

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**SANDRINE GONÇALVES BARROS**

**INCLUSÃO DE SURDOS E HABILIDADES DE LEITURA NA ESCOLA SILVINA  
GONÇALVES EM ARROIO GRANDE/RS**

**Jaguarão  
2017**

**SANDRINE GONÇALVES BARROS**

**INCLUSÃODE SURDOS E HABILIDADES DE LEITURA NA ESCOLA SILVINA  
GONÇALVES EM ARROIO GRANDE/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leonor Simioni

**Jaguarão  
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B277i Barros, Sandrine Gonçalves  
INCLUSÃO DE SURDOS E HABILIDADES DE LEITURA NA ESCOLA  
SILVINA GONÇALVES EM ARROIO GRANDE/RS / Sandrine Gonçalves  
Barros.  
46 p.  
  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade  
Federal do Pampa, LETRAS - HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/ESPAHOL E  
RESPECTIVAS LITERATURAS, 2017.  
"Orientação: Leonor Simioni".  
  
1. Compreensão leitora. 2. Aprendizagem. 3. Surdez. I.  
Título.

**SANDRINE GONÇALVES BARROS**

**INCLUSÃO DE SURDOS E HABILIDADES DE LEITURA NA ESCOLA SILVINA  
GONÇALVES EM ARROIO GRANDE/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Letras – Português e Espanhol da  
Universidade Federal do Pampa, campus  
Jaguarão, como requisito parcial para  
obtenção do Título de Licenciada em  
Letras.

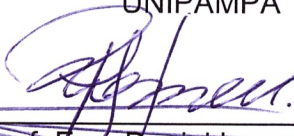
Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 03 de fevereiro de 2017.

Banca examinadora:



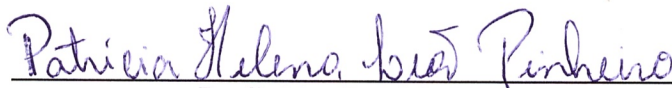
---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leonor Simioni  
Orientadora  
UNIPAMPA



---

Prof. Esp. Daniel Lopes Romeu  
UNIPAMPA



---

Prof<sup>ª</sup>. Ms. Patrícia Helena Leão Pinheiro  
UNIPAMPA

Dedico este trabalho à minha irmã amada Camilly Vitória Gonçalves Barros e tia Regina M. Gonçalves (*in memoriam*), pois sei que do céu estão sempre acompanhando meus passos.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço a Deus pela vida e por ter me concedido a honra de chegar até aqui;

Aos meus pais Clemir e Solange, por sempre me apoiarem quando precisei, mesmo ficando preocupados com meu futuro;

Ao meu noivo Igor, por ter acreditado em mim quando muitas vezes pensei que não conseguiria chegar tão longe;

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leonor Simioni, pelas orientações neste trabalho e conhecimento compartilhado comigo;

A todos os professores da UNIPAMPA Campus Jaguarão pelo carinho e amor no modo que me ensinavam a ser professora;

A todos os colegas de curso por todos os momentos vividos que com certeza ficarão pra sempre no meu coração.

“A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. Permite-se "ouvir" estas mãos, somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem "ouvir" o silêncio da palavra escrita”

Ronice Miller de Quadros

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o desenvolvimento de habilidades leitoras de alunos surdos do 8º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, da cidade de Arroio Grande/RS. Para a concretização da pesquisa, foram realizadas observações das aulas de matemática e português na turma onde os dois alunos surdos estudam com seus colegas ouvintes, bem como na sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado, e entrevistas com a equipe gestora da escola. Além disso, foi realizado um teste de leitura baseado nos descritores de 9º ano avaliados na Prova Brasil – MEC, com a intenção de observar como ocorre a aprendizagem destes alunos na escola, averiguando se o desempenho dos surdos é compatível com os ouvintes, e também como reagem no que tange a leitura perante textos verbais e não-verbais. Os resultados desta pesquisa apontam que há diferença não somente entre os ouvintes e os surdos, mas também entre os próprios estudantes com surdez, ou seja, a compreensão de um para o outro também variou, apesar de serem atendidos pelos mesmos professores e intérprete. Em comparação aos ouvintes, a aluna teve quase o mesmo desempenho, enquanto o aluno se distanciou bastante. A comparação dos resultados da pesquisa com os de outros pesquisadores (CARVALHO, 2012; RIBEIRO, 2013; ALMEIDA, 2015), evidenciou que se o surdo não é exposto a uma metodologia de ensino que incentive o desenvolvimento de habilidades de leitura, este estudante saberá decodificar palavras, o que é muito diferente de ler e interpretar o que está dito em uma frase ou texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Compreensão leitora. Aprendizagem. Surdez.



## RESUMEN

Este trabajo tiene por finalidad el análisis del desarrollo de habilidades lectoras de alumnos sordos del 8º año en la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Silvina Gonçalves de la ciudad de Arroio Grande/RS. Para la concretización de la pesquisa fueron realizadas observaciones de las clases de matemática y portugués en el grupo donde los dos alumnos estudian con sus compañeros que escuchan, así como en el salón de AEE – Atendimento Educacional Especializado y entrevistas con el grupo gestor de la escuela. Además, fue realizado un teste de lectura con base en los descriptores del 9º año evaluados en la Prueba Brasil – MEC con la intención de observar como ocurre el aprendizaje de estos alumnos en la escuela, averiguando si el desempeño de los sordos es compatible con los escuchantes y también cómo reaccionan en lo que dice respecto la lectura frente los textos verbales y no verbales. Los resultados de esta pesquisa apuntan que hay distinción no solamente entre los que escuchan, pero también entre los propios estudiantes con sordez, o sea, la comprensión de uno para otro también varió aunque son atendidos por los mismos profesores y intérprete. En comparación a los que escuchan, una alumna tuvo casi lo mismo desempeño mientras el alumno se distanció mucho en la puntuación. La comparación de los resultados de la pesquisa con los de otros investigadores (CARVALHO, 2012; RIBEIRO, 2013; ALMEIDA, 2015), evidenció que si lo sordo no es expuesto a una metodología de ensino que incentive el desarrollo de habilidades de lectura, este estudiante sabrá decodificar palabras, lo que es muy distinto de leer y interpretar lo que está dicho en una frase o texto.

**PALABRAS-CLAVE:** Comprensión lectora. Aprendizaje. Sordez.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 EDUCAÇÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS REGULARES</b> .....	12
1.1 Algumas leis sobre inclusão .....	12
1.2 Experiências de inclusão de alunos surdos no ensino de língua portuguesa ..	14
<b>2 INCLUSÃO NA E. M. E. F. SILVINA GONÇALVES</b> .....	20
2.1 Contextualizando a Pesquisa .....	20
2.2 Observações e Entrevistas: visão inclusiva .....	21
<b>3 TESTE DE LEITURA: ELABORAÇÃO E REFLEXÃO DE RESULTADOS.</b> .....	31
3.1 Elaboração das Questões.....	32
3.2 Análise dos Resultados .....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	43
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	45

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem origem na disciplina de LIBRAS cursada na Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, durante a realização do curso de Licenciatura em Letras – Português, Espanhol e suas respectivas literaturas. Além disto, temos dois primos surdos que tiveram durante a vida escolar muitos desafios para estudar, o que nos levou a nos aprofundarmos e querermos saber mais sobre como os surdos aprendem nas escolas e como desenvolvem sua habilidade de leitura. Outro motivo foi nossa atuação como monitora de recreação no programa *Mais Educação*, do governo federal no ano de 2012, na turma do 4º ano que na época era a turma do aluno A, sujeito desta pesquisa, em que se observou que ele tinha um comportamento diferente, se mostrando excluído do resto do grupo.

A partir da temática da inclusão de surdos nas escolas regulares, esta pesquisa pretende compreender como o processo de inclusão desses alunos na Escola Municipal Silvina Gonçalves, da cidade de Arroio Grande, auxilia no desenvolvimento das habilidades de leitura, a partir de leituras de outras pesquisas sobre o tema, observações de aulas de português que contem com alunos surdos como parte do corpo discente, e aplicação de um teste de leitura baseado na Prova Brasil. Para a realização da pesquisa, escolhemos a escola E. M. E. F. Silvina Gonçalves, pois tem acolhido vários alunos atestados com surdez desde o ano de 2001 e hoje atende a dois alunos surdos, aqui nomeados como A e B para preservar suas identidades. Também é a escola municipal melhor equipada na sala de AEE e preparada para as necessidades dos alunos, não somente surdos, mas também cegos, autistas e síndrome de Down.

A pesquisa será centrada no desenvolvimento da habilidade leitora nos surdos em seu processo de aprendizagem na referida escola, já que a língua materna dos surdos é a LIBRAS, e não a língua portuguesa, como para os ouvintes, fazendo com que o desenvolvimento da leitura seja um processo totalmente diferenciado. Nos interessa também saber o efeito dos recursos disponíveis atualmente (sala de AEE, intérprete, computador...) para o desenvolvimento das capacidades de leitura dos alunos. Acreditamos que este trabalho é importante porque irá auxiliar professores que ministram aulas para turmas em que contem com a presença de alunos surdos, a conhecer mais sobre como estes estudantes desenvolvem habilidades leitoras. Além disso, esta pesquisa em comparação a

outros trabalhos servirá para futuros estudantes do assunto ter uma visão ampla de qual concepção de inclusão é tratada em diferentes contextos.

Trabalhos anteriores (CARVALHO, 2012; RIBEIRO, 2013; ALMEIDA, 2015) apresentam resultados preocupantes quanto à inclusão dos surdos e o desenvolvimento de suas habilidades leitoras. Tendo em vista que a escola contexto desta pesquisa tem recursos para atender esses alunos (sala de AEE, intérprete, etc.), acreditamos que os sujeitos observados apresentarão níveis de leitura próximos dos alunos ouvintes. No entanto, sabemos que a disponibilidade de recursos não garante a efetiva inclusão, tudo dependeria de uma metodologia adequada para utilizar este material, o que é função do professor.

A seguir, no primeiro capítulo discutiremos a inclusão de alunos surdos, a partir das leis que asseguram os seus e dos resultados de pesquisas anteriores (CARVALHO, 2012; RIBEIRO, 2013; ALMEIDA, 2015). No segundo capítulo, serão apresentadas as observações realizadas na E. M. E. F. Silvina Gonçalves, articuladas com as entrevistas efetuadas com os professores, intérprete e diretora da instituição. Por fim, descreveremos o teste de leitura e seus resultados.

## 1 EDUCAÇÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS REGULARES

### 1.1 Algumas leis sobre inclusão

Os alunos atestados com surdez<sup>1</sup> geralmente são recebidos pelas instituições de educação básica e tratados como estudantes com grande dificuldade de adquirir uma linguagem escrita e capacidade de leitura em relação a alunos ouvintes. Isso se dá, pois existem sim políticas públicas para o surdo, mas geralmente não são atendidas pelas instituições de ensino. Atualmente, as escolas regulares recebem um número considerável de alunos surdos, que são colocados em salas de aula para gozar das práticas educativas, participando das atividades e propostas escolares a que todo cidadão tem direito, estando “incluídos” na escola. Inclusão é o nome que se dá ao ato de receber o aluno surdo na escola, propiciando um ambiente e currículo adaptados para suas necessidades, como: auxílio de intérpretes nas salas de aula, laboratórios com recursos para o surdo, horário de aula estendido, entre outros subsídios que fariam com que a aprendizagem deste aluno fosse significativa. Frente a isso, surge o questionamento que serve como base para esta pesquisa: como o processo de inclusão na escola Silvina Gonçalves da cidade de Arroio Grande auxilia o desenvolvimento da habilidade leitora de alunos surdos? É tentando encontrar respostas para essa pergunta que os próximos capítulos discorrem sobre o tema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), registrada como lei 9.394/96, assegura o direito de estudo em escola pública, além da permanência do estudante na mesma. Em seu 4º artigo inciso III, encontra-se garantida a entrada de estudantes com necessidades educacionais especiais as instituições regulares:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996)

---

<sup>1</sup> A palavra surdez foi mencionada, pois há uma diferença entre surdez e deficiência auditiva. Deficiência auditiva é empregada por profissionais na área de medicina para se dirigir a pessoas que não tem perda total de audição. Surdo é uma palavra empregada a pessoas que possuem uma identidade e cultura surda com propriedades visuais.

O aluno brasileiro atestado com surdez tem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como sua primeira língua ou língua materna (doravante L1). Quando ingressa na escola regular, ele e outros educandos estão ali para aprender a Língua Portuguesa, ficando o surdo na condição de bilíngue, já que sua L1 é a LIBRAS, tendo assim o desafio de estudar e desenvolver habilidade de ler e escrever em português.

Muitas vezes, com estes alunos presentes nas salas de aula das escolas de educação básica, entende-se que a escola é inclusiva. Segundo a declaração de Salamanca (que deu início a todo discurso de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares) no inciso III nº 7, a escola inclusiva tem o dever de “reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem” (BRASIL, 1994), fazendo assim com que a educação seja contemplada de forma significativa, agregando o conhecimento que o aluno surdo precisa.

Ribeiro (2013) reflete sobre os conceitos de integração e inclusão. O primeiro se refere à

inserção de alunos com necessidades especiais, com a instituição proporcionando a convivência, o estar junto, a troca de experiências sociais e culturais. Já a inclusão envolve processos de adequação em todos os níveis, desde a preparação de profissionais qualificados para atender a cada tipo de necessidade – incluídas aqui as variadas formas de deficiência – até a disponibilização de materiais específicos e a adaptação de currículo. (RIBEIRO, 2013, p.24)

Entre estes dois paradigmas, o que é mais frequente nas escolas é o de integração, que é facilmente confundido com inclusão. O aluno ingressa na instituição sendo amparado pela lei 10.436/02 – Lei de LIBRAS– e é considerado incluído, porém muitas vezes se sente perdido nas disciplinas por não receber o apoio necessário para sua adaptação. Sobre seu direito na aprendizagem, a lei de LIBRAS determina que: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002), ou seja, o aluno mesmo utilizando a LIBRAS para se comunicar dentro e fora da sala de aula, deverá ser alfabetizado e inserido no universo do letramento na língua portuguesa, se tornando assim bilíngue. Além disso, a lei de inclusão nº 13.146/15, no art. 28, inciso IV,

defende que a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua” (BRASIL, 2015) seja obrigatória nas escolas, porém essa infelizmente não é a realidade que os surdos vivenciam em sua vida escolar, por diversos motivos, sendo muitas vezes um deles o despreparo de professores perante os estudantes surdos.

## **1.2 Experiências de inclusão de alunos surdos no ensino de língua portuguesa**

Um assunto a se discutir é o modo como alunos surdos são incluídos nas escolas de educação básica. Não é inovador falar sobre isso, mas é imprescindível tratar do tema pelo motivo de que cada vez mais as circunstâncias vêm se modificando de forma que propicie ao estudante surdo receber mais apoio e atenção em seu processo de aprendizagem. Segundo Quadros (1997, p. 21-22), a educação de surdos passou por algumas fases: oralista, onde se pensava em “recuperar e oralizar” o surdo, já que nesta época predominava a visão clínica da surdez, que era considerada uma doença que deveria ter cura. A língua de sinais não era sequer considerada uma língua e era negado o uso de qualquer forma gestual para concretizar uma comunicação com o surdo. Aqui este aluno era obrigado a aprender a língua oral e utilizá-la como os ouvintes, recebendo de seus educadores em boa parte do tempo treinamento oral para que desta forma este aprendiz começasse a falar, já que nesta fase a surdez era considerada totalmente reversível, o que é refletido em alguns surdos, que em sua comunicação utilizam-se um pouco da técnica oral. Na fase bimodal, onde a LIBRAS era admitida, mas servia apenas como recurso para que o surdo aprendesse a falar oralmente, os professores se utilizavam dos sinais com a estrutura da língua oral em sala de aula, era o chamado “português-sinalizado”. Finalmente, surge o bilinguismo, admitindo que a LIBRAS é uma língua e que o surdo tem direito a usá-la. Um assunto a ser refletido é a diferença entre educação bilíngue, sala bilíngue e educação inclusiva. Segundo o anexo metas e estratégias da lei 13005/14 – Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), no item 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 (BRASIL, 2014)

já apresenta a característica da educação bilíngue, assim como a sala bilíngue que vai de encontro ao objetivo da educação bilíngue. O *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* elaborado por um grupo de trabalho do MEC/SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), dispõe sobre a educação bilíngue, evidenciando sua importância para o surdo:

O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (MEC/SECADI, 2014, p.06).

A educação inclusiva, segundo a mesma lei, determina que a mesma promova a “articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014), como veremos no decorrer desta pesquisa.

Ainda sobre o bilinguismo, segundo Quadros, é “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (1997, p.27). Em vista disso, é o mais adequado para o ensino de surdos, mas nem todas as escolas adotam esta postura.

Nas escolas, a língua portuguesa é ensinada como língua materna para os ouvintes; como dito anteriormente, a LIBRAS é a primeira língua do surdo. O bilinguismo envolve um processo simultâneo de aprendizagem: primeiro, a criança seria exposta a LIBRAS em casa, ou na escola, caso não houvesse esse primeiro contato com a língua de sinais; depois, quando entrasse na escola, além de aprender ou aperfeiçoar a LIBRAS, aprenderia a língua portuguesa, sua L2. Sobre este assunto, Quadros (1997) reflete que o aluno surdo nunca irá tomar posse da língua portuguesa tão facilmente quanto a LIBRAS, pois a própria ausência de som não permitirá a esse aluno aprender o português de maneira natural (p.27), ou seja, a língua portuguesa deve ser trabalhada de forma adaptada para o surdo.



Segundo o livro *Ensino de Língua Portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica* – volume 1, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) (SALLES et al., 2004a), o modo como ocorre a aprendizagem da língua portuguesa para surdos e ouvintes é diferente. A estrutura alfabética do português é baseada em sons, conseqüentemente para os ouvintes, o ato de aprender a ler é mais fácil já que este tem acesso à língua oral. O surdo por sua vez não tem esta vantagem, como neste caso o oral é inexistente, não há como ele fazer a relação entre letra e som, dificultando o desenvolvimento da habilidade leitora, por este motivo, os erros gramaticais de surdos tem muita diferença em comparação aos ouvintes e são mais repetidos. (SALLES et al., 2004a, p.114).

No livro *Ensino de Língua Portuguesa para surdos – Caminhos para a prática pedagógica* – volume 2, também elaborado pelo MEC, coloca-se que o procedimento da leitura para os alunos não é somente uma decodificação de signos linguísticos que unidos formam um significado. Para ser considerado um bom leitor, o aluno deverá compreender o que está escrito, e essa habilidade é tão difícil para os surdos quanto para os ouvintes, assim como mostra a Prova Brasil. Aliás, é recomendado que o professor deve primeiro fazer com que o estudante surdo realize uma leitura que tenha como base fundamental a utilização da LIBRAS, para que assim o surdo se aproprie da língua de ouvintes com maior clareza, ou seja:

A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue. (SALLES et al., 2004b, p. 21)

Além de todos estes cuidados, a obra destaca que o professor também deverá ficar atento aos *aspectos macro e microestruturais*, que são de extrema importância para a compreensão do texto pelo aluno surdo, como: “identificar um gênero textual, ativar e utilizar conhecimentos prévios, reconhecer e sublinhar palavras chave, observar a importância do uso do dicionário e outras tantas que farão a diferença na hora da interpretação”. (SALLES et al., 2004b, p. 21)

Geralmente, professores desgastados com a desvalorização de sua profissão, ou mesmo desconhecendo uma metodologia de ensinar um aluno surdo, se vêem

sem alternativas e muitas vezes caem no tradicionalismo, ministrando aulas que não incentivam a aprendizagem dos alunos surdos. Pesquisas realizadas por Ribeiro (2013), Almeida (2015), Carvalho (2012), Karnopp (2012) e Góes e Tartuci (2012) evidenciam isto.

Em estudo realizado com alunos e professores da cidade de Itajaí/SC, Ribeiro (2013) constatou uma série de problemas em relação ao ensino de língua portuguesa para surdos. Em especial, o despreparo metodológico de professores em relação aos alunos surdos fez com que a intérprete se tornasse responsável por aquele estudante, ou seja, o aluno não fazia contato com o professor, tendo somente o auxílio da intérprete, que muitas vezes não atende apenas um aluno surdo, ficando altamente ocupada em sua tarefa: “os depoimentos dos entrevistados permitem constatar que, para a maioria dos profissionais, a estratégia de trabalho pedagógico com o aluno surdo está centrada na situação do intérprete de libras” (RIBEIRO, 2013, p. 97). A autora reflete que, como o intérprete consegue se comunicar com os surdos, geralmente os professores não preparam material adaptado para o aluno surdo com ênfase no visual, dessa forma o aluno surdo se torna dependente do intérprete.

Esta atitude é vista também nos estudos de Almeida (2015), na pesquisa da autora realizada em duas escolas da cidade de Jaguarão/RS, onde são apontados dados sobre a leitura do aluno surdo. Em suas observações, Almeida constatou que a leitura realizada através de “cópias de letras”, onde o aluno não compreende o significado, mas apenas realiza uma cópia do que está escrito, não gera desenvolvimento na aprendizagem para os estudantes com surdez. O desenvolvimento da leitura é um procedimento demorado e quanto mais cedo for iniciado, mais fácil a aprendizagem:

O sentido da leitura para o aluno surdo não é apenas fazer cópias do quadro sem conseguir atribuir nenhum sentido para o que escreve, como observamos na escola Castelo Branco; é um processo minucioso e que requer um acompanhamento desde a infância para que essa construção ocorra gradativamente e de forma adequada. (ALMEIDA, 2015, p.35)

Almeida também observa que os professores, ao trabalharem com os alunos surdos, muitas vezes sem o preparo necessário, se vêem impossibilitados perante a situação:

A falta de orientação adequada faz com que os professores pequem na compreensão desses alunos em sala de aula. Mesmo tendo consciência do que deve ser feito, muitas vezes eles não sabem como e não tem apoio para conseguir ministrar uma aula que abranja a aprendizagem de surdos e ouvintes, o que acaba gerando frustração e sentimento de impotência frente a uma situação que lhes parece inatingível. (ALMEIDA, 2015, p. 45)

Carvalho, em sua pesquisa realizada na cidade de Castanhal (PA), tratou do processo de inclusão e do desenvolvimento da competência de escrita e leitura de três alunos surdos. A autora apresenta uma informação que acarreta problemas para os alunos: a aprovação sem limites. No contexto da pesquisa de Carvalho, os alunos realizam suas avaliações, mas não são realizadas em relação a seu processo de aprendizagem, e simplesmente avançam para o próximo ano (CARVALHO, 2012, p. 89). Esta atitude atrapalha o aluno surdo na sua aprendizagem na escola, ocorrendo a aprovação sem testar realmente os conhecimentos destes alunos, os surdos avançam para um próximo ano sem estar preparado, formando uma falha na sua aprendizagem.

Karnopp (2012) relata que na escola a leitura é minimamente trabalhada, o que faz com que muitos alunos desconheçam o hábito de ler (p. 154). Como em muitos casos o professor não tem um planejamento diferenciado para o surdo e não se sente preparado para trabalhar com este aluno, “evita” elaborar atividades de leitura para os estudantes com surdez, tornando assim ler uma habilidade mais difícil. Góes e Tartuci (2012) argumentam no mesmo sentido Karnopp, relatando que na sala de aula o aluno tem sua aprendizagem no “copiar” a matéria estudada, desfavorecendo seu avanço na leitura:

Em geral, é suficiente entender um pouco a questão e localizar/copiar a resposta. Quando o aluno surdo tem dificuldade com essa tarefa, espera a correção na lousa para, então, copiar. Se a correção é feita oralmente, o surdo tem como recurso o empréstimo do caderno do colega, para copiar (2012, p. 294-295)

Após todas estas reflexões sobre a inclusão do surdo em escolas de educação básica, foi visto que o processo de inclusão nas escolas passou por algumas fases até chegar o que é hoje. Apesar do amparo legal recentemente oferecido aos surdos, estes ainda encontram muitas dificuldades para uma efetiva inclusão no âmbito escolar. A caminhada ainda é longa, professores ainda não preparados para lidar com este aluno, não sabem como elaborar um planejamento que contemple as necessidades do aprendiz surdo. Veremos agora um exemplo na E. M. E. F. Silvana Gonçalves de como acontece esta inclusão na cidade de Arroio Grande/RS e a visão inclusiva da equipe gestora e professores.

## **2 INCLUSÃO NA E. M. E. F. SILVINA GONÇALVES**

### **2.1 Contextualizando a Pesquisa**

Arroio Grande é uma cidade situada ao sul do estado do Rio Grande do Sul. Tem 5 escolas municipais (sendo uma rural, outra em uma vila distante da cidade e as restantes na rede urbana) e 3 escolas de educação infantil. A escola observada, E. M. E. F. Silvina Gonçalves, localizada na zona rural, é a instituição municipal pólo para o acolhimento de alunos surdos e deficientes auditivos, visto que, em sua estrutura, é a escola mais preparada para receber estes estudantes, devido a ser a instituição que possui uma sala de Atendimento Educacional Especializado e intérprete de LIBRAS. Segundo entrevista realizada com a diretora da instituição, no ano de 2001 a escola recebeu os primeiros alunos surdos (dois); em seguida, no mesmo ano, mais dois alunos surdos ingressaram, mas como a escola nesta época não contava com muitas salas, estes alunos assistiam às aulas na comunidade católica do bairro em que a instituição se localiza, sendo estas ministradas apenas para os alunos surdos da escola, não estando eles vivenciando atividades escolares em meio aos colegas ouvintes. Ainda segundo a gestora, a partir daquele ano, surgiram muitos outros alunos com surdez que infelizmente não chegaram até a 8ª série por motivo de transferência. Atualmente a escola atende dois alunos surdos, os sujeitos desta pesquisa; um estuda na escola desde o 1º ano do ensino fundamental, o outro veio por motivo de transferência, mas já está na escola há alguns anos.

A realização da pesquisa foi favorecida pela recepção gentil e atenciosa da equipe gestora da escola, que nos permitiu acesso aos professores e intérpretes dos alunos surdos. Os alunos também colaboraram muito, aceitando serem pesquisados e mostrando-se interessados na pesquisa. No que tange ao acesso do aluno surdo a escola conta com uma sala de AEE, onde, com o auxílio da intérprete, os estudantes utilizam como recurso material visual (como por exemplo o abecedário em cartazes com as letras do alfabeto e seus respectivos sinais em LIBRAS), o que poderia favorecer a aprendizagem. Além disso, trabalham com vídeo aulas traduzidas em LIBRAS, maquetes e jogos educativos, que podem ser trabalhados por outras áreas, como matemática e ciências. É relevante ressaltar também que a sala de AEE não

está equipada unicamente para o aprendiz surdo, mas também para outras necessidades educacionais especiais, como alunos cegos e autistas.

Os alunos surdos pesquisados têm entre 14 e 15 anos e como já comentado anteriormente, o menino estuda na instituição desde que entrou na primeira série, a menina foi transferida de outra escola.

Ambos os alunos surdos sujeitos desta pesquisa têm surdez congênita e total. Ficará claro na próxima seção, que esses estudantes, apesar de ter os mesmos professores e a mesma intérprete, são completamente diferentes. O aluno A perde o interesse pelo conteúdo facilmente quando está perto do seu *smartphone*, e a intérprete sempre chama sua atenção; já a aluna B, embora afirme não gostar de português, demonstra mais interesse nesta e nas outras disciplinas.

## **2.2 Observações e Entrevistas: visão inclusiva**

A intérprete L tem formação acadêmica em pedagogia, especialização em Atendimento Educacional Especial com 40 horas em cada tipo de deficiência, e cursou LIBRAS em nível avançado. Atualmente é mestranda em reabilitação e inclusão no Centro Universitário IPA. Entrou na escola em 2005, através de concurso público municipal, após a aprovação no concurso possuía apenas o curso de pedagogia, pois na época não era exigido que o profissional tivesse esta formação, logo, realizou o curso de LIBRAS avançado visto que atualmente é obrigatório este estudo, porém não possui o curso de intérprete.

A intérprete L trabalha atualmente com outra professora, R, com formação em pedagogia e especialização em educação especial, que a auxilia com os alunos surdos<sup>2</sup>, e uma bolsista, C, que contribui na elaboração e etiquetagem de materiais e ajuda nos atendimentos. Outra informação relevante, é que a intérprete nos relatou que trabalha duas vezes por semana sendo no período da manhã como intérprete e no período da tarde como professora de AEE, porém sabe-se que os surdos tem o direito da presença da intérprete todos os dias da semana. MEC/SECADI (2014) no item 7.2 nº 11 dispõe que é dever da escola “Garantir a presença de tradutores de Libras e Português para traduzirem materiais literários, didáticos e paradidáticos para a Libras durante toda a escolarização das pessoas surdas” (MEC/SECADI,

---

<sup>2</sup> É relevante ressaltar que a outra professora é aqui nomeada R somente estava presente no primeiro dia de observação, portanto não foi citada novamente neste relato.

2014, p.20) ressaltando a importância da presença assídua da intérprete. Uma solução seria a contratação de uma intérprete com qualificação para o cargo, tendo disponibilidade para a escola, pois a instituição é a que recebe mais surdos atualmente.

Para a realização da pesquisa, foram observadas algumas aulas de português da professora R, graduanda, estagiária do CIEE em Letras pela Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN) – Dourados/MG, e de matemática do professor U, licenciado em matemática pela UCPel em 2001. A observação das aulas de português é importante para esta pesquisa porque dessa forma será melhor esclarecido como os alunos desenvolvem a habilidade leitora em sala de aula. Optamos por observar, pois desta maneira é possível observar o processo de inclusão dos surdos nas escolas em diferentes contextos, evidenciando assim também a forma como estes alunos avançam em sua aprendizagem nas referidas disciplinas.

Em entrevista realizada com a intérprete, pudemos perceber que a relação dos professores com os alunos surdos não é homogênea: “tem professores que se fazem compreender, antes da linguagem de sinais tem toda a linguagem que é a corporal né, que tu te faz entender de alguma maneira, e tem outros que pensam 'não sei a linguagem e não quero aprender’”. Os professores de português e matemática que foram observados não têm interação com os alunos surdos na sala de aula, além de não oferecer material adaptado para os surdos.

Na mesma entrevista, a intérprete falou também sobre o suporte dado aos alunos pela escola: segundo ela, “embora em outros momentos o atendimento aos surdos tenha sido falho, hoje é realizada a instrução em LIBRAS”, em que a intérprete e uma aluna surda formada pela escola auxiliam os atuais alunos surdos, ensinando língua de sinais, esse atendimento é feito em turno inverso. Sobre o assunto, Macedo (2016), explica que “a instrução deveria acontecer em Libras – sem a mediação de intérprete – tendo professores bilíngues que possam apresentar os conceitos diretamente na língua de sinais” (p. 35), ou seja, o significado de instrução é o ato em que o professor bilíngue dá aulas em LIBRAS os alunos surdos sem a presença do intérprete, o que se difere da fala da entrevistada.

A observação das aulas foi muito reveladora. Logo ao chegar à escola fomos recebidos pela diretora L. M. e apresentada à intérprete L, que acompanha os alunos surdos em suas atividades escolares e extraclasse. Em seguida, fomos com

a intérprete e os alunos surdos até a sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), pois neste dia o professor de matemática aplicou uma avaliação referente ao conteúdo “Equação do primeiro grau”. A intérprete explicou que os alunos surdos fazem as avaliações (as mesmas aplicadas aos alunos ouvintes) em sala diferente com o objetivo de favorecer a concentração dos outros colegas, pois embora os alunos surdos não falem, eles emitem sons ao expressar suas reações.

Os alunos A e B sentaram-se em mesas diferentes; o aluno A sentou-se com a intérprete para fazer a prova, enquanto a aluna B sentou-se só para por o caderno de geografia em dia, pois não precisava fazer a prova, já que se tratava de uma recuperação. O aluno A apresentou dúvidas na realização das atividades da prova, e a intérprete, utilizando-se da LIBRAS, tentou explicar ao aluno A como resolvera questão. O aluno realizou a questão, mas o resultado não batia com o que constava na prova, então a intérprete apagou o que ele havia feito e fez a questão na folha da prova, instruindo-o a fazer as outras questões baseando-se no que ela mostrou. O aluno A começou então a fazer as atividades, mas às vezes olhava no caderno um exemplo de questão parecida com as da prova, atitude permitida pela intérprete. A ação realizada pela intérprete não está de acordo com suas atribuições, segundo a lei nº 12319/10 que regulamenta a profissão de intérprete, no artigo 6 inciso II o intérprete tem a função de

interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Nos intervalos das atividades a aluna B, conversamos com ela com a ajuda da intérprete; ela falou sobre os estudos, dizendo que gostava muito de matemática, mas nem um pouco de português. Ao perguntarmos o motivo da reação negativa à aula de português, ela disse que a professora não lhes dava atenção, deixando-os de lado, o que foi confirmado pelo aluno A.

A intérprete pegou o caderno de matemática do aluno A para nos mostrar o “esquema mental” que utiliza com ele para fixação da tabuada, o que não condiz com sua função, pois segundo o artigo 6 inciso II citado anteriormente, ela deveria interpretar em LIBRAS o conteúdo, pois ensinar é o papel do professor. Como o aluno tem dificuldade para entender a tabuada, ela o ensinou a utilizar bolinhas para



compreender o seu funcionamento, como por exemplo:  $5 \times 4 = 0000$   
0000000000000000.

Pudemos perceber que os alunos têm grande interação entre si e se ajudam bastante, pois em um momento em que a intérprete saiu da sala, a aluna B foi até o aluno A e tentou ajudar em uma questão. Quando a intérprete voltou, terminou de auxiliar o aluno A nas questões da prova e encerrou os períodos de matemática entregando a prova do aluno ao professor U. Em entrevista, a intérprete afirmou que os alunos têm um bom aprendizado com as aulas na sala de AEE: “até eu acho que eles aprendem bem, porque eu fico dois dias na escola manhã e tarde, faço função de intérprete e de professora de surdos nos atendimentos, e eu acredito que com o modo que nos organizamos é mais fácil para eles”. Como comentado anteriormente, a intérprete L não tem curso oficial de intérprete, dessa forma, ela não poderia estar atuando como intérprete e sim como professora na sala de AEE, já que sua formação é nesta área e a entrada na escola ter sido por meio do concurso com o cargo de intérprete. Segundo o livro *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* elaborado pelo MEC (Quadros, 2004), reflete que o intérprete de LIBRAS “é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete” (QUADROS, 2004, p.27), o que significa que se a instituição contasse com uma intérprete com sua devida função, o aprendizado dos surdos poderia ser de melhor qualidade, pois ela apenas iria traduzir fielmente o que o professor ensinava e não faria intervenções, o que vai contra a conduta do intérprete.

Na primeira aula de língua portuguesa, entramos na sala de aula com a intérprete e os alunos surdos. A professora dispõe os alunos em duplas, porém os alunos surdos ficam no fundo da sala, separados da turma, com a intérprete. É sabido que a intérprete deveria estar disposta em sala de aula de forma que privilegiasse a visão dos alunos surdos, para assim estar preparada para interpretar a professora durante a aula, e a professora deveria adquirir uma metodologia que auxiliasse a inclusão destes alunos na sala de aula. Em entrevista, a professora afirmou que o convívio com os alunos em sala é muito difícil, pois ela não tem conhecimento de LIBRAS: “Olha, é bem complicado, porque assim, eu dependo de uma professora tradutora, caso contrário eles não conseguem realizar a atividade. O máximo que eles fazem é copiar do quadro, porque eu não tenho conhecimento na área de LIBRAS e tenho dificuldade de me comunicar com eles”, além disso, na

entrevista, a professora de português afirmou que os alunos ouvintes aprendem facilmente a língua de sinais e que muitas vezes traduzem para ela as dúvidas dos surdos, o que auxilia quando a intérprete não está presente: “os nossos dois alunos do 8º ano aqui na escola, eles interagem com todo mundo, na verdade eles têm mais dificuldade de se comunicar com os professores do que com os próprios colegas né, os colegas me traduzem o que eles tão dizendo”. A atitude dos colegas ouvintes de aprender a língua de sinais é um ato a ser elogiado, mas a importância do professor ter contato com os alunos surdos faria com que não somente o educador conhecesse mais seu aluno, mas também com que o aprendizado destes estudantes ocorresse de forma mais adequada. Ainda na entrevista, a professora me relatou que esta é sua primeira experiência com alunos surdos: “Aqui na escola é o meu primeiro início de sala de aula, só tive contato até então com eles”, o que talvez explique a forma como conduz suas aulas.

A professora começou a revisar o conteúdo "predicado verbal e nominal", pois haveria uma avaliação na aula seguinte. Notamos que a professora chamava bastante a atenção dos alunos ouvintes, mas em nenhum momento se dirigia aos surdos ou perguntava à intérprete se eles estavam entendendo. Na entrevista, a professora relatou que baixou um aplicativo para celular que traduz palavras do português escrito para LIBRAS, mas segundo ela, a intérprete falou que não teria muita serventia, pois os alunos, além da LIBRAS, tinham uma linguagem própria, e que provavelmente, mesmo com o auxílio do aplicativo, ela não conseguiria compreender o que os estudantes falavam, atitude que pode ter desencorajado a professora R a ter diálogo com os alunos surdos. A intérprete, apesar de ter conhecimento em LIBRAS, não é exclusivamente a única profissional a lidar com o surdo, e esta ação de desencorajar a professora R de se comunicar com os surdos é equivocada e pode prejudicar o processo de inclusão destes alunos na escola.

Durante a conversa com a professora, ela falou sobre como está sendo sua experiência com os surdos: “No começo foi assustadora, mas agora está sendo ótima, a gente se comunica, mas se comunica em assuntos do cotidiano, nada relacionado à disciplina”, o que mostra um interesse da professora sobre o assunto.

Na observação, os alunos pediram para a intérprete reafirmar o que eles já haviam dito, que não gostam de português, pois a professora não lhes dá atenção e grita muito, o que os deixa tontos, já que segundo eles, os gritos da professora com

os colegas ouvintes são tão altos que, mesmo sem conseguir ouvir, eles sentem “tremores” nos ouvidos, o que causa a tontura.

Após a revisão, a professora falou que realizaria um ditado com os alunos sobre a grafia da letra “x”. A intérprete também realizou um ditado com os surdos, mas com outras palavras; ela me explicou que os alunos confundem muito ainda a letra “x” e não achou pertinente exercitar essa letra naquele momento. Na entrevista, a intérprete afirmou que na disciplina de português é realizada uma adaptação curricular, pois os alunos surdos acompanham melhor dessa forma, porém como comentado anteriormente, esta atitude vai contra o exercício de intérprete.

Para a correção, a professora de português pediu para que cada aluno viesse até sua classe com o seu caderno. Em relação aos surdos, a professora preferiu deixar a correção com a intérprete, que nesse caso assumiu o papel de professora destes alunos, o que não faz parte de sua função.

A aluna B comentou que às vezes não compreende o que a professora quer dizer nos enunciados dos exercícios passados no quadro, pois ela escreve com letra cursiva e tem a caligrafia pequena, e os surdos geralmente escrevem com letra de forma. Outra coisa que a incomoda é ver o descaso dos outros colegas com o estudo, pois passam a maioria do tempo no celular nas redes sociais (já que a escola tem acesso ao *wi-fi*) e ela se esforça ao máximo para compreender o conteúdo. Sobre as adaptações curriculares mencionadas, geralmente são realizadas por uma equipe responsável pela sala de AEE, neste caso, como a intérprete tem formação em AEE, ela mesma realiza estas adaptações, o que não deveria acontecer devido sua função ser de realizar a interpretação da explicação da professora, e não interferir em sala de aula ou adquirir papel de professora.

Na segunda aula de português observada, apenas um dos alunos surdos estava presente. A professora de português começou a explicar para os alunos o trabalho que deveriam fazer para entregar na próxima aula, sobre leitura e interpretação de um texto de um livro didático, que seria emprestado aos alunos para levarem para casa durante a realização da atividade. O aluno A não havia recebido o livro, então a intérprete pediu que a professora fosse até a biblioteca para trazer um.

Logo após, a professora de português passou no quadro exercícios sobre transitividade, retirados do livro. O aluno A começou a copiar, enquanto a intérprete lia o texto para o trabalho, porém teve que interromper a leitura para continuar

copiando para o aluno A, que se atrasou, atividade esta que não condiz com a sua função, pois segundo Quadros (2004) o intérprete “deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes”(p. 60). Limitando-se a apenas isso, como sua função de intérprete exige. O aluno A começou a ficar irritado com a professora de português, pois ela somente dava explicação para os alunos ouvintes e ele ficava isolado só com o auxílio da intérprete; outro motivo que pode ter resultado nessa irritação, é o desinteresse na aula de português, pois ele aparenta não gostar da aula e toda hora querer sair. A intérprete começou a traduzir para ele o que a professora estava explicando, despertando o interesse do aluno. Para exemplificar um verbo, a intérprete sinalizou que no domingo passado houve votação para o impeachment da presidente do Brasil, e o aluno compreendeu que o verbo naquela frase era "votar". Ao final da aula, a professora de português colocou alguns exemplos de preposições no quadro, e a intérprete copiou no caderno do aluno A enquanto ele tentava ler sozinho a matéria e verificar se havia entendido o conteúdo.

Na primeira aula de matemática observada, os dois alunos encontravam-se presentes em aula. O professor de matemática estava revisando monômios, conteúdo que havia sido avaliado na prova anterior. A intérprete começou a copiar no caderno dos alunos os problemas que o professor estava passando no quadro, o que não é a sua função como mencionado anteriormente, o que facilitou aos alunos que ficassem dispersos, mexendo no celular e conversando entre si.

Na entrevista realizada, a intérprete se mostrou encantada não só com a interação entre os alunos surdos, mas também entre eles e os ouvintes: “É uma das coisas mais fantásticas que eu vejo né, que eu percebo, por que assim ó o professor, eu acredito que já é bem mais carregado de preconceitos do que a própria criança né. Eles não, eles interagem com todos os colegas, e eles entram numa turma e a turma não tem conhecimento de LIBRAS e é incrível que dentro de um ano eles têm uma facilidade de passar a linguagem de sinais tanto que a turma toda fica sabendo”, de acordo com ela, os alunos tem facilidade de socializar com os colegas, assim é realizada a interação dos alunos surdos com seus colegas ouvintes.

Na continuação da aula, a intérprete começou a explicar para o aluno A, e logo para a aluna B, pois eles sentam de modo que ela precisa se virar ora para um, ora para outro, como foi dito anteriormente, o intérprete deve estar disposto na sala

de aula de modo que todos os alunos surdos tivessem como visualizá-lo, desta forma não seria interrompida a tradução e nenhum aluno precisaria esperar sua vez.

Enquanto a intérprete explicava o conteúdo para a aluna B, o aluno A voltou a mexer no celular, então a intérprete pegou o celular dizendo que entregaria depois que a aula acabasse. O professor de matemática começou a passar no quadro exercícios sobre binômios e trinômios, e ao mesmo tempo, explicava o conteúdo. A intérprete passava a explicação para os alunos surdos, mas quando percebeu que o aluno A não estava dando a mínima importância para o que estava sendo dito, a aluna B, irritada, pediu que ele parasse.

A intérprete pegou o caderno do aluno A e começou a explicar para os dois, então em um momento o aluno pegou o lápis e começou a tentar fazer os exercícios. Logo, ele tentou explicar o conteúdo para a aluna B junto com a intérprete. O professor então começou a esclarecer a matéria termos semelhantes, conteúdo da segunda prova e depois passou exercícios de um livro no quadro, que os alunos surdos copiaram. O professor começou a resolver os exercícios, e a aluna B mostrou-se insatisfeita, dizendo para a intérprete que não queria prestar atenção naquele conteúdo; a intérprete disse que não tinha o que fazer apenas se obrigar e estudar.

Perguntamos então à intérprete como era feita a tradução nas aulas de matemática, e ela respondeu que é conforme o professor dá a matéria, ela não altera nada, pois esta disciplina é exata, mas no atendimento à tarde ela trabalha a parte técnica, a aula serve mais para recolhida de exercícios. Na entrevista, o professor me explicou que não são os primeiros alunos surdos em sua carreira: “Além desses dois alunos eu já peguei dois alunos, há uns dois anos atrás”. O professor também relatou que ele, a intérprete e outros professores destes alunos se reúnem para que a intérprete possa esclarecer com eles as dúvidas dos alunos, e assim, o professor U vê a aprendizagem dos surdos como satisfatória: “Sempre existe uma certa dificuldade deles com os demais né, mas em função da professora L [intérprete] a gente procura se juntar e esclarecer o conteúdo, tudo da melhor forma possível e o rendimento deles até então tem sido satisfatório”, mas este não é o papel da intérprete, como Quadros (2004) ressalta

o intérprete se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o

seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído. (p. 60)

Assim, cada profissional deve exercer seu papel dentro do processo de aprendizagem dos alunos surdos. Também perguntamos ao professor se ele já tentou se comunicar com os alunos surdos em LIBRAS: “Não, essa parte eu deixo pra ela [intérprete]. Quem passa pra eles essa linguagem vamos dizer assim, é o professor que acompanha eles”. Quando perguntamos como ele avaliava o processo de inclusão dos surdos na escola, a resposta foi “satisfatória”; o professor U falou que não depende apenas dos professores, e sim de toda equipe gestora da escola.

Também foi realizada uma entrevista com a diretora da escola, L. M. Graduada em Estudos Sociais pela Universidade Católica de Pelotas em 1979 e especialista em Psicopedagogia, é diretora da escola há 7 anos não consecutivos, e já estava na direção quando a instituição começou a receber alunos surdos, no ano de 2001. A gestora da escola disse ver o processo de inclusão dos surdos na instituição como “maravilhoso”, pois segundo ela há retorno destes alunos quando são incentivados ao estudo, diferente de outros tipos de necessidades educacionais especiais, como os cegos, por exemplo. A diretora também relatou que existe uma enorme contrapartida do município: “na escola Silvina a gente pode dizer que não falta nada para um bom trabalho: temos uma intérprete de LIBRAS, uma sala de AEE bem equipada, só não temos rampa porque outra escola tem mais entrada de alunos com algum tipo de paralisia, nós nos atemos mais na linha dos surdos mesmo”. Nesta entrevista a diretora afirmou que todos os professores da escola têm formação em inclusão: “os professores têm formação de inclusão e a gente busca, que isso é muito importante, a família, porque não adianta o professor ter formação em inclusão e a família ficar de fora, a gente busca a família para dentro da escola”.

Em relação à inclusão apresentada em outros trabalhos citados no início do capítulo e a observada na escola, há um ponto em que os contextos se assemelham. Nos trabalhos de Almeida (2015) e Ribeiro (2013) está presente a centralidade da intérprete em sala de aula, assim como na escola Silvina, ficando ela na função de professora dos surdos. Neste caso, a intérprete tem formação em educação especial, além de trabalhar com uma equipe para atender os surdos também em turno inverso, e pode atuar como docente dos surdos, diferente do que é relatado nos trabalhos de Almeida e Ribeiro, visto que no contexto de suas

respectivas pesquisas, a intérprete muitas vezes não tinha formação para tal e possuía apenas um curso de LIBRAS de algumas poucas horas.

Após as observações e entrevistas deste capítulo, pode-se concluir que a instituição possui os recursos que o surdo necessita para desenvolver sua aprendizagem, mas esses não estão sendo bem empregados, e o professor não se envolve com os alunos, não prepara material pra eles, sendo que a intérprete faz uma função que não é dela. No próximo capítulo, veremos se a estrutura de inclusão da escola tem algum impacto no desenvolvimento das habilidades de leitura desses alunos, a partir de um teste de leitura.

### **3 TESTE DE LEITURA: ELABORAÇÃO E REFLEXÃO DE RESULTADOS.**

Neste capítulo, será apresentado um teste de leitura baseado nos parâmetros da Prova Brasil, bem como seu processo de elaboração e aplicação com os alunos sujeitos da pesquisa. Como dito anteriormente, outras pesquisas também tiveram como sua metodologia um teste com a mesma base. Carvalho (2012) realizou seu teste com 3 alunos, sendo uma aluna de 9º ano e outros dois de 6º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Castanhal/PA, tendo 3 aplicações deste teste. Neste teste, os descritores escolhidos pela autora, referentes ao 5º ano, foram: D1 – Localizar informações explícitas em um texto, D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, D4 – Inferir uma informação implícita em um texto, D6 – Identificar o tema de um texto e D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto e D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto, D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados). Analisando os dados de sua pesquisa, a autora observou que os alunos encontravam respostas diferentes em cada aplicação, chegando à conclusão de que os estudantes possuem baixíssima capacidade de leitura, talvez por motivo de o ensino ser realizado de forma oral, voltado mais para os alunos ouvintes. Segundo a autora, os alunos, em relação aos “patamares de proficiência em leitura pelo INEP”, estão classificados em “crítico e muito crítico” (p. 88), o que alerta a urgência em melhorar a aprendizagem dos surdos.

Almeida (2015) realizou sua pesquisa no município de Jaguarão/RS. Os descritores escolhidos pela autora para a realização do teste, baseados nas provas de 5º ano do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), foram: D1 – Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto, D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc, D8 – Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto). Em seu teste, realizado com uma aluna surda do 9º ano, observou que as dificuldades de leitura da estudante eram as mesmas dos alunos ouvintes com quem estudava, indicando que o surdo pode ter uma compreensão leitora igual ou semelhante à dos ouvintes,



desde que sejam oferecidos a ele os recursos necessários. Segundo Karnopp e Pereira (2012), os professores de língua trabalham para que os alunos apropriem-se da língua escrita, porém estes estudantes não conseguem atribuir significado ao que está exposto; além da metodologia de leitura utilizada pelos professores não ser adequada ao surdo, este não irá desenvolver a habilidade de compreensão leitora com eficácia por não ter a língua portuguesa como sua língua materna (p.126), o que é uma das atitudes que não propiciam o desenvolvimento de habilidades leitoras no surdo. Capovilla e Capovilla (2006) também realizaram um estudo comparando o nível de leitura de surdos e ouvintes com uma bateria de testes. Dentre os sujeitos da pesquisa, haviam pessoas com perda auditiva profunda, severa e moderada, como resultado, obtiveram os seguintes resultados: “leitores ouvintes deixam-se enganar mais pela semelhança fonológica ... ao passo que leitores surdos deixam-se enganar mais pela semelhança visual (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2006, p.224), já que os ouvintes reconhecem a letra pelo som, e os surdos pelo visual. A partir de agora, será apresentado o teste de leitura baseado na prova Brasil, relatos da elaboração com os descritores e a justificativa de tal escolha, bem como a aplicação do mesmo e as respostas dos alunos com as reflexões sobre os resultados comparados com outras pesquisas.

### **3.1 Elaboração das Questões**

O teste foi realizado em língua portuguesa, pois assim como dito nas entrevistas pela intérprete L, as provas realizadas pelos surdos não são adaptadas sendo as mesmas dos ouvintes, sabemos que o material deve ser adaptado, porém como é a conduta da escola, optamos por analisar a habilidade de leitura como ela é cobrada nas provas regulares: em língua portuguesa. Assim foi feito para que se possa comprovar que essa metodologia de avaliação e de ensino usada com os surdos não são adequadas. De acordo com o conceito de inclusão que a escola adota, é proposto um teste em língua portuguesa em que a intérprete não pode interferir como normalmente faz, para entender que não é possível avaliar alunos surdos usando a mesma metodologia que se usa para os ouvintes.

Vimos em outras pesquisas, que o desenvolvimento da capacidade leitora dos surdos é insatisfatória. Veremos agora a habilidade de leitura dos surdos sujeitos desta pesquisa, bem como seu nível de compreensão. Para avaliar a compreensão

leitora dos alunos surdos, desenvolvemos um teste de leitura, que foi aplicado a toda a turma (surdos e ouvintes). Na aplicação do teste, foi solicitado que a intérprete não estivesse com os surdos já que nas observações foi notado que a profissional facilitava para os surdos realizando as atividades para eles ou então indicava as respostas, o que prejudicaria o estudo. Essa comparação serve para uma análise das habilidades de compreensão leitora entre surdos e ouvintes, com a intenção de ter um parâmetro de comparação para ter conhecimento se os equívocos cometidos por surdos são únicos ou se os ouvintes também apresentam os mesmos erros. Capovilla e Capovilla (2006) refletem que esta comparação serve para “compreender o processamento cognitivo e lingüístico do aluno surdo por comparação com o ouvinte como função da natureza psicolingüística do material a ser lido” (CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2006, p. 220), assim se obtêm uma visão ampliada das habilidades de leitura de cada aluno. O teste de leitura teve sua elaboração baseada na Prova Brasil, elaborada pelo INEP e aplicada aos alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio para avaliar a compreensão de leitura. Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008), a prova Brasil surgiu devido a uma urgência em averiguar a qualidade do ensino (inicialmente referente à disciplina de matemática, posteriormente à disciplina de português), além de deficiências no processo de ensino-aprendizagem dos alunos de anos iniciais e finais do ensino fundamental (2008, p.5).

O teste de leitura é organizado em torno dos seguintes descritores:

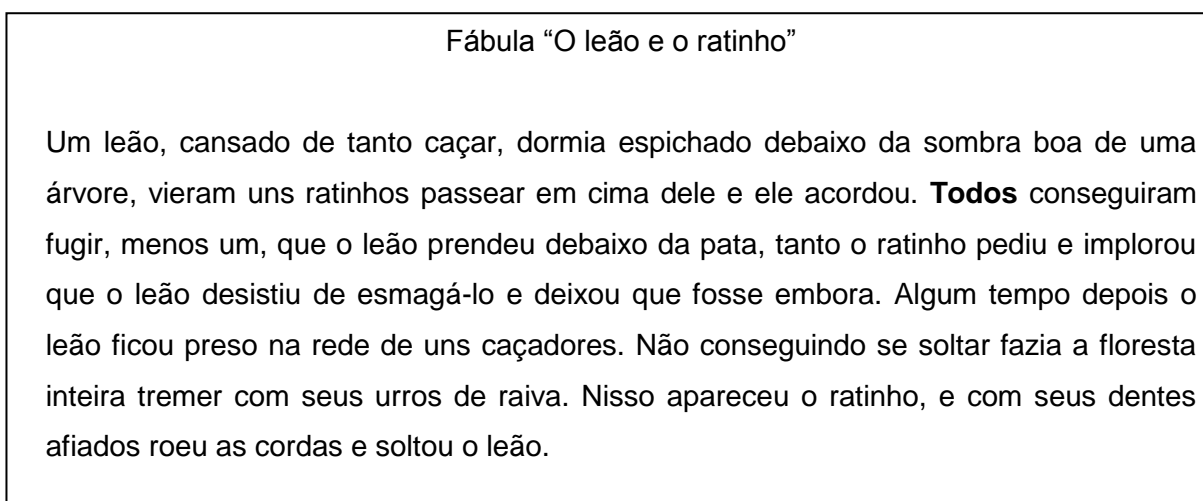
Quadro 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil – 9º ano

TÓPICO 1: Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
	<b>D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</b>
	<b>D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.</b>
	<b>D6 – Identificar o tema de um texto.</b>
TÓPICO 2: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto.	D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
	D5 – Interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
TÓPICO 3: Relação entre textos.	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
TÓPICO 4: Coerência e coesão no processamento do texto.	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
	D7 – Identificar a tese de um texto.
	D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
	D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
	D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
	D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
TÓPICO 5: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.	D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
	<b>D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</b>
	D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
TÓPICO 6: Variação Linguística	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: (BRASIL, 2008, p. 22-23)

Dos descritores elencados no quadro acima, foram selecionados os quatro descritores destacados, considerados mais relevantes para análise. A natureza da pesquisa sendo ela o estudo de caso e as observações realizadas anteriormente auxiliaram na escolha dos descritores. Os surdos apresentavam maior dificuldade em relação a estes pontos do que os outros, mas sabemos que todos são importantes para um teste de leitura. Também em função do pouco tempo para a realização do teste, que não poderia ser muito extenso para não tomar muito tempo da aula de português, selecionamos três textos para a elaboração das questões: a fábula "O leão e o ratinho", uma tirinha da Turma da Mônica e um cartaz (os dois últimos, em virtude dos aspectos visuais, que deveriam favorecer a leitura por parte dos surdos).

Figura 1 – Fábula utilizada na elaboração do teste



Fonte: ESOPPO, 2010.

Figura 2 – Tirinha utilizada na elaboração do teste



Fonte: ESPAÇO, s.d.

Figura 3 – Cartaz usado na elaboração do teste



Fonte: DUARTE, s.d.

A escolha do descritor "Inferir o sentido de uma palavra ou expressão" tem a finalidade de saber se os alunos surdos têm noção de referência de pronome, pois os pronomes podem gerar uma maior dificuldade para o surdo, uma vez que seu funcionamento na gramática do português e na gramática de LIBRAS é bastante diferente. Para isso, elaborou-se a seguinte questão, a partir da fábula "O leão e o ratinho".

Qual a referência do pronome em negrito "todos":

- a) Caçadores.
- b) Ratinhos.
- c) Leão.

Era esperado que a resposta fosse a letra b, pois a frase era: "**Todos** conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata, tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora". As demais alternativas foram elaboradas a partir de outros substantivos masculinos presentes no texto: um plural e um singular, para identificarmos, também, se os alunos surdos identificariam a diferença de número.

Segundo a matriz de Língua Portuguesa da 8ª série, o aluno "ao inferir o sentido da palavra ou expressão, seleciona informações também presentes na superfície textual e estabelece relações entre essas informações e seus

conhecimentos prévios” (p.3), realizando assim uma integração do que já conhece e o que está lendo no texto.

O descritor "Inferir uma informação implícita em um texto" foi selecionado pela sua exigência de capacidade de compreensão; este descritor exige do aluno identificar uma informação implícita a partir da atribuição de sentido na leitura. Segundo Karnopp e Pereira (2012), “embora desenvolva habilidades de codificação e de decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê” (p. 126), dificultando assim o reconhecimento do que está implícito no texto.

Por que o cartaz menciona “duas gotinhas da sua atenção”?

- a) Porque atenção se dá em gotas.
- b) Porque a vacina contra a paralisia é em gotas.
- c) Porque o Zé Gotinha é divertido.

Como a identificação de informações implícitas pode ser especialmente difícil para um aluno surdo, optamos por utilizar um texto com elementos visuais na elaboração da questão. Nele, vemos a seguinte frase: “O seu filho quer duas gotinhas de sua atenção”. O objetivo era saber se os alunos compreendiam a expressão “duas gotinhas de sua atenção”, que faz menção à campanha de vacinação contra a paralisia infantil. A resposta correta era a letra b. A elaboração das demais alternativas considerou a possibilidade de uma interpretação literal (atenção se dá em gotas) e uma interpretação baseada exclusivamente na imagem (o fato de o Zé Gotinha estar sorrindo e brincando).

Segundo a Matriz de Língua Portuguesa da 8ª série, neste descritor o estudante tem a função de “buscar informações que vão além do que está explícito, mas que à medida que ele vá atribuindo sentido ao que está enunciado no texto, ele vá deduzindo o que lhe foi solicitado” (p.04), identificando assim a informação implícita.

A escolha do descritor "Identificar o tema de um texto" foi realizada porque nas observações realizadas, os alunos tinham alguma dificuldade em dizer do que se tratava o texto que liam em aula. Segundo informações passadas pela intérprete, geralmente o aluno A encontrava maior dificuldade, muitas vezes por não compreender mesmo, outras simplesmente por não gostar da disciplina.

Para este descritor também foi utilizada a fábula "O leão e o ratinho". Nesta, o aluno deveria identificar o tema do texto:

Qual o tema do texto:

- a) A amizade do leão e do ratinho.
- b) O heroísmo do leão.
- c) A gratidão do ratinho.

A resposta correta seria letra c, pois na fábula, o ratinho como mostra de gratidão por tê-lo deixado vivo, salvou o leão. As demais alternativas foram elaboradas a partir de outras possibilidades de interpretação (amizade entre o leão e o ratinho e heroísmo do leão). Segundo a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da 8ª série “o tema não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor quando identifica a função dos recursos utilizados” (p.5).

O descritor "Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados" foi selecionado porque, muitas vezes, a ironia e o humor são codificados, na linguagem oral, através da entonação – traduzida, na linguagem escrita, pelos diferentes sinais de pontuação (exclamação, interrogação, reticências). No texto selecionado (tirinha da Turma da Mônica), o tom de ironia vem da exclamação no quadrinho final, associada à expressão do Cebolinha:

Por que Cebolinha diz “Adivinha!”?

- a) Ele quer que Mônica adivinhe por que ele não quer mais brincar.
- b) Ele está sendo irônico.
- c) Ele não gosta do Sansão.

A alternativa correta é a letra b. A escolha das demais alternativas considerou a possibilidade de uma interpretação literal (um pedido para que a Mônica adivinhasse) e de uma interpretação baseada exclusivamente no conhecimento da Turma da Mônica (o fato de Cebolinha não gostar do Sansão).

Segundo a Matriz de Língua Portuguesa da 8ª série, neste descritor o reconhecimento do efeito indicado é analisado “por meio de textos verbais e não-verbais, sendo muito valorizadas neste descritor atividades com gêneros variados sobre temas atuais, com espaço para várias possibilidades de leitura” (p.1), como foi o caso.

Na data de aplicação do exame estavam presentes 19 alunos ouvintes e a aluna surda B – o aluno A, por motivo de doença, não estava presente, mas realizou o teste em outra data. No dia do teste com a turma, a intérprete não estava em sala de aula, pois já estava ciente de que os alunos surdos deveriam fazer o teste sem o

seu auxílio, para uma melhor avaliação do desenvolvimento de habilidades de leitura. Após uma rápida conversa com a professora de português, explicamos a todos os estudantes o que seria realizado e entregamos uma folha de teste para cada aluno. Foi pedido a todos os alunos que realizassem uma leitura silenciosa antes de responder as questões, e que perguntassem o significado de qualquer palavra que fosse desconhecida para eles. No dia em que o aluno A fez o teste, ele estava sozinho com a pesquisadora na sala de AEE.

### 3.2 Análise dos Resultados

A questão número 1, que envolvia o descritor D16, teve 12 acertos e 7 erros de alunos ouvintes. Nenhum dos surdos acertou a questão. A aluna B logo pediu ajuda, pois não entendeu o que teria que responder na questão; em LIBRAS, foi respondido a ela que não poderia receber ajuda porque deveria mostrar seu desempenho. Ela olhou novamente a questão e marcou a alternativa **a**. O aluno A também marcou a letra **a**, tendo lido apenas uma vez. Fica claro pelos resultados que os alunos surdos não foram capazes de "sair" da interpretação literal da tirinha, ou seja, não identificaram a ironia na fala do Cebolinha.

15 alunos ouvintes acertaram e 4 erraram a segunda questão, relativa ao D4. Entre os surdos, ambos também acertaram: aluna B leu apenas uma vez a questão, o que mostra facilidade em identificar a informação implícita do texto. O aluno A leu com bastante atenção o enunciado e a campanha publicitária, e assinalou a resposta certa depois de refletir um pouco, sem a necessidade de ler novamente. Nesta questão, é percebido que os surdos têm o mesmo nível de compreensão leitora no que tange a informação implícita, visto que a maioria dos ouvintes também acertou. Foi a única questão que os dois alunos surdos acertaram, isso é indício de que uma metodologia de ensino mais voltada para o uso de recursos visuais pode ajudar e o professor deveria investir nisso.

A terceira questão, sobre o D6, teve 15 acertos e 4 erros de ouvintes e nenhum acerto por parte dos surdos. A aluna B marcou a letra **a** (a amizade do leão e do ratinho); primeiramente leu rápido e ensaiou marcar a resposta, parou, virou a folha de lado observando as perguntas anteriores, voltou para a questão e, sem ler novamente, respondeu. Já o aluno A leu atentamente a questão e marcou a letra **b** (o heroísmo do leão), também uma alternativa errada. Neste ponto, em questão de



habilidades de leitura, os alunos ouvintes mostraram possuir um maior nível de compreensão leitora do que os surdos, o que pode ser um indício de que a metodologia empregada pelo professor em sala de aula não é adequada para os surdos, por não ter um recurso visual para instigar a compreensão destes estudantes. Enquanto a maioria dos ouvintes acertou a questão, os surdos erraram o que mostra que o tema de um texto é um assunto mais trabalhado com o grupo de ouvintes do que os surdos.

Na quarta questão, relativa ao D3, quase todos da turma acertaram: 18 alunos ouvintes e a aluna surda. A aluna B leu toda a fábula novamente e respondeu, corretamente. O aluno A, após realizar novamente a leitura da fábula, marcou a letra **c** (leão).

A resposta do aluno A indica que, provavelmente, esse aluno não conhece a morfologia da língua portuguesa, pois o pronome **todos** é plural e a palavra *leão* está no singular. Em LIBRAS, a pluralidade é assinalada de forma diferente, ou seja, não há um sinal para "leão" e outro para "leões"; o sinal para "leão" é um só, e o que identifica se é um leão ou vários leões é o uso do sinal de "muitos" ou a repetição do sinal para "leão". No português, a diferença entre o singular e o plural é marcada morfologicamente através do sufixo -s ou de seus alomorfes (todo – todos; leão – leões). Isso pode não estar claro para o estudante.

Segundo Carvalho (2012), "O ensino da leitura é direcionado para alunos ouvintes, os professores não estão preparados para trabalhar com o público surdo" (p.31); assim, a importância de um intérprete em sala de aula e material adaptado é substancial para a aprendizagem destes alunos. No caso do aluno A, a incompreensão da distinção entre singular e plural pode ter sido afetada pelo não conhecimento morfológico do português.

Com base nos resultados apresentados, podem-se tirar algumas conclusões. Uma delas é a de que a aluna B possui habilidades de leitura insuficientes, visto que as questões acertadas por ela envolviam habilidades básicas de leitura, tendo ainda o auxílio de material visual que é mais trabalhado com os surdos. O aluno A possui um conhecimento também insatisfatório; o fato de ter acertado somente uma questão, sendo ela também com auxílio de material visual e ter menos acertos do que a aluna B é preocupante e ressalta que o aluno sabe ler, com isso não sabe interpretar, mas com a metodologia de trabalho observada, este resultado já era esperado. Além disso, o posicionamento dos professores e da intérprete L sendo

incorreto perante a legislação desmotiva o aprendizado dos alunos surdos, o que seria resolvido se os profissionais seguissem a conduta de cada profissão e o código de ética, refletindo assim em um nível de leitura elevado nos alunos com surdez. Segundo Carvalho (2014), os alunos surdos “[...] já chegam à escola com certa desvantagem com relação ao resto da turma” (p.24); como sua língua materna é a LIBRAS, o surdo tem o desafio de aprender não só a língua portuguesa, como também aprender a ser bilíngue. Apesar disso, de fato, o aluno surdo precisa desenvolver habilidades de leitura em português, num contexto escolar que, normalmente, privilegia os alunos ouvintes, que conseguem associar os sons da língua às letras no papel. O aluno surdo, por sua vez, precisa aprender a significar os caracteres no papel a partir de um conjunto de conhecimentos distinto, o que nem sempre é fácil. Nesse contexto, o reconhecimento de distinções que podem parecer irrelevantes, como a presença ou ausência de um - s ao final de uma palavra podem ter efeitos significativos na leitura de um texto.

Retomando o início deste capítulo, Carvalho (2012) em seu teste aplicado com uma aluna de 9º ano e dois de 6º ano, observou que em relação a habilidades de leitura os estudantes tinham um conhecimento precário. Já Almeida (2015) reconheceu que a aluna que realizou o teste possuía habilidades leitoras parecidas com os ouvintes, ressaltando que esta aluna tinha o apoio necessário na cidade em que morava anteriormente, o que mais uma vez reforça que o surdo, se dada a atenção adequada, tem possibilidade de desenvolver tanta habilidade leitora quanto os ouvintes.

Nesta pesquisa, foi constatado que em geral, os ouvintes têm uma maior compreensão do que os surdos em algumas questões como efeitos de humor ou ironia e tema do texto, visto que foram questões em que a maioria de ouvintes acertou e nenhum surdo obteve acerto. Além disso, há uma diferença nas respostas dos próprios surdos, em que a aluna B respondeu corretamente 2 questões enquanto o aluno A conseguiu acertar apenas uma questão. Outro aspecto a ser comentado, é o fato de os alunos surdos terem uma maior facilidade de compreender um material visual do que escrito, atitude considerada natural entre os surdos, já que o sentido que estes alunos mais utilizam é a visão, que substitui a falta de audição. Em relação ao uso da LIBRAS, os sujeitos desta pesquisa são fluentes, apesar de que a língua de sinais utilizada por eles possa ter uma mistura com a linguagem materna aprendida em casa com os familiares, diferente do que foi

visto no estudo de Carvalho (2012), em que os alunos tinham baixo conhecimento de LIBRAS. Em relação à pesquisa de Almeida (2015), onde os alunos de uma das escolas não estavam alfabetizados e só foi possível aplicar o teste com a aluna da outra instituição por sua experiência bem sucedida com o apoio necessário antes de entrar na escola observada, os alunos desta pesquisa são bem mais desenvolvidos: além do fato de já estarem alfabetizados. Ainda que estes alunos tenham uma vantagem em ter um conhecimento maior da LIBRAS do que os de outras pesquisas, um diferencial na vida escolar destes alunos surdos seria a existência da disciplina de LIBRAS com um profissional qualificado com o intuito de que os surdos se aprimorem cada vez mais da sua língua materna, melhorando assim seu aprendizado.

Por fim, observamos que apesar dos recursos oferecidos para que desenvolvam a sua capacidade leitora, os alunos apresentaram um nível de compreensão muito diferente dos ouvintes. A aluna B que teve um apoio maior do que o aluno A antes de entrar na escola Silvina, também se distancia muito dos ouvintes em suas respostas do teste, mostrando que a escola ter os recursos necessários é só o primeiro passo, se não houver uma metodologia de ensino que realmente considere a presença dos alunos surdos na sala de aula, a presença dos recursos não atribuirá valor ao aprendizado dos alunos surdos. É preciso que se evolua e que os professores se sintam motivados a estudar o assunto, tendo assim mais preparo para trabalhar com os surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tinha por finalidade conhecer o processo de inclusão e o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos surdos do 8º ano que fazem parte do corpo discente da E. M. E. F. Silvina Gonçalves da cidade de Arroio Grande/RS. A pesquisa faz uma comparação com os resultados de outros estudos como Carvalho (2012), Ribeiro (2013) e Almeida (2015) para um melhor entendimento do assunto em diferentes contextos.

Para a realização da pesquisa, foram feitas observações em aula com surdos e ouvintes e na sala de AEE com a presença da intérprete, leituras de pesquisas anteriores que nortearam o estudo, elaboração de um teste de leitura baseado nos descritores da Prova Brasil e a aplicação deste material para os alunos. O primeiro passo foi observar aulas dos estudantes com surdez em meio aos colegas ouvintes e professores, contando também com a presença da intérprete. Nas observações, foram reafirmadas as palavras de Almeida (2015) sobre a centralidade da intérprete, ou seja, os professores não estavam preparados para a elaboração de um material adaptado para os surdos, os deixando a cargo da intérprete que no caso não possuía qualificação para o cargo, e esta função não competia a ela e sim ao professor. Este primeiro momento também foi importante para entender a visão de inclusão da diretora da escola, professores que trabalham com os surdos, dos colegas ouvintes, dos próprios surdos e intérprete de LIBRAS.

Após, foram realizadas leituras para compreensão da Prova Brasil realizada pelo MEC, bem como a função de avaliação de cada descritor do 9º ano para a elaboração do teste utilizado na pesquisa. Depois de feitas as escolhas dos descritores que seriam avaliados, elaboramos o teste, que contou com uma fábula, uma tirinha e um cartaz publicitário. A próxima etapa foi a aplicação do teste com a turma alvo da pesquisa.

No início do trabalho, queríamos saber se os surdos tinham o mesmo nível de compreensão leitora dos ouvintes, já que a instituição é bem equipada com recursos necessários para a aprendizagem dos alunos com surdez. A análise dos dados contrariou a nossa hipótese: os alunos surdos apresentaram um rendimento inferior aos ouvintes. Se o professor não se sente preparado para o trabalho com os surdos (apesar da preocupação mostrada por eles, aparentam desmotivação para lidar com os estudantes surdos) e esse for um assunto não dialogado a fundo por toda a

equipe da escola, a presença dos intérpretes recursos não será o suficiente para garantir uma aprendizagem satisfatória, tudo deve ser um conjunto em prol do aluno surdo para que ele tenha condições de aprender. Por fim, como muitos trabalhos mostram que a inclusão dos surdos é precária, acreditamos que esta pesquisa serviu para mostrar que nem sempre somente os recursos são o bastante para a aprendizagem destes alunos, necessita de uma metodologia adequada e que os professores se comprometam mais neste sentido, bem como o intérprete realize seu trabalho da melhor forma possível, tratando apenas de traduzir o professor e deixando o ensino com este profissional. Esperamos que este estudo possa auxiliar professores e estudantes a conhecer mais sobre o assunto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L. **Inclusão, surdez e leitura: possibilidades e desafios no ensino regular**. 2015. 62p. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – Português, Espanhol e respectivas Literaturas), Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Lei de LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 23, 24 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º de setembro de 2010, p. 189º da Independência e 122º da República, 1º de set. 2010.

\_\_\_\_\_. MEC/SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE: Plano de desenvolvimento da educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** /; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004. 94 p. : il.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 2, 7 jul. 2015.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Leitura de estudantes surdos: desenvolvimento e peculiaridades em relação à de ouvintes**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.218-228, jun. 2006.

CARVALHO, M. M. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos no ensino fundamental maior**. 2012. 102p. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4683>> Acesso em 24 nov. 2016.

DUARTE, V. M. O cartaz – um gênero textual informativo. In: **Português: o seu sítio da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/redacao/ocartazumgenerotextualinformativo%20.html>>. Acesso em nov. 2016.

ESOPO. O leão e o ratinho. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Ler e escrever: livro de textos do aluno**. 3 ed. São Paulo: FDE, 2010.

ESPAÇO Educar. Disponível em: <<http://www.espacoeducar.net/2012/07/muitas-tirinhas-da-turma-da-monica-para.html>>. Acesso em nov. 2016.

GÓES, M. C. R. de.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 289-302.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 153-171.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-133.

MACEDO, L. L. de; **Política linguística: instrução em libras dos professores ouvintes**. INES | Revista Forum | Rio de Janeiro | n. 33 | jan-jun 2016.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Prismas, 2013.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**, vol. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**, vol. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004b.