atividades que exploram a visualidade com o objetivo de investigar aspectos da cultura surda (LACERDA, 2014, p. 187). Observamos que, nessa atividade, tanto os alunos surdos quanto os ouvintes são beneficiados significativamente na aprendizagem. Kelman (2011) reafirma que as estratégias de ensino contribuem para o sucesso de aprendizagem em uma turma inclusiva.

Enfim, há muito estímulo para a leitura, desde a organização da sala até as atividades pedagógicas bilíngues propostas pela equipe. Além dessas atividades lúdicas, a professora utiliza questionários e interpretação de textos de diversas tipologias textuais: fábulas, contos, letras de canção, gráficos, tabelas, encartes de supermercado, linhas do tempo, murais, cartazes, entre outras.

Para finalizar, destaco a frase que fica fixada na caixa de livros infantojuvenis no cantinho da leitura da sala: “Uma criança que lê, será um adulto que pensa” (Figura 44).



Figura 44: Caixa de livros do Cantinho de Leitura da sala de aula pesquisada na escola-polo bilíngue do Município do Rio de Janeiro.

Essa caixa contém livro infantojuvenis e é um acervo pessoal, adquirido com os recursos próprios da professora. Quando os alunos terminam as atividades, a professora os autoriza a escolher um livro para ler e, em seguida, recontar o que compreendeu da história. Os alunos surdos conseguem compreender as histórias que leem; eles recontam as histórias em Libras e, quando há palavras desconhecidas, perguntam à TILSP. O estímulo à leitura colabora para o sucesso do desenvolvimento da escrita.

Voltando à epígrafe deste capítulo, conforme afirma Paulo Freire, a leitura de mundo precede a leitura da palavra. O ato de ler e interpretar o texto em Libras é de fundamental importância para que a criança surda possa desenvolver suas funções cognitivas e desenvolver a escrita. Observamos que todas as crianças dessa turma, inclusive os alunos surdos, são estimulados para o gosto da leitura e de aprender com prazer por meio de atividades lúdicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta tese afirmando que o ensino de Língua Portuguesa é um desafio na escola contemporânea para qualquer aluno, surdo ou ouvinte. Esses desafios se tornam presentes devido ao fenômeno da globalização, aos avanços tecnológicos, ao uso das mídias na vida cotidiana, à lógica de mercado e a outros fatores que modificam a cultura, nosso modo de viver, pensar e conceber o mundo. Nesse contexto, a escola assume um desafio: educar na e para a diversidade. Dentre todas as diferenças, a surdez impõe um desafio ainda maior: desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em Libras, com estratégias bilíngues em contextos inclusivos. Defendemos que há a necessidade de o sistema escolar ser transformado a fim de promover processos de ensino-aprendizagem que valorizem a diversidade (IVENICKI, 2019). Para atender aos alunos em sua diversidade, a escola necessita fazer uso da abordagem socioiteracionista (VYGOTSKY 1929, 1989), fundamentada no preceito construtivista, estabelecido na abordagem psicocultural em Bruner (2001).

É necessário haver uma mudança no sistema educacional como um todo e em seus artefatos, tais como: currículo, sistemas de avaliação, estratégias de ensino, a língua de instrução utilizada em sala de aula, planejamento das aulas, forma de trabalho dos profissionais envolvidos no processo de ensino. Enfim, defendemos que para uma escola abraçar todas as diferenças, inclusive a dos estudantes surdos, é necessário um currículo com base na Pedagogia de Projetos, o sistema de avaliação diário e contínuo (BRUNER, 2001), estratégias de ensino multimodais (KELMAN, 2005, 2008) e com base na pedagogia visual (LACERDA, 2014); a língua de instrução deve ser a Libras, o planejamento necessita ser flexível e os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem trabalhar em codocência.

Após a pesquisa documental e a observação participante nas duas escolas pesquisadas, sendo uma do Município do Rio de Janeiro e outra de Duque de Caxias, observamos que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas-polo bilíngues pesquisadas não adotam metodologias específicas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua somente para os alunos surdos. As atividades oferecidas nessas aulas são as mesmas oferecidas para os alunos ouvintes. Mesmo diante de várias dificuldades de outras instâncias, o que parece fazer a diferença no desenvolvimento da linguagem são as acessibilidades linguísticas das atividades apresentadas, a presença do TILSP em sala de aula executando o trabalho junto com o professor regente, em forma de codocência, o uso

da Libras como língua de instrução e a prática multimodal utilizada pela professora regente e pelo TILSP nas estratégias de ensino e de tradução e interpretação.

O TILSP educacional necessita estar envolvido com o processo ensino-aprendizagem. O professor regente e o TILSP podem e devem desenvolver um trabalho de equipe e parceria. É importante que o TILSP conheça previamente o conteúdo que será trabalhado em aula e que ele participe das reuniões de planejamento e dos conselhos de classe. O TILSP precisa ser reconhecido, valorizado e ouvido pelo professor regente como um profissional que conhece os estudantes surdos e sua língua. Esse profissional tem muito a contribuir na elaboração de materiais pedagógicos e nas atividades oferecidas aos alunos surdos (KELMAN, 2008; BELÉM, 2010).

Como pudemos observar nesta tese, o ensino de Língua Portuguesa para surdos vai além do domínio de vocabulários e sinais isolados. Isso nos leva a desmistificar a ideia de que o surdo apresenta dificuldade ou impossibilidade de aprender Língua Portuguesa ou que um aluno surdo não consegue acompanhar um livro didático. Qualquer aluno, surdo ou ouvinte, em processo de aprendizagem de Língua Portuguesa, terá de lidar com a questão da leitura funcional.

Durante o percurso do desenvolvimento desta tese, no dia 7 de outubro de 2019, um grupo de surdos e ouvintes, pesquisadores, professores e profissionais em defesa da educação dos surdos, representados pelos membros do Grupo de Trabalho de Libras da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), escreveu um manifesto de discordância da defesa ao método fônico para a alfabetização de estudantes surdos proposto pela Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência, durante o Fórum de Políticas Públicas para Pessoas Surdas e com Deficiência Auditiva, realizado no dia 26 de setembro de 2019, Dia Nacional da Pessoa Surda. A autora e a orientadora desta tese, como também o GPeSS, grupo de pesquisa sobre surdez do qual se originou este trabalho, se posicionam veemente contra a ideia de ensinar os alunos surdos pelo método fônico. Defendemos que toda metodologia de ensino baseada no método audiofonatório e estruturalista não traz resultados positivos na aprendizagem da leitura e da escrita para surdos. Não existe um método único estabelecido. Acreditamos que há uma grande diversidade entre os estudantes surdos. A forma de ensinar deve levar em consideração o tipo e a forma da perda auditiva do aluno e as condições linguísticas familiares e sociais que favoreçam e estimulem os surdos a adquirir a primeira língua – a Libras.

Defendemos o modelo de inclusão bilíngue, no qual a criança surda inicia seus estudos na educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental I em turmas somente de alunos surdos para as aulas regulares (sendo o recreio, festividades escolares e as aulas de Educação Física realizadas com os alunos ouvintes fazendo uso do TILSP), incluídos em uma unidade escolar com alunos ouvintes. No 6º ano, esses alunos, com a identidade surda e a Língua de Sinais estabelecida e adquirida, seriam incluídos em turmas de alunos ouvintes até o ensino médio, com a presença do TILSP em todas as disciplinas. Esse modelo de organização inclusiva bilíngue colabora no processo de ensino e aprendizado na educação básica até o 5º ano, fase em que os alunos se deparam com o processo de alfabetização e da constituição de sua subjetividade como pessoa surda.

Podemos concluir que, independentemente da forma como as escolas medeiam o conhecimento da Língua Portuguesa, se usam artefatos de metacognição ou de comunicação multimodal (KELMAN, 2015), a Libras é a língua mais indicada para essa mediação. Não basta apenas ter a presença do TILSP em sala de aula. É necessário que toda a explicação do conteúdo seja oferecida por meio da prática multimodal, ou seja, a apresentação do mesmo conceito de diferentes modos e formas de aprendizagem (uso de escritas, gráficos, desenhos, mapas, jogos, entre outros). Não basta apenas traduzir o texto para a Libras. É necessário fazer com que o aluno surdo vivencie o texto com base em seu conhecimento de mundo. O professor necessita ensinar o significado de um sinal em Libras utilizando diversos contextos e conceitos para o mesmo sinal e palavra. Por exemplo, as palavras “laranja” e “bola” podem ser mostradas nestas sentenças: “Eu bebi uma laranjada. A cor da camisa é laranja. / O menino joga bola. O rapaz deu bola para a menina na balada.”

Consideramos que a qualidade da mediação semiótica na escolarização dos surdos traz resultados positivos sobre a aprendizagem em Língua Portuguesa e sobre seu próprio desenvolvimento. O uso de imagens, exemplos diversos, dramatizações, filmes, fotos, charges, entre outros recursos semióticos, associados com a explicação em Libras, relacionada à apresentação da sintaxe da Língua Portuguesa, viabilizam um melhor aprendizado da Língua Portuguesa.

A prática da leitura também é fundamental nesse processo. Pelo fato de o aluno surdo absorver os conceitos por meio da visão, é necessário que ele seja encorajado a ler muito e a ter estímulos de leituras e escritas durante o seu cotidiano (por exemplo: escrita de listas de supermercado, bilhetes, cartas, mensagens de Whatsapp, perfil de Facebook, entre outros). O aluno surdo percebe de forma visual um determinado símbolo gráfico (a

grafia da palavra), que remete à associação mental do sinal em Libras. Esse processo permite significar a palavra escrita.

Detectamos que existem trabalhos de qualidade nas escolas-polo bilíngues dos Municípios pesquisados. Porém, ainda falta apoio em diversas instâncias sociais, pedagógicas e estruturais. Constatamos que as escolas-polo bilíngues não possuem nenhum registro diferencial por serem escolas-polo. Elas deveriam ter um atendimento diferenciado pelas Secretarias por serem escolas-polo bilíngues, mas isso não ocorre. Os resultados positivos obtidos se concretizam graças ao esforço pessoal dos profissionais envolvidos nas unidades escolares pesquisadas.

Acreditamos que é possível, na nossa realidade pública brasileira, executar a educação inclusiva bilíngue para surdos. Este estudo aponta perspectivas a serem aprimoradas nas políticas públicas brasileiras: a necessidade de serem criadas políticas públicas para viabilizar a aquisição da Libras como primeira língua aos surdos antes de chegarem à escola, na mais tenra idade, e políticas públicas sobre os modos de atuação do TILSP e a formação acadêmica desse profissional, que deve trabalhar em codocência com o professor regente.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Processo de inclusão é um processo de aprendizado** (entrevista). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em: 24 jul. 2004.
- ALMEIDA, N.; MARQUES, A. S. A.; CORRÊA, A. M. S.; LIMA, M. F. Guia-intérprete de Libras: formação e atuação deste profissional na cidade de Fortaleza (CE). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS, III, 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2012.
- ALMEIDA, S. D. **Implantação de uma educação bilíngue para surdos na Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias (RJ)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação; Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, Seropédica (RJ), 2014.
- ARRUDA, G. B. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- ASSOCIAÇÃO Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência – AMPID. **Convenções e declarações da ONU sobre a pessoa com deficiência**. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Grupo de Trabalho de Libras. **Manifestação contra a política nacional de alfabetização que prioriza o ensino de leitura e escrita para surdos pelo método fônico**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gipes/2019/10/11/manifestacao-contra-a-politica-nacional-de-alfabetizacao-que-prioriza-o-ensino-de-leitura-e-escrita-para-surdos-pelo-metodo-fonico/#comment-3>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BARBATO, S. B. **Módulo 6: Metodologia de pesquisa qualitativa**. Brasília: UnB, 2008.
- BARROS, J. P.; HORA, M. M. **Pessoas surdas: direitos, políticas sociais e serviço social**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, UFPE, Recife, 2009. Disponível em: [http://www.editora-araraazul.com.br/cadernoacademico/012 anexos pessoas surdas direito politicas](http://www.editora-araraazul.com.br/cadernoacademico/012%20anexos%20pessoas%20surdas%20direito%20politicas). Acesso em: 10 out. 2009.
- BELÉM, L. J. M. **A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2010.
- BELLOTTI, A. C. **Implante coclear: um estudo da escrita na escola**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2014.
- BENEVIDES, M. C. **Das práticas escolares ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza (CE)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2015.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. Londres: George Allen and Unwin, 1933. *Apud*: BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. **Bilingualism and Second Language Acquisition**. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The Handbook of Bilingualism**. Londres: Blackwell Publishing, 2004.
- BRANCO, A. U.; METTEL, T. P. L. Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n. 1, p. 13-22, 1995.
- BRANCO, A. U.; VALSINER, J. Changing Methodologies: A Co-constructivist Study of Goal Orientation in Social Interaction. **Psychology and Developing Societies**, v. 9, n. 1, p. 35- 64, 1997.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. artigo 208. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_208_.asp. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. **Portal do Supremo Tribunal Federal**. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989** – Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990** – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999** – Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 nov. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001** – Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de fevereiro de 2001** – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001** – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência [Convenção da Guatemala, 1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002** – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002** – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 2.678/02, de 24 de setembro de 2002** – Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/aceso_alunos_ensino_publico_2004. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 5.296, de 2 de dezembro de 2004** – Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005** – Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 abr. 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007** – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica [Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº. 29, de 20 de julho de 2007** – Realização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa – PROLIBRAS. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legisla%C3%A7%C3%A3o/migrado2600/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Programa Escola Aberta**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>. Acesso em 1 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)**, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/proinfo>. Acesso em 1 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008** – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. [Revogado pelo Decreto nº. 7.611, de 2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009** – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009** – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 12.319, de 1º de setembro de 2010** – Regulamenta a profissão do 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: 21 set. 2015.

_____. Presidência da República. **Mensagem nº. 532, de 1º de setembro de 2010** – Veta parcialmente o Projeto de Lei nº. 325, que “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/Msg/VEP-532-10.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº. 20/2010 – DOU: 08.10.2010** – Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011** – Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº. 1.159-A/2011** – Determina a suspensão do prazo para a apresentação da impugnação e dos recursos próprios do sistema administrativo fiscal, entre o final do exercício e o início do subsequente. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra > 2011. Acesso em: 7 nov. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012** – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014** – Institui o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 5 nov. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015** – Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 4 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº. 35/2016/DPEE/SECADI, de 20 de abril de 2016** – Informe sobre a Portaria n. 243, de 15 de abril de 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40341-not-tec-035-2016-dpee-secadi-mec-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.144, de 10 de outubro de 2016** – Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Senado Federal. **Constituição Federal (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 92 de 12/07/2016)**. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/ind.asp. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017** – Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27464570_PORTARIA_N_826_DE_7_DE_JULHO_DE_2017.aspx. Acesso em: 30 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 331, de 5 de abril de 2018** – Institui o programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27633644_PORTARIA_N_331_DE_5_DE_ABRIL_DE_2018.aspx#:~:text=Institui%20o%20Programa%20de%20Apoio,e%20crit%C3%A9rios%20para%20sua%20implementa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.460, de 15 de agosto de 2019** – Institui a Conferência Nacional da Educação Baseada em Evidências – CONABE. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.460-de-15-de-agosto-de-2019-211216061>. Acesso em: 4 nov. 2019.

_____. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Nota Técnica nº. 10, de 5 de junho de 2019, sobre a PEC nº. 06/2019 – Previdência Social**. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pfdc/manifestacoes-pfdc/notas-tecnicas/nt-10-2019/view>. Acesso em: 6 nov. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **IDEB – Resultados e metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020** – Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL Escola. **Canal do Educador**. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br>. Acesso em: 10 out. 2019.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.

BRITO, L. S.; KELMAN, C. A. Sons em um sentir singular: um refletir pedagógico sensível sobre educação musical a estudantes surdos. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 7, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]** Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/sons-em-um-sentir-singular-um-refletir-pedagogico-sensivel-sobre-educacao-musical-a-estudantes-surdos>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CABELLO, J. **Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas**: novas tecnologias e práticas pedagógicas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2015.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 37-62.

CANDAU, V. M. F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In: BOYLE-BAISE, M.; GILLETTE, M. Multicultural Education from a Pedagogical Perspective: A Response to Radical Critiques. Interchange*, v. 29, n. 1, p. 17-32, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1007444303156>. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, A.; SANTOS, A. R. (org.). **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

CARDOSO, A. C. R. **Discursos sobre a inclusão escolar**: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

CARVALHO, D.; MANZINI, E. J. Aplicação de um programa de ensino de palavras em Libras utilizando tecnologia de realidade aumentada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2017. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 7 ago. 2018.

CASTRO, M. G. F. **Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.

_____.; SANTOS, K. R. O. R. P. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. *In: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F. A. A.; ALMEIDA, S. A. (orgs.). Surdez: comunicação, educação e inclusão*. Curitiba: CRV, 2018.

CATER, R.; SCOTT, P.; SUTTON-SPENCE, R. Teaching Language and Identity through Signed Stories.: *The ESOL*, Natecla Language Issues, v. 24, n. 1, p. 41-50. *Apud: QUADROS, R. M. Libras*. Rio de Janeiro: Parábola, 2019.

- CENTRO de Educação para Surdos Rio Branco. **Sinal pessoal**. Disponível em: <https://facebook.com/centrodeeducaçao parasurdosriobranco/photos/a.301809069921129.54696.301194563315913/635882103180489/?type=1&theater>. Acesso em: 4 nov. 2019.
- CHAMBERLAIN, C. **Reading Skills of Deaf Adults who Sign: Good and Poor Readers Compared**. Montréal; Québec: McGill University, 2002. Disponível em: http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1574212842848~708. Acesso em: 3 out. 2019.
- CICCONE, M. **Comunicação Total: introdução, estratégia, a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990. *Apud*: GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- CIDADE Brasil. **História do município de Duque de Caxias**. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/município-duque-de-caxias.html>. Acesso em: 8 out. 2019.
- COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 2009.
- COMANDOLLI, A. **Diversas abordagens na educação dos surdos**. *Apud*: CONFORTO, S. **Ser surdo: um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006.
- COSTA, J. P. **A prática docente na inclusão educacional de um aluno surdo com implante coclear**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- COSTA, J. P.; KELMAN, C. A.; GOÉS, A. R. S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 325-338, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14784>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- COSTA, R. D. S. **O professor intérprete de Libras: cargo pioneiro em escolas do Rio de Janeiro**. *In*: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F.; ALMEIDA, S. A. (orgs.). **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- FERRARI, M. A. **Perfil dos cursos de Relações Públicas no Brasil: uma visão dos coordenadores e docentes do processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: USP, 2017.
- DEMO, P. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1987.
- DUARTE, M. **Breve introdução à história do humanismo secular**. Disponível em: www.miguelduarte.net/humanismo-secular/história-humanismo-secular.html. Acesso em: 10 out. 2019.
- FARIA-NASCIMENTO, S. P. Metáfora na LSB: por debaixo dos panos ou a um palmo de nosso nariz? **ETD – Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, 2006. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista>. Acesso em: 23 out. 2019.
- FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFPR, Curitiba, 2003.
- _____. **Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2004.
- _____. Letramentos na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, A. *et al* (org.). **Letramento: referências na educação e na saúde**. São Paulo: Plexus, 2006.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

- FERRER, S. M. **A Campanha Nacional das Escolas da Comunidade – CNEC e o entusiasmo pela educação ginásial no Ceará no período de 1958 a 1963**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2010. Disponível em: www.repositorio.ufc.br. Acesso em: 2 ago. 2019.
- FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009, v. XIX, p. 23-40. *Apud*: CASTRO, M. G. F.; SANTOS, K. R. D. O. R. P. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. *In*: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F.; ALMEIDA, S. A. (org.). **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1983.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem socio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.
- GASKELL, G.; BAUER, M. W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1989.
- GESSER, A. **Libras? que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.
- GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em Língua de Sinais**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1998.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, MEC/SEESP, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.
- GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial, VI).
- _____; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial, VI).
- GLAT, R. **Políticas e práticas de inclusão escolar no Colégio de Aplicação da UERJ**: impactos sobre a cultura escolar. Relatório Técnico de Pesquisa para CNPq. UERJ, Rio de Janeiro, 2016.
- _____; REDIG, A. G. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio Aval. Pol. Educ.**, Rio de Janeiro, 2017.
- _____. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Edição Especial, v. 24, p. 9-20, 2018.
- GÓES, A. M.; CAMPOS, M. I. L. Aspectos da gramática da Libras. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 65-80.
- GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, ano XX, n. 50. p. 9-25, abr. 2000.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.
- HENNER, J.; NOVOGRODSKY, R.; CALDWELL-HARRIS, C.; HOFFMEISTER, R. The Development of American Sign Language-Based Analogical Reasoning in Signing Deaf Children. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v. 62, n. 1, p. 93-105, 2019.
- HOFFMEISTER, R. J.; CALDWELL-HARRIS, C. L. Acquiring English as a Second Language Via Print: The Task for Deaf Children. **Cognition**, n. 132, p. 229-242, 2014.
- HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da educação especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** – Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, v. 23, n. 28, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1661>. Acesso em: 11 out. 2019.
- IVENICKI, A. A escola e seus desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 27, n. 102, jan./mar. 2019.
- _____; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.
- JORNAL EXTRA. **Alunos deficientes auditivos sofrem com a falta de intérpretes na rede pública de Caxias**. Rio de Janeiro, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/alunos-deficientes-auditivos-sofrem-com-a-falta-de-inteprtes-na-rede-publica-de-caxias-rj.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- KATAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. **O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva**. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- KELMAN, C. A. **Aqui tudo é importante: interações de alunos surdos com professores em espaço escolar inclusivo**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, 2005.
- _____. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Revista Espaço, INES**, v. 24, p. 25- 30, 2005.
- _____. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 2, jan./jun. 2010.
- _____. **Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2**. Rio de Janeiro: IHA, 2011. Disponível em: <https://ihainforma.wordpress.com/2011/10/06/letramento-do-aluno-surdo-consideracoes-sobre-compreensao-e-escrita-em-l2/>. Acesso em: 8 out. 2019.
- _____. *et al.* Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília: UnB, v. 17, p. 349-366, 2011.
- _____. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.; DORZIAT, A.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- _____; BRANCO, A. U. Era uma vez...: narrativa literária em Língua de Sinais como fator de desenvolvimento. **Linhas Críticas**, Brasília: UnB, v. 9, n. 16, p. 33-43, 2003.
- _____; _____. Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n.1, p. 93-106, jan./abr. 2004.
- _____; BRITO, L. S. Culturas e identidades surdas refletidas a partir da interculturalidade. In: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F.; ALMEIDA, S. A. **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018

_____; OLIVEIRA, T. F.; ALMEIDA, S. A. **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018.

_____. O intérprete educacional: quem é? o que faz? *In*: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. (org.). **Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p.71-79.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

_____; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdos, e agora?** introdução à Libras e a educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2014.

_____; FEITOSA, C. B. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2012.

_____; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.13-18.

LEBEDEFF, T. B. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

LODI, A. C. B. Pluralismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

_____; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOURENÇO, K. R. C. **Políticas públicas de inclusão: o surdo no sistema de educação básica regular do estado de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, PUC-SP, São Paulo, 2013.

LUCENA, F. História do Méier: o orgulho do subúrbio e dos suburbanos. **Diário do Rio.com**, 18 maio 2016. Disponível em: <https://diariorio.com/historia-do-Meier-o-orgulho-do-suburbio-e-dos-suburbanos>. Acesso em: 30 out. 2019.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em Psicologia do Desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 63-75, abr. 2001.

MARSCHARK, M.; SPENCER, P. **Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Children: an international review**. A Report Commissioned by the NCSE, 2009. Disponível em: https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/1_NCSE_Deaf.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARTINS, L. M. B. **A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2015.

MAYBERRY, R. I. Early Language Acquisition and Adult Language Ability: What Sign Language Reveals about the Critical Period for Language. *In*: MARSCHARK, M.; SPENCER, P. (ed.). **Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education**. Nova York: Oxford University Press, 2010.

_____; DEL GIUDICE, A. A.; LIEBERMAN, A. M. Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-Analysis. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 16, n. 2, p. 164-188, 2011. Disponível em: <http://doi.org/10.1093/deafed/enq049>. Acesso em: 10 out. 2019.

- MELLO, Alessandra. **O que é pedagogia de projetos?** Disponível em: <https://ead.catolica.edu.br/blog/pedagogia-projetos>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MOURA, A. F.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Disponível em: www.scielo.br. 2017. Acesso em: 7 ago. 2018.
- MOURA, D. R. **O uso da Libras no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, São Paulo, 2008.
- MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter; FAPESP, 2000.
- _____. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- NAVEGANTES, E.; KELMAN, C.; IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 76, 2006. Disponível em <http://dxdoi.org/10.14607/epaa.24.223-7>. Acesso em: 13 out. 2019.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/CAD-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo socio- histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, P. C. F. **Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de educação bilíngue**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, UERJ, Rio de Janeiro, 2015.
- OLIVEIRA, E. B.; SANTOS, F. N. Cinco pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores. **Interdisc.**, São Paulo, n. 11, p. 1-151, out. 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade>. Acesso em: 7 out. 2019.
- PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **Delta**, São Paulo, v. 19, n. spe., p. 209-236, 2003.
- PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-269, 2006.
- PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: FDE, 2005.
- PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2003.
- PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- PORTO, M. R. S. A função social da escola. In: FISCHIMANN, R. (coord.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

POZZER, E. **A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen (RS), 2015.

PREFEITURA Municipal de Duque de Caxias (RJ). **Lei nº. 1922, de 8 de dezembro de 2005** – Estabelece as necessidades de contratação temporárias de pessoal de excepcional interesse público e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/d/duque-de-caxias/lei-ordinaria/2005/192/1922/lei-ordinaria-n-1922-2005-estabelece-as-necessidades-de-contratacao-temporarias-de-pessoal-de-excepcional-interesse-publico-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 set. 2019.

_____. **Edital nº. 03/2014 do Processo Seletivo Simplificado nº. 001/2014**. Disponível em: <http://www.fundec.rj.gov.br/edital.php>. Acesso em: 9 out. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **PDE-Escola**, 2007. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em: 1 nov. 2019.

_____. **Decreto Municipal nº. 5.537, de 2 de fevereiro de 2009**. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/index.php/processo-seletivo-simplificado-2019-ed002/>. Acesso em: 8 out. 2019.

_____. **Portaria SME nº. 027/2019/GS/SME** – Designa a Comissão Organizadora do Processo Seletivo Simplificado 002/2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2061>. Acesso em: 8 out. 2019.

_____. **Dados estatísticos de escolas e universidades no município de Duque de Caxias, 2019**. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/>. Acesso em: 8 out. 2019.

_____. **Página oficial**. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/>. Acesso em: 10 out. 2019.

PREFEITURA Municipal do Rio de Janeiro (RJ). Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA). **IHA Informa**. Disponível em: <https://ihainforma.wordpress.com/2011/10/06/letramento-do-aluno-surdo-consideracoes-sobrecompreensao-e-escrita-em-l2/>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº. 32.672, de 18 de agosto de 2010** – Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/34691Dec%2032672_2010.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

_____. **Resolução SME nº. 1123, de 24 de janeiro de 2011** – Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1g1qWql2xRloZEXqmxqbVCdZWjPiTAyZrh1d2g04fwJA/edit?hl=pt_BR. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. **Programa de Extensão Educacional**, 2017. Disponível em: <http://www0.rio.gov.br>. Acesso em: 5 nov. 2019.

_____. **Educação em números**: relação de escolas e número de alunos matriculados no Município do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 8 out. 2019.

_____. **Página oficial**. Disponível em: http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/progped/sala_leitura.htm. Acesso em: 5 abr. 2019.

QUADROS, E. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

_____; CRUZ, C. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Resenha de: PERINI-SANTOS, P. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 83- 87, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n1p83>. Acesso em: 14 nov. 2019.

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

_____; NEVES, B. C. Mapeamento sociolinguístico da Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis; Brasília: IPOL/IPHAN/MinC. In: QUADROS, R. M. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019 (no prelo).

RAMOS, E. S. **As diferenças e as rasuras de um ensino inclusivo: aproximações e distanciamento entre o Atendimento Educacional Especializado com alunos que têm surdez e o acontecimento de Deleuze**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2013.

RIBEIRO, A. E. A. Letramento escolar em tempos de confusões pedagógicas: reflexões. In: _____ (org.). **Formação para o letramento: contextos, práticas e atores**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Católica Portuguesa, v. 16, n. 1, p. 109-111, 2003.

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

RODRIGUES, P. R. **Práticas de letramento digital de alunos surdos no ambiente Scratch**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Salvador, 2015.

RÓNAI, P. **Escola de tradutores**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; INL, 1987.

ROWLEY, K. E. **Visual Word Recognition in Deaf Readers: The Interplay Between Orthographic, Semantic and Phonological Information**. 2018. Tese (Doutorado em Filosofia) – University College, Londres, 2018.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SANTOS, A. R.; CANEN, A. (org.). **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

SANTOS, T. B. **A inclusão/exclusão dos surdos por meio da legendagem no cinema nacional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2014.

SCHUTZ, R. **Interferência, interlíngua e fossilização**. Disponível em: www.sk.com.br/sk-interfoss.html. Acesso em: 6 nov. 2019.

SILVA, A. R. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, G. O.; SILVA, K. M. O uso de imagens como estratégia de ensino de Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2 para os surdos. **Revista Includere**, Mossoró/RN, v. 1, n. 1, p. 53-63, ed. espec., 2015.

SILVA, S. G. L. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da Língua Portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, p. 275-288, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>. Acesso em: 5 out. 2019.

- SILVEIRA, B. **A arte de traduzir**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Melhoramentos, 2004.
- SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: _____ (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SOARES, R. S. **Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2013.
- SOUZA, C. R. F. **Educação bilíngue para surdos: análise de práticas pedagógicas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 2013.
- SOUZA, M. F. N. **Política de educação do surdo: problematizando a educação bilíngue em escolas da Rede Municipal de Ensino de Benjamin Constant (AM)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFAM, Manaus, 2015.
- SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994.
- STOKES, S. Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v. 1, n. 1, 2002.
- STREIECHEN, E. M. **A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilinguístico: um estudo de caso em Guarapuava (PR)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, Guarapuava, 2014.
- SUTTON-SPENCE, R. Using Sign Language Poetry to Teach Sign Linguistics. **NATECLA Language Issues: The ESOL Journal**, n. 24, v. 1, p. 34-40, 2013.
- _____. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue? **Educar em Revista: Dossiê Temático – Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas**. Org. Sueli Fernandes. Curitiba, n. esp. 2, p. 111-127. Disponível em: <http://dxdoi.org/101590/0104-4060.37009>. Acesso em: 13 out. 2019.
- THEODOR, E. **Tradução: ofício e arte**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.
- TORRES, J. P.; COSTA, C. S. L.; LOURENÇO, G. F. Substituição sensorial visuo-tátil e visuo-auditiva em pessoas com deficiência visual: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 605-618, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382216000400010>. Acesso em: 5 out. 2019.
- TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2009.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Conferência de Jomtien, 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VICTOR, D. Deficientes visuais e auditivos temem possibilidades de perder escolas especiais. **O Globo**, Rio de Janeiro, 31 mar. 2011. Disponível em: [HTTP://oglobo.globo.com/rio/deficientes-visuais-auditivos-temem-possibilidades-de-perder-escolas-especiais-2804151](http://oglobo.globo.com/rio/deficientes-visuais-auditivos-temem-possibilidades-de-perder-escolas-especiais-2804151). Acesso em: 24 abr. 2011

_____. DEMÉTRIO, W. Ministro recomendou escola regular para surdos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 4 abr. 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/ministro-recomendou-escola-regular-para-surdos-2801493>. Acesso em: 24 abr. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas. Tomo III**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/.../.../Tomo%203.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. Problemas fundamentales de la defectología. In: _____. **Obras completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología**. Havana: Pueblo y Educación, 1929/1989. p. 2-26.

_____. El defecto y la compensación. In: _____. **Obras completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología**. Havana: Pueblo y Educación, 1929/1989. p. 27-40.

_____. La psicología y la pedagogia del deficiente infantil. In: _____. **Obras completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología**. Havana: Pueblo y Educación, 1924/1989. p. 53- 72.

_____. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: _____. **Obras completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología**. Havana: Pueblo y Educación, 1925/1989. p. 88-100.

_____. El colectivo como fator para el desarrollo del niño com defecto. In: _____. **Obras completas. Tomo V. Fundamentos de Defectología**. Havana: Pueblo y Educación, 1931/1989. p. 173-193.

_____. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 71, p. 23-44, 1929/2000.

_____. Quarta aula – A questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010a.

_____. Sobre análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2010b. p. 261-281.

_____. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012.

WEI, L. Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (org.). **The Handbook of Bilingualism**. Malden: Willey-Blackwell, 2013. p. 26-51.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZERBATO, A. P.; LACERDA, C. B. F. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2015. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 7 ago. 2018.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Protocolo de Observação de Interações e Atividades****PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE INTERAÇÕES E ATIVIDADES**

Data: _____ Turma: _____ Professor(a): _____

Quantidade alunos: _____ Meninas: _____ Meninos: _____

Horário: _____ Descrição das atividades/

Hora/aula: _____ Tempo total: _____ Interações/ Observações

_____ Tempo

APÊNDICE B – Tópico Guia

- **Organização da sala;**
- **Disposição dos alunos surdos e ouvintes em sala de aula;**
- **Disposição da Intérprete de Libras em sala de aula;**
- **Metodologia e estratégias de ensino utilizadas em sala de aula;**
- **Recursos utilizados em sala de aula;**
- **Organização do trabalho do professor regente e do intérprete de Libras;**
- **Sistemas de avaliação utilizados;**
- **Interação entre alunos surdos e ouvintes/ Professor regente e alunos surdos/intérprete de libras e alunos ouvintes/Intérprete de Libras e alunos surdos e vice-versa;**
- **Uso e atribuição da Libras e da Língua Portuguesa na sala de aula inclusiva;**
- **Observações gerais.**

**APÊNDICE C – Carta de apresentação do Projeto de Pesquisa enviada à
Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias**



CARTA DE APRESENTAÇÃO

À Senhora Denise Cabalini Klayn

Nome do Órgão: Subsecretária de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

Endereço do Órgão: R. Prof. José Carlos Lacerda, 1424 - Jardim Vinte e Cinco de Agosto, Duque de Caxias -RJ

Assunto: **Apresentação de Projeto de Pesquisa**

Prezada Senhora,

Apresentamos o Projeto de Pesquisa: Análise do ensino de Língua Portuguesa para surdos: um estudo de caso múltiplo. A pesquisa tem como objetivo geral analisar o ensino de Língua Portuguesa para surdos no 6º ano do ensino fundamental em escolas polo de dois municípios fluminenses: Duque de Caxias e Rio de Janeiro. Como objetivos específicos pretendem-se identificar características do ensino de Língua Portuguesa que apontam para a educação bilíngue para surdos em cada escola polo pesquisada e descrever e analisar as realidades das duas escolas polo, os profissionais envolvidos no ensino e no suporte ao ensino de alunos surdos.

Espera-se ainda pesquisar meios para poder contribuir e implementar estratégias que venham a promover o ensino de Língua Portuguesa para os educandos surdos em

sua segunda língua (L2). Pretendemos por essa razão, a partir das práticas iniciadas durante a pesquisa, promover uma ação continuada com as escolas dos municípios estudados, fazendo a devolução detalhada da pesquisa para cada escola polo em questão. A Rede Pública Municipal de ensino de Duque de Caxias foi uma das redes escolhidas para a realização desta pesquisa por atuar compreendendo a uma rede de ensino público, com 175 escolas, 5.700 professores, 1.400 funcionários e aproximadamente 80 mil alunos..no sentido de garantir uma educação de qualidade para os alunos. Além disso, promove ações de formação inicial e continuada para os profissionais da educação. A pesquisa contará com a colaboração de Viviane da Rocha Gomes Barreto, portadora do RG 08.555.444-2 e Douglas Lima de Assis, portador do RG 221971013. Ambos são membros do GEPeSS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre surdez , coordenado pela a Prof.ª Dr.ª Celeste Azulay Kelman e estudantes da área.

As informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a portaria E/SUBE Nº01, de 25 de maio de 2018 e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato das instituições que forneceram as informações. A pesquisa envolverá filmagem e gravações e para isto serão assinadas autorizações de direito do uso de imagem e do termo de consentimento livre e esclarecido e de assentimento que constam em anexo. Os instrumentos utilizados para a construção de dados da pesquisa serão: (1) a observação das aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 6º ano do ensino fundamental; (2) entrevista semiestruturada (em anexo encontram-se as questões a serem abordadas) com os profissionais envolvidos no processo de ensino de Língua Portuguesa no contexto de educação inclusiva, caso hajam : o professor regente, o intérprete de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, o mediador e o professor do AEE - Atendimento educacional especializado e (3) análise documental da escola pesquisada. O prazo para o retorno da conclusão da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação será em 2021 após a defesa da tese prevista para a data 30/03/2021.

A pesquisa será realizada pela Profa. M. Mariana Gonçalves Ferreira de Castro, profa. De LIBRAS da UERJ e sob orientação da Prof.ª Dr.ª Celeste Azulay Kelman, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRJ.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, situada na Av. Pasteur 250 - Urca, RJ, conforme conta o parecer em anexo.

Para tanto, respeitosamente solicito a V. S.ª, a emissão de documento autorizando pesquisa.

Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 2019.

Celeste A. Kellman

Marcia Serra Ferreira

 Profª Marcia Serra Ferreira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação - UFRJ
SIAPE 1247733

APÊNDICE D - Registro de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

Pesquisadora responsável: Profa. M. Mariana Gonçalves F. de Castro (Profa. de Libras da UERJ)

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa de doutorado intitulada: Análise do ensino de Língua Portuguesa para surdos: um estudo de caso múltiplo, que tem como objetivo central analisar o ensino de Língua Portuguesa para surdos no 6º ano do ensino fundamental em escolas polo dos municípios Duque de Caxias e Rio de Janeiro. Sua participação não é obrigatória e consistirá em permissão para observação das aulas, pesquisa documental da escola e entrevista com todos os profissionais envolvidos no ensino de Língua portuguesa para surdos no 6º ano do ensino fundamental. Se houverem profissionais surdos, a entrevista será filmada e se forem profissionais ouvintes, a entrevista será gravada em áudio. A qualquer momento você pode desistir de participar, retirando seu consentimento. A recusa, desistência ou suspensão da sua participação na pesquisa não acarretará em prejuízo. O (a) Srº (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os riscos desta pesquisa são mínimos no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos e sociais. A pesquisadora se compromete a realizar algumas medidas a fim de minimizar a ocorrência de possíveis riscos: a) apresentação do registro de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores e pais dos alunos que participarão da pesquisa, com a garantia de possibilidade de desistência a qualquer momento; b) garantia do anonimato de todos os sujeitos participantes da investigação; c) cuidado no armazenamento de dados. Todos os dados encontrados serão utilizados somente para fins científicos e guardados sob o poder da autora e de sua orientadora. Os resultados obtidos serão devolvidos às instituições/escolas pesquisadas e a todos os informantes desta pesquisa. Se você aceitar participar, estará contribuindo para pesquisar meios de poder contribuir e implementar estratégias mais eficazes para o ensino de Língua Portuguesa dos educandos surdos em segunda língua (L2). Pretendemos por essa razão, a partir das práticas iniciadas durante a pesquisa, promover uma ação continuada com as escolas dos municípios estudados, fazendo a devolução da pesquisa para cada escola pólo pesquisada. Além disso, as práticas engendradas na pesquisa serão socializadas, através de palestras para os professores dos municípios pesquisados e outros eventualmente interessados. Visamos ainda contribuir, de forma mais abrangente, por meio da divulgação dos resultados da pesquisa em Congressos da área e publicação em periódicos especializados.

Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e mantidos em arquivo físico e/ou digital sob a guarda do pesquisador por um período de 5(cinco) anos após o término da pesquisa

Rio de Janeiro _____ de _____ de _____

Li e aceito participar desta pesquisa

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CIEP sobre o Projeto de Pesquisa

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Análise do ensino de Língua Portuguesa para surdos: um estudo de caso múltiplo

Pesquisador: MARIANA GONCALVES FERREIRA DE CASTRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03501518.1.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.059.718

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de tese de doutorado, cujo título é Análise do ensino de Língua Portuguesa para surdos: um estudo de caso múltiplo, a ser realizado no âmbito da Faculdade de Educação da UFRJ.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados são:

Analisar o ensino de Língua Portuguesa para surdos no 6º ano do ensino fundamental em escolas polo de dois municípios fluminenses: Duque de Caxias e Rio de Janeiro.

Identificar variáveis do ensino de Língua Portuguesa que apontam para a educação bilíngue para surdos em cada escola polo pesquisada; Comparar as realidades das duas escolas polo de ensino de Língua Portuguesa para surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos a autora do projeto de pesquisa diz que: "Os riscos desta pesquisa são mínimos no que se refere aos aspectos físicos, psicológicos e sociais. A responsável pela realização do estudo se compromete a realizar algumas medidas a fim de minimizar a ocorrência de possíveis riscos: a) apresentação do termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores e pais dos alunos

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 3.059.718

que participaram da pesquisa, com a garantia de possibilidade de desistência a qualquer momento; b) garantia do anonimato de todos os sujeitos participantes da investigação; c) cuidado no armazenamento de dados. Todos os dados encontrados serão utilizados somente para fins científicos e guardados sob o poder da autora e de sua orientadora. Os resultados serão devolvidos às instituições pesquisadas e a todos os informantes desta pesquisa. Em caso de dano comprovadamente oriundo da pesquisa você terá direito a indenização através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil e a Resolução no 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS)."

Sobre os benefícios: "Se você aceitar participar, estará contribuindo para pesquisar meios de poder contribuir e implementar estratégias mais eficazes para o ensino de Língua Portuguesa dos educandos surdos em segunda língua (L2). Pretendemos por essa razão, a partir das práticas iniciadas durante a pesquisa, promover uma ação continuada como as escolas dos municípios estudados, fazendo a devolução detalhada da pesquisa para cada escola polo pesquisada"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto não apresenta nenhuma dimensão que comprometa a ética em pesquisa. Há necessidade, no entanto, de rever o comprometimento de indenização por parte da pesquisadora caso ocorra algum tipo de dano oriundo da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os documentos exigidos pela Plataforma Brasil. O "TCLE" merece avaliação a respeito do comprometimento da pesquisadora a respeito da "indenização" pelas legislações existentes, mencionadas no item da avaliação de risco.

Recomendações:

Retirar do RCLE a referência a indenização, por se tratar de legislação ordinária.
Substituir a palavra "Termo" de TCLE por "Registro" de RCLE, conforme Resolução 510.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado e reforça-se o cumprimento das recomendações acima.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	26/11/2018		Aceito

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 3.059.718

Básicas do Projeto	ETO_1246353.pdf	11:58:48		Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	05/11/2018 13:22:41	MARIANA GONCALVES FERREIRA DE CASTRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	26/10/2018 23:30:35	MARIANA GONCALVES FERREIRA DE CASTRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	UFRJ.pdf	26/10/2018 23:30:10	MARIANA GONCALVES FERREIRA DE CASTRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 05 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com

**ANEXO B – Edital nº. 002/2019, da Secretaria Municipal de Educação
de Duque de Caxias**



**ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

EDITAL Nº 002/2019

PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO Nº 002/2019

**PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA SELEÇÃO
DE CANDIDATOS À CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA E
FORMAÇÃO DE CADASTRO RESERVA, A FIM DE
ATENDER AS DEMANDAS DA SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO, SUAS UNIDADES DE ENSINO E
CONVENIADAS NOS QUATRO DISTRITOS DESTA
MUNICÍPIO DE ACORDO COM SUAS NECESSIDADES.**

A PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, em conformidade com a Lei Municipal nº. 1.922, de 08 de dezembro de 2005, regulamentada pelo Decreto Municipal nº. 5.537, de 02 de fevereiro de 2009, e suas posteriores alterações, tendo em vista a necessidade de manter o bom desenvolvimento das atividades da Secretaria Municipal de Educação, resolve tornar público a abertura de inscrição para o Processo Seletivo Simplificado para contratação temporária nos termos do art. 37, IX, da CRFB/88, e cadastro reserva, no intuito de atender a sede da SME, suas Unidades de Ensino e Conveniadas, nos quatro Distritos deste Município, sendo a Comissão Organizadora do Processo Seletivo Simplificado 002/2019 designada pela Portaria SME nº 027/2019/GS/SME, responsável pela coordenação e pelo andamento de todas as etapas deste Processo Seletivo, nos seguintes termos:

1 DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Processo Seletivo Simplificado destina-se à seleção de candidatos para contratação por tempo determinado de pessoal e formação de cadastro de reserva para exercerem as seguintes funções:

FUNÇÃO	REMUNERAÇÃO	VAGAS		CH	REQUISITOS
		AC*	PCD**		
INTÉRPRETE DE LIBRAS	R\$ 2.421,77	22	02	22h30m	1- Diploma e/ou certificado de nível médio e/ou técnico, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação, Secretarias ou Conselhos Estaduais. 2- Diploma e/ou certificado e proficiência em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
INSTRUTOR DE LIBRAS	R\$ 2.421,77	06	00*	22h30m	1-Diploma e/ou certificado de nível médio e/ou técnico, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação, Secretarias ou Conselhos Estaduais. 2- Ser nativo da Língua Brasileira de Sinais (Vaga destinada à Pessoa Surda).



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
 CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

ASSISTENTE EM EDUCAÇÃO DE SURDOS	R\$ 2.421,77	20	00*	22h30m	1- Diploma e/ou certificado de nível médio e/ou técnico, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação, Secretarias ou Conselhos Estaduais. 2- Ser nativo da Língua Brasileira de Sinais (Vaga destinada à Pessoa Surda).
INSTRUTOR DO SISTEMA BRAILLE	R\$ 2.421,77	05	01	22h30m	1- Diploma e/ou certificado de Ensino Médio em Formação de Professores ou Graduação em Pedagogia ou outras áreas de Licenciatura Plena, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação, Secretarias ou Conselhos. 2- Diploma e/ou certificado de formação específica na metodologia do Sistema Braille devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação e Proficiência na escrita e na leitura em Braille.
AGENTE DE APOIO A INCLUSÃO I	R\$ 1.702,72	200	20	40h	Diploma e/ou certificado de conclusão do Ensino Médio em Formação de Professores, ou Graduação em Pedagogia ou outras áreas de Licenciatura, expedidos por Instituição de Ensino reconhecida pelo Ministério da Educação.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
 CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

AGENTE DE APOIO A INCLUSÃO II	R\$ 1.805,72	40	04	30h	Diploma e/ou certificado de curso Técnico de Enfermagem ou Nível Superior em Enfermagem, expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação, Secretarias ou Conselhos Estaduais e Registro Ativo no Conselho Regional de Enfermagem.
MONITOR DE TRANSPORTE E APOIO ESCOLAR	R\$ 1.336,00	200	20	40h	Diploma ou Certificado de Conclusão de Nível Médio expedido por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação.
<p>* AC – AMPLA CONCORRÊNCIA ** PCD – PESSOA COM DEFICIÊNCIA *** Não há reserva de vagas para PCD, uma vez que o cargo é destinado à pessoa surda.</p>					

2 DAS ATRIBUIÇÕES:

2.1 INTÉRPRETE DE LIBRAS

Intermediar e auxiliar na comunicação entre surdos e ouvintes, surdos, surdos-cegos, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; interpretar em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didática, pedagógicas e culturais, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades em todo período escolar, em uma ou mais Unidades de Ensino desta Rede Pública e outras funções inerentes ao cargo.

2.2 INSTRUTOR DE LIBRAS

Ensinar a Língua Brasileira de Sinais aos profissionais que atuam com alunos surdos, familiares, comunidade escolar e demais profissionais da Rede interessados; atuar no apoio à acessibilidade da LIBRAS em todo período escolar, em uma ou mais Unidades de Ensino desta Rede Pública e outras funções inerentes ao cargo.

2.3 ASSISTENTE EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

Promover a aquisição da Língua Brasileira de Sinais pela criança surda e o desenvolvimento da identidade e cultura surda, de forma natural com os seus pares; mediar o processo de aprendizagem de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares na língua do surdo; participar das atividades didáticas, pedagógicas e culturais em todo período escolar, em uma ou mais Unidades de Ensino desta Rede Pública e outras funções inerentes ao cargo.

2.4 INSTRUTOR DO SISTEMA BRAILLE

Promover a educação dos alunos com deficiência visual ensinando-os a ler e a escrever em português e em braille, calcular, expressar-se, resolver problemas e atividades da vida diária, respeitada a faixa etária e o nível de ensino; participar da elaboração da Proposta Pedagógica da Escola; elaborar, executar e avaliar o Plano de Atendimento Educacional Especializado; organizar o tipo de atendimento, conforme a necessidade específica do aluno, definindo



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
 CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

cronograma e a carga horária individual ou em grupo; programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; estabelecer articulação com os professores de sala de aula comum e com os demais profissionais da escola em todo período escolar, em uma ou mais Unidades de Ensino desta Rede Pública; cientificar a família acerca da proposta de Atendimento Educacional Especializado e do desempenho do aluno; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e das atividades de formação continuada organizada pela Escola e/ou Secretaria Municipal da Educação; organizar e manter atualizados os registros de avaliação do aluno.

2.5 AGENTE DE APOIO A INCLUSÃO I

Apoiar o processo de escolarização do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, em função da complexidade de seu quadro clínico, tendo inviabilizada sua inserção individualmente em sala de aula, em todo período escolar, em uma ou mais Unidades de Ensino desta Rede Pública; Dar suporte ao aluno na execução das atividades pedagógicas (escritas, de movimento e outras) propostas pelo professor; Manter organizados de maneira higiênica, os ambientes e materiais utilizados; Respeitar e valorizar os saberes e valores culturais dos alunos com o qual se relaciona; Contribuir para a ampliação das experiências e conhecimento dos alunos em todas as situações de rotina escolar; Participar das atividades de vida diária do aluno, colaborando com sua higiene e alimentação, desenvolvendo hábitos e atividades saudáveis; Permanecer junto ao aluno, inclusive no horário de descanso, zelando por sua segurança; Estimular sua autonomia; Administrar medicamento indicado por receita médica atualizada e primeiros socorros quando necessário; Manipular objetos próprios do aluno com deficiência, como: próteses, cadeiras de rodas e etc. além de auxiliar o aluno em sua locomoção e mobilidade, garantindo o acesso, a permanência e favorecendo a participação e a aprendizagem destes alunos no ambiente escolar; Pesquisar, selecionar e estudar assuntos específicos de sua área de trabalho; participar colaborativamente do Planejamento do aluno, Relatórios, Grupos de Estudos, Conselhos de Classes, Cursos, Seminários ou Palestras promovidos pela Unidade Escolar e pela Secretaria Municipal de Ensino.

2.6 AGENTE DE APOIO A INCLUSÃO II

Apoiar o processo de escolarização do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, em função da complexidade de seu quadro clínico, tendo inviabilizada sua inserção individualmente em sala de aula, em todo período escolar, em uma ou mais Unidades de Ensino desta Rede Pública; Dar suporte ao aluno na execução das atividades pedagógicas (escritas, de movimento e outras) propostas pelo professor; Manter organizados de maneira higiênica, os ambientes e materiais utilizados; Respeitar e valorizar os saberes e valores culturais dos alunos com o qual se relaciona; Contribuir para a ampliação das experiências e conhecimento dos alunos em todas as situações de rotina escolar; Participar das atividades de vida diária do aluno, colaborando com sua higiene e alimentação, desenvolvendo hábitos e atividades saudáveis; Permanecer junto ao aluno, inclusive no horário de descanso, zelando por sua segurança; Estimular sua autonomia; Administrar medicamento indicado por receita médica atualizada e primeiros socorros quando necessário; Manipular objetos próprios do aluno com deficiência, como: próteses, cadeiras de rodas e etc. além de auxiliar o aluno em sua locomoção e mobilidade; Pesquisar, selecionar e estudar assuntos específicos de sua área de trabalho; participar colaborativamente do Planejamento do aluno, Relatórios, Grupos de Estudos, Conselhos de Classes, Cursos, Seminários ou Palestras promovidos pela Unidade Escolar e pela Secretaria Municipal de Ensino. Caberá ainda ao Agente de Apoio à Inclusão II, além das ações de mediação, algumas ações inerentes ao cargo: Cumprir as medidas de prevenção e controle de infecção do ambiente; Efetuar o controle diário do material utilizado; Realizar os cuidados com o corpo do aluno; Realizar assistência aos estudantes que fazem uso de sondas, dietas enteral, gastrostomia, colostomia, drenos, catéteres, traqueostomia ou outra condição diferenciada de saúde, através de cuidados de limpeza, desinfecção, esterilização de materiais e equipamentos, garantindo o acesso, a permanência e favorecendo a participação e a aprendizagem destes alunos no ambiente escolar.

2.7 MONITOR DE TRANSPORTE E APOIO ESCOLAR

Acompanhar os alunos desde o embarque no transporte escolar, até seu desembarque na escola de destino, bem como acompanhá-los ao final do expediente escolar durante o retorno à sua residência, até o desembarque; Verificar se todos os alunos estão assentados adequadamente dentro do veículo; Orientar e auxiliar os alunos, diariamente, quanto ao uso do cinto de segurança; Orientar os alunos quanto ao risco de acidentes, evitando assim colocarem partes do corpo para fora da janela; Zelar pela limpeza do transporte durante e depois do trajeto;



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
 CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

Identificar as Unidades Escolares dos respectivos alunos e deixá-los dentro do local de destino; Ajudar os alunos no embarque e desembarque no Transporte; Verificar os horários de transporte dos alunos, mantendo bom diálogo com a Equipe Diretiva e os responsáveis; Conferir se todos os alunos frequentes no dia, estão retornando para os lares; Auxiliar na locomoção dos alunos público alvo da Educação Especial com dificuldades de mobilidade, com uso ou não de cadeiras de rodas ou qualquer outro suporte para locomoção; Estabelecer uma relação de respeito com todos os alunos, responsáveis e Equipes da Unidade Escolar, comunicando sempre à Direção qualquer ocorrência dentro do Transporte ou durante o trajeto; Ser pontual e assíduo, ter postura ética e apresentar-se com vestimenta confortável, além de adequada para o melhor atendimento das necessidades dos alunos; Auxiliar os estudantes em caso de emergência dentro do veículo; Não fazer uso de nenhum equipamento eletrônico que possa causar dispersão, durante todo o trajeto do alunos; Executar outras tarefas inerentes ao cargo, em consonância com todas as diretrizes e orientações da Secretaria Municipal de Educação.

3 DAS INSCRIÇÕES

- 3.1 As inscrições serão realizadas, por meio do endereço eletrônico **<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br>**, das **10:00h do dia 05/08/2019 até as 23:59h do dia 16/08/2019, conforme anexo constante no presente edital, devendo ser respeitado as datas estabelecidas**. Antes de efetuar a inscrição, o candidato deverá conhecer as normas contidas neste edital e na legislação pertinente, certificando-se de que preenche e comprova todos os requisitos exigidos ao cargo pretendido.
- 3.2 A não comprovação das informações prestadas na inscrição implicará na eliminação do candidato.
- 3.3 Poderão participar do Processo Seletivo Simplificado, os brasileiros, natos ou naturalizados, ou portugueses amparados pela reciprocidade de direitos advinda de legislação específica, que preencham os requisitos constantes no presente Edital e na forma da legislação em vigor.
- 3.4 Após o término das inscrições, não serão aceitos pedidos para quaisquer alterações.
- 3.5 O preenchimento do formulário de inscrição, no endereço eletrônico **<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/>**, é de inteira responsabilidade do candidato. Não serão aceitos cadastros condicionais e/ou extemporâneos, por procuração, nem via postal, e-mail, por fax ou similar.
- 3.6 Cada candidato, após o preenchimento da primeira parte da inscrição, receberá, no e-mail cadastrado e válido, um link para o preenchimento do formulário completo. **Este link é pessoal e intransferível.**
- 3.7 Não serão aceitas inscrições por procuração.
- 3.8 A inscrição do candidato implicará o conhecimento e aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, das quais não poderá alegar desconhecimento.
- 3.9 Constituem pré-requisitos para a inscrição:
 - a) ter, no mínimo, dezoito anos até a data da contratação;
 - b) estar quite com as obrigações eleitorais e, se do sexo masculino, também com as militares;
 - c) possuir escolaridade exigida para o exercício do cargo bem como os demais requisitos básicos na data de contratação;
- 3.10 As inscrições para este Processo Seletivo serão gratuitas.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

4 HOMOLOGAÇÃO DAS INSCRIÇÕES

- 4.1 Encerrado o prazo fixado pelo item 3.1, a Comissão Organizadora publicará, através do endereço eletrônico: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/>, a relação dos candidatos que tiveram suas inscrições homologadas.
- 4.2 Os candidatos que tiverem as suas inscrições homologadas estarão aptos para participar da Etapa I deste Processo Seletivo.
- 4.3 A lista final de inscrições homologadas será publicada na forma do item 4.1, após a decisão dos recursos.
- 4.4 Não serão homologadas as inscrições dos candidatos que não preencherem os dados corretamente, que as informações fornecidas no ato da inscrição não estiverem de acordo com os requisitos mínimos necessários para o cargo e tiverem utilizados os mesmos links de acesso ao formulário e conseqüentemente, terem suas inscrições substituídas por outras.

5 DOS CANDIDATOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA

- 5.1 Os candidatos portadores de deficiência terão prioridade de convocação para a celebração de contrato temporário em atendimento ao que determina o art. 37, inciso VIII, da Constituição da República Federativa do Brasil e ao que dispõem a Lei nº 2.298, de 28 de julho de 1994, alterada pela Lei nº 2.482, de 14 de dezembro de 1995, e percentual de 10% estabelecido pela Lei Municipal nº. 1.922, de 08 de dezembro de 2005, § 2º, inciso VI, art. 2º.
- 5.2 Os candidatos portadores de deficiência, convocados prioritariamente dentro do estabelecido no caput do art. 6º, apresentarão atestado de saúde ocupacional que declare a existência da deficiência e a compatibilidade de sua deficiência com o exercício das atribuições definidas no presente Edital para o cargo ao qual se candidatou.
- 5.3 Na falta de candidatos portadores de deficiência aptos para contratação serão convocados os demais candidatos, em estrita observância à ordem de classificação para o cargo.
- 5.4 Os portadores de deficiência que não optarem, no momento da inscrição, por se candidatar à reserva para deficientes não serão atingidos pela norma do caput do art. 6º, da Lei Municipal 1.922/2005.

6 DOS CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

- 6.1 A classificação dos candidatos à contratação temporária, inscritos na conformidade do Item 3 do presente Edital, se dará por meio de três etapas:
 - 6.1.1 Etapa I: pontuação gerada após a análise de curriculum vitae e da experiência profissional, considerando como tempo de experiência a atuação em atividades compatíveis com as atribuições relativas ao cargo pretendido.
 - 6.1.2 Etapa II: os aprovados na Etapa I serão convocados na forma deste edital para realização de produção textual.
 - 6.1.2.1 A Etapa II é de caráter classificatório e eliminatório, não sendo somado a nota da Etapa I.
 - 6.1.3 Etapa III: os aprovados na Etapa II serão convocados na forma deste edital para realização de entrevista.
 - 6.1.3.1 A Etapa III é de caráter classificatório e eliminatório, não sendo somado a nota da Etapa II.
 - 6.1.4 Ambas as etapas se realizarão a cargo da Comissão Organizadora responsável pelo presente Processo Seletivo Simplificado.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
 CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

- 6.1.5 Serão convocados para a Etapa II os candidatos que obtiveram nota igual ou superior a 03 (três) na Etapa I, com base na análise curricular, conforme dados informados pelos próprios candidatos no ato do preenchimento do formulário de inscrição no endereço eletrônico da SME: [HTTP://smeduquedecaxias.rj.gov.br](http://smeduquedecaxias.rj.gov.br). A produção textual será desenvolvida pelos candidatos conforme tema apresentado no momento agendado para tal ação.
- 6.2 Serão convocados para a Etapa III os candidatos que obtiveram nota igual ou superior a 04 (quatro) na Etapa II, conforme pontuação adquirida pelo mesmo no ato da correção da produção textual pela banca examinadora.
- 6.3 Serão considerados classificados para convocação e/ou Quadro Reserva os candidatos que obtiveram nota igual ou superior a 03 (três) na Etapa III, conforme pontuação adquirida pelo mesmo no ato da entrevista pela banca examinadora.

7 DA APURAÇÃO DA NOTA NO PROCESSO SELETIVO

- 7.1 A apuração da nota se dará da seguinte forma:

ETAPA I	
Análise curricular	até 5,0 (cinco) pontos
ETAPA II	
Produção Textual	até 5,0 (cinco) pontos
ETAPA III	
Entrevista	Até 5,0 (cinco) pontos

- 7.2 Na Etapa I - Análise Curricular serão levados em consideração os seguintes critérios:
- 7.2.1 Experiência Profissional – até 2,0 (dois) pontos
- 7.2.1.1 Será atribuído 0,5(meio) ponto para cada 06(seis) meses de atuação em atividades compatíveis com as atribuições relativas ao cargo pretendido, até o máximo de 2,0 (dois) pontos.
- 7.2.2 Conhecimento básico em informática – 1,0 (um) ponto
- 7.2.3 Participação em cursos e/ou projetos na área pretendida – 1,0 (um) ponto
- 7.2.4 Graduação – 1,0 (um) ponto
- 7.2.5 Pós-graduação – 1,0 (um) ponto
- 7.3 Na Etapa II - Produção Textual será avaliada a capacidade do candidato de expressar-se de maneira clara, concisa e objetiva, de forma legível e sem rasuras, até no máximo 5,0 (cinco) pontos;
- 7.3.1 Os candidatos surdos farão prova escrita em igualdade de condição com os demais candidatos, conforme preconiza a lei nº 10.436/2002 que dispõe sobre a LIBRAS.
- 7.4 Na Etapa III - Entrevista os candidatos aprovados da Etapa II serão avaliados em entrevista oral, que versará sobre o currículo do candidato e demais temas inerentes ao cargo, bem como o preenchimento dos critérios necessários para cada cargo pretendido.
- 7.4.1 Para os cargos de Intérpretes de Libras, Instrutor de Libras, Assistente em Educação de Surdos e Instrutor de Braille será considerado também a proficiência em Libras e Braille.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
 CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

8 DO RESULTADO

- 8.1 Ocorrendo empate, terá preferência o candidato de idade mais elevada, conforme preceituado pela Lei Federal nº. 10.741, de 01 de outubro de 2003, Artigo 27, Parágrafo Único, e persistindo o empate, será considerada maior pontuação em experiência profissional.
- 8.2 O resultado com a classificação final dos candidatos será publicado no Boletim Oficial do Município de Duque de Caxias, e no endereço eletrônico: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/>, conforme calendário estabelecido no presente edital, sendo de inteira responsabilidade do candidato manter-se informado sobre o mesmo.
- 8.3 Os candidatos não classificados nas Etapas I, II e III poderão interpor recurso perante a Comissão Organizadora do Processo Seletivo, no prazo determinado no presente Edital (ANEXO I), mediante requerimento online, disponibilizado no endereço eletrônico desta Secretaria.
- 8.4 O recurso deverá ser individual com a indicação precisa do item em que o candidato julgar prejudicado, e devidamente fundamentado.
- 8.5 Será indeferido, liminarmente, o pedido de recurso não fundamentado ou intempestivo.
- 8.6 Somente serão aceitos recursos impetrados na forma do Anexo IV do presente edital.

9 DA CONVOCAÇÃO

- 9.1 Os candidatos classificados dentro do número de vagas para o cargo serão convocados pela Subsecretaria de Gestão e Administração de Pessoal – SSAGP, de acordo com as necessidades demandadas da Secretaria Municipal de Educação, observada a ordem de classificação, de acordo com a lista final dos classificados publicada no endereço eletrônico: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/>.
- 9.1.1 **É de inteira responsabilidade do candidato o acompanhamento de todas as etapas referentes ao Processo Seletivo Simplificado, disponibilizadas através do endereço eletrônico mencionado no item 9.1**

10 DA CONTRATAÇÃO

- 10.1 Os candidatos convocados deverão comparecer em local, dia e hora determinados para contratação, munidos da seguinte documentação original e fotocópia simples:
- a) 01 (uma) foto 3x4 recente;
 - b) Registro Geral (RG);
 - c) Cadastro de Pessoa Física (CPF);
 - d) Comprovante de inscrição no PIS/PASEP ou nada consta da Caixa Econômica Federal (CEF), se for o caso;
 - e) Título de eleitor e comprovante de votação/justificativa das três últimas eleições;
 - f) Certificado de Reservista ou Certificado de Alistamento Militar (CAM) ou Certificado de Dispensa de Incorporação (CDI), se do sexo masculino;
 - g) Certidão de casamento, se for o caso;
 - h) Certidão de nascimento dos filhos, se for o caso;
 - i) Última declaração de imposto de renda, se for o caso;
 - j) Comprovante de naturalização, se for o caso;
 - k) Comprovante de residência atual;



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
 CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

- l) Curriculum Vitae atualizado, datado e assinado;
- m) Atestado de Saúde Ocupacional;
- 10.2 A não apresentação dos documentos supracitados, no prazo máximo de 02 (dois) dias após a data de comparecimento agendada na convocação, implicará na eliminação do candidato por desistência.
- 10.3 A contratação de que trata o presente Edital se dará mediante a assinatura de contrato administrativo de prestação de serviço por tempo determinado, observando os preceitos da Lei Municipal nº. 1.922, de 08 de dezembro de 2005, e atendendo ao que dispõe o Decreto Municipal nº. 5.537, de 02 de fevereiro de 2009, alterado pelo Decreto Municipal nº. 6.051, de 15 de julho de 2011 e Decreto Municipal nº. 6.077, de 05 de setembro de 2011;
- 10.4 Os contratados terão direito além dos seus vencimentos, a férias e décimo terceiro salário.
- 10.4.1 Os contratados não farão jus ao recebimento de Vale-Transporte, anotação em CTPS, e nem a depósito de FGTS.
- 10.5 Os contratados estarão sujeitos ao Regime Previdenciário, conforme previsto no art. 9º, inciso I, alínea "I" do Decreto Federal nº. 3.048/99.
- 10.6 A contratação proveniente deste Edital está sujeita às vedações legais de acumulação de cargos, funções e empregos públicos, de acordo com incisos XVI e XVII, art. 37, da Constituição da República Federativa do Brasil e o normatizado no art. 6º da Lei Municipal nº. 1.922, de 08 de dezembro de 2005 e Decreto Municipal nº. 5.537, de 02 de fevereiro de 2009, com as devidas exceções.
- 10.7 O prazo dos contratos firmados será de até 12 (doze) meses, podendo ser prorrogados por igual período até o prazo máximo previsto na legislação municipal vigente e os decretos regulamentadores, tendo eficácia a partir da data de suas formalizações.
- 10.8 É de competência exclusiva da Secretária Municipal de Educação, ou de quem por ela expressamente delegada, a assinatura dos contratos de que trata o presente Edital.
- 10.9 Os contratos, de igual teor, serão assinados pela Secretária Municipal de Educação ou quem por ela expressamente delegada, como representante da SME, pelo contratado e por mais duas testemunhas, em cinco vias, sendo uma para o contratado, uma para arquivo da Subsecretaria de Gestão e Administração de Pessoal - SSAGP, uma para a Procuradoria Geral do Município, uma para a Secretaria Municipal de Controle Interno e uma enviada ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro – TCE, no prazo máximo de trinta dias a contar da publicação da Contratação pela Secretaria Municipal de Controle Interno.
- 10.10 Em razão da garantia da eficiência do serviço público serão realizadas avaliações periódicas de desempenho trimestral.
- 10.11 Os contratados poderão ser desligados a qualquer tempo, caso não correspondam às expectativas técnicas e/ou não exerçam as atribuições elencadas para sua função.
- 10.12 O contratado deverá cumprir a carga horária disposta neste Edital.
- 11 DA REMUNERAÇÃO**
- 11.1 A remuneração, vinculada à carga horária dos cargos, obedecerá aos padrões remuneratórios estabelecidos, conforme item 1.1 do presente Edital.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

12 DOS ANEXOS QUE INTEGRAM ESTE EDITAL

- 12.1 Anexo I – Cronograma / Calendário;
- 12.2 Anexo II – Da Minuta do Contrato;
- 12.3 Anexo III – Requerimento de inscrição (online);
- 12.4 Anexo IV – Formulário para Interposição de recurso;

13 DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- 13.1 O Processo Seletivo Simplificado será coordenado, por intermédio de Comissão Organizadora, composta por 05 (cinco) servidores designados através de Portaria expedida pela Secretária Municipal de Educação e supervisionado pelo Departamento Jurídico e Subsecretaria de Gestão e Administração de Pessoal - SSAGP.
- 13.2 Este Edital terá validade de 24 (vinte e quatro) meses, podendo ser prorrogado por igual período.
- 13.3 Caso o candidato, por impedimento de qualquer natureza, após sua convocação, interrompa o procedimento de contratação, por mais de 02 (dois) dias, será considerado desistente e, portanto, eliminado do presente Processo Seletivo.
- 13.4 Não será fornecido ao candidato qualquer documento de caráter individual comprobatório de classificação.
- 13.5 A classificação do candidato no Processo Seletivo não implica direito à contratação, cabendo à SME, exclusivamente, a decisão quanto à conveniência e oportunidade das convocações para provimento das demandas verificadas.
- 13.6 O contratado poderá sofrer mudança de local de trabalho visando atender à necessidade da administração pública.
- 13.7 Caberá ao contratado, para prover demanda da SME, nos quatro Distritos deste Município, arcar com as despesas de sua locomoção e alimentação.
- 13.8 A inexatidão de informações e/ou irregularidades de documentos, ainda que verificadas posteriormente à contratação do candidato, importarão na insubsistência do cadastro e poderão levar à sua nulidade e consequente rescisão unilateral por parte da SME, sem prejuízo das cominações legais aplicáveis.
- 13.9 Os candidatos classificados deverão manter atualizados seus endereços junto à SME, se responsabilizando pelos prejuízos que por ventura vierem a ter em decorrência da não atualização, inclusive os que levarem a compreensão de sua desistência tácita.
- 13.10 Será considerado desistente e, portanto, eliminado do Processo Seletivo, o candidato que não comparecer nas datas estabelecidas para comprovação dos requisitos exigidos para o cargo ou não apresentar os documentos listados no item 10.1.
- 13.11 Os itens deste Edital poderão sofrer eventuais atualizações ou retificações, enquanto não consumada a providência ou evento que lhes disser respeito, circunstância que será mencionada em Edital ou Aviso publicado no endereço eletrônico: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/>, devendo o candidato manter-se informado sobre as eventuais atualizações ou retificações.
- 13.12 Os casos omissos serão resolvidos pela Comissão Organizadora.
- 13.13 Este Edital entrará em vigor na data de sua publicação.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
 CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

ANEXO I

CRONOGRAMA PARA OS CARGOS

Intérprete de Libras, Instrutor de Libras, Assistente em Educação de Surdos, Instrutor do Sistema Braille e Monitor de Transporte Escolar

Evento	Data
Dias das inscrições	05/08/2019 a 09/08/2019
Publicação da Homologação das inscrições	14/08/2019
Publicação do Resultado da Etapa I	14/08/2019
Recursos do Resultado da Etapa I	15/08/2019
Resultado do Recurso da Etapa I	16/08/2019
Convocação dos aprovados na Etapa I para a Etapa II	16/08/2019
Data da Etapa II - Produção textual	17/08/2019
Publicação do Resultado da Etapa II	22/08/2019
Recursos do Resultado da Etapa II (Produção Textual)	23/08/2019
Resultado do Recurso da Etapa II (Produção Textual)	27/08/2019
Convocação dos aprovados na Etapa II para a Etapa III	27/08/2019
Datas da Etapa III - Entrevista	28/08/2019 e 29/08/2019
Publicação do Resultado da Etapa III	30/08/2019
Recursos do Resultado da Etapa III (Entrevista)	31/08/2019
Resultado do Recurso da Etapa III (Entrevista)	03/09/2019
Lista final dos classificados	03/09/2019
Recursos à lista final dos Classificados	04/09/2019
Resultado dos recursos à lista final de Classificados	05/09/2019

Agente de Apoio à Inclusão I e Agente de Apoio à Inclusão II

Evento	Data
Dias das inscrições	12/08/2019 a 16/08/2019
Publicação da Homologação das inscrições	21/08/2019
Publicação do Resultado da Etapa I	21/08/2019
Recursos do Resultado da Etapa I	22/08/2019
Resultado do Recurso da Etapa I	23/08/2019
Convocação dos aprovados na Etapa I para a Etapa II	23/08/2019
Data da Etapa II - Produção textual	24/08/2019
Publicação do Resultado da Etapa II	29/08/2019
Recursos do Resultado da Etapa II (Produção Textual)	30/08/2019
Resultado do Recurso da Etapa II (Produção Textual)	03/09/2019
Convocação dos aprovados na Etapa II para a Etapa III	03/09/2019
Datas da Etapa III - Entrevista	04/09/2019 e 05/09/2019
Publicação do Resultado da Etapa III	06/09/2019
Recursos do Resultado da Etapa III (Entrevista)	07/09/2019
Resultado do Recurso da Etapa III (Entrevista)	10/09/2019
Lista final dos classificados	10/09/2019
Recursos à lista final dos Classificados	11/09/2019
Resultado dos recursos à lista final de Classificados	12/09/2019



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
 CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

ANEXO II

DA MINUTA DO CONTRATO

Nº do Contrato:
 Espécie: CONTRATAÇÃO DE PESSOAL POR TEMPO DETERMINADO
 Processo nº:

TERMO DE CONTRATO DE TRABALHO POR TEMPO DETERMINADO, que entre si celebram a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS e (_____), na forma seguinte:

O MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS, através da Secretaria Municipal de Educação, a seguir denominada MUNICÍPIO, neste representado pelo Secretário Municipal de Educação, por delegação de competência como ordenador de despesa, segundo o disposto no parágrafo 3º do artigo 3º do Decreto Municipal nº. 5553/09, e de outro lado _____, nacionalidade, estado civil, portador do RG nº _____ e do CPF nº. _____, residente e domiciliado na _____, bairro, município, CEP.: _____, ora denominada(o) CONTRATADA(O), tem justos e contratados a prestação de serviço temporário, mediante as cláusulas seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DA LEGISLAÇÃO APLICÁVEL: Este contrato rege-se por toda a legislação aplicável à espécie, que desde já se entende como integrante deste termo, especialmente a Lei n.º 1.922, de 08 de dezembro de 2005, Decreto n.º 5537 de 02 de fevereiro de 2009, Lei Complementar Federal n.º 101, de 04/05/2000 e a Constituição Federal da República, bem como os demais preceitos de direito público e pelas Cláusulas deste Contrato. A(O) CONTRATADA(O) declara conhecer todas as normas e concorda em sujeitar-se às estipulações, ao Edital do Processo Seletivo Simplificado, ao sistema de penalidades e demais regras dela constantes, ainda que não expressamente neste instrumento.

PARÁGRAFO ÚNICO: O regime do presente contrato é o previsto no artigo 9º, Inciso I, alínea "L" do Regulamento da Previdência Social aprovado pelo Decreto Federal n.º 3.048 de 06 de Maio de 1999.

CLÁUSULA SEGUNDA - DO OBJETO: O objeto do presente contrato é a prestação de serviços temporários pela contratada, na função de _____ conforme normas, locais e jornadas de trabalho a serem estabelecidos pelo contratante.

CLÁUSULA TERCEIRA - DO PRAZO: O prazo do presente contrato será de 12 (doze) meses a contar da assinatura deste documento, podendo ser prorrogado até o limite previsto na Lei Municipal 1922/05 e Decreto n.º 5537/2009 que regulamentam o assunto.

CLÁUSULA QUARTA - DO VALOR: Em contraprestação ao trabalho executado, referente à carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, o Contratado perceberá vencimentos no valor bruto de (_____) mensais.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

CLÁUSULA QUINTA – DOS DESCONTOS: Fica assegurado ao MUNICÍPIO o direito de efetuar em qualquer parcela devida ao CONTRATADO, os seguintes descontos:

- I. os previstos em lei;
- II. os proporcionais aos dias não trabalhados, exceto se justificado;
- III. os correspondentes aos danos causados pela(o) CONTRATADA(O), por dolo, imprudência, imperícia ou negligência, podendo o MUNICÍPIO, nesses casos, usar do direito de retenção para ressarcir-se dos prejuízos causados.

CLÁUSULA SEXTA - DOS PROCEDIMENTOS: A disciplina do Trabalho, proibições, compromissos e responsabilidades, rescisão e extinção do presente contratado serão regidas pela citada Lei n.º 1922/05 e Decreto n.º 5537/2009 ou outra que venha a substituí-los, exceto os casos decorrentes de casos fortuitos ou força maior, que se regerão pelos princípios gerais do direito.

CLÁUSULA SÉTIMA - DO ORÇAMENTO Os recursos para atender à presente contratação correrão à conta da Verba do Programa de Trabalho específico do Orçamento da Secretaria Municipal de Educação.

CLÁUSULA OITAVA – DAS OBRIGAÇÕES DO MUNICÍPIO: O MUNICÍPIO estará obrigado a realizar o pagamento na forma prevista neste contrato, bem como fiscalizar a execução da função contratada.

CLÁUSULA NONA – DAS OBRIGAÇÕES DA CONTRATADA: São obrigações da contratada:

- I. Realizar os seus trabalhos de acordo com as orientações do chefe do setor em que será lotado;
- II. Cumprir fielmente todos os horários, bem como as demais disposições contidas neste contrato;
- III. Responsabilizar-se pelos trabalhos por ele executados.
- IV.

CLÁUSULA DÉCIMA - GERÊNCIA: a Gerência da execução do contrato caberá ao Gestor da Secretaria Municipal de Educação.

PARÁGRAFO ÚNICO: Fica reservado à Secretaria Municipal de Educação, ouvido previamente o(a) Diretor(a) e/ou o(a) Coordenador(a) do Programa, o poder para resolver todo e qualquer caso singular, duvidoso ou omissivo, não previsto neste contrato, que, de qualquer forma, se relaciona direta ou indiretamente com o objeto contratado, após a oitiva da Procuradoria Geral do Município.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – SUSPENSÃO DA EXECUÇÃO: É facultado ao MUNICÍPIO suspender a execução do contrato e a contagem dos prazos, diante de justificadas razões de interesse público.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ.
 CEP: 25.071-120 - Tel.: 2671-6612 / 2771-5870

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – RESCISÃO ADMINISTRATIVA: O contrato extinguir-se-á, sem direito a indenização, à exceção daquela prevista no artigo 13, parágrafo segundo da Lei nº 1.922/05, se aplicável à hipótese, pelo término de prazo contratual ou por iniciativa do CONTRATADO.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – DA PUBLICAÇÃO: O MUNICÍPIO obriga-se a promover a publicação em extrato do presente contrato dentro do prazo de 20 (vinte) dias contados de sua assinatura, no Boletim Oficial do Município ou outro jornal de ampla circulação na municipalidade, às suas expensas.

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA – DO ENCAMINHAMENTO AO TCE-RJ: O MUNICÍPIO estará obrigado a realizar o encaminhamento do presente ato de admissão de pessoal, no prazo de até 30 (trinta) dias após sua publicação, ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, observando ainda as demais determinações da Deliberação TCE-RJ n.º 196 de 23 de janeiro de 1996.

CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA – FORO: O CONTRATADO obriga-se ao fiel cumprimento de todas as cláusulas e condições do presente contrato, e elege para o foro contratual o do Município de Duque de Caxias, com expressa renúncia a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

Por estarem, assim, justos e contratados, assinam o presente em cinco vias de igual teor, na presença das testemunhas abaixo.

Duque de Caxias-RJ, ____ de _____ de 2019.

 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

 CONTRATADO (A)

TESTEMUNHAS:

ANEXO C – Estatuto do Grêmio Estudantil**ANEXO 1****ESTATUTO DO GRÊMIO****ESTATUTO DO GRÊMIO ESTUDANTIL****(NOME DO GRÊMIO)****CAPÍTULO I****Da denominação, Sede e Objetivos**

Art. 1º O Grêmio Estudantil é o órgão máximo de representação dos estudantes da Escola Municipal Santa Luzia, localizada na cidade de Duque de Caxias, tendo como sede o citado Estabelecimento de Ensino.

Parágrafo Único - As atividades do Grêmio reger-se-ão pelo presente Estatuto aprovado em Assembleia Geral convocada para este fim.

Art. 2º O Grêmio tem por objetivos:

- I - Representar, com dignidade, o corpo discente;
- II - Defender os interesses individuais e coletivos dos alunos da Escola, desde que não conflitantes com os valores éticos, morais e legais;
- III - Incentivar a cultura literária, artística e desportiva de seus membros;
- IV - Promover a cooperação entre administradores, funcionários, professores e alunos no trabalho Escolar, buscando seus aprimoramentos;
- V - Realizar intercâmbio e colaboração de caráter cultural e educacional com outras instituições de caráter educacional;
- VI - Lutar pela democracia permanente na Escola, através do direito de participação nos fóruns internos de decisão da Escola;

Parágrafo único – A fim de cumprir de maneira isenta seu papel de representante de todo o coletivo estudantil, o Grêmio escolar deverá ser **laico** (não adotando nem discriminando nenhuma crença religiosa), **apartidário** (não defendendo nem discriminando nenhuma opção política de seus participantes) e **plural** (aceitando todas as diferenças de caráter social, sexual, dentre outras, entre seus membros).

CAPÍTULO II**Do Patrimônio, sua Constituição e Utilização**

Art. 3º O patrimônio do Grêmio se constituirá por:

- Contribuição voluntária de seus membros;
- Contribuição de terceiros;
- III - Subvenções, juros, correções ou dividendos resultantes das contribuições;
- IV - Rendimentos de bens móveis e imóveis que o Grêmio venha a possuir;
- V - Rendimentos auferidos em promoções da entidade.

Art. 4º A Diretoria será responsável pelos bens patrimoniais do Grêmio e responsável por eles perante as instâncias deliberativas.

§ 1º Ao assumir a diretoria do Grêmio, o Presidente e o Tesoureiro deverão encaminhar documento, assinado por eles, ao Conselho Fiscal (CF), discriminando todos os bens da entidade.

§ 2º Ao final de cada mandato, a Diretoria que deixa o cargo deverá prestar contas ao CF, que conferirá os bens e providenciará outro documento, a ser assinado por seus membros, que aprove, desaprove e retifique tais informações prestadas pela Diretoria em final de mandato sobre o patrimônio do Grêmio.

§ 3º Tais documentos comprobatórios (da Diretoria que sai e do CF) deverão ser apresentados à Assembleia-Geral dos Estudantes (AGE), a fim de que a mesma aprove ou desaprove tal prestação de contas.

§ 4º Em caso de ser constatada pelo CF alguma irregularidade na gestão dos bens, o mesmo fará um relatório sobre o fato e o entregará à Assembleia-Geral para serem tomadas as providências cabíveis.

§ 5º O Grêmio não se responsabilizará por obrigações contraídas por estudantes ou grupos sem ter recebido prévia autorização da Diretoria.

CAPÍTULO III

Da Organização do Grêmio Estudantil

Art. 5º São instâncias deliberativas do Grêmio :

- a) Assembleia Geral dos Estudantes (AGE);
- b) Diretoria do Grêmio;
- c) Conselho de Representantes de Turmas (CRT).

SEÇÃO I

Do funcionamento da Assembleia Geral

Art. 6º A Assembleia Geral é o órgão máximo de deliberação da entidade nos termos deste Estatuto e compõe-se de todo o corpo discente da escola e, excepcionalmente, por convidados do Grêmio, que se absterão do direito de voto.

Art. 7º A Assembleia Geral se reunirá **ordinariamente**:

I - Nas datas estipuladas pelos estudantes na própria Assembleia;

II - Ao término de cada mandato para deliberar sobre a prestação de contas da Diretoria e parecer do CF sobre a mesma;

III - Até dois meses antes do final do mandato da Diretoria, para definição das regras eleitorais para Diretoria e Conselho Fiscal do Grêmio, bem como para formação da Comissão Eleitoral (CE) que deliberará sobre as eleições.

Parágrafo Único . A convocação para as Assembleias ordinárias será feita em convocatória de responsabilidade da Diretoria do Grêmio, realizada com antecedência mínima de **quarenta e oito (48) horas**.

Art. 8º A Assembleia Geral se reunirá **extraordinariamente**:

I - Quando convocada pela Diretoria, com anuência da maioria dos seus membros, ou por **3/4 do Conselho de Representantes de Turma** para tratar de assuntos julgados pertinentes;

II - Quando convocada por **2/3 do CF**, desde que para tratar **extraordinariamente** de assuntos relativos à gestão financeira e ao patrimônio do Grêmio, ressalvando-se que tal Assembleia não se destinará à prestação de contas estabelecida por este estatuto, uma vez ser sua convocação de caráter ordinário, de acordo com o disposto no item II e parágrafo único do art. 7º deste estatuto.

III - Quando convocada pela **maioria absoluta** dos membros da Comissão Eleitoral, para tratar de assunto relativo ao processo eletivo sobre o qual considere ser imprescindível a participação do corpo discente.

§ 1º - Em qualquer dos casos dispostos neste artigo, a convocação será feita com o mínimo de antecedência de **24 (24) horas**, devendo estar contido na convocatória a pauta da Assembleia, discriminando de maneira clara os assuntos a serem tratados.

§ 2º - **Não terão validade** as deliberações de assembleia que vierem a tratar de temas que não tenham sido expressamente expostos na pauta constante da convocatória da mesma.

Artigo 9º As Assembleias Gerais Ordinárias e Extraordinárias devem ser realizadas, em primeira convocação, com a presença de mais de 1/3 dos alunos da Escola ou, em segunda convocação, vinte minutos depois, com qualquer número de alunos.

Artigo 10º - A Assembleia Geral vai deliberar com maioria simples dos votos, sendo obrigatório o quorum mínimo de 20% dos alunos matriculados da Escola, quando esta deliberar sobre temas relativos à mudança estatutária do Grêmio.

§ 1º. A Diretoria será responsável pela manutenção da limpeza e da ordem quando for realizado qualquer evento, assembleias ou reunião do Grêmio.

SEÇÃO II

Da competência da Assembleia-Geral

Art. 11º Compete à Assembleia Geral:

- a-) Aprovar e reformular o Estatuto do Grêmio;
- b-) Eleger a Diretoria do Grêmio;
- c-) Discutir e votar as teses, recomendações, moções, adendos e propostas apresentados por qualquer um dos membros do corpo discente;
- d-) Denunciar, suspender ou destituir diretores do Grêmio de acordo com resultados de inquéritos procedidos, desde que comunicado e garantido o direito de defesa do acusado, sendo que qualquer decisão tomada neste sentido seja igual ou superior a 2/3 dos votos, sendo exigido nesses casos, o quorum mínimo de 20% dos alunos matriculados da escola;
- e-) Receber e considerar os relatórios da Diretoria do Grêmio e sua prestação de contas, apresentada juntamente com o CF;
- f-) Marcar, caso necessário, Assembleia Extraordinária, com dia, hora e pautas fixadas;
- g-) Aprovar a constituição da Comissão Eleitoral e as suas regras de funcionamento

SEÇÃO III

Do Conselho de Representantes de Turmas

Art. 12º O Conselho de Representantes de Turmas (CRT) é instância intermediária de deliberação do Grêmio, sendo o órgão de representação exclusiva dos estudantes, e será constituído somente pelos representantes de turmas, eleitos anualmente pelos estudantes de cada turma.

Art. 13º O CRT se reunirá ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente quando convocado pela Diretoria do Grêmio ou pela metade mais um de seus membros.

Parágrafo Único. O CRT funcionará com a presença da maioria absoluta de seus membros, deliberando por maioria simples de voto.

Art. 14º Os representantes de turma, membros componentes do CRT, serão eleitos anualmente em data a ser deliberada pelo Grêmio e/ou equipe pedagógica.

Art. 15º Compete ao CRT:

- a) Discutir e votar sobre propostas da Assembleia Geral e da Diretoria do Grêmio;
- b) Velar pelo cumprimento do Estatuto do Grêmio e deliberar sobre os casos omissos;
- c) Assessorar a diretoria do Grêmio na execução de seu programa administrativo;
- d) Apreciar as atividades da Diretoria do Grêmio, podendo convocar para esclarecimentos qualquer um de seus membros;

e) Levar à Diretoria do Grêmio e propor encaminhamentos quanto assuntos do interesse do corpo discente de cada turma representada;

f) Deliberar sobre a vacância de cargos da Diretoria do Grêmio.

SEÇÃO IV

DA Diretoria

Art. 16º A Diretoria do Grêmio será constituída pelos seguintes cargos:

I - Presidente

II - Vice-Presidente

III - Secretário-Geral

IV - 1º Secretário

V - Tesoureiro-Geral

VI - 1º Tesoureiro

VII - Diretor Social e Cultural

VIII - Diretor de Esportes

Parágrafo Único. Cabe à Diretoria do Grêmio:

a) Elaborar o plano anual de trabalho, onde constarão seus objetivos para o ano, submetendo-o ao Conselho de Representantes de Turma e Conselho Escolar;

b) Colocar em prática o plano aprovado;

c) Divulgar para a Assembleia Geral:

i - As normas que regem o Grêmio;

ii - As atividades desenvolvidas pela Diretoria;

iii - A programação e a aplicação dos recursos financeiros do Grêmio.

d) Tomar medidas de emergência, não previstas no Estatuto, e submetê-las ao Conselho de Representantes de Turma;

e) Reunir-se ordinariamente pelo menos uma vez por mês, e extraordinariamente a critério do Presidente ou de 2/3 da Diretoria.

f-) Zelar pelo bom relacionamento do Grêmio com os gremistas, com a Escola e com a comunidade.

Art. 17º Compete ao Presidente:

- a-) Representar o Grêmio dentro da Escola e fora dela;
- b-) Convocar e presidir as reuniões ordinárias e extraordinárias do Grêmio;
- c-) Assinar, juntamente com o Tesoureiro-Geral, os documentos relativos ao movimento financeiro;
- d-) Assinar, juntamente com o Secretário-Geral, a correspondência oficial do Grêmio;
- e-) Representar o Grêmio nas instâncias escolares nas quais o Grêmio participe;
- f-) Cumprir e fazer cumprir as normas do presente Estatuto;
- g-) Desempenhar as demais funções inerentes a seu cargo.

Art.18º Compete ao Vice-Presidente:

- a-) Auxiliar o Presidente no exercício de suas funções;
- b-) Substituir o Presidente nos casos de ausência eventual ou impedimento temporário e nos casos de vacância do cargo.

Art. 19º Compete ao Secretário-Geral,

- a-) Publicar avisos e convocações de reuniões, divulgar editais e expedir convites;
- b-) Lavrar atas das reuniões de Diretoria;
- c-) Redigir e assinar com o Presidente a correspondência oficial do Grêmio;
- d-) Manter em dia os arquivos da entidade.

Art. 20º Compete ao 1º Secretário:

- a-) Auxiliar o Secretário-Geral em todas as suas funções e substituí-lo nos casos de ausência eventual ou impedimento temporário.

Art. 21º Compete ao Tesoureiro-Geral;

- a-) Ter sob seu controle todos os bens do Grêmio;
- b-) Manter em dia a escrituração de todo o movimento financeiro do Grêmio ;
- c-) Assinar com o Presidente os documentos e balancetes, bem como os relativos à movimentação financeira;
- d-) Apresentar, juntamente com o Presidente, a prestação de contas ao Conselho Fiscal.

Art. 22º Compete ao 1º Tesoureiro

de Auxiliar o Tesoureiro-Geral em todas as suas funções e substituí-lo nos casos de ausência eventual ou impedimento temporário.

Art. 23° Compete ao Diretor Social e Cultural;

- a-) Coordenar o serviço de Relações Públicas do Grêmio ;
- b-) Organizar os colaboradores de sua Diretoria;
- c-) Organizar, com o auxílio dos demais membros da Diretoria, festas, conferências, exposições, concursos e demais atividades de natureza cultural promovidas pelo Grêmio ;
- d-) Responder pela comunicação da Diretoria com os sócios e do Grêmio com a comunidade;
- e-) Manter os membros do Grêmio informados sobre os fatos de interesse dos estudantes;
- f-) Editar, com a colaboração e anuência dos demais membros da Diretoria, o órgão oficial de imprensa do Grêmio ;
- g-) Escolher os colaboradores para sua Diretoria.

Art.24° Compete ao Diretor de Esportes: ,

- a) Coordenar e orientar as atividades esportivas do corpo discente;
- b) Incentivar a prática de esportes organizando campeonatos internos;
- c) Escolher os colaboradores de sua Diretoria.

CAPÍTULO IV

Do Conselho Fiscal

Art.25° O Conselho Fiscal se compõe de 03 membros efetivos e 03 suplentes, escolhidos na reunião do CRT entre seus membros.

Art.26° Ao Conselho Fiscal compete:

- a-) Examinar os livros contábeis e papéis de escrituração da entidade, a sua situação de caixa e os valores em depósito;
- b-) Lavrar o Livro de "Atas e Pareceres" do CF com os resultados dos exames procedidos;
- c-) Apresentar na Assembleia Geral Ordinária descrita no item II do Art. 7º, relatório e parecer sobre as atividades econômicas e as contas da Diretoria;
- d-) Colher do Presidente e do Tesoureiro-Geral eleitos recibo discriminando os bens do Grêmio ;
- e-) Convocar Assembleia Geral Extraordinária sempre que ocorrerem motivos graves e urgentes dentro da área de sua competência, nos termos deste Estatuto.

CAPÍTULO V

Dos Associados

Art. 27º São sócios do Grêmio todos os alunos matriculados e frequentes.

Art. 28º São direitos do Associado:

- a-) Participar de todas as atividades do Grêmio ;
- b-) Votar e ser votado, observadas as disposições deste Estatuto;
- c-) Encaminhar observações, moções e sugestões à Diretoria do Grêmio;
- d-) Propor mudanças e alterações parciais ou totais neste Estatuto.

Art. 29º São deveres dos Associados:

- a-) Conhecer e cumprir as normas deste Estatuto;
- b-) Informar à Diretoria do Grêmio sobre qualquer violação dos direitos dos estudantes cometida na área da Escola ou fora dela;
- c-) Manter luta incessante pelo fortalecimento do Grêmio.

CAPÍTULO VI

Do Regime Disciplinar

Art. 30º Constitui infração disciplinar:

- a-) Usar o Grêmio para fins diferentes dos seus objetivos, visando o privilégio pessoal ou de grupos;
- b-) Deixar de cumprir as disposições deste Estatuto;
- c-) Prestar informações referentes ao Grêmio que coloquem em risco a integridade de seus membros;
- d-) Praticar atos que venham a denegrir a entidade, seus sócios ou seus símbolos, garantido, entretanto, o direito a livre manifestação e opinião;
- e-) Atentar contra a guarda e o emprego dos bens do Grêmio.

Art. 31º São competentes para apurar as infrações dos itens "a" até "d" o CRT, e do item "e" o Conselho Fiscal.

Parágrafo Único. Em qualquer das hipóteses do artigo será facultado ao infrator o direito de defesa ao CRT, ao CF ou à Assembleia Geral.

Art. 32° Apuradas as infrações, serão discutidas na Assembleia Geral e aplicadas as penas de suspensão ou expulsão do quadro de sócios do Grêmio, conforme a gravidade da falta.

Parágrafo Único. O infrator, caso seja membro da Diretoria, perderá seu mandato, devendo responder pelas perdas e danos perante as instâncias deliberativas do Grêmio.

CAPÍTULO VII

Do Regime Eleitoral

Titulo I Dos Elegíveis Eleitores

Art. 33° São elegíveis para os cargos da Diretoria todos os alunos matriculados e frequentes, a partir do 5° ano de escolaridade.

Art. 34° São considerados eleitores todos os estudantes matriculados e frequentes.

Titulo II Da Comissão Eleitoral e Forma de Votação

Art. 35° A Comissão Eleitoral deve ser escolhida em Assembleia Geral pelo menos um dois meses antes do final da gestão, conforme disposto no item III do Art. 7° deste Estatuto. A Comissão deve ser composta preferencialmente por alunos de todos os turnos em funcionamento na Escola. Os alunos da Comissão não poderão concorrer às eleições. A Comissão definirá o calendário e as regras eleitorais que devem conter:

- a-) Prazo de inscrição de chapas;
- b-) Período de campanha;
- c-) Data da eleição;
- d-) Regimento interno das eleições, definido e aprovado pelos participantes da citada Assembleia Geral Ordinária convocada para este fim (estabelecida pelo item III do Art. 7° e que também define a Comissão Eleitoral)

Parágrafo Único A composição da Comissão Eleitoral (número de membros, quantidade de participantes por turno), será definida pela Assembleia Geral Ordinária estabelecida no item III do Art. 7° deste Estatuto.

Art. 36° As inscrições de chapas deverão ser feitas com os membros da Comissão Eleitoral, em horários e prazos previamente divulgados, não sendo aceitas inscrições fora do prazo ou horário.

Art. 37° Somente serão aceitas inscrições de chapas completas.

Art. 38° Caberá a Comissão Eleitoral regular todo o processo eletivo para a Direção do Grêmio, resolvendo os casos omissos.

Parágrafo Único Em situações consideradas mais graves, como as dispostas nos Art. 39, 40 e 41, bem como outras que a Comissão Eleitoral assim considere, poderá a Comissão Eleitoral convocar Assembleia Geral Extraordinária dos alunos para deliberar sobre tal tema, caso considere imprescindível a participação do corpo discente na discussão, convocação essa que deverá ser

aprovada pela maioria absoluta dos membros da Comissão, nos termos do item III do art. 8º deste Estatuto.

Título III da Propaganda Eleitoral

Art. 39 A propaganda das chapas será através de material conseguido ou confeccionado pela própria chapa.

Parágrafo Único. É vedada a ajuda de qualquer pessoa que trabalhe na Escola às chapas, na criação, confecção, ou fornecimento de material ou dinheiro para a propaganda eleitoral.

Art. 40 É expressamente proibida a campanha eleitoral fora do período estipulado pela Comissão Eleitoral.

Art. 41 A destruição ou adulteração da inscrição de qualquer chapa por membros de outra chapa, bem como a desobediência ao que está previsto nos artigos 39º e 40º, uma vez comprovadas pela Comissão Eleitoral, implicarão na impugnação da inscrição da chapa infratora.

Parágrafo Único. Toda decisão de impugnação de chapas só poderá ser tomada por maioria absoluta da Comissão Eleitoral, após exame de provas e testemunhas, e garantido o direito à ampla defesa dos envolvidos.

Título IV da Votação

Art. 42º O voto será direto e secreto, sendo que a votação será realizada em local previamente escolhido pela Comissão Eleitoral e aprovado pela Direção geral do Estabelecimento, no horário normal de funcionamento de cada turno.

Art. 43º Cada chapa deverá designar um fiscal, identificado com crachá, para acompanhar todo o processo de votação e apuração dos votos.

Art. 44º A apuração dos votos deverá ocorrer logo após o término do processo de votação, em uma sala isolada em que permanecerão apenas os membros da Comissão Eleitoral e os fiscais de chapa. Nenhum outro estudante poderá entrar ou permanecer nesta sala durante o processo de apuração.

Parágrafo Único. Fica assegurado às entidades estudantis o direito de acompanhar todo o processo eleitoral.

Art. 45º Todo ato de anulação de votos ou urnas será efetivado a partir da decisão soberana da Comissão Eleitoral, pela maioria de seus membros, baseada na comprovação do ato que implicou na anulação.

Art. 46º Não será aceito nenhum pedido de recontagem de votos ou recursos de qualquer chapa após a divulgação dos resultados oficiais das eleições, a ser feito após o encerramento do processo de apuração, desde que não haja ressalvas a esse, salvo nos casos em que se comprove inobservância deste regulamento por parte da Comissão Eleitoral.

Art. 47º O mandato da Diretoria do Grêmio será de 1 (um) ano a partir da data da posse.

Art. 48º Cabe à Comissão Eleitoral dar posse à Diretoria eleita 1 (uma) semana após a data da eleição da mesma.

CAPÍTULO VIII

Disposições Gerais e Transitórias

Art. 49º O presente Estatuto poderá ser modificado mediante proposta de qualquer membro do Grêmio, do CRT ou pelos membros em Assembleia Geral, respeitados os termos desse estatuto para tratar do tema.

Art. 50º As representações dos sócios do Grêmio só serão consideradas pela Diretoria ou pelo CRT quando formuladas por escrito e devidamente fundamentadas e assinadas.

Art. 51º A dissolução do Grêmio só ocorrerá quando a Escola for extinta, ou quando Assembleia Geral convocada para esse fim assim deliberar por maioria absoluta de votos, tendo que para isso contar obrigatoriamente com o quorum mínimo de 20% dos alunos matriculados na escola, revertendo-se seus bens a entidades congêneres.

Art. 52º Nenhum sócio poderá se intitular representante do Grêmio sem a devida autorização, por escrito, da Diretoria.

ART 53º Em virtude das dificuldades operacionais, para a primeira Diretoria e Conselho Fiscal após a aprovação deste estatuto e conseqüente criação do Grêmio, serão indicados pelas turmas de todos os turnos representantes por elas eleitos especificamente para esse fim, no limite de 1 (um) representante por turma, dentre os alunos matriculados e frequentes nas mesmas.

Parágrafo Único Os representantes indicados pelas turmas se reunirão e definirão, dentre eles, quais preencherão os cargos de Direção e Conselho Fiscal da entidade. Os escolhidos exercerão "mandato-tampão" desde sua constituição como Diretoria e CF até as eleições para o Grêmio realizadas nos termos estabelecidos neste estatuto, que deverão ocorrer impreterivelmente até maio de 2009.

Art. 54º Revogadas as disposições em contrário, este Estatuto entrará em vigor na data de sua aprovação pela Assembleia Geral do corpo discente.

ANEXO D – Ficha de Acompanhamento do(a) aluno(a) em Progressão Parcial


 ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO(A) ALUNO(A) EM PROGRESSÃO PARCIAL

ANO: _____

Aluno(a): _____

Ano de Escolaridade atual : _____ Turma: _____

Professor responsável: _____

Componente Curricular: _____

Turma: _____

Carga horária	1º bím.	2º bím.	3º bím.	4º bím.	Resultado Final

1º Bimestre Conteúdos trabalhados

2º Bimestre

3º Bimestre

4º Bimestre

Observações:

Assinatura do Professor responsável

Assinatura da Equipe Técnico pedagógica

PASSO A PASSO PARA A PROGRESSÃO PARCIAL

- 1º - Listar os alunos em Progressão Parcial, por turma, com os nomes das disciplinas em Progressão Parcial.
- 2º - Convidar o aluno para assinar o Termo de Compromisso. Se for menor, o responsável assina.
- 3º - Entregar as atividades ao aluno.
- 4º - Marcar data de retorno para entrega das atividades propostas.
- 5º - Corrigir as atividades, após a entrega, e registrar as notas na Ficha de Acompanhamento da Progressão Parcial.
- 6º - Caso o aluno tenha conseguido nota de promoção, está liberado da Progressão Parcial.
- 7º - Colocar os dois documentos na pasta do aluno: Termo de Compromisso, Ficha de Acompanhamento.
- 8º - A listagem deve ser atualizada bimestralmente.
- 9º - Só podemos aceitar até duas disciplinas.
- 10º - Aluno com mais de duas progressões e vindo de outra escola, deve ser avaliado com vistas à Reclassificação. (Avaliação integral todas as disciplinas).



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL

TERMO DE COMPROMISSO DA PROGRESSÃO PARCIAL

Eu, _____ responsável pelo(a) aluno(a) _____ da turma _____ de 20____, estou ciente que meu filho, _____ está em Progressão Parcial no(s) Componente(s) Curricular(es) de _____ e de _____ e que deverá retirar as atividades propostas às _____ feiras, entre _____ horas, na Secretaria da Escola (ou como foi planejado com os alunos), e que será avaliado após a entrega das atividades, dentro do prazo proposto regularizando assim sua vida escolar referente ao ano de _____, após promoção no(s) Componente(s) em que se encontra em Progressão Parcial, sabendo também que a não entrega das atividades, bem como média inferior a 5,0 nas avaliações incidirá em retenção na Progressão Parcial.

É de minha responsabilidade o termo acima firmado, sabendo que sou responsável pelo acompanhamento de todo o processo escolar.

Duque de Caxias, ____/____/____

ANEXO E – Planejamento Educacional Individual (PEI)



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE ENSINO (SSE)
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CEE)

1,1 - PEI

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUAL

Unidade Escolar: _____
 Nome do aluno(a): _____
 D. N. ____/____/____ A.E. _____ Turma: _____
 Professor(a): _____

Dimensão I- Comportamento Adaptativo Conceituais Comunicação/Acadêmicas

COMUNICAÇÃO:

Linguagem Receptiva: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo)

Linguagem Expressiva: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidade ao currículo) _____

FUNCIONALIDADE ACADÊMICA:

Leitura: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/suportes e Acessibilidades ao currículo) _____

Escrita: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Autodirecionamento: _____



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO (SSE)
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CEE)

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Outros: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Dimensão II- HABILIDADES SOCIAIS

VIDA FAMILIAR:

CONVÍVIO SOCIAL: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao

Curriculo) _____

USO COMUNITÁRIO: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidade ao currículo) _____

Dimensão III: HABILIDADES PRÁTICAS

CUIDADOS PESSOAIS: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/suportes e Acessibilidades ao currículo) _____

ATIVIDADES DE VIDA DOMÉSTICA: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

INDEPENDÊNCIA: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

SAÚDE E SEGURANÇA: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____



PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO (SSE)
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CEE)

LAZER: _____

 Potencialidades: _____

 Limitações: _____

 Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

 TRABALHO: _____

 Potencialidades: _____

 Limitações: _____

 Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Duque de Caxias, _____ de _____ de _____

Professor (a) do AEE

Professor (a) do Ensino Regular

Orientador Pedagógico

Orientador Educacional

Responsável

ANEXO F – Calendário do 1º Bimestre - Ano Letivo 2019

Calendário 1º Bimestre - Ano: 2019

Fevereiro			Março			Abril		
Dia do mês	Dia da semana	Atividade	Dia do mês	Dia da semana	Atividade	Dia do mês	Dia da semana	Atividade
01	6ª feira	Apresentação dos Professores	01	6ª feira	Aula	01	2ª feira	Data limite para a entrega das matrizes de prova
04	2ª feira	Planejamento Integrado	04	2ª feira	Recesso	02	3ª feira	Aula
05	3ª feira	Planejamento Integrado	05	3ª feira	Feriado	03	4ª feira	Grupo de Estudos
06	4ª feira	Planejamento Integrado	06	4ª feira	Recesso	04	5ª feira	Aula
07	5ª feira	Planejamento Integrado	07	5ª feira	Aula	05	6ª feira	Aula
08	6ª feira	Planejamento Integrado	08	6ª feira	Aula	08	2ª feira	Aula
11	2ª feira	Paralisação	11	2ª feira	Aula	09	3ª feira	Aula
12	3ª feira	Aula	12	3ª feira	Aula/ Reunião de Responsáveis	10	4ª feira	Aula
13	4ª feira	Aula	13	4ª feira	Aula	11	5ª feira	Aula
14	5ª feira	Aula	14	5ª feira	Aula	12	6ª feira	Semana de Prova PORTUGUÊS
15	6ª feira	Aula	15	6ª feira	Aula	15	2ª feira	Semana de Prova CIÊNCIAS E ARTES
18	2ª feira	Aula	18	2ª feira	Aula	16	3ª feira	Semana de Prova HISTÓRIA E INGLÊS
19	3ª feira	Aula	19	3ª feira	Aula	17	4ª feira	Semana de Prova GEOGRAFIA E EDUC. FÍSICA
20	4ª feira	Aula	20	4ª feira	Aula	18	5ª feira	Semana de Prova MATEMÁTICA
21	5ª feira	Aula	21	5ª feira	Aula	19	6ª feira	Feriado
22	6ª feira	Aula	22	6ª feira	Aula	22	2ª feira	Aula
25	2ª feira	Aula	25	2ª feira	Aula	23	3ª feira	Feriado
26	3ª feira	Aula	26	3ª feira	Aula	24	4ª feira	Aula
27	4ª feira	Aula	27	4ª feira	Aula	25	5ª feira	Aula
28	5ª feira	Aula	28	5ª feira	Aula	26	6ª feira	Aula
			29	6ª feira	Aula	29	2ª feira	Aula
						30	3ª feira	Conselho de Classe

Observação: qualquer dúvida procurar a Equipe de Orientação

ANEXO G – Entrevista elaborada pela professora regente de Língua Portuguesa da escola-polo bilíngue de Duque de Caxias: “Nossa Escola Faz 60 Anos”

Duque de Caxias.

“Nossa escola faz 60 anos”

Aluno: _____

Essa pesquisa pretende resgatar memórias de nossa escola a partir dos relatos de ex-alunos.

Para comemorarmos os sessenta anos de nossa escola desejamos conhecer os caminhos tomados por aqueles que um dia pisaram nosso chão. Que lembranças ficaram, que influências receberam e como veem a escola hoje.

Pesquisa com Familiares ou Vizinhos:

1) Qual o seu nome completo:

1) Você já estudou na Escola Municipal Santa Luzia? Em que época? Quantos anos tinha?

2) Lembra nomes de alguns dos seus professores?

3) Lembra quem era o diretor na época?

4) Tem alguma foto que possa nos mostrar (e emprestar para cópia)?

5) Se já trabalha, qual sua profissão?

6) Pode dar um depoimento de qual foi a importância da escola em sua vida?

ANEXO H – Prova comum de Ciências do 6º ano do ensino fundamental da escola-polo bilíngue de Duque de Caxias

Escola Municipal
Avaliação de Ciências - Profª - 6º Ano Bimestre

Aluno: Turma: 601

Marque com um X a resposta correta:

1. Por muitos anos, o homem acreditava que a Terra era o centro do universo e que todos os corpos celestes giravam ao seu redor. Hoje nós sabemos que a Terra é apenas um dos planetas que compõe um dos muitos sistemas planetários que existem no universo. Um sistema planetário é formado por um conjunto de corpos celestes que estão em um mesmo campo gravitacional gerado por uma estrela central. O nosso sistema planetário é formado por uma estrela, oito planetas principais e corpos celestes menores como pequenos planetas, satélites naturais, asteroides e cometas.

- A. Nome do sistema planetário citado no texto: () Constelação () Galáxia () Sistema Solar
 B. Estrela central do nosso sistema planetário: () Lua () Sol () Vênus
 C. Faz parte do nosso sistema planetário: () Via Láctea () Andrômeda () Mercúrio

2. No núcleo da nossa estrela central ocorrem reações que liberam enormes temperaturas que são sentidas na Terra como ondas de calor e visualizados como uma luz amarelada. Esse calor e luz são a principal fonte de energia para a Terra e os outros planetas. Dentre todos os planetas do nosso sistema, apenas um apresenta condições de manter vida biológica, pois recebe temperatura adequada para que exista água em estado líquido.

O Planeta que mantém condições de manter a vida biológica de que fala o texto acima é:

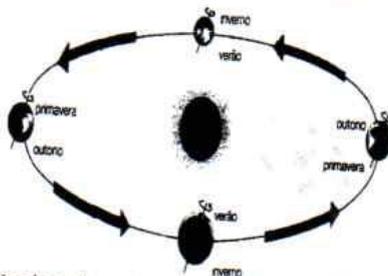
- () Terra
 () Júpiter
 () Plutão

3. A Astronomia atual considera que apenas oito planetas de médio e grande porte pertencem ao nosso Sistema Solar. Esses planetas são classificados como planetas interiores e planetas exteriores. Os planetas interiores são assim chamados porque estão mais próximos do Sol. Eles são formados principalmente por matéria sólida. Já os planetas exteriores ficam mais distantes do Sol e são formados principalmente por matéria gasosa. São eles Júpiter, Saturno, Urano e Netuno.

Os planetas interiores de que fala o texto são:

- () Mercúrio, Vênus, Terra e Marte
 () Mercúrio e Vênus
 () Terra e Marte

4. Todos os planetas do Sistema Solar realizam um movimento de rotação, em torno do seu próprio eixo e o movimento em torno do Sol. Como a Terra, os outros planetas que giram em torno do Sol também têm estações do ano. De acordo com o que estudamos e observando a figura abaixo é correto afirmar:



- () As estações do ano são determinadas pelo movimento de rotação da Terra, que tem duração de 24 horas.
 () O eixo inclinado de rotação da Terra e seu movimento de Translação determinam as estações do Ano.
 () O eixo inclinado de rotação da Terra determina as estações do Ano.

5. Observe o desenho abaixo que mostra as fases da Lua e complete o texto abaixo:



Quando observamos a Lua da Terra vemos apenas o lado iluminado dela. Assim, o aspecto da Lua no céu mostra o quanto do lado iluminado da Lua está virado para a Terra. Chamamos a essas mudanças de Ciclo Lunar ou de Fases da Lua. Assim na fase de _____ o lado iluminado da Lua está totalmente virado para a Terra. Na fase de _____, o lado da Lua que está virado para a Terra está totalmente no escuro e ela não pode ser vista no céu. Sabemos que cada fase da Lua tem duração de 7 dias, aproximadamente. O Ciclo total da Lua dura cerca de _____.

6. Numere a coluna da esquerda de acordo com as definições à direita:

- | | |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------|
| () Eclipse | 1. Nome dado aos satélites naturais dos planetas. |
| () Luas | 2. Linha imaginária que divide a Terra em dois hemisférios (Norte e Sul). |
| () Equador | 3. Ocorre quando a Terra, a Lua e o Sol ficam alinhados. |

7. Leia com atenção: "Em nossa galáxia, existe uma grande quantidade de sistemas solares, alguns muito semelhantes e outros muito diferentes do nosso. Além disso, existem muitas outras galáxias além da Via Láctea onde nos encontramos, todas elas com vários sistemas solares, o que nos leva a concluir que há milhares e milhares de planetas lá fora, alguns possivelmente muito semelhantes à Terra."

De acordo com o que foi dito no texto, existe possibilidade de haver vida em outros planetas fora do nosso Sistema Solar. Escreva com suas palavras uma explicação científica sobre o assunto.



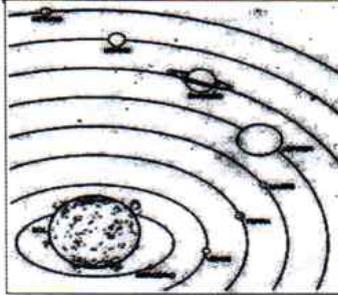
Boa Prova!

ANEXO I – Prova adaptada para aluno surdo do 6º ano do ensino fundamental da escola-polo bilíngue de Duque de Caxias

Escola Municipal Ser...
Avaliação de Ciências - Profª Maria - 6º Ano - 1º Bimestre

Aluno:..... Turma: 601

1. Marque com um X a resposta correta:



a) O desenho acima representa:

- () uma Constelação
() uma Galáxia
() um Sistema Solar

b) Apenas um planeta do nosso sistema solar possui condições de manter a vida, pois apresenta temperaturas adequadas para que exista água em estado líquido. Esse planeta é:

- (X) Terra
() Júpiter
() Plutão

c) O Nome da Estrela central do nosso sistema planetário é:

- () Lua
() Sol
(X) Vênus

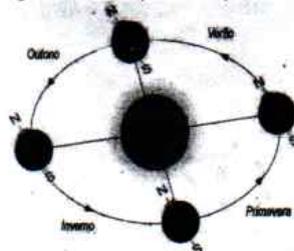
d) São planetas do nosso Sistema Solar:

- () Via Láctea e Lua
() Andrômeda e Via Láctea
(X) Vênus, Terra e Marte

2. Numere a coluna da esquerda de acordo com a coluna da direita:

- | | |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| () Polos | 1. Nome dado aos satélites naturais dos planetas. |
| () Luas | 2. Linha imaginária que divide a Terra em dois hemisférios (Norte e Sul). |
| () Equador | 3. Ocorrem quando a Terra, a Lua e o Sol ficam alinhados. |
| () Eclipses | 4. Regiões do Planeta Terra onde os raios solares chegam com menor intensidade. |

3. Todos os planetas do Sistema Solar realizam um movimento em torno do seu próprio eixo e o movimento em volta do Sol. De acordo com o que estudamos e observando a figura abaixo complete os espaços em branco com as palavras dos quadrinhos:



- a) Os raios solares chegam a Terra de forma desigual devido ao seu _____ inclinado.
b) A sucessão de dias e noites é determinada pelo movimento de _____ da Terra.
c) As estações do ano são determinadas pelo movimento de _____ que dura 365 dias e 6 horas.

4. Observe o desenho abaixo que mostra as 4 fases da Lua em seu movimento em volta da Terra. Chamamos de Ciclo Lunar as mudanças de fases da Lua que observamos da Terra. O Ciclo Lunar completo duração aproximada de 28 dias. De acordo com o que estudamos e observando o desenho escreva FALSA ou VERDADEIRA nas frases abaixo:



- Na fase de Lua Cheia o lado iluminado da Lua está totalmente virado para a Terra. (.....)
- Na fase de Lua Nova o lado da Lua que está virado para a Terra está totalmente no escuro. (.....)
- Cada fase da Lua tem duração de 7 dias, aproximadamente. (.....)
- Da Terra nós só vemos o lado da Lua que está sendo iluminado pelo Sol. (.....)

5. Leia com atenção: "Em nossa galáxia, existe uma grande quantidade de sistemas solares, alguns muito semelhantes e outros muito diferentes do nosso. Além disso, existem muitas outras galáxias além da nossa, a Via Láctea, todas as outras galáxias possuem vários sistemas solares semelhantes ao nosso, o que nos leva a concluir que há milhares e milhares de planetas lá fora, alguns possivelmente muito semelhantes à Terra."

De acordo com o que foi dito no texto, existe a possibilidade de haver vida em outros planetas fora do nosso Sistema Solar? Explique:

.....

.....

.....



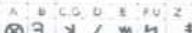
Boa Prova!

ANEXO J – Prova de História elaborada pela professora regente da escola-polo bilíngue do Rio de Janeiro

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR _____	
Aluno (a) _____	T: _____ Data: ___/___/___
Professora: _____	
Avaliação de História - 6º ano - 2º Bimestre	

1- A escrita dos mesopotâmicos, utilizada principalmente em seus documentos religiosos e civis, era uma representação figurada evocando a coisa ou o ser. Ela era conhecida como escrita:

a) uniforme. 

b) biforme. 

c) cuneiforme. 

d) figurada. 

2 -A mais antiga coleção de normas penais econômicas e civis passou à História da Mesopotâmia com o nome de:

a) Código de Hamurábi.

b) Alcorão.

c) Código de Drákon.

d) Lei das Doze Tábuas

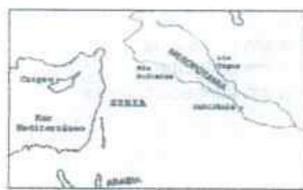
3 -A partir do III milênio a.C., desenvolveram-se, nos vales dos grandes rios do Oriente Próximo, como o Nilo, o Tigre e o Eufrates, Estados teocráticos fortemente organizados e centralizados e com extensa burocracia. As civilizações que surgiram às margens desses rios foram:

(a) Europa e América.

(b) Egito e Mesopotâmia.

(c) Mesopotâmia e África.

(d) Etiópia e Egito.



4 -Observe a imagem:



As pirâmides de Miquerinos , de Quéops e de Quéfren eram sepulturas reais, erguidas depois de 2780 a.C.. A pirâmide de Quéops, a grande pirâmide (no meio da foto), possui 138 metros de altura e mais de 6 milhões de toneladas de pedra. Essas pirâmides localizam -se:

(a) No Brasil.

(b) Na Itália.

(c) Na Argentina.

(d) No Egito

5 - Sobre o papel do rio Nilo na estruturação da sociedade no Egito Antigo, é correto afirmar que:

(a) permitia a atividade econômica e, com suas cheias regulares, garantia a estabilidade política e o domínio simbólico dos faraós.

(b) sua maior importância era servir de meio de transporte para as tropas que garantiam a supremacia militar dos egípcios em toda a África.

(c) suas cheias significavam um momento de instabilidade política e econômica, uma vez que destruíam as colheitas e provocavam fome generalizada.

(d) a capacidade e o volume de água não eram aproveitados pelos egípcios, que se limitavam nas vazantes a esperar a próxima cheia.

6 - A palavra **Mesopotâmia** significa :

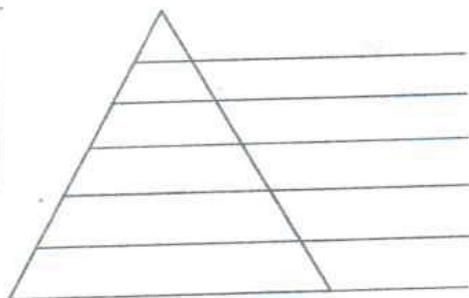
a) Região entre florestas.

b) Região entre rios.

c) Região sem fronteiras.

d) Região delimitada.

7 - No Egito Antigo havia uma organização dividida em dois grandes grupos sociais: os privilegiados (nobres, sacerdotes e funcionários administrativos) e os não-privilegiados (soldados, artesãos, camponeses e escravos). Em relação à sociedade egípcia, como estava organizada a Pirâmide Social?



8 - Observe as imagens de atividades e de objetos produzidos pelos antigos egípcios, entre 2000 e 1000 a.C.



*A observação das figuras nos permite afirmar que:

(a) A agricultura, o artesanato e o comércio eram atividades praticadas pelos egípcios.

(b) O animal era usado apenas como fonte direta de alimento.

(c) A agricultura era praticada por trabalhadores livres assalariados.

(d) O comércio era todo realizado por terra.

9 - Enquanto a **Babilônia** era destruída, surgia no norte da Mesopotâmia um império guerreiro e conquistador. Esse império ficou conhecido como :

(a) Império Asteca.

(b) Império Egípcio.

(c) Império Inca.

(d) Império Assírio.

10 - Para os egípcios, tudo o que acontecia na sua vida diária dependia da vontade dos deuses. Por exemplo, as cheias do Nilo, uma batalha, um período longo de seca etc. Sobre a religião dos egípcios, podemos dizer que:

(a) eram monoteístas.

(b) eram politeístas.

(c) eram polígotas.

(d) eram sensacionalistas.

