



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI - POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL**

KARLA FERNANDA FERREIRA DA SILVA

**A INCLUSÃO DE UMA ALUNA SURDA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA:
(RE)CONFIGURAÇÕES DO AGIR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

**MONTEIRO
2022**

KARLA FERNANDA FERREIRA DA SILVA

**A INCLUSÃO DE UMA ALUNA SURDA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA:
(RE)CONFIGURAÇÕES DO AGIR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras-Espanhol.

Orientadora: Prof. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón.

**MONTEIRO
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586i Silva, Karla Fernanda Ferreira da.
A inclusão de uma aluna surda nas aulas de língua espanhola [manuscrito] : (re)configurações do agir na perspectiva da educação inclusiva / Karla Fernanda Ferreira da Silva. - 2022.
42 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2023.

"Orientação : Profa. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón, Coordenação do Curso de Letras - CCHE. "

1. Diário reflexivo. 2. Educação dos surdos. 3. Educação inclusiva. 4. Ensino de língua espanhola. 5. Ensino da língua espanhola. I. Título

21. ed. CDD 370.115

Elaborada por Talita R. Bezerra - CRB - 15/970

Biblioteca
José
Rafael de
Menezes

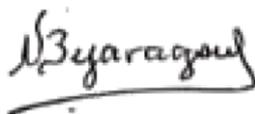
KARLA FERNANDA FERREIRA DA SILVA

**A INCLUSÃO DE UMA ALUNA SURDA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA:
(RE)CONFIGURAÇÕES DO AGIR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras-Espanhol.

Aprovada em: 14/12/2022

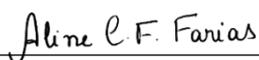
BANCA EXAMINADORA



Prof. Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón. (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ma. Aline Carolina Ferreira Farias
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso contou com a ajuda de algumas pessoas, dentre as quais agradeço:

A Deus, por todo seu amor, misericórdia e compaixão. Agradeço infinitamente por ter me dado força, saúde e sabedoria para lidar e superar as adversidades da vida.

Aos meus pais: Maria Luiza Ferreira e José Fernandes da Silva que são meus alicerces e donos de todo meu amor. Que mesmo com pouco grau de escolaridade, sempre acreditaram que a educação é primordial. Que por meio de suas lutas diárias, permitiram que eu chegasse aonde estou hoje. De todo meu coração, muito obrigada pelo amor, carinho, companheirismo, apoio e minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos, Kátia Flávia e Jonathas Fernando, por sempre estarem ao meu lado me apoiando com palavras e atitudes e sempre acreditando em mim, amo vocês!

A todos os meus familiares que me incentivaram e me apoiaram durante minha trajetória acadêmica e em especial a minha avó Luiza Maria (em memória).

À minha orientadora Náthaly Aragón, que fez com que eu me apaixonasse ainda mais pela área da Educação Inclusiva. Exemplo de profissional e pessoa que levarei para toda vida. Minha eterna gratidão por todo apoio, contribuição, paciência, sempre sendo solícita e obrigada por não ter desistido de mim.

A todos os professores que passaram na minha vida desde a Educação Infantil até o Ensino Superior que contribuíram para minha formação. Exemplos de professores que se tornaram espelho pelo seu lado humano que eu quero levar como exemplo para minha docência. Faço uma ressalva aos professores da Universidade Estadual da Paraíba Campus VI, que tenho admiração em especial: Amanda Prata, Christina Gladys, Cristiane Agnes, Dalila Gomes, José Veranildo, Lidiane Quirino, Marcelo Medeiros e Maria da Conceição.

Agradeço às professoras da Banca Examinadora: Aline Farias e Maria da Conceição, por estarem presente nesse fechamento de ciclo e pelas contribuições no presente trabalho.

Aos meus amigos que eu fiz na cidade de Monteiro e circunvizinhas. Foram pessoas extremamente importante que me acolheram e me apoiaram quando eu mais precisava e tornaram os meus dias ainda mais leves e alegres, em especial: Amanda Carolline, Bianca Almeida, César Lima, Cícero Félix, Bianca, Germano Miranda, Gilson Alves, Ivani Bezerra, Janaína Maria, Jakellyne Ruth, João Paulo, Jozimario, Lindacy Guimarães, Marcela Bárcia, Marcía Maria, Neudenis de Carvalho, Pricila Maria, Sávio Romulo, Thamires Antonino,

Vinicius, Ygo Magalhães. Obrigada pelas conversas, risadas, viagens, congressos, passeios e tudo mais.

Gostaria de agradecer em especial Maria Eduarda (Dudinha). Que foi a minha amiga desde o tempo da escola e minha companheira de curso durante um determinado período, a qual, sou grata por todos os momentos partilhados e compartilhados, as minhas amigas de Pernambuco que sempre estiveram ao meu lado, mesmo quando eu estava distante: Viviane Santos e Rayana Mendonça, gratidão!

A Universidade Estadual da Paraíba- Campus VI, Monteiro, que foi essencial na minha formação e as oportunidades que tive na mesma e inclusive agradecer a todos os funcionários da UEPB.

E, por fim, agradecendo todos os envolvidos que participaram de maneira direta ou indireta na pesquisa e na colaboração no processo de coleta de dados.

Aos meus pais e a minha família, por todo
apoio na minha trajetória acadêmica.

RESUMO

A educação inclusiva possibilitou que os alunos com deficiência pudessem ter acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, os desafios encontrados em sala de aula pelos docentes para incluir a pessoa com deficiência (doravante, PCD) são diversos. No trabalho aqui em questão, vamos tomar como referência uma aluna com deficiência auditiva, no ensino da língua espanhola. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar as (re)configurações do agir de uma professora de língua espanhola do ensino fundamental ao se deparar com uma aluna surda em sala de aula. Tendo como objetivos específicos 1) identificar quais estratégias de ensino a professora se apropriou para incluir uma aluna surda na sala de aula, 2) identificar nos diários reflexivos a representação sobre o que incluir nas aulas de língua espanhola e 3) destacar a importância do diário reflexivo como ferramenta de análise do agir pedagógico. O trabalho é de cunho qualitativo-interpretativista, realizado através de uma entrevista feita com a mãe da aluna surda, e por meio de análises dos diários reflexivos nos quais constatamos que foi um instrumento de extrema importância para o decorrer da pesquisa. O referencial teórico que nos baseamos na área da formação inicial autores como Aragón (2020), Moita Lopes (1994) e Medrado e Dantas (2019), na área da educação inclusiva autores como Mantoan (2015) e Skliar (1992) e sobre o diário reflexivo Zabalza, (2004). Ao finalizar o nosso trabalho, podemos constatar que os diários reflexivos mediaram a reflexão sobre o agir docente e, conseqüentemente, tornou possível a (re)configuração do agir em prol da inclusão da aluna nas aulas de língua espanhola.

Palavras-chave: Aluna. Professora. Reconfiguração. Diário Reflexivo.

RESUMEN

La educación inclusiva permitió que los estudiantes con discapacidad tengan acceso a una educación de calidad. En ese sentido, los desafíos encontrados en el aula por los docentes para incluir a la persona con discapacidad (PCD) son diversos. En este trabajo en cuestión, tomemos como referencia una alumna con discapacidad auditiva, en la enseñanza de la lengua española. El presente trabajo tiene como objetivo general analizar las (re)configuraciones del actuar de una profesora de lengua española en la enseñanza primaria cuando se encuentra con una estudiante sorda en el aula. Como objetivos específicos buscamos 1) identificar qué estrategias de enseñanza la profesora se apropia para incluir una alumna sorda en el aula, 2) identificar en los diarios reflexivos la representación sobre qué incluir en las clases de lengua española y 3) destacar la importancia del diario reflexivo como herramienta de análisis del actuar pedagógico. El trabajo es de cuño cualitativo-interpretativista, realizado a través de una entrevista hecha con la madre de la alumna sorda, y por medio de análisis de los diarios reflexivos en los que constatamos que fue un instrumento de extrema importancia para el desarrollo de la investigación. El referencial teórico que nos basamos en el área de la formación inicial fueron Aragón (2020), Moita Lopes y Medrado y Dantas (2019); en el área de la educación inclusiva Mantoan (2015) y Skliar (1992) y sobre el diario reflexivo en Zabalza, (2004). Al finalizar nuestro trabajo, pudimos constatar que los diarios reflexivos mediaron la reflexión del actuar docente y, consecuentemente, la (re)configuración del actuar docente en favor de la inclusión de la alumna con discapacidad auditiva en las clases de lengua española.

Palabras-clave: Alumna. Profesora. Reconfiguración. Diario Reflexivo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 BREVE PERCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS	12
2.1 <i>A Educação dos Surdos no Mundo.....</i>	12
2.1.1 <i>A Educação dos Surdos no Brasil.....</i>	14
2.1.2 <i>Algumas políticas referentes à inclusão dos surdos no Brasil.....</i>	16
3 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	19
3.1 <i>Formação Inicial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....</i>	21
4.2 <i>O contexto e a colaboração da Pesquisa.....</i>	24
4.3 <i>Gerações de Dados.....</i>	27
5 ANÁLISE DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS	30
5.1 <i>Diário Reflexivo 1.....</i>	30
5.3 <i>Diário Reflexivo 8.....</i>	32
5.4 <i>Diário Reflexivo 13.....</i>	33
5.5 <i>Diário Reflexivo 14.....</i>	34
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37
ANEXO 2.....	42
APÊNDICE A	44

1 INTRODUÇÃO

A temática da educação é ampla e parte para inúmeros vieses que originam novas investigações e, conseqüentemente, reflexões. Nessa perspectiva, uma linha de pesquisa que tem se destacado é a educação inclusiva e por sua vez, a inclusão de alunos com deficiência em aulas de língua estrangeira no ensino regular.

Partindo da premissa que “[...] incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente” (MANTOAN, 2015, p. 56), compreendemos que todo discente sem exceção/distinção deve participar ativamente do processo de aprendizagem, para desta forma garantir seu direito à educação de qualidade (BRASIL, 2015).

Para garantir essa inclusão escolar no ensino regular, além da implementação de leis e decretos que visam garantir um ensino de qualidade, estudos vêm sendo realizados em prol dessa inclusão. Contudo, é importante ressaltar que mesmo com a criação de leis e decretos, ainda se perpetuam inúmeras lacunas para que essas mudanças possam contribuir de forma real com a tão almejada escola para todos¹.

Nesse cenário, é essencial e urgente que se criem espaços de discussão e reflexão sobre o ensino inclusivo nos componentes curriculares ofertados nas licenciaturas de Letras - Espanhol (ARAGÓN, 2020). Enfatizamos e nos alinhamos ao pensamento de Aragón (2020) sobre a importância da formação inicial na perspectiva da educação inclusiva, interligando os estudos teóricos com as práticas, em instituições escolares com alunos com deficiência. Para que, dessa forma, o futuro docente possa vivenciar e refletir sobre essas práticas, possibilitando que se sinta “mais preparado” para viabilizar a inclusão e garantir os direitos desses indivíduos, no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar as (re)configurações do agir de uma professora de língua espanhola do ensino fundamental ao se deparar com uma aluna surda em sala de aula. Para tanto, nos deteremos aos seguintes objetivos específicos: i) identificar quais estratégias de ensino a professora se apropriou para incluir uma aluna surda na sala de aula; ii) identificar nos diários reflexivos a representação sobre o que é incluir nas aulas

¹ A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica. Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf> >.

de língua espanhola e iii) destacar a importância do diário reflexivo como ferramenta de análise do agir pedagógico.

A temática se justifica após a autora deste trabalho se deparar com uma aluna surda na sala de aula. Diante do ocorrido renasciam indagações pela complexidade e dificuldade encontrada ao lecionar a língua espanhola. A partir dessa experiência, começaram minhas reflexões sobre a formação inicial e sobre as modificações do meu agir diante dessa realidade com a qual nunca tinha me deparado.

Em relação à estrutura organizacional deste trabalho, ele está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, trazemos um breve percurso histórico sobre a educação da pessoa surda. No segundo, discorreremos sobre a formação e agir docente com ênfase na educação inclusiva; no terceiro, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada neste estudo; no quarto fazemos a análise dos diários reflexivos e para finalizar apresentamos algumas considerações finais.

2 BREVE PERCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

No nosso país temos duas línguas oficiais que são: a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras). Há inúmeros questionamentos e crenças quando se refere à temática da Libras, visto que nem todos têm conhecimento dessa língua. Neste capítulo, abordaremos sobre o percurso histórico da educação dos surdos no mundo e no Brasil, e apontaremos algumas crenças internalizadas a respeito da língua desses indivíduos.

2.1 A Educação dos Surdos no Mundo

Ao longo da história da humanidade, as pessoas que possuíam uma deficiência foram alvo de preconceito e discriminação. Na Idade Antiga acreditava-se que as pessoas surdas eram desprovidas de pensamentos e incapazes de viver em sociedade por conta, das suas limitações (SILVA, CAMPOS, 2017).

Entre os anos 384 a 322 a.C, Aristóteles, pensador e filósofo, afirmava que “para atingir a consciência humana, tudo deveria penetrar por um dos órgãos dos sentidos, e a audição era considerada o canal mais importante para o aprendizado” (DUARTE et al, 2012, p. 5). Ou seja, para Aristóteles os indivíduos que não podiam ouvir ou emitir a fala não podiam aprender; em virtude de apresentar essas condições “os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social” (SANTANA, BERGAMO, 2005, p. 566).

No final da Idade Média, o monge espanhol beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) havia feito um voto de silêncio na Espanha. Nessa época, dois irmãos surdos passaram a viver no seu mosteiro, Francisco e Pedro Velasco, ambos pertencentes a uma família nobre de espanhóis. Diante dessa situação, o monge, que requeria fazer o uso da comunicação, valeu-se dos sinais criados por eles, e dessa maneira a língua de sinais foi originada.

Vale ressaltar que Ponce de León, por ser um homem inteligente e dominar inúmeras ciências, foi capaz de perceber que as pessoas surdas eram sim capazes de realizar qualquer tipo de atividade como qualquer outro indivíduo. Conforme Strobel (2009, p. 17) “[...] Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia², escrita e oralização”.

²¹ É a soletração de uma palavra utilizando o alfabeto digital ou manual de língua de sinais.

Destacamos a importância desse monge, já que com base em seus estudos foi criada a primeira escola de surdos na Espanha, nela se fazia uso da datilologia, método que foi desenvolvido por ele. Graças a esse método, “[...] conseguiu ensinar os surdos a falar, a ler, escrever e alguns até a aprender filosofia [...]” (DIAS, 2015, p. 13). No entanto, é pertinente mencionar que a educação na época não era para todos e sim apenas para uma parcela privilegiada que consistia apenas nos filhos dos nobres.

Para os surdos que estavam inseridos nessa parcela de privilegiados, existiam certas determinações que desfavoreciam os seus direitos, como por exemplo, o fato de só terem acesso às respectivas heranças ao cumprirem a condição de exercer a oralidade, constituindo assim, O ato da fala não está condicionado ao fracasso, mas o ato da surdez é que está condicionado ao fracasso.

Outro nome que se destacou no ensino de surdos foi o padre Juan Pablo Bonet (1579-1623) que utilizava o alfabeto manual, além do mais, foi o primeiro a publicar um livro sobre a educação dos surdos intitulado “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”.

Vale destacar que, ao longo da história houve diversos nomes que foram de suma importância para o desenrolar histórico dos surdos, entre eles, podemos mencionar Thomas Braidwood (1715-1806), que criou a primeira escola para surdos na Grã-Bretanha. Outro personagem que se destacou foi o francês Charles Michel de l'Épée (1712-1789), este fundou a primeira escola pública para surdos no mundo denominada Instituto Paris. Foi considerado o pai dos surdos, pois “[...] foi o primeiro a reconhecer que os surdos possuíam uma língua na qual era possível haver comunicação” (DIAS, 2015, p. 14).

Diante desse contexto, refletimos que o ensino passou de individual para grupal, e como afirma Freire (2013, p. 24) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ou seja, gerou-se uma troca de informações, o que permitiu que o surdo fosse o protagonista da sua própria construção de conhecimento.

No ano de 1864, nos Estados Unidos, especificamente em Washington, foi criada a primeira faculdade para surdos nomeada como Gallaudet University. Todavia, por questões políticas, houve certa resistência de fazer o uso da língua de sinais, visto que era uma versão do francês. Na época, este foi um motivo justificável para tentar a substituição do uso de sinais para o uso oral da língua inglesa. Contudo, foi perceptível que era totalmente inviável educar os surdos sem o uso do alfabeto de sinais.

2.1.1 A Educação dos Surdos no Brasil

No Brasil, na época em que o imperador D. Pedro II se encontrava no poder, o professor surdo francês Eduardo Huet se destacou por apresentar a proposta de criação de uma entidade voltada para a educação dos surdos (OLIZAROSKI, 2013). No dia 26 de setembro de 1857 foi implementado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos³ na cidade do Rio de Janeiro.

É fundamental mencionar que o método de ensino utilizado na primeira escola para pessoas surdas do Brasil, se dava por meio da Língua de Sinais Francesa por conta da nacionalidade do professor Huet. Inclusive, havia a mescla dos sinais “caseiros” que eram utilizados por alguns surdos de diversas localizações do Brasil (STROBEL, 2009), nesse contexto, originou-se a Libras.

É importante levar em consideração que existem inúmeras línguas de sinais ao redor do mundo. De acordo com Duarte: Na América Latina, só o Brasil não fala o espanhol, mas mesmo os países latino-americanos de fala hispânica possuem cada uma sua língua de sinais distinta, ou seja, há a língua de sinais chilena, a uruguaia, a venezuelana, a peruana, a colombiana [...] (DUARTE, 2013, p. 1726). Assim, cada uma delas apresenta suas respectivas particularidades e suas variações linguísticas, apresentando estruturas gramaticais próprias e, inclusive vale ressaltar, que as línguas de sinais passam pelo processo de evolução diacrônica da língua.

O desconhecimento de que a Libras é uma língua oficial no nosso país nos impede a desmistificar algumas crenças a respeito dessa língua. Devemos compreender que a língua de sinais não é universal, uma vez que cada comunidade surda tem a sua variação linguística, independentemente do país, fazendo jus a citação acima. Outro estereótipo que deve ser rompido é compreender que a Libras não é mímica, de modo que a língua de sinais apresenta particularidades linguísticas, da mesma maneira que outras línguas como, por exemplo, a nossa língua portuguesa (GESSER, 2009).

Nesse panorama, outro fato relevante para a educação dos surdos, que devemos mencionar aqui, remete a publicação do livro intitulado “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos” no ano de 1875. O autor desse livro foi Flausino José da Gama, ex-aluno surdo do Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Atualmente a instituição tem como nome Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), esse livro se destacou porque recopilou ilustrações referentes ao uso da língua de sinais, inclusive essa obra surgiu com a finalidade de promover

³ Vale ressaltar que hoje não se utiliza mais o termo surdo-mudo.

a comunicação e a interação dos ouvintes com os surdos por meio das ilustrações do livro (SOFIATO; REILY, 2011).

O Congresso de Milão foi organizado por indivíduos que defendiam o método oralista, método este que foi fundado pelo alemão Samuel Heinicke, e que estava ganhando força na Europa. Como afirma Strobel (2009, p. 26) “na ocasião de votação na assembleia geral realizada no congresso, todos os professores surdos foram negados o direito de votar [...] apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro”. Ou seja, percebemos que houve uma imposição ao “silenciamento” dos surdos, pois não puderam exercer seu direito ao voto. Justamente porque a estratégia tinha como objetivo que o oralismo fosse adotado e que a língua de sinais fosse banida.

Diante de todo o avanço na educação desses indivíduos, entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880, houve um retrocesso e implicações para a comunidade surda. Nesse ano foi realizado o Segundo Congresso Internacional de Educação dos Surdos ou Congresso de Milão na Itália, o mesmo é considerado um marco na história dos surdos.

A aprovação do oralismo como meio de comunicação dos surdos trouxe consequências negativas para a adoção da língua de sinais. Além de negligenciar toda a luta e conquista em prol da oficialização de esta língua, esta só seria utilizada em algum caso específico, e como apoio ao método oral (DIAS, 2015).

Ao longo da história educacional dos surdos, três filosofias/métodos se destacam: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. O alemão Samuel Heinicke foi o fundador do Oralismo, este defendia o uso total da fala e, conseqüentemente, a proibição do uso de sinais ou alfabeto manual. Este método foi visto como a melhor maneira para que os surdos se tornassem ouvintes e dessa forma, eles pudessem interagir com outros indivíduos, isto é, com ouvintes, por meio do uso exclusivo da leitura labial e da fala (MORI; SANDER, 2015).

Outro método que devemos destacar é o da Comunicação Total que rompe com todo pressuposto instituído por métodos anteriores. Este surgiu nos Estados Unidos e favoreceu de maneira efetiva o contato que deveria ter o aluno surdo com os sinais que tinham sido proibidos pelo oralismo, tornando real a aprendizagem das línguas de sinais (LACERDA, 1998). Em outras palavras, esse método defende qualquer recurso como alfabeto manual, linguagem oral e o uso dos sinais, com o intuito de promover a comunicação.

E por último, o uso do Bilinguismo que está presente até hoje. Segundo Lacerda (2006, p. 165) “a proposta de educação bilíngue, ou bilinguismo, como é comumente chamada, tem como objetivo educacional tornar presentes duas línguas no contexto escolar, no qual estão inseridos alunos surdos”. Tendo como parâmetro o Brasil, a Libras seria a primeira língua (L1)

e a língua portuguesa, a segunda (L2), caso houvesse o ensino de uma língua estrangeira, nesse caso o espanhol, seria uma terceira língua (L3).

No entanto, deve-se levar em consideração que a aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos “[...] deve ser estudada para ser lida, interpretada e escrita por parte dos surdos, porém não falada” (MORI; SANDER, 2015, p. 8).

Um marco importante na história da inclusão dos surdos foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, a Lei da Libras de nº 10.436, sancionada no dia 24 de abril de 2002, no seu parágrafo único menciona que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, s.p).

Como citado acima, a validação da Lei de Libras está assegurando os direitos dos surdos, a fim de minimizar os preconceitos e as dificuldades encontradas pela comunidade surda.

Outro levantamento de grande importância para a comunidade surda destaca-se especificamente no Estado da Paraíba, com a homologação da Lei de nº 10.971, de 19 de setembro de 2017, esta reitera a surdez unilateral⁴ como uma deficiência auditiva⁵. Como aponta o Art. 2º “A pessoa diagnosticada com Surdez Unilateral poderá concorrer às vagas de cargos da Administração Pública e de empresas que são legalmente incumbidas a preencher com pessoas com necessidade especial” (BRASIL, 2017, s.p). Logo com a legitimação dessa lei no estado da Paraíba, concedem que a população surda possa exercer os seus direitos e, portanto, os mesmos sejam capazes de ocupar cargos que antes não lhes eram permitidos.

Para finalizar esta subseção, mencionamos a primeira defesa de dissertação de mestrado intitulada: “Ensino de Libras para aprendizes ouvintes: a injunção e o espaço como dimensões ensináveis do gênero Instrução de Percurso” de uma aluna surda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no campus de Campina Grande, no ano de 2019.

3.1.1 Algumas políticas referentes à inclusão dos surdos no Brasil

⁴ “A surdez pode ser, ainda, classificada como unilateral, quando se apresenta em apenas um ouvido”. (PARAÍBA, 2017, p.17)

⁵ Pontuo que, neste trabalho se está usando o termo surdez e deficiência auditiva como sinônimas.

Vivemos em mundo excludente e repleto de barreiras que ainda dificultam o acesso à informação e a garantia dos direitos da pessoa com deficiência auditiva⁶ como, por exemplo, a garantia de dispor de intérprete em sala de aula, o direito a uma escola inclusiva, entre outros. Ao longo de várias décadas, os surdos têm sido excluídos perante a sociedade. É como se houvesse uma divisão de “dois mundos”, ou seja, das pessoas ouvintes e a comunidade surda e, justamente por isso, esse tipo de pensamento deve ser ressignificado. Por essa razão, se faz necessária a implementação e cumprimento de políticas públicas para garantir e assegurar às pessoas com deficiência auditiva seus direitos.

Quando se faz menção a Libras, é necessário destacar duas décadas, respectivamente, que foram de grande importância, que são as décadas de 70 e 80 no Brasil. Fazendo referência ao ano de 1977, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos- FENEIDA. Essa organização tinha como objetivo representar os interesses da comunidade surda, no entanto, não houve um bom resultado, visto que, a FENEIDA era composta apenas por indivíduos ouvintes, pois os dirigentes compartilhavam da ideia de que os surdos não eram capazes de fazer parte dessa organização/administração. Segundo Skliar (SKLIAR 1998 *apud* SKLIAR, 1999, p. 7), “tais políticas podem ser traduzidas como práticas colonialistas ou, melhor ainda, como práticas ‘ouvintistas’”, e por essa razão, não contribuiu de forma significativa para os surdos, visto que havia um processo de exclusão.

Diante do exposto, no ano de 1987 a Federação Nacional de Educação Integração dos Surdos - FENEIS foi fundada por três amigos surdos Ana Regina S. Campello, Fernando M. Valverde e Antônio C. Abreu, isto significou um grande avanço em favor da defesa dos direitos dos surdos (GESSER, 2009). Vale ressaltar que, a FENEIS é uma entidade filantrópica⁷ que auxilia de maneira positiva e que tem como missão contribuir e assegurar o processo de inclusão dos surdos perante a sociedade. Destacamos que através dessa instituição, foi oficializada a lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002, abordada anteriormente.

Além disso, foi regulamentando o Decreto de nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que em seu artigo nº 2 define a pessoa surda como: [...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005, s.p). Diante dessa definição, no parágrafo único do mesmo documento é esclarecido que a deficiência

⁶ Pontuamos que, neste trabalho se está usando o termo surdez e deficiência auditiva como sinônimas.

⁷ Trata-se, também, de uma sociedade sem fins lucrativos (associação ou fundação), criada com o propósito de produzir o bem, tais como: assistir à família, à maternidade, à infância, à adolescência, à velhice, promovendo ainda a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e integração ao mercado do trabalho. Disponível em < <https://www.filantropia.org/conteudo.php?id=2427>>.

auditiva, é “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000H” (BRASIL, 2005, s.p). É notório destacar que, tanto a Lei da Libras como o Decreto foram dois documentos importantíssimos para o reconhecimento e o avanço da Libras na nossa sociedade, principalmente, no sistema educacional.

Com relação a formação de professores no ensino superior é mencionada no artigo nº 3 que orienta que, o ensino da Libras deve ser um componente curricular obrigatório nos cursos para formação docente (BRASIL, 2005, s.p).

No entanto, não se trata apenas das universidades disponibilizarem a disciplina de Libras na grade curricular como componente obrigatório. As licenciaturas devem ir além, ofertar outras disciplinas que tenham como eixo principal a Educação Inclusiva (ARAGÓN, 2020), para que os futuros profissionais tenham conhecimento a respeito dessa temática, e que estes se sintam “mais preparados” para atender às necessidades de cada estudante na educação regular.

A lei de nº 13.146, mais conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), foi sancionada em 06 de julho de 2015. Esta Lei visa garantir os direitos da PCD, o artigo nº 27 deste documento afirma que:

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, s.p).

Ou seja, este artigo é bem claro ao corroborar que as pessoas com deficiência têm o direito a uma educação de qualidade e inclusiva. Ainda enfatizamos o Art 4º desse mesmo documento, pois afirma que PCD "Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação" (BRASIL,2015, s.p). Porém, na prática é diferente, por mais que existam leis que respaldem esses indivíduos, infelizmente as PCDs sofreram e sofrem discriminações e preconceitos em nossa sociedade.

3 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção abordaremos sobre as perspectivas de dois paradigmas predominantes na educação, respectivamente, a educação especial e a educação inclusiva. Vale salientar que é necessário compreendê-los, uma vez que apresentam pontos divergentes.

No tocante à educação especial, é uma modalidade de ensino especificamente direcionado para aqueles indivíduos que têm uma deficiência. Skliar, renomado pesquisador da área de educação e da inclusão, afirma que a educação especial é um “[...] subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos, teóricos, etc. são no geral, de natureza discriminatória, descontínua e anacrônica, conduzindo a uma prática permanente de exclusão [...]” (SKLIAR, 1997 *apud* SKLIAR, 1998, p. 11).

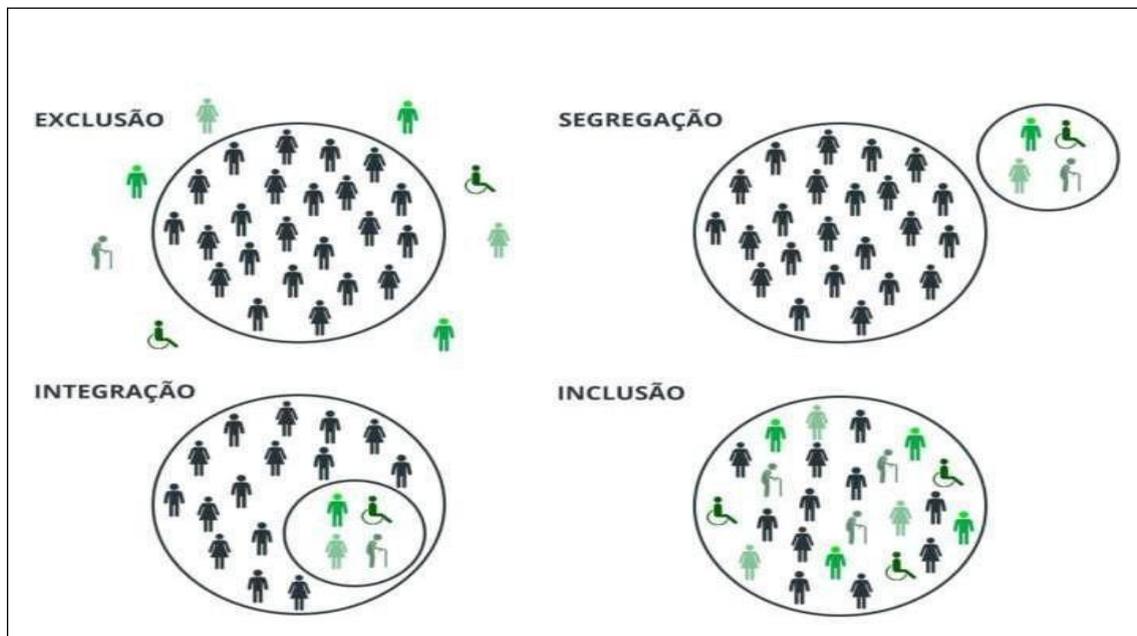
Skliar defende essa posição, pois no final da década de 80, ao indivíduo que apresentava alguma deficiência, lhe era recomendado que sua educação deveria ocorrer em um lugar especializado para aquela determinada especificidade, como em Centros de Atendimento Educacional Especializado (doravante, AEE). Um exemplo desse tipo de instituição é o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), instituição especializada na educação da comunidade surda. Quando abordamos sobre a temática da educação especial, para que os alunos com deficiência pudessem ter acesso à educação, eles eram direcionados a um local especializado na área ou inserido nas famosas “salas especiais”⁸ ocasionando o processo de exclusão e segregação. Esta exclusão se torna real a partir do momento em que estes alunos não frequentam as salas de aula juntamente com todos os demais discentes (MEDRADO, DANTAS, 2019).

À luz de Skliar, “[...] É possível afirmar que a “educação especial” não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas ideias e os conceitos vagos do “normal” da “norma”, da “normalidade” (SKLIAR, 2006, p.17). Dessa forma, seguindo o raciocínio dos autores citados, percebemos o apagamento e o silenciamento desses que estão à margem na sociedade (MOITA LOPES, 2006), isto é, dos estudantes que têm alguma deficiência.

A década de 90 foi um marco no tema da educação inclusiva, mas antes de discorrermos sobre o que é pregado no paradigma da inclusão, é necessário diferenciar quatro conceitos que geralmente são confundidos, quais sejam: exclusão, segregação, integração e inclusão. A seguir, apresentamos uma figura que ajudará na sua compreensão:

⁸ Algumas escolas do ensino regular dispõem de sala de aula que abarca apenas alunos que possuem algum tipo de deficiência.

Figura 1 – Diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: (Lucas, Gisele, 2019, s.p)⁹

Conforme a figura acima, a respeito do conceito de exclusão, podemos afirmar que é quando o aluno com deficiência é “privado” de ter acesso à escola ou não pode frequentar uma sala de aula regular. Já no que se refere à segregação, o ensino desses discentes ocorre em locais separados, isto é, em escolas ou centros especializados de acordo com suas necessidades específicas, sem o contato/interação com os demais estudantes. Na integração, os estudantes com deficiência têm acesso à sala de aula regular junto com os demais discentes, no entanto, eles têm que se adaptar ao modelo de ensino eles não interagem entre eles. E por fim, temos o que denominamos de inclusão, que insere o educando com deficiência em uma sala de aula regular, e ele é incluído junto com os demais alunos que fazem parte daquela determinada comunidade. Para incluir esse aluno com deficiência devem ser analisadas e refletidas as propostas das atividades, as metodologias de ensino e até mesmo o ambiente escolar em si, tudo isso com o objetivo de proporcionar/viabilizar uma aprendizagem igualitária para todos que estão presentes na sala de aula.

Diante do esclarecimento feito acima sobre os paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão, refletimos sobre a importância e a relevância do que é a educação inclusiva para as PCDs. Nesse paradigma, estas pessoas têm o direito de fazer parte de uma sala

⁹ Disponível em: <https://medium.com/@gisely.lucas/desenvolvendo-aplica%C3%A7%C3%B5es-digitais-acess%C3%ADveis-parte-1-a65d624d58e3>.

de aula regular e é essencial que entendamos que só há inclusão, se todos os discentes, sem exceção, estiverem fazendo parte do processo de ensino e aprendizagem. Visto que, se apenas um único estudante ficar de fora do processo de ensino, não podemos caracterizar como inclusão, porque se contrapõe a máxima de Mantoan (2015), referência nas pesquisas sobre educação inclusiva.

Segundo essa autora,

[...] as escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos (MANTOAN, 2015, p.28).

Isto é, as instituições escolares devem atender a todos os alunos sem exceção, e se for o caso, é necessário que se realizem adaptações para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, seja nos Projetos Políticos Pedagógicos (doravante, PPP), na estrutura da escola, na equipe docente para atender esse educando, exemplificando, um intérprete de Libras na aula para quem apresenta surdez.

Vale salientar, que na inclusão escolar não é o estudante que irá se adaptar ao modelo da escola, seja ela uma instituição pública ou privada, porque é exatamente isso que ocorre na maioria dos casos, mas a instituição terá que cumprir com as suas responsabilidades e se adequar ao estudante.

3.1 Formação Inicial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Para abordar sobre a temática da formação docente, iniciamos esta subseção trazendo as palavras de Freire: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58).

Assim, concordamos com Freire quando este afirma que não se forma um professor em uma terça-feira às quatro horas, justamente porque o docente precisa analisar/ refletir a sua prática em sala, desse modo, encontrando um melhor caminho de dialogar com todo o conhecimento para os seus alunos. Levando em consideração que devemos “falar com ele”, ou seja, com o alunado para despertar a sua criticidade e que rompe todo o modelo de ensino bancário, onde o professor apenas deposita informações sem levar em consideração o conhecimento de mundo do seu aluno (FREIRE, 1996).

Com relação ao exercício da docência, como afirma a autora Araújo (2012, p. 730) “[...] para o exercício da nossa profissão é necessário além do investimento pessoal na qualificação, habilidade para lidar com pessoas diferentes”. Em outras palavras, temos que levar em consideração que, os estudantes são únicos e que apresentam as suas individualidades, dificuldades, e que, cada um aprende de uma maneira diferente. É de suma importância que tenhamos essa consciência, por mais que eles tenham a mesma faixa etária, frequentem o mesmo ambiente, estudem na mesma sala, cada um apresenta suas particularidades, independente de terem deficiência ou não (ARAÚJO, 2012).

Nesse cenário, os estudos da Linguística Aplicada (LA) como uma ciência social que problematiza e teoriza sobre nossos tempos, trazendo à tona reflexões que dizem respeito à vida e à práxis humana (MEDRADO, 2011). À qual nos afiliamos, visa dar voz a uma parte da população que são “apagados” e “silenciados” e que ao “dar voz” a estes indivíduos marginalizados, busca trazer soluções e/ou reflexões para problemas sociais (MOITA LOPES, 2006).

Nessa perspectiva, dentro da temática da educação inclusiva, a LA tem desenvolvido pesquisas que se centram na reflexão sobre a formação docente, se esta está sendo realizada sob os preceitos do paradigma da inclusão (ARAGÓN, 2020; MEDRADO e DANTAS, 2019).

Consideramos de extrema valia refletir criticamente se os graduandos dos cursos de Letras, especificamente, os alunos do curso de Letras - Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI estão sendo formados para atuar/atender os alunos com deficiência sob a perspectiva do paradigma da inclusão.

De acordo com a atual Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de nº 13.146 de 6 de julho de 2015, (no capítulo IV, no artigo XIV) devem ser incluídos “em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (BRASIL, 2015, s.p). Esta prescrição permitirá que os futuros profissionais, especificamente, da área da educação, tenham “conhecimento” a respeito do que é a Educação Inclusiva e que se sintam “mais preparados” para tornar a sua sala de aula mais inclusiva (ARAGÓN, 2020).

Diante dessa prescrição concordamos com Medrado e Dantas ao afirmar que: [...] políticas oficiais estabelecem que os professores, em seus cursos de licenciatura, tenham acesso a questões teóricas acerca da pessoa com deficiência, porém, não é mencionada a experiência, ou seja, o contato real, com essas pessoas [...] (MEDRADO E DANTAS, 2019, p. 43). Ressaltamos que a parte teórica é importante, no entanto, a vivência com o aluno com deficiência é essencial para que os futuros professores, de forma geral e, especialmente, para os

discentes do curso de Letras-Espanhol saibam lidar com as diferenças e tornem real a inclusão em sala de aula. Outra questão é que a disciplina de Libras que eu cursei deveria ter uma carga horária maior, assim como os outros componentes curriculares que são ofertados no curso de Letras da UEPB, Campus VI, visto que foi ministrado apenas o “essencial” e dessa forma, acredito que teríamos mais resultados e seria bem mais significativo para o ensino pautado na perspectiva inclusiva.

À luz de Aragón (2020, p. 198):

Consideramos indispensável que em primeiro momento, antes de introduzir aos futuros docentes as características dessa língua, seja problematizado o porquê desta disciplina estar no currículo da referida licenciatura, além de refletir sobre a relevância sociocultural da Libras como língua materna da comunidade surda.

Ou seja, deve-se haver uma reflexão com os futuros docentes sobre a inserção da língua de sinais no componente curricular, com o intuito de que eles possam compreender a importância, a luta, os direitos e entender a necessidade de incluir um aluno surdo em sala de aula visto que, grande parte da sociedade ainda se faz excludente para comunidade surda.

Segundo, ainda, com a autora supracitada:

[...] consideramos que para estar preparados para lidar com a diversidade inerente à sala de aula, precisa-se muito mais que inserção de temas sobre pessoa com deficiência em alguns componentes curriculares. É imperativo saber *por que incluir e como incluir*. (ARAGÓN, 2020, p. 197 grifos da autora).

Ou seja, a autora destaca que se faz necessário entender a essência de “*por que incluir e como incluir*” os nossos alunos na sua singularidade, ações como essa visam reduzir as barreiras atitudinais e pedagógicas no ambiente escolar, tornando-o cada vez mais inclusivo e com um olhar mais empático em relação a esse *outro*.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico que foi adotado para o desenvolvimento dessa pesquisa. Este está dividido em três segmentos: a) tipo de pesquisa, b) o contexto e a colaboradora da pesquisa e c) geração de dados.

4.1 Tipo de Pesquisa

O presente trabalho é de cunho qualitativo-interpretativista o que implica “[...] estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real [...]” (YIN, 2016, p. 7). Compreendemos que a pesquisa qualitativa envolve estudar a história de vida do participante, sendo assim, a análise de dados é realizada de forma subjetiva. Salientamos também que, nesse tipo de pesquisa a construção de dados se dá através do pesquisador e participantes, ambos passam a ser parceiros da investigação.

Bortoni-Ricardo afirma que no paradigma interpretativista “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Também compreendemos que a pesquisa qualitativa-interpretativista está relacionada a uma totalidade que envolve o contexto social, a veracidade, responsabilidade e a intersubjetividade do pesquisador (CELANI, 2005).

Assim, o pesquisador torna-se um agente ativo no processo de entender/compreender/interpretar o contexto que a pesquisa está inserida e que está de acordo com Moita Lopes quando afirma que “[...] na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem [...]” (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

4.2 O contexto e a colaboração da Pesquisa

Nesta seção abordamos o perfil da instituição escolar na qual a pesquisa foi realizada e apresentamos o perfil da colaboradora da pesquisa por meio de alguns trechos de uma entrevista realizada com a mãe da participante, que inclusive relata como foi o processo de ensino-aprendizagem da participante. Este estudo tem como contexto de pesquisa uma escola da rede privada de ensino regular da cidade de Monteiro, localizada na região do cariri paraibano. A

escolha da escola se deu porque, na época eu, como autora desse trabalho lecionava nessa instituição, desse modo, o ambiente de trabalho favorecia de forma positiva para que pudesse realizar todas as pesquisas para o presente trabalho.

Com relação à colaboradora da pesquisa, a chamaremos de Ana¹⁰. O primeiro contato com a participante foi realizado no ano de 2018 quando tinha 14 anos de idade. Neste ano a discente cursava o 7º ano “A” no período da manhã. A mesma é surda de nascença, mas para poder compreender e conhecer como foi a trajetória de vida e incluso seu processo escolar, realizamos uma entrevista com sua mãe¹¹. Informamos que a colaboradora não tinha uma intérprete para auxiliá-la nas aulas e na época da entrevista, a não estava fazendo o uso do aparelho.

Em relação ao diagnóstico da surdez de Ana, a mãe menciona que:

Excerto 1 - Mãe de Ana

M: Já nasceu surda. Com quatro meses a gente percebeu que ela assim::, tinha DÚvida, achava que ela não escutava porque assim::/.../ porta batia, e até antes mesmo dos quatros meses de vida porque em junho sempre tem essas bombas, né? de São João e assim ela dormindo:: soltava aquelas BOMBas e ela nem::, assim porta batia:: e ela não tava nem aí, caía alguma coisa no chão como tampa de panela ela nem:::. /.../ Antes de um ano eu comecei a procurar, aí foi quando a fonoaudióloga do município encaminhou para /.../ João Pessoa /.../ foi feito o Bera¹² e o teste da orelhinha e foi comprovado a perda profunda bilateral e começou a luta!

P: Nos dois ouvidos?

M: Dois ouvidos /.../. Lá ela orientou que tinha essa cirurgia do implante coclear ¹³que na época só tinha em São Paulo e Natal /.../ com três anos e três meses de vida, ela fez a cirurgia do implante. Assim, é tudo um processo lento /.../ isso na cidade natal (Trecho de entrevista)¹⁴.

De acordo com o relato da mãe de Ana, ela teve uma perda profunda, ou seja, acima de 91 Db. O indivíduo que tiver esse tipo de perda auditiva poderá ter dificuldade para ouvir ruídos altíssimos como, por exemplo, o ruído de um avião decolando e incluso, apresentará dificuldade

¹⁰ Nome fictício para preservar a identidade da colaboradora da pesquisa.

¹¹ A entrevista realizada com a mãe de Ana está disponível no Anexo 1.

¹² O BERA ou Potencial Evocado Auditivo é um exame que avalia a integridade das vias auditivas, ou seja, ele identifica as ondas elétricas geradas a partir de um estímulo sonoro. Disponível em: <<https://www.hospital22deoutubro.com.br/p/medicina-diagnostica/neurofisiologia/bera-ou-potencial-evocado-auditivo-do-tronco-cerebral-peac#:~:text=O%20BERA%20ou%20Potencial%20Evocado,de%20enc%C3%A9falo%20chamada%20tronco%20cerebral>>.

¹³ O implante coclear ou “ouvido biônico” é um aparelho eletrônico digital de alta complexidade tecnológica, que tem sido utilizado para restaurar a função auditiva nos pacientes portadores de surdez severa a profunda que não se beneficiam com o uso de próteses auditivas convencionais. Disponível em: <<http://www.implantecoclear.org.br/?p=43>>.

¹⁴ Notação adaptada de Dionísio (2002, p.76) e Medrado (2008, p.283).

para desenvolver a linguagem oral e nesse caso, necessita fazer o uso do aparelho de amplificação ou implante coclear (BRASIL, 2006).

Em relação a vida escolar de Ana, destacamos que iniciou sua vida escolar com quatro anos de idade e que nessa época já fazia o uso do aparelho coclear, porém, houve umas tentativas de matriculá-la em outras escolas antes de fazer o uso do aparelho, no entanto, a família não obteve êxito.

Em relação a possíveis dificuldades apresentadas por Ana em sua aprendizagem, a mãe de Ana menciona o seguinte:

Excerto 2 - Mãe de Ana

M: Assim::, a dificuldade é/ é constante porque ela não acompanha né?, é tão que hoje ela tá/tá no 8º ano e não sabe ler, poucas palavrinhas que sabe ler, como: bola, cama essas palavras simples /.../MUUIta dificuldade. Assim, ela estudou em uma escola, que assim::, eu não sou assim: de tá cobrando, de tá em cima cobrando. Mas, eu acho que se eu tivesse cobrado mais, ela tinha aprendido (Trecho da entrevista).

Como vimos no excerto 1, aos três anos e três meses de vida, Ana fez a cirurgia do implante coclear em um estado do Nordeste, porém quando completou seus 11 anos de idade o aparelho quebrou. Por essa razão, Ana ficou sem o aparelho. Em vista de que o conserto é caríssimo, foi necessário entrar com uma ação na justiça para que as despesas do aparelho fossem custeadas pelo governo. Contudo, até o momento da entrevista com a mãe de Ana, não aconteceu esse conserto, o que implica dizer que Ana estava sem ouvir nada.

Sobre a aprendizagem de Libras, a mãe de Ana mencionou o seguinte:

Excerto 3 - Mãe de Ana

M= Porque quando a gente é::: faz essa escolha do implante, eles /.../ diziam assim::: que não era indicado Libras porque eles iam sentir::: preguiça de falar com libras, mas aí com esse problema no aparelho aí você vê a necessidade e falta que faz. /.../ foi uma resistência dela aceitar Libras /.../ e eu me culpo por isso, eu passei para ela isso, que não podia aprender Libras, mas /.../ é outra visão né? /.../ três anos sem a menina OUVir, tá fazendo falta e prejudicando ela (Trecho da entrevista).

Diante do exposto, a respeito das orientações que a mãe de Ana relatou, destacamos um ponto “/.../ eles diziam assim::: que não era indicado Libras porque eles iam sentir::: preguiça de falar com Libras”. Percebemos que as orientações que foram passadas para a mãe de Ana, trouxeram um impacto muito forte, negativo e que lamentavelmente até hoje influencia na vida social e pessoal de Ana. Ou seja, foi negado o acesso ao seu próprio idioma, e até mesmo, a sua própria mãe reconhece a falta e a dificuldade que a Libras faz para a sua filha. Reforçamos que a Libras é a língua materna (LM) de uma pessoa não ouvinte e que a língua portuguesa seria a

sua segunda língua (L2). Apontamos que a mãe de Ana afirmou que ela foi alfabetizada na escola em língua portuguesa e nessa época ela fazia uso do aparelho coclear.

Ressaltamos que Ana teve a oportunidade de aprender Libras pela primeira vez quando cursava o 8º ano, com o apoio da sua família nesse processo. O professor de Libras se disponibilizou voluntariamente para ensiná-la uma vez por semana na sua residência. Nessas aulas, sua mãe aprendia alguns sinais para que pudesse se comunicar com a sua filha, para dessa forma, ir eliminando em algumas situações o uso dos sinais caseiros que são muito utilizados quando a família não tem o conhecimento da Libras.

Excerto 4 - Mãe de Ana

M: Assim::: é, é a COMUnicação melhorou porque assim:: como:: as vezes é dificuldade para ela entender o que a gente queria falar e já com Libras é mais fácil ela entender.

De acordo com a fala da mãe de Ana, percebemos o impacto/ prejuízo que houve na vida de Ana, por não ter o conhecimento da Libras. Quando o aparelho coclear parou de funcionar de repente, como mencionado no trecho 3, a mãe reconhece a importância de que a sua filha deveria ter aprendido a Libras no decorrer de sua vida, como também pontua na sua fala que até mesmo a sua família deveria ter aprendido.

Por fim, finalizo esta subseção afirmando a importância/necessidade das pessoas com surdez aprenderem a Língua Brasileira de Sinais.

4.3 Gerações de Dados

Segundo a autora Bortoni-Ricardo (2008. p. 32-33):

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional como os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, um ponto muito relevante sobre a citação acima é sobre o professor-pesquisador que faz jus ao estudo da pesquisa ser qualitativa-interpretativista. A geração de dados do presente trabalho está alicerçada ao diário reflexivo - instrumento essencial para o desenvolvimento deste estudo visto que, o docente irá relatar a sua aula, refletir, compreender melhor sua prática e, desse modo, modificar alguma ação com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem

Assim, os diários reflexivos foram escritos por mim, após ministrar as aulas de língua espanhola, especificamente na turma do 7º ano “A”, no período da manhã.

A seguir apresento um quadro com a sistematização dos diários elaborados e suas respectivas datas:

Quadro: Diários reflexivos

DIÁRIOS ELABORADOS	Aulas Ministradas
Diário Reflexivo 1	30/08/2018
Diário Reflexivo 2	06/09/2018
Diário Reflexivo 3	13/09/2018
Diário Reflexivo 4	20/09/2018
Diário Reflexivo 5	27/09/2018
Diário Reflexivo 6	04/10/2018
Diário Reflexivo 7	10/10/2018
Diário Reflexivo 8	17/10/2018
Diário Reflexivo 9	25/10/2018
Diário Reflexivo 10	01/11/2018
Diário Reflexivo 11	08/11/2018
Diário Reflexivo 12	14/11/2018
Diário Reflexivo 13	22/11/2018
Diário Reflexivo 14	29/11/2018

Fonte: Elaboração própria

Ao todo foram 14 encontros/ diários reflexivos no período do mês de agosto até dezembro do ano mencionado, referente as aulas, era apenas uma aula por semana de Língua Espanhola com duração de 45 minutos.

Segundo Zabalza (2004, p.18)

[...] os professores de crianças pequenas, ou que atende, sujeitos com deficiências, desenvolvem, em geral, um nível de envolvimento pessoal muito mais forte. É justamente nessas experiências pessoais que o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções [...] reconstrói a experiência.

Dessa forma, escrever os diários reflexivos, contribui de maneira positiva na minha formação profissional, porque foi possível refletir sobre as minhas práticas em sala de aula.

Pude perceber em quais momentos sucediam a inclusão de Ana, assim como, em quais ocasiões não havia a inclusão.

Em outras palavras, ocorria uma tentativa de inclusão, porém não era realizada com sucesso. Através dos diários, foi notório perceber em alguns momentos que havia lacunas nas minhas aulas, eu precisava adaptar e buscar meios/alternativas para incluir Ana no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

5 ANÁLISE DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS

Neste capítulo será apresentado a análise dos diários reflexivos. A coleta de dados do presente trabalho como mencionado no capítulo metodológico aconteceu por intermédio dos diários elaborados após a ministração das aulas na turma do 7º Ano “A” de língua espanhola.

Enfatizo que, a aluna Ana que eu estava observando, não tinha uma intérprete para acompanhá-la no período das aulas, além do mais, a mesma não estava fazendo o uso do aparelho coclear quando da ministração das aulas, visto que estava quebrado e não tinha conhecimento da Libras.

Apresentarei fragmentos de cinco diários reflexivos que foram subtraídos das minhas aulas e a escolha desses cinco diários se deu porque pude identificar que a aluna foi incluída durante as aulas. No entanto, destacarei especificamente o diário reflexivo 1 porque foi essencial para que eu pudesse ressignificar a minha prática docente.

5.1 Diário Reflexivo 1

Destaco o meu primeiro diário reflexivo que foi importantíssimo para minha formação inicial, justamente para compreender e refletir sobre a temática da inclusão e romper com concepções equivocadas do que é realmente incluir o aluno em sala de aula.

Estavam presentes os 15 alunos em sala. Nesse momento, eu iria fazer a correção no quadro da atividade anterior que foi copiada no quadro, o conteúdo abordado foi o Presente do Indicativo. Com isso, eu apresentei uma atividade apenas para Ana sobre as cores em espanhol e expliquei como ela deveria responder fazendo o uso dos sinais caseiros¹⁵.

Excerto 1- Diário Reflexivo 1

Quando eu entreguei a folha da atividade referente às cores, a primeira reação dela foi sorrir e ficar olhando enquanto que a outra colega amou e elas ficaram se comunicando com os gestos, porém quando eu olho, percebi que Ana havia guardado a folha, e eu pedi que ela pegasse a folha e fiz o gesto para que ela entendesse que era para ser feito na sala, ela me olhou sério (com o ar de não querer fazer na sala) porém, ela fez.

Com o fragmento do diário acima, percebemos que não houve a inclusão em sala de aula e sim uma exclusão. Visto que foi aplicado uma atividade diferente do conteúdo que estava sendo abordado em sala e por essa razão, a primeira atitude da aluna foi guardar o material

¹⁵ Gestos feitos com a mão para que possa haver uma comunicação.

porque não fazia sentido aquela atividade para ela, já que os demais alunos estavam fazendo a correção de outra atividade. Ressalto que quando Ana decidiu realizar a atividade, ela pediu sugestão de cores para a sua amiga

Segundo Zabalza (2004, p.230) “[...] os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem de suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções”. Com isso, pude perceber que o primeiro diário reflexivo que eu fiz, me fez refletir o quanto eu estava equivocada acerca da minha prática docente, sobre o que é incluir um aluno em sala de aula. Além disso, o tempo de duração da aula é de apenas 45 minutos para realizar uma correção e “ensinar” as cores em espanhol para Ana. Dessa forma, eu apenas depusitei informações para ela, sem levar em consideração o seu conhecimento de mundo, em outras palavras, eu estava pregando na minha aula o ensino bancário, em que o professor apenas deposita informações para o aluno (FREIRE, 1996).

5.2 Diário Reflexivo 2

Essa aula foi dedicada especificamente para o Projeto de Leitura e Escrita.¹⁶ O paradidático trabalhado em sala foi “O Santo e a Porca”, do autor nordestino Ariano Suassuna. Tivemos como tema do projeto “Não troco o meu oxente pelo OK de ninguém!”.

Eu expliquei para os alunos que iríamos trabalhar com o Projeto de Leitura e Escrita e dessa forma, eu iria copiar no quadro um resumo do livro. Com isso, entreguei os classificadores aos alunos e iniciei a anotação no quadro.

Excerto 2: Diário reflexivo 2

Comecei copiando no quadro o resumo, todos os alunos estavam copiando inclusive Ana, pude perceber que ela não reclamou, tampouco houve resistência de copiar na folha, incluso percebi que a mesma estava copiando, porém talvez não fizesse nenhum sentido, pois ela estava simplesmente transcrevendo o que estava no quadro para uma folha.

De acordo com o trecho acima foi possível perceber que Ana se sentiu “incluída” na aula, visto que, ela estava realizando a mesma atividade que os demais. Porém, ressalto que não houve uma inclusão de fato porque não havia entendimento da parte de Ana com relação ao

¹⁶ No Projeto de Leitura e Escrita é trabalhado um livro durante o ano, na qual, são feitas atividades que são realizadas em sala ou em casa, para que no final do ano haja uma apresentação, que foi uma peça teatral aberta para comunidade. O projeto é administrado por três professoras e as atividades realizadas são aplicadas nas nossas aulas, justamente por isso que a aula de espanhol foi dedicada ao projeto. Para melhor organização fazemos uma escala das aulas.

conteúdo do quadro, ou seja, o resumo, porque ela estava apenas transcrevendo o assunto do quadro para uma folha. Como afirma a autora Mantoan “o objetivo da integração é inserir um aluno, ou grupo de alunos, anteriormente excluído”. (MANTOAN, 2014, p. 28). Saliento que, não houve inclusão da estudante, e sim o processo de integração da mesma em sala, visto que, ela só foi inserida na aula, transcrevendo letras sem nenhum significado.

Outro ponto que destaco é que Ana sempre “reclamava” das atividades, não se sentia motivada para realizá-la. No entanto, o motivo da reclamação constante se dava em virtude de que ela se sentia excluída. Visto que, os demais alunos da turma realizavam uma determinada atividade e a dela era outra completamente diferente, por isso essa desmotivação e “reclamação” que era justamente a maneira que ela tinha de se expressar e questionar o porquê de realizar uma atividade diferente dos seus colegas de turma.

5.3 Diário Reflexivo 8

A presente aula foi voltada para temática do vocabulário “*Casa*” em espanhol. Expliquei para os alunos como seria a nossa aula e depois iniciei a explicação para trazer o conhecimento prévio do aluno a respeito do assunto abordado.

Utilizei como recurso didático o quadro branco, pedi que os alunos copiassem a anotação no seu caderno. Assim, escrevi no quadro as palavras em ordem de acordo com a folha que entregaria para eles, apenas com as palavras. Posteriormente, entreguei as folhas com as figuras e iniciei a leitura das palavras para que os educandos pudessem aprender a pronúncia da palavra.

Excerto 3: Diário reflexivo 8

[...] Já com relação a Ana estava fazendo associação com as palavras escritas no quadro com as imagens na folha que foi entregue. A partir daí eu pedi que Ana entregasse as atividades aos colegas para que a mesma percebesse que todos iriam fazer a mesma atividade. Ana me chamou para eu explicar a atividade, e percebi que ela estava fazendo.

A explicação para Ana se deu através da assimilação da palavra com a imagem, para que ela pudesse compreender o conteúdo que estava sendo abordado, já fazendo referência ao seu conhecimento de mundo sobre o assunto.

Segundo a autora Freire (1999, p. 29):

[...] o entendimento de qualquer processo de aprendizagem parte da constatação de que o aluno sempre relaciona o que quer aprender com aquilo que sabe. [...] No caso específico da aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua, seu pré-conhecimento do mundo e dos tipos de texto com os quais está familiarizado (FREIRE, 1999, p. 29).

A autora destaca no trecho acima como a segunda língua, friso que, no caso da aluna Ana, a Língua Espanhola é a sua terceira língua. Com relação à atividade, de Ana fazer a entrega, foi intencional, tinha o intuito de que percebesse que iria realizar o mesmo exercício dos demais. Ressalto que o trecho do diário reflexivo em questão *“Me chamou para eu explicar a atividade, e percebi que ela estava fazendo”*. Diante desse relato, afirmo que houve a inclusão da aluna na aula de espanhol utilizando os mesmos materiais que foram utilizados com os demais estudantes, percebo que não houve resistência dela para realização da atividade, visto que isso era algo que ocorria frequentemente.

5.4 Diário Reflexivo 13

A aula iniciou com uma *“ensopada”*¹⁷ com diversas palavras em espanhol visto que vários alunos me pediam esse tipo de atividade. Então eu entreguei a *“ensopada”* para os alunos e coloquei no quadro as palavras que eles deveriam encontrar e ganharia um prêmio quem conseguisse encontrar todas as palavras primeiro, como uma forma de estímulo.

Excerto 4: Diário reflexivo 13

Com relação a Ana, estava fazendo sozinha a *“ensopada”*, havia determinados momentos que a sua amiga estava olhando sua atividade, percebi pelo seu semblante que ela estava feliz e confortável na realização da *“ensopada”*, porque houve momentos que os meninos tentavam olhando pela sua atividade, a mesma as vezes escondia, tinha determinados momentos que Guilherme olhava sua atividade e ela deixava.

Evidencio o trecho do diário reflexivo *“percebi pelo seu semblante que ela estava feliz e confortável na realização da ‘ensopada’*, pois constatamos que mais uma vez foi possível incluir a aluna na sala de aula com relação a atividade proposta. Percebemos essa inclusão quando Ana, em momento algum, se recusou a realizar a atividade, pois foi uma atividade estimuladora e que dialoga com o pensamento da autora Mantoan (2005, p. 74) quando afirma que *“[...] as atividades precisam ser desafiadoras para estimular os alunos a realiza-las[...].”*

¹⁷ Tradução: Caça- palavras

Outro ponto importante que destacamos do diário é essa ajuda que ela oferece para o seu colega. Acredito que ela estava se sentindo capaz, realizada e estimulada em ajudá-lo, pois, na maioria das vezes, são seus colegas que a ajudam.

5.5 Diário Reflexivo 14

Dei início a aula perguntando quais eram as profissões que os alunos gostariam de seguir e, com isso, expliquei para eles que copiaria algumas profissões em espanhol no quadro e eles teriam que copiar no caderno. Quando terminei, esperei aproximadamente uns cinco minutos para que alguns terminassem de fazer a anotação.

Excerto 5: Diário Reflexivo 14

Já com relação a Ana, entreguei uma folha das profissões com imagens, para que ela pudesse acompanhar e relacionar ao português. Posteriormente a explicação, passei a atividade e pedi para que Ana entregasse, com o intuito de que a mesma perceba que será a mesma atividade para todos e que ela possa perceber e não se sinta excluída, mesmo que isso ocorra em algumas aulas. [...] Já Ana, estava fazendo a sua atividade sozinha, sem ajuda da sua amiga, pude perceber que não sentiu dificuldade, só me chamou uma vez para que eu pudesse explicar uma determinada questão [...].

No trecho que diz respeito ao diário, destaco que mais uma vez houve a inclusão de Ana no momento da aula, referente ao conteúdo das profissões. Com relação à explicação, Ana estava acompanhando o nome da profissão em espanhol no quadro com a tradução por meio de imagens da folha que lhe foi entregue, para que dessa maneira, pudesse associá-la.

Como afirma Mantoan (2004, p. 69):

A inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

A citação acima faz referência ao processo de aprendizagem porque foi perceptível notar que Ana estava engajada na realização da sua atividade, mesmo dentro de suas limitações, houve um resultado positivo. Enfatizo que ela não “questionou” sobre o exercício que foi passado, justamente porque compreendeu o conteúdo abordado e afirmo que houve inclusão de Ana em sala de aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal indagação do presente trabalho era analisar as (re)configurações do agir de uma professora de língua espanhola do ensino fundamental ao se deparar com uma aluna surda em sala de aula. Esse objetivo se desdobrou em três objetivos específicos: i) identificar quais estratégias de ensino a professora se apropriou para incluir uma aluna surda na sala de aula; ii) identificar nos diários reflexivos a representação sobre o que é incluir nas aulas de língua espanhola e iii) destacar a importância do diário reflexivo como ferramenta de análise do agir pedagógico.

Para tornar isso possível, foi fundamental entender o contexto da aluna surda e sua trajetória, portanto, foi realizada uma entrevista (Anexo 1) com a sua mãe para compreender sobre sua história de vida tanto no âmbito pessoal quanto no educacional. Após a entrevista, pudemos perceber e interpretar algumas ações da aluna na área pedagógica como: medo, ansios, resistência, desmotivação, reclamação, entre outros, que só foi possível entender devido aos relatos da sua mãe.

Utilizou-se outro instrumento de análise que foi o diário reflexivo, com o intuito de refletir sobre a prática do professor no processo de inclusão. O diário foi um recurso crucial do trabalho para viabilizar a inclusão da aluna em sala de aula, já que por meio dele, a docente refletiu, analisou e questionou a sua prática e entendeu em quais momentos estava havendo de fato a inclusão da aluna. Por meio do diário reflexivo, constatou-se que houve a inclusão de Ana, no entanto, não foi no primeiro momento, mas por meio de tentativas e de buscar, acreditar, persistir que é possível incluir os alunos surdos nas aulas de Língua Espanhola. Frisamos que não é uma aula que já vem pronta e vamos apenas reproduzi-la, é uma constância de erros, acertos e adaptações com foco maior na aluna. Obviamente, sem esquecer os demais alunos, ou seja, sem deixar ninguém de fora do processo de ensino-aprendizagem (MANTOAN, 2015).

Destacamos que, para que a aprendizagem aconteça e os alunos surdos se sintam incluídos nas aulas de Língua Espanhola, se faz necessário que os professores e os futuros docentes tenham conhecimento sobre a temática da inclusão, especificamente durante a formação inicial na universidade. É importante que as licenciaturas tenham em seus planos de curso, componentes curriculares que abordem sobre a inclusão. O ensino da Libras deveria ser pensado com uma maior carga horária e com viés em adaptações de materiais voltados para alunos surdos. É imprescindível que os futuros docentes saiam das licenciaturas sabendo o que

é incluir. Além de saberem o que é incluir, é importantíssimo que a escola esteja preparada para a inclusão.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, N. G. B. **A formação inicial de professores de língua espanhola da Universidade Estadual da Paraíba: uma perspectiva de educação inclusiva?** In: MAIA, A. A. de M.; MEDRADO, B. P (Orgs). **Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar**. Campina, SP: Pontes Editores, 2020, p. 189-206.

_____. **(Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das Ciências do Trabalho**. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ARAÚJO, D. L. **Das razões para ser professor (de português) hoje o profissional deletras: formação constante**. In: Revista Letras Raras (UAL/UFCG). vol. 1, nº1, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. 1945. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa/ Stella Maris Bortoni-Ricardo- São Paulo: Parábola Editorial, 2008.**

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/17853.htm>. Acesso 22 de nov. 2020

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 22 de set.2019.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 22 de set. 2019.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em:22 de dez. 2021.

_____. **Lei nº 10.971 de 19 de setembro de 2017**. Disponível< <http://www.al.pb.leg.br/wp-content/uploads/2017/09/DPL-21.09.2017.pdf>>. Acesso em:06 de jun. de 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de set. 2019.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvimento competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. -Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DIAS, M. S. **Letramento de surdos em língua espanhola: uma construção possível?**. Universidade Federal de Sergipe. Programa de Pós-Graduação em Letras. Mestrado em Letras. São Cristóvão, 2015.

DIONÍSIO, Ângela. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 2, p. 69-99.

DUARTE, S.; CHAVEIRO, N.; FREITAS, A.; BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C.; FLECK, M. P. A. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>>. Acesso em: 06 de setembro de 2019.

FENEIS. Disponível em: <<https://www.libras.com.br/feneis>>. Acesso em: 06 de jun. de 2020

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

JESUS, D. M. / FURLANETO, L.S. (Org.) **Educação Inclusiva, ensino e formação, ensino e formação de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

LACERDA, C. B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em: 20 de set. 2019.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>. Acesso em: 20 de set. 2019.

MEDRADO, B. P.; DANTAS, R. **O Plano Nacional de Educação e a formação docente inclusiva: entre diálogos e dialéticas.** In: JESUS, D. M de.; FURLANETO, L.da S. (Orgs.). **Educação Inclusiva, ensino e formação de professores de língua.** Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 39-57.

MEDRADO, B. P. – Pérez, Marina (Orgs.). **Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva.** Coleção: Nossas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 12 Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução.** D.E.L.T.A, Vol. 10, Nº 2, 1994.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar- O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Sammus, 2015.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. **História da educação dos surdos no Brasil.** Disponível em:<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2019.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor.** -2 ed-. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2008.

OLIZAROSKI, I. M. H. “**Trajetória Histórica do Sujeito Surdo e Reflexões sobre as Políticas Públicas que Regem a Educação do Surdo no Brasil**”. In: XI Jornada do HISTEDBR – A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios da sua Institucionalização, 2013, Cascavel. Anais da XI Jornada do HISTEDBR – A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios da sua Institucionalização, 2013. p. 01-16. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/6/artigo_si_mposio_6_892_iaramikal@hotmail.com.pdf>. Acesso em 17 mai. 2020

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005.

SILVA, E. F.; CAMPOS, M. F. **O PERCURSO DOS SURDOS NA HISTÓRIA E A NECESSIDADE DA LIBRAS PARA A INCLUSÃO DOS SUJEITOS NA ESCOLA.** Disponível em:<https://editorarealize.com.br/editora/anais/join/2017/TRABALHO_EV081_MD1_SA144_ID1281_12092017192714.pdf>.

SKLIAR, C. **A atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. 153

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. “**Companheiros de infortúnio**”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. Revista Brasileira de Educação v. 16 n.

48

set.-

dez.

2011

Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a06.pdf>>. Acesso em: 29 de set. 2019.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 06 de setembro de 2019.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso. 2006.

ANEXO 1

ENTREVISTA PERFIL PESSOAL

- 1- Qual é a idade Ana?
- 2- Ana nasceu surda ou veio perder a audição depois que nasceu? Depois que nasceu com que idade?
- 3- Como foi o desenvolvimento de Ana em casa? Vocês conseguem interagir bem?
- 4- Ana aceita a surdez dela?
(Sim/Não; quais são as ações que faz perceber que ela (não) aceita a surdez)

ESCOLA COM APARELHO

- 5- Com quantos anos começou ir à escola? Houve alguma dificuldade ser inserida na escola?
- 6- Com quantos anos ela fez uso do aparelho auditivo?
- 7- Como foi a reação dela ao uso do aparelho? Ela conseguia interagir bem com o uso do aparelho?
- 8- Foi alfabetizada na escola em língua portuguesa quando fazia o uso do aparelho?
- 9- Como foi o desenvolvimento na escola com o uso do aparelho?

ESCOLA SEM APARELHO

- 10- E por qual motivo Ana deixou de usar o aparelho?
- 11- Como se deu o processo da não utilização do aparelho? E quais foram as dificuldades encontradas?
- 13- Como é a interação de Ana com outras crianças sem o uso do aparelho?
- 14- Por que ela não aprendeu Libras?
- 15- Se ela tem conhecimento que em Sumé tem uma escola bilíngue?



ANEXO 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Campus VI- Poeta Pinta do Monteiro
Centro De Ciências Humanas e Exatas
Curso de Letras – Habilitação Espanhol



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Esta pesquisa é sobre formação de professor de ELE sob o paradigma da Educação Inclusiva e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Karla Fernanda Ferreira da Silva aluna do Curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da Prof(a) Ma. Náthaly Guisel Bejarano Aragón.

O objetivo do estudo é mostrar as dificuldades encontradas pelos discentes em formação que já estão atuando no ensino, em escolas regulares, quando se deparam com alunos com necessidades educacionais específicas.

A finalidade deste trabalho é contribuir com uma visão crítica-reflexiva em relação ao ensino da língua espanhola para alunos não ouvintes.

Solicitamos a sua colaboração para fazer uso de entrevistas realizadas, questionários preenchidos e material coletado em observação de aulas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece nenhum risco, previsível para o colaborador.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Orientador: nathalyba21@hotmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar paraa pesquisadora.

E-mail: karlafernanda38@hotmail.com

Telefone:

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Orientador

Assinatura do Pesquisador Orientando

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador orientadordeverão rubricar todas as folhas do TCLE assinando na última página do referido Termo

APÊNDICE A
NOTAÇÃO UTILIZADA NA TRANSCRIÇÃO DO CORPUS¹⁸

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Indicação dos falantes	P: pesquisadora	P: o portão do instituto ele fica aberto?
Pausas	...	Uhum...
Ênfases	MAIÚSCULAS	Mas eles não usam o QUAdro
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Tem que deixá-los todos juntos assim:::
Silabação	-	Patrícia: porque RE-al-men-te se eu ficar sentada falando com eles
Interrogação	?	Enfileira:::das, não assim como cadeira de colégio, sabe?
Segmentos incompreensíveis	(...)	Acho que você tem que acabar falando quem você é né (...) mas comigo nunca aconteceu
Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	Isadora: eles/eles gostam dessa/dessa parte aí
Comentário da transcritora	(())	Isadora: certo, então, você::: ...((risos))
Discurso reportado	“ ”	Patrícia: é:: eles vão perguntar:: “como você é?”
Superposição de vozes	[P: [sim Patrícia: [aí vai lá
Simultaneidade de vozes	[[P: nem falando assim devagar? Muito devagar eles não querem? Uhum [[mani::na Isadora: não, [[mui:::to difícil
Ortografia		Uhum, ahã, tá
Trecho suprimido	/.../	Patrícia: então tipo assim:: sei lá:: /.../ gente a aula ta acabando::

Outras observações:

Números por extenso (ex: treze anos).

Palavras em língua estrangeira em itálico.

¹⁸Notação adaptada de Dionísio (2002, p.76) e Medrado (2008, p.283). Tabela extraída de Aragon (2016).