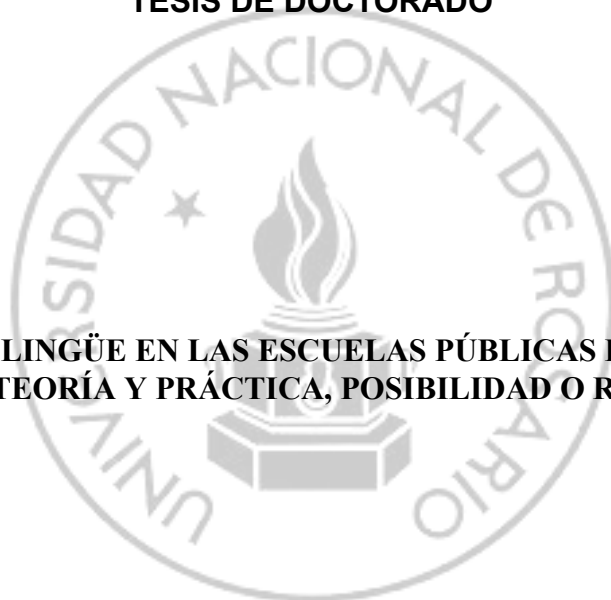


**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
SECRETARÍA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

TESIS DE DOCTORADO

**LA PROPUESTA BILINGÜE EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA ENSEÑANZA
BÁSICA: TEORÍA Y PRÁCTICA, POSIBILIDAD O REALIDAD.**



LUCÉLIA MIRANDA MASSONI

DIRECTORA: DRA MÓNICA BAEZ

CO-DIRECTOR: DR. PROF. IVAN FORTUNATO

Rosario/Argentina

2022

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	11
1.1 TÍTULO: La propuesta bilingüe en las escuelas públicas de la enseñanza básica: teoría y práctica, posibilidad o realidad.	17
1.2 TEMA	18
1.3 JUSTIFICACIÓN	19
1.4. OBJETIVOS	20
1.4.1 Objetivo general	20
1.4.2 Objetivos específicos	22
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	22
2.1 MARCO TEÓRICO: Breve contextualización de la educación para sordos en brasil: el impacto de la creación y el desarrollo del instituto nacional de educación para sordos (INES).	22
2.1.1 Las políticas del INES: contexto histórico-social	29
2.1.2 La importancia del INES frente al desarrollo de la lengua de señas	32
2.1.3 Normativa existente acerca de la educación inclusiva.	34
2.1.3.1 La enseñanza bilingüe para sordos, un desarrollo posible en las escuelas públicas de la región de Itapetininga- São Paulo.	56
2.2 ESTADO DEL ARTE	64
2.2.1 Bilingüismo contextualizado	64
2.2.2 El desarrollo de los métodos de la educación de sordos.	68
2.2.3 Teoría y enseñanza bilingüe de sordos en Brasil	73
2.2.3.1 La adquisición de la escritura por parte de los niños sordos en el espacio bilingüe	77
2.2.4 ¿Qué son las lenguas de señas?	85
2.2.4.1 Categorías gramaticales/verbales	93

2.2.4.2 "FONOLOGÍA" de las lenguas de señas	97
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	103
3.1. Problema de la investigación	105
3.1.1 Consideraciones metodológicas	106
3.1.2 Población y muestra	107
3.1.3 El trayecto metodológico	108
3.1.3.1 Escuela Municipal Profesora Ligia Vieira Del Fiol	108
3.1.3.2 Escuela Profesora Ernestina Loureiro Miranda	109
3.1.3.3 Escuela Professora Darlene Devasto	110
3.1.3.4 Escuela Infantil Professora Zenith Galvão Terra	111
3.1.3.5 Escuela Professora Maria Cecília Rolim Nalesso	113
3.1.3.6 Escuela Peixoto Gomide	114
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	115
4.1 LOS PROCESOS ESCOLARES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	115
4.1.1 Los testimonios obtenidos en la entrevista	116
4.1.2 Las respuestas - transcripción e interpretación	117
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES	128
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
LISTA DE ANEXOS	139
ANEXO I. FIGURAS	139
Figura 1 imagen youtube	139
Figura 2 Excerto Dicionário "Iconographia dos Signaes"	139
Figura 3 - 46 CMs de la lengua brasileña de señas	140
Figura 4 - Aspecto temporal de OLHE PARA	140
Figura 5 - Espacio de realización de las señas	141
Figura 6: Ejemplo 1	141

Figura 7 : Ejemplo 2	142
Figura 8: Ejemplo 3	142
ANEXO II. LISTA DE TABLAS	143
Tabla 1 Distribución de alumnos por escuelas.	143
Tabla 2 Muestra del público asistido en la escuela Ligia Vieira Del Fiol.	143
Tabla 3 Muestra del público asistido en escuela Ernestina Loureiro Miranda.	143
Tabla 4 Muestra del público asistido en la escuela Darlene Devasto.	144
Tabla 5 Muestra del público asistido en la escuela Zenith Galvão Terra	144
Tabla 6 Muestra del público asistido en la escuela Maria Cecília Rolim Nalesso.	144
Tabla 7 Muestra del público asistido en la escuela Peixoto Gomide	144
ANEXO III	146
Sugerencia para el Programa de Educación	146
ANEXO IV	168
Ficha entrevista estructurada	168
ANEXO V	
Términos de Compromiso	186

DEDICATORIA

Se la dedico al forjador de mi camino, a mi padre celestial, el que me acompaña y siempre me levanta de mi continuo tropiezo al creador, de mis hijos y de las personas que más amo, con mi más sincero amor.

CITA

“Todavía el mundo admitirá que la lengua de señas requiere superar la barrera de la comunicación concreta/sólida a la abstracta/cuántica. Este proceso se llevará a cabo inicialmente como una revolución lingüística. Todos utilizarán la lengua de señas” (Vilhalva, S., No Prelo)

AGRADECIMIENTO

Gracias a Dios por permitirme tener y disfrutar a mi familia, gracias a mis hijos, Amanda Krishna y Carlos Miranda, por apoyarme y estar junto a mí, en cada etapa de mi doctorado.

Agradezco a los docentes de esta prestigiosa universidad que compartieron con nosotros el conocimiento.

Agradezco de forma especial a mis directores de tesis, Dra Mónica Baez y Dr. Ivan Fortunato, por los cuales llegué a concluir y desarrollar la tesis.

Agradezco con cariño especial a mi profesora de Español Lilia Levy, que ha acompañado no solo mi tesis como también mi desarrollo con la lengua española.

Agradezco a mi amiga cubana Dra. Odalys Ynerarity Castro, que con sus consejos me ayudaran a dar cuerpo y vida a mi tesis.

RESUMEN

Esta tesis presenta los resultados de una investigación en escuelas de la región de Itapetininga ubicada en São Paulo, donde se propuso investigar la metodología didáctica aplicada en las escuelas delimitadas en la red pública, es decir, estudiar sus características e identificar si son relevantes para la propuesta bilingüe en la educación de sordos y describir, desde esta perspectiva, las prácticas educativas realizadas por los profesores. El análisis fue posible y muy importante para conocer las teorías actuales sobre la educación de los sordos y cuáles son las diferencias entre las prácticas pedagógicas que caracterizan una propuesta bilingüe en comparación con las metodologías existentes para promover el aprendizaje de los estudiantes sordos con la lectura y la escritura de la lengua portuguesa. Se trata de una investigación mixta, una parte cualitativa y otra cuantitativa; en la primera, se tiene en cuenta el enfoque cualitativo de Antonio Chizzotti (2017). En la investigación se utilizaron tres técnicas, que son: la observación participante, la entrevista y la evaluación del contenido. La segunda se refiere al número de estudiantes que participan en la investigación, cuántos utilizan la lengua de señas y cuántos son capaces de entender la lengua hablada. En algunas escuelas, la dirección del centro educativo fue ajena al desarrollo de la investigación, poniendo barreras a la realización de las actividades propuestas en los trabajos. Hubo momentos en los que, por parte de la coordinación, se descartó la continuidad del trabajo de investigación, lo que imposibilitó la continuidad de los objetivos iniciales de difusión de la lengua de señas entre el profesorado. Por lo tanto, en la propuesta bilingüe, este fue el objetivo, ya que en esta la lengua de señas se entiende como la lengua natural de los sordos, y sustituye a la comunicación oral de los oyentes, es decir, la LIBRAS (Lengua de Signos Brasileña) se reconoce para los sordos como la primera lengua (L1) y la lengua portuguesa con la que estos sujetos coexisten, tiene características gramaticales y discursivas diferentes tanto en la oralidad como en la escritura. Se identificó que la falta de difusión de la lengua de señas, aclarando su importancia en el aprendizaje del alumno sordo, hace que la familia, que es la base fundamental de este proceso, cree un sentimiento de marginación del sordo, el prejuicio del uso de LIBRAS y la confusión en la formación de su identidad. También se observó la deficiencia en la formación de los profesionales que trabajan en las escuelas investigadas, que no conocen la propuesta de educación para los sordos, por esta razón, este trabajo proporciona un programa de ayuda para el grupo escolar y la comunidad sorda.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a research in schools in the region of Itapetininga located in São Paulo, where it was proposed to investigate the didactic methodology applied in schools delimited in the public network, that is, to study their characteristics and identify if they are relevant to the bilingual proposal in the education of the deaf and to describe, from this perspective, the educational practices carried out by teachers. The analysis was possible and very important to know the current theories on the education of the deaf and what are the differences between the pedagogical practices that characterize a bilingual proposal in comparison with the existing methodologies to promote the learning of deaf students with reading and writing of the Portuguese language. This is a mixed research, a qualitative and a quantitative part; in the first part, the qualitative approach of Antonio Chizzotti (2017) is taken into account. Three techniques were used in the research, which are: participant observation, interview and content evaluation. The second refers to the number of students participating in the research, how many use sign language and how many are able to understand the spoken language. In some schools, the school management was alien to the development of the research, putting barriers in the way of carrying out the activities proposed in the work. There were times when, on the part of the coordination, the continuity of the research work was ruled out, which made it impossible to continue with the initial objectives of disseminating sign language among the teaching staff. Therefore, in the bilingual proposal, this was the objective, since in this the sign language is understood as the natural language of the deaf, and replaces the oral communication of the hearing, that is, LIBRAS (Brazilian Sign Language) is recognised for the deaf as the first language (L1) and the Portuguese language with which these subjects coexist, has different grammatical and discursive characteristics both in orality and in writing. It was identified that the lack of dissemination of sign language, clarifying its importance in the learning of the deaf student, causes the family, which is the fundamental basis of this process, to create a feeling of marginalization of the deaf, the prejudice of the use of LIBRAS and confusion in the formation of their identity. It was also observed the deficiency in the formation of the professionals that work in the investigated schools, that do not know the proposal of education for the deaf, for this reason, this work provides a program of help for the school group and the deaf community.

LISTA DE SIGLAS

AEE	(Atendimento Educacional Especializado) Atención Educativa Especializada.
APAE	(Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) Asociación de Padres y Amigos de Excepcionales.
ASL	(American Sign Language): Lengua Americana de Señas.
CENESP	(Centro Nacional de Educação Especial) - Centro Nacional de Educación Especial.
CME	(Conselho Municipal de Educação) Consejo de Educación Municipal.
CNMP	(Conselho Nacional do Ministério Público) Consejo Nacional del Ministerio Público.
DERITA	(Diretoria de Ensino-Região Itapetininga): Dirección de Educación-región Itapetininga.
E.E.U.U	(Estados Unidos): Estados Unidos.
ECA	(Estatuto da Criança e do Adolescente) Estatuto del Niño y del Adolescente.
ENEM	(Exame Nacional do Ensino Médio): Examen Nacional de Enseñanza Media.
FENEIS	(Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos): Federación Nacional de Educación e Integración de Sordos.
IBC	(Instituto Benjamín Constant) Instituto Benjamín Constant.
ILS	(Intérprete de Língua de Sinais) Intérprete de Lengua de Señas.
IBGE	(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) Instituto Brasileño de Geografía e Estadística.
INES	(Instituto Nacional de Educação de Surdos): Instituto Nacional de Educación para Sordos.
LDB	(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional.
LIBRAS	(Língua Brasileira de Sinais) Lengua Brasileña de Senãs.
LS	(Língua de Sinais) Lengua de Señas
LSA	(Língua de Sinais Argentina): Lengua de Señas Argentina.
MEC	(Ministério da Educação): Ministerio de Educación.

N.E.E	(Necessidades Eduacionais Especiais) Necesidades Educativas Especiales.
OEA	(Organização dos Estados Americanos) Organización de los Estados Americanos.
ONU	(Organização das Nações Unidas): Organización de las Naciones Unidas.
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión.
SEESP	Secretaria de Educação Especial) Secretaría de educación especial.
SOV	(Sujeito, Objeto, Verbo) Sujeto, Objeto, Verbo.
SVO	(Sujeito, Verbo, Objeto) Sujeto, Verbo, Objeto.
PNE	(Plano Nacional de Educação) Plan Nacional de Educación.
UNESCO	(Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura) Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura.
VSO	(Verbo, Sujeito, Objeto) Verbo, Sujeto, Objeto.
WFD	(World Federation of the Deaf) Federación Mundial de Sordos.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Este estudio se basa en el análisis del panorama que presenta la educación de sordos de instituciones escolares en las ciudades de Itapetininga y regiones adyacentes al Estado de São Paulo (Brasil).

La necesidad de realizar este estudio obedece a la hipótesis construida con base en la desigualdad de oportunidades que se ofrece a la comunidad de sordos, comparando las ciudades grandes con las pequeñas. La experiencia sobre esta temática en instituciones escolares de grandes ciudades como São Paulo, puso de manifiesto que cuentan con alto número de recursos humanos para atender las necesidades especiales de alumnos sordos. En tanto, se percibe que en las ciudades pequeñas, no se presenta la misma disponibilidad de recursos, ni pronunciamientos o debates al respecto. A la vez, se notó que en los espacios urbanos más pequeños, se muestra la falta de conocimiento general por parte de la comunidad sorda, incluyendo los estudiantes, quienes, en muchos casos, carecen de la denominada "comodidad lingüística" basada en las posibilidades de adquisición y de uso de la Lengua de Señas (LS). Lo que evidentemente incide en las posibilidades de inclusión en el sistema educativo y también en el entorno social.

En consideración a las aparentes desventajas que existen entre los medios urbanos (grandes y pequeñas), esta investigación se propone abordar el tema con especial atención en las instituciones educativas de la ciudad de Itapetininga y ciudades de la región adyacente, es decir, localidades pequeñas distantes del gran centro urbano de la ciudad de São Paulo, pero dentro del Estado.

Hoy, las posibilidades de interacción con las personas sordas, se benefician tanto de los avances tecnológicos como de la voluntad política, pues existen las herramientas para

reformular el contacto, y unido a ellos, la preparación y capacitación de intérpretes de Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS), aunque se reconoce que la implementación y presencia de las mismas se presenta de manera desigual, y con frecuencia se trata de estrategias que brindan una falsa idea de igualdad entre los oyentes y los que presentan problemas auditivos. Los contextos analizados muestran que siguen vigentes los intentos de normalizar a los sordos en la sociedad, obstaculizando el desarrollo personal, además del uso y reconocimiento comunitario generalizado de LIBRAS. Lo que se evidencia en la interacción con los estudiantes sordos que integraron la muestra para este trabajo, ya que pocos de ellos realmente utilizaron la LS. En su mayoría, recurrían a la forma oral para comunicarse en portugués, otros utilizaban una variante propia no estandarizada, o emitían sonidos sin haber podido llegar al dominio del portugués oral. En ese sentido, conviene subrayar que de las principales razones por las que estudiantes sordos no utilizan la LIBRAS o alguna variante de esta, es que algunas las familias no aceptan la lengua de señas, según los educadores y estudiantes entrevistados, el motivo familiar es que sienten que la LS expone negativamente a sus hijos, razón por la cual pierden el interés por aprenderla.

Al respecto se estima que es necesario un cambio conceptual y cultural consistente en la comprensión de las LS (LIBRAS, LSA (Argentina), ASL (E.E.U.U), etc.) como verdaderas lenguas y, particularmente, como lenguas naturales de las personas sordas. En este sentido, se considera importante poner en evidencia los intereses y necesidades de la Comunidad de sordos, así como interpretar de una nueva forma el ser sordo. Este modo de ser, constituye la identidad de una persona perteneciente a una comunidad lingüística particular, en tanto comparten la misma lengua y cultura, asimismo, una minoría en tanto sus miembros han sido discriminados por la población oyente (alfabetizada) dominante (MASSONE, 1994; BÁEZ, 2009).

Esta perspectiva cuestiona la ubicación educativa de los sordos en el ámbito de la discapacidad y desde estos argumentos problematizan las prácticas tendientes a la “normalización, es decir, vinculados a las ‘prácticas’ clínicas hegemónicas” (Skliar, 2016). El enfoque que sostiene esas prácticas se basa en modelos ideales de alumnos (y de personas) fijados desde lo que se estima “normal” (ser oyente, vidente, caminante, etc), cuestión que se vuelve normativa y que aspira a la homogeneidad. De modo que se vuelve necesaria la eliminación de las diferencias en tanto se equipara a las mismas con deficiencias o carencias.

A partir de los espacios generados desde la cultura sorda por sordos y oyentes se han desarrollado en los últimos treinta años nuevas perspectivas teóricas, inter y multidisciplinares, que involucran estudios acerca de la historia cultural, lengua de señas, identidades diferentes, leyes, pedagogía para sordos, literatura para sordos y otras formas de ver el mundo, o sea, los espacios de Estudios Culturales y Estudios de Sordos. Para definir mejor este espacio, destacamos:

Estos espacios ofrecen posibilidades (para teorizar) que ya no se basan en los tradicionales cuyo estilo de pensamiento era fundamentalmente particular para los que las proposiciones sordas eran empíricas. Hoy esta posición ha cambiado y los espacios de sordos en la educación adquieren significados con el trabajo pensado dentro de ciertas tradiciones históricas y actuales que renuevan el espacio para la educación de sordos. (Perlin y Strobel, 2008, p.2).

Por esta razón, ya no podemos entender que la educación de sordos sea parte de la educación especial. En el siglo XXI son muchas las investigaciones y estudios, como los citados Estudios Culturales y los Estudios de Sordos, que dan lugar a nuevos términos y puntos de partida distintos a lo que se entendía en el siglo pasado como educación para sordos. Según los principios legales que sustentan los derechos de las personas con discapacidad auditiva, o personas sordas, que utilizan la Lengua de Señas como medio de comunicación, se establecen principalmente por Ley Federal N ° 10.436 de 24 de abril de

2002 y el Decreto Federal N ° 5.626 de 22 de diciembre de 2005. Estos documentos establecen requisitos para el acceso de calidad a la educación para sordos, regulando el profesionalismo y formación de profesores bilingües (Portugués/LIBRAS), profesores sordos, traductores e intérpretes de LIBRAS, para trabajar en todos los niveles de educación básica y superior. En el caso concreto de la investigación, sería interesante contribuir a que los profesores que trabajan con niños sordos a conocer las peculiaridades de la comunidad sorda.

De igual manera, respetando los aspectos lingüísticos, sociales y culturales de su comunidad, además de brindar la posibilidad de un mejor aprendizaje en lo que respecta a la enseñanza de la lengua portuguesa como segunda lengua para los sordos, en forma escrita.

Sin embargo, la discusión sobre la educación de los sordos en el ámbito político, remite a una dimensión política de doble valor:

Lo 'político' como construcción histórica, cultural y social, y lo 'político' entendido como las relaciones de poder y conocimiento que atraviesan y delimitan la propuesta y el proceso educativo. En este segundo sentido, existen un conjunto de políticas para la sordera, políticas y representaciones dominantes de la normalidad, que ejercen presión sobre el lenguaje, las identidades y, fundamentalmente, sobre el cuerpo del sordo (Davies, 1996 citado por Skliar, 2016, p.7) .

Es fundamental demostrar los avances políticos y legales que fueron logros de la Comunidad de Sordos en Brasil y consecuentemente generaron avances significativos en la Educación de Sordos, antes restringida a los sordos de una familia noble. Por tanto, la perspectiva de este trabajo es el análisis de la educación de los sordos (propuesta bilingüe) en los espacios escolares, buscando la metodología aplicada según la propuesta pedagógica de la escuela. En el sentido de verificar los conocimientos previos que este alumno ha adquirido a través de sus experiencias fuera y dentro de la escuela.

Por esa razón, crear una nueva perspectiva sobre la educación bilingüe, que permita reflexionar sobre la obligación del Estado con la educación de la comunidad sorda, la

significación de las políticas de los oyentes sobre los sordos, el respeto de la cultura sorda, las múltiples identidades sordas, y el currículo escolar que es dirigido a los oyentes. Se estima necesario que ocurra la separación de la enseñanza del portugués entre oyentes y sordos, pues es diferente su enseñanza y aprendizaje, además, se plantea la necesidad de reformular la formación del profesorado (sordos y oyentes).

Para empezar, las escuelas que hicieron parte de la investigación en la región de Itapetininga, todas públicas, algunas sostenidas por el “Estado” y “Municipalidad”, las cuales tenían alumnos con varios niveles de pérdida auditiva, desde leves hasta profundas, una parte de ellos usaban lengua de señas. Esta discrepancia convirtió el resultado más complejo de lo que había sido previsto.

Por este motivo, fue inevitable indagar sobre el significado real de la educación bilingüe y su propuesta, así pues, pensando en los estudiantes con pérdida leve a moderada y que no se comunican con la lengua de señas, pero que existe una posibilidad futura de pérdida profunda, donde la adquisición del idioma les ayudaría en su independencia social. También es válido para los estudiantes con pérdida severa a profunda, que tampoco usan LIBRAS para comunicarse, lo que ocurre por falta de interés de la familia, o por la necesidad de sentirse parte de una sociedad mayoritaria. Es decir, es fundamental para su desarrollo en todas las áreas del conocimiento, el uso de la lengua de señas por parte del niño. Esto no significa que se esté subestimando el aprendizaje de la lengua portuguesa, ya sea en la modalidad escrita u oral. Skliar (1995) sostiene que:

El hecho de que un niño sordo utilice el lenguaje de señas como medio de instrucción no disminuye su capacidad para adquirir un segundo idioma, al contrario, aprender este segundo idioma a través del lenguaje natural del niño asegura el dominio de ambos (citado por Slomski, 2019 p. 43).

Así, uno de los supuestos teóricos básicos de un modelo sociolingüístico y cultural de la sordera al que se refiere Skliar (1997) es que:

La discapacidad auditiva no inhibe las habilidades comunicativas lingüísticas y cognitivas del niño sordo; La lengua de señas es considerada la primera lengua del niño sordo y, por tanto, juega un papel determinante en el desarrollo comunicativo y cognitivo del niño sordo (Slomski, 2019 p. 43).

Por este motivo, fue necesario investigar los temas relacionados con la pedagogía actual, la educación bilingüe para sordos, el significado de “bilingüe” y los diferentes proyectos políticos pedagógicos que se utilizan en las escuelas. La pedagogía actual y la educación bilingüe para sordos siguen siendo relaciones que no están interrelacionadas, ya que no se comprende el “significado” de la educación bilingüe para sordos. Si bien, esta investigación se desarrolló en medio de las diferencias entre los niveles de sordera de los estudiantes que asistían a escuelas comunes, la estrategia de enseñanza utilizada por el docente era universal, es decir, todos tienen la misma actividad dentro del mismo contexto de enseñanza.

En pocas palabras, se puso de manifiesto que el modelo de enseñanza adoptado en las escuelas de la red de enseñanza del Estado en la región de Itapetininga, se basa en la figura del intérprete de LIBRAS, esto cuando lo hay, y en el maestro responsable por las clases. Es decir, la metodología adoptada tiene como objetivo la enseñanza al alumno que escucha, en la que el alumno sordo se "integra" en el aula. En cambio, en las escuelas visitadas regidas por la Municipalidad, el intérprete de LIBRAS hace un trabajo diferente, donde el aprendizaje de la lengua del alumno sordo está presente entre todos los demás, es decir, se separa un momento para la enseñanza de LIBRAS para los alumnos que escuchan, la interacción entre ellos es posible, aunque la metodología de enseñanza se sigue lo mismo que ocurre en la red estadual.

En resumen, la educación es un proceso social, donde la escuela es simplemente una forma de vida en la comunidad, donde se concentran los medios más efectivos para que el niño participe de todos los recursos existentes para utilizar sus capacidades con fines sociales. Skliar (2016) destaca que la escuela actual no brinda oportunidades para el desarrollo y

fortalecimiento de las identidades personales, por el contrario, se da prioridad a las habilidades técnicas sugeridas por la lógica contemporánea del mercado”.

Igualmente, se impone la inclusión de los sordos en las escuelas regulares, que está justificada por la política inclusiva, con el fin de hacer a los sordos iguales a los oyentes, “efectivos y eficientes”. Además de ser un espacio de encuentro de formas e ideologías sociales heterogéneas, presenta una enseñanza privilegiada de la cultura del oyente, hay saberes que enfatizan visiones relacionadas con el pasado, presente y futuro del oyente. Esto significa que no se presenta el proceso histórico de la vida, cultura, literatura y lengua de los sordos, sin embargo, la escuela está en constante cambio, ya que la sociedad y las políticas públicas imponen tales cambios, se podría hacerlos de manera que todos conociesen la historia de las personas sordas y su lengua natural.

1.1 TÍTULO: La propuesta bilingüe en las escuelas públicas de la enseñanza básica: teoría y práctica, posibilidad o realidad.

1.2 TEMA

El tema de la pesquisa “LA PROPUESTA BILINGÜE EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA ENSEÑANZA BÁSICA: TEORÍA Y PRÁCTICA, POSIBILIDAD O REALIDAD”, como se ha señalado, se encuadra en el contexto teórico y normativo de la educación bilingüe e inclusiva para los sordos. En este sentido, esta propuesta consiste en una indagación acerca de la educación de sujetos sordos en dos escuelas públicas de enseñanza común de la ciudad de Itapetininga en el Estado de São Paulo (Brasil). En el siglo XXI la educación especial está cambiando para alcanzar una educación u una (en) escuelas inclusivas, pues actualmente los niños con deficiencias y con altas habilidades son matriculados preferencialmente en escuelas comunes.

La Declaración de Salamanca que es del siglo pasado, ya decía que “aquellos con necesidades educativas especiales deben tener acceso a la escuela regular que debería acomodarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades”

En Brasil, desde el 2002, con la reglamentación de la lengua de señas, surgieron nuevas políticas de inclusión, específicamente para alumnos con deficiencia auditiva. En ese contexto se propone y legisla la educación bilingüe. Por lo tanto, es importante saber que esta política, las teorías en las que se basan y sus prácticas están siendo aplicadas, así como son regladas en algunos contextos. La construcción de una escuela inclusiva y la implementación de prácticas educativas coherentes con ella son necesarias para promover una enseñanza de calidad.

1.3 JUSTIFICACIÓN

La idea del desarrollo de la pesquisa surgió de la necesidad de conocer las prácticas de enseñanza más eficaces para enseñar portugués en su forma escrita y facilitar la comprensión de los contenidos trabajados en la escuela, dentro de la realidad regional, que no tiene escuelas bilingües para sordos, ni los profesionales bilingües para ayudar en este proceso. Es muy importante esta indagación, pues puede garantizar acceso a la educación con calidad al niño sordo que no tiene la oportunidad de estudiar en grandes ciudades.

Generalmente, la educación específica, en el caso del estudiante con sordera, en escuelas públicas de ciudades pequeñas, no tiene muchos profesionales con formación específica, a veces ninguno, para atender a los niños sordos. Esta pesquisa ayudó a conocer el grado de eficiencia de lectura y escritura de los estudiantes sordos, también agregó valores de las familias y docentes participantes del proceso. Además de agregar conocimiento a la comunidad escolar sobre la realidad de la enseñanza de los sordos y su aprendizaje. Con eso toda la comunidad escolar pudo mejorar la estrategia educativa para recibir nuevos alumnos con sordera, quizá ampliar este conocimiento para otras escuelas.

Por eso, es fundamental para la Educación Bilingüe de sordos involucrar la creación de ambientes lingüísticos para posibilitar la adquisición de la Lengua Brasileña de Señales (LIBRAS) como primera lengua (L1) por niños sordos. De esta forma se espera conocer las prácticas educativas que promuevan el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos sordos sin negar el valor de la lengua que los identifica, la LIBRAS. A partir de la muestra recogida, se ha contribuido a la caracterización e interpretación de la educación bilingüe para sordos en ambos niveles.

Por lo tanto, fue necesario saber si la metodología aplicada tiene las características abordadas por la propuesta bilingüe en la educación de sordos y cómo son aplicadas por los docentes durante las prácticas educativas. De esta forma es fundamental conocer efectivamente las teorías de las prácticas pedagógicas y cuáles se traducen en prácticas más efectivas para la enseñanza bilingüe de sordos y promover el aprendizaje del alumno en un ambiente inclusivo.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

El objetivo de la investigación fue indagar sobre el desarrollo de la educación para sordos en esta región, la difusión de la lengua de señas y las estrategias de enseñanza dirigidas a la propuesta bilingüe en la educación para sordos. Además, explorar, describir y analizar las prácticas didácticas en escuelas normales bilingües, teniendo en cuenta los aportes teóricos de las investigaciones ya hechas sobre la educación bilingüe para sordos, verificando cómo se daba y cómo era su ejecución.

Se esperaba, de esta manera, encontrar medios para garantizar la adquisición y el aprendizaje de las lenguas implicadas en la enseñanza inclusiva, además de dar como condiciones necesarias a la educación del sordo, posibilitando a la vez construir su identidad lingüística y cultural en LIBRAS.

Así, esta investigación ofrece instrumentos conceptuales y prácticos, que puedan contribuir al desarrollo del ejercicio de la docencia y de las diferentes dimensiones del trabajo pedagógico, visando el crecimiento cultural y social de los estudiantes. Al mismo tiempo, es importante subrayar la intención de innovar acciones y dinámicas, y dar soporte para la superación de las barreras encontradas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se

refiere al análisis de la teoría de la enseñanza bilingüe, la práctica de los profesionales de la educación, que, durante la graduación o posgrado, muchas veces no recibieron una preparación adecuada, lo que se refiere a la especificidad de discapacidad auditiva entre otras. Así mismo, los participantes de este proceso fueron estos profesionales los cuales actuaron como coautores en la construcción del conocimiento del alumno sordo y como promotores de los cambios requeridos en la escuela, y en su hacer pedagógico.

Para alcanzar estos objetivos, este trabajo se presenta en tres secciones. La primera se refiere a la presentación del contexto histórico y legislativo que da garantía a la educación de la población sorda. En consecuencia, se presenta la síntesis de la literatura base, que da todo soporte teórico a la investigación. La tercera sección se refiere a la metodología utilizada, sus instrumentos y métodos de análisis. Al final, el propósito es colocar la educación básica del sordo en condiciones equitativas y de calidad, corroborar o no la implementación de un modelo de la enseñanza bilingüe que permita promover a los sordos como ciudadanos activos y participantes de una sociedad letrada. Para esta investigación, la escuela es el mejor lugar para su desarrollo, pues las dos lenguas que son utilizadas en ese contexto pueden ayudar a mejorar el desarrollo de la enseñanza bilingüe.

1.4.2 Objetivos específicos

Detectar si la teoría de la propuesta bilingüe está relacionada con la práctica pedagógica utilizada en la educación de alumnos sordos;

Identificar y describir los recursos didáctico-pedagógicos empleados por los docentes.;

Reconocer las dificultades de los alumnos sordos respecto de la lectura y de la escritura en lengua portuguesa;

Correlacionar los recursos práctico-pedagógicos con el aprendizaje de los alumnos;

Ofrecer instrumentos conceptuales y prácticos para contribuir con el desarrollo de una educación bilingüe.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 MARCO TEÓRICO: Breve contextualización de la educación para sordos en Brasil: el impacto de la creación y el desarrollo del Instituto Nacional de Educación para Sordos (INES).

Antes de discutir la historia de la educación de los sordos en Brasil, es importante describir cómo comenzó la educación de los sordos en Europa, para comprender mejor en qué se basa la educación de los sordos. Para eso, es necesario contextualizar lo sucedido a lo largo de los años de la historia de la relación entre los oyentes y la comunidad sorda en el entorno social. Conocer la historia de los sordos nos aporta conocimientos, además de reflexionar y cuestionar sobre hechos relacionados con la educación en diversas épocas. Un cuestionamiento típico entre los educadores: Incluso con una política de inclusión, una reflexión en este contexto conduce mínimamente a una cuestión que es el hecho de que el sujeto sordo permanece excluido.

Es posible encontrar varias investigaciones que se refieren a la historia de los sordos, aludiendo a los sucesos del siglo XVI, una de ellas corresponde al italiano Girolamo Cardano (1501-1576), médico y matemático, afirmó que los sordos podían recibir instrucción a través del aprendizaje de la lectura y la escritura. Según Soares (1999 apud Silva, 2006), Cardano reconoció públicamente la capacidad de razonamiento del sordo, porque entendía que la escritura podía representar sonidos del habla o ideas. Por tanto, la sordera no sería un obstáculo para que las personas sordas adquieran conocimientos.

Cardano, para valorar el grado de aprendizaje de los sordos, hizo su investigación de los que habían nacido sordos, de los que adquirieron sordera antes de hablar, de los que adquirieron después de aprender a hablar y, finalmente, de los que la adquirieron, después de aprender a hablar y escribir. Su conclusión, tras estos estudios, fue que la sordera no perjudicaba el desarrollo de la inteligencia y que la educación de estas personas se podía hacer enseñando a leer, que era la forma de oír a los sordos, y a escribir, que era la forma de hablar para ellos. (Silva, 2006, p. 17).

A pesar de que la experiencia de Cardano obtuvo buenos resultados, tuvo poca repercusión en su momento, porque la educación de los sordos estaba dirigida solo a los hijos sordos de los ricos y nobles, con el fin de garantizar la continuidad de sus bienes dentro de la familia, como en algunos casos en que le necesitaba conocimientos para adquirirlos. Otra figura importante en la historia de la educación de los sordos españoles, incluso para los nobles, fue el monje benedictino Pedro Ponce de León (1510-1584), Soares (1996 citado por Silva 2006), demostrando que no se detalla la metodología utilizada por Ponce. Lo que tenemos es información aislada y que el monje no había dejado ningún escrito sobre su obra. Lo que se sabe es que habría iniciado la educación de los sordos primero escribiendo, utilizando los nombres de los objetos y, después, el habla a través de elementos fonéticos.

En España, se dice que hubo otro monje antes de Ponce, que enseñó a los sordos en el monasterio, el P. Vicente de Santo Domingo. En este país, las personas sordas que no eran de la corte ni nobles, eran consideradas vagabundas viviendo en extrema pobreza, socialmente aisladas y sin trabajo Castel (1998 citado por Silva, 2006). Muchos educadores buscaban estrategias para que los sordos pudieran comunicarse entre ellos, destaca el abad francés Charles Michel de L'Épée (1712-1789), que fue una figura llamativa entre los sordos, porque mientras los monjes españoles volvían a educar a los sordos de la corte y la nobleza, L'Épée

recogió los sordos que eran considerados "vagabundos" en las calles de París. Esta hazaña comenzó debido a una carta del controlador general en Francia, en 1764, dirigida a los intendentes, que aconsejaba lo siguiente:

Es necesario que la jurisdicción de los prebostes arreste a pocos vagabundos y mendigos al mismo tiempo; tal vez incluso su debida diligencia debería dirigirse principalmente a los "mendigos inválidos" más que a los válidos porque, como los primeros no tienen medios para poder trabajar, es más difícil evitar que mendiguen y porque los mendigos válidos, que Verá arrestar incluso a los discapacitados que estarán mucho más aterrizados y mucho más rápidamente se decidirán a encontrar una profesión (Silva, 2006, p. 19).

Así, la historia de la educación para sordos avanzaba hacia la conquista, pues la concentración de sordos excluidos por la sociedad de la época, junto con el abad L'Epée, hizo posible la fundación de la primera Escuela Pública para Sordos en París en 1760. Este hecho fue decisivo en la expansión de la organización política, social y educativa de los sordos.

Gracias a la convivencia con los sordos, Abbé L'Epée se dio cuenta de que los gestos utilizados por ellos, cumplían las mismas funciones que los lenguajes orales y con ello se producía una comunicación eficaz entre ellos. Entonces comenzó el proceso de reconocimiento de la lengua, junto con las prácticas metodológicas desarrolladas por L'Epée en la primera Escuela Pública para Sordos de París.

Además, para el abad, los sonidos articulados no eran imprescindibles en la educación de los sordos, sino más bien la posibilidad que tenían de aprender a leer y escribir a través de la lengua de señas, ya que esta era la forma natural que tenían de expresar sus ideas. El lenguaje utilizado oficialmente en el proceso educativo (Silva, 2006, p. 23).

Parafraseando a Silva (2006), en ese momento la educación para sordos tenía el mismo objetivo que la educación para oyentes, como el acceso a la lectura. El abad utilizaba la lengua de señas como parte intermedia del proceso pedagógico y sus resultados no se limitaron a pequeños grupos de estudiantes, como propone Ponce de León. Con eso, Silva también informa que en la Escuela Pública para Sordos de París, después de cinco o seis años en el proceso de formación, los sordos dominaban la lengua de señas francesa, la escritura en lengua francesa, el latín y otra lengua extranjera en forma escrita.

Con respecto a L'Epée, según Skliar (1997 citado por Silva, 2006, p. 24), "para sensibilizar a la comunidad parisina, el abad tenía la práctica de hacer demostraciones públicas anuales para mostrar la relevancia de su método". Para ello, se invitó a la presentación a educadores y filósofos.

En las manifestaciones, se pedía a los estudiantes sordos que respondiesen preguntas reflexivas como: ¿Qué se pensaba sobre la tierra antes de Copérnico? o, Debido a la rotación de la Tierra sobre sí misma, ¿qué fenómenos podemos observar? Estas preguntas deben responderse en latín, francés y / o italiano. Además del reconocimiento de la lengua de señas en el proceso pedagógico, la Escuela Pública de Sordos de París tuvo como principio rector la formación de profesionales, cuyo resultado se tradujo en la formación de profesores sordos para comunidades sordas y también en la formación de profesionales en escultura, pintura, teatro y artes artesanales, como litografía, jardinería, carpintería y artes gráficas.

En consecuencia, el trabajo desarrollado por el Abad se expandió, propiciando la apertura de nuevas escuelas para sordos en el mundo. El primer establecimiento para la educación de sordos en Brasil fue creado por el francés Ernest Huet, director y profesor del Instituto Bourges en Francia. Resultó que, en 1855, el emperador D. Pedro II se dio cuenta de su propósito de abrir una escuela similar en Río de Janeiro.

Por lo tanto, entusiasmado con la iniciativa, el Emperador dispuso que el Colegio Vassimon, ubicado en ese momento en la calle Municipal nº 8 -actualmente calle Mayrink Veiga- en el barrio naranja, recibiera al profesor y dos alumnos a través de recursos del Gobierno Imperial. Con eso, en 1857, Brasil comenzó a tener la primera escuela dedicada a la educación de sordos solo con estudiantes varones, llamada Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que funcionó en un internado (Sofiato, 2011).

A través de la Ley N° 839, del 26 de septiembre de 1857, se instaló oficialmente, ofreciendo educación para ambos sexos, dejando a las niñas al cuidado de la esposa de Ernest Huet, llamada Catalina Brodeke. Por lo siguiente, en diciembre de 1861, luego de cinco años de trabajo, Huet dejó la dirección de la escuela, recibiendo una compensación por el patrimonio del material entregado a la institución. Luego, fue reemplazado por Manoel de Magalhães Couto, contratado por el primer ministro Pedro de Araújo Lima (Marquês de Olinda) directamente desde Francia, donde completó sus estudios, asumiendo el cargo el 1 de agosto de 1862.

En 10 de agosto de 1868 asumió el cargo, Tobias Rabello Leite, permaneciendo durante cuatro años como director interino. En su administración, que duró hasta 1872, extinguió la sección femenina del Instituto, alegando que no sería posible mantener la moral en el establecimiento con la atención de ambos sexos. Además, fue el encargado de elaborar un anteproyecto de reorganización estatutaria con los dispositivos adecuados para los resultados de las medidas adoptadas con éxito en su gestión (de Moura. Et al, 2020).

Cabe mencionar, que este proyecto fue aprobado y convertido en reglamento por decreto No. 5.435, del 15 de octubre de 1873. Por las nuevas resoluciones, el curso pasó de cinco a seis años e incluyó el contenido de la educación primaria. Se introdujeron en el plan de estudios las matemáticas, el arte, la geografía y la historia de Brasil, además con la nueva

normativa, también se creó la cátedra de lenguaje articulado para estudiantes que no eran completamente sordos, pero que permaneció vacía hasta 1883, por falta de profesionales capacitados.

El método de enseñanza utilizado fue escrito con base en los programas de enseñanza para sordos de Vallade Gabel. El método práctico de enseñanza de la lengua portuguesa se esbozó en un libro específico, recopilando y adaptando varios métodos en uso en los principales institutos europeos (de Moura. Et al. 2020).

Como el método oral estaba en evidencia en Europa, el Gobierno Imperial decidió enviar al profesor Menezes Vieira para investigar las nuevas técnicas de enseñanza.

Ya en Brasil, se aplicó el método oral, pero sin lograr resultados satisfactorios, la silla terminó extinguiéndose en 1890. Es importante señalar que, hasta la construcción del nuevo edificio, que se inició en julio de 1913 y se terminó en 1915 , la enseñanza se ofrecía exclusivamente a los varones (Lopes, 2017).

En ese momento, el establecimiento comenzó a aceptar matrículas de estudiantes contribuyentes, que anteriormente solo se ofrecían de forma gratuita a los huérfanos e hijos de profesionales civiles y militares. Para ingresar al instituto como estudiante, era necesario verificar el grupo de edad (9 a 14 años), someterse a una evaluación por parte del director y no padecer enfermedades incurables (Lopes & Freitas, 2016).

Sin embargo, cuando el Instituto fue trasladado a su propio edificio, en la Rua das Laranjeiras n° 95 (ahora 232), fue posible que las niñas regresaran, aprobado por decreto n° 9.198, de 12 de diciembre de 1911. Las dimensiones del nuevo edificio, diseñado por el arquitecto Gustavo Lully, también permitió ampliar el currículo escolar, expandiéndose así a la formación técnico-profesional y la educación físico-deportiva.

En 1951 se creó el primer curso normal de formación para docentes especializados en casos de sordera y, después de treinta años, se reestructuró en la entidad con el mismo propósito. Este último, actualmente denominado “Curso de Estudios Adicionales”, capacita a docentes de todos los países, con el objetivo no solo de instruirlos en la educación de los sordos, sino también de ampliar los conocimientos metodológicos y científicos del área.

La institución se denomina actualmente Instituto Nacional de Educación para Sordos (INES), desde el 6 de junio de 1957, constituyendo un órgano subordinado al Ministerio de Educación (MEC). Desde 1993, con el cambio de la normativa interna, el INES ocupa el cargo de Centro Nacional de Referencia en el área educativa de sordos. Además, actúa en la socialización, formación e inserción en el mercado laboral de las personas con esta discapacidad.

En este sesgo, INES se convirtió en el foco de discusiones, tanto desde el punto de vista lingüístico como a nivel gramatical, en relación a su uso por parte de la comunidad sorda, destacando la importancia para la accesibilidad social de las personas sordas. En este punto, entonces, se realiza un análisis de la trayectoria de INES y su enfoque curricular en la enseñanza de componentes curriculares y la propia LIBRAS.

Actualmente, INES atiende a aproximadamente 600 estudiantes, desde educación infantil hasta secundaria. Cuenta con un servicio diferenciado, como arte, deportes, formación profesional con pasantías remuneradas que ayudan a los estudiantes a ingresar al mercado laboral, además de atender a la comunidad y sus estudiantes con logopedia, asistencia psicológica y social. Además, apoya la docencia e investigación de nuevas metodologías para ser aplicadas en la educación de personas sordas, y de esta manera, promover la expansión de la educación bilingüe en todo el país.

Sus atribuciones de regimiento tienen como objetivo subsidiar la formulación de la política nacional para la Educación de Sordos, de acuerdo con la Ordenanza N ° 323 del MEC, de 8 de abril de 2009 y con el Decreto N ° 7.690, de 2 de marzo de 2012. A nivel nacional, el INES promueve foros, publicaciones, seminarios, investigación y servicios de asesoría en todo Brasil. Además de producir material y videos pedagógicos, de habla y lenguaje en lengua de señas para su distribución a los sistemas educativos. Entre sus funciones, el INES también ofrece el Curso de Pedagogía Bilingüe con el fin de formar profesionales sordos y oyentes, teniendo esta experiencia como pionero en Brasil y en toda América Latina.

2.1.1 Las políticas del INES: contexto histórico-social

A mediados del siglo XIX, Brasil no tenía una política educativa nacional sistemática, o sea, la mayoría de la población brasileña era rural y analfabeta, la mayoría de los cuales eran esclavos. La economía agrícola de la época sufrió cambios principalmente con el desarrollo de la industria que se produjo a finales de siglo (Sofiato, 2011).

Específicamente, en 1827, durante el imperio (1822-1889) se promulgó la primera y única Ley General de educación básica en Brasil, que ya establece en el artículo 1 que en todas las ciudades y lugares más poblados “habrán escuelas de letras”, como muchos según sea necesario para intentar cambiar el perfil educativo de la población brasileña en ese momento (Lopes & Freitas, 2016).

Según Lopes & Veiga -Neto (2017), el foco de la enseñanza era la escritura y el cálculo y, en este contexto, Eduard Huet, tras conocer la realidad de los sordos que viven en el país, elaboró un informe en francés para el emperador Dom Pedro II, describiendo la experiencia que Huet tuvo como director de una institución que servía a los sordos en Francia

y demostró su conocimiento sobre la formación de sordos y la oportunidad, en ese momento, de proponer la organización de escuelas similares en Brasil.

Cabe mencionar que este documento también presentó propuestas al gobierno para la creación de una escuela para sordos, en internado, ya que la mayoría de ellos provenían de familias pobres y era incondicional pagar tutores por su educación (que era la más común) forma de educar a los sordos nacidos en familias ricas/adineradas en ese momento). El curso tuvo una duración de seis años y se centró en la educación agrícola, según las características socioeconómicas de Brasil. Para las niñas, eran las mismas reglas, además del compromiso de crear una organización benéfica compuesta por damas destacadas.

Como se mencionó anteriormente, entre los muchos directores responsables de la institución en las siguientes décadas, se destaca el "médico sanitario" (médico con perfil de atención a la discapacidad) Tobias Rebello Leite, quien dirigió la escuela desde 1868 y durante 28 años, mostrando interés en mejorar el trabajo realizado en la educación de los sordos y una mejor comprensión en relación a las cuestiones lingüísticas y la singularidad de los sordos (Sofiato, 2011).

Según el citado autor, con respecto a la educación impartida en el instituto, Tobias R. Leite no encontró mayores dificultades, ya que esta se basó en las prácticas del abad francés Charles Michel de l'Épée (1712-1789), continuado por su alumno Roch-Ambroise Cucurron Sicard (1742-1822) en el Instituto Nacional de Sordomudos de París.

Es importante enfatizar que Huet había importado los elementos fundamentales de esta cultura educativa francesa a Brasil. Durante este período, basado en las teorías del educador inglés Joseph Lancaster, también afincado en París, trabajó con la educación individual a través de educadores responsables del desarrollo de actividades, así como con la organización general de la escuela, limpieza y otras tareas. Por ello, este método estuvo muy presente en la

enseñanza de los estudiantes sordos, ya que se basaba en repeticiones y memorizaciones, pues se creía que esta sería una forma de inhibición de la pereza, el ocio y podría despertar el deseo de tranquilidad en los estudiantes.

Para comprender mejor el desarrollo de la educación para sordos en Brasil, parece interesante mostrar un estudio sobre el número de personas sordas matriculadas en los diferentes estados del país realizado por el director Tobias Leite. La población brasileña en 1870 rondaba los 10 (diez) millones de habitantes, de los cuales 1.392 (mil trescientos noventa y dos) eran sordos (Sofiato, 2011).

El instituto recibió a estudiantes sordos de varias regiones brasileñas. En el año 1870, de la matrícula total mencionada (1.392), el mayor número de estudiantes correspondió al Estado de São Paulo (532 sordos) y el menor al Amazonas (7 sordos). Los estudiantes sordos formados en el instituto fueron los encargados, en muchos casos, de la difusión de los conocimientos que allí se ofrecían (Bentes & Hayashi, 2016).

En consecuencia, también fueron agentes que difundieron la lengua de señas en el territorio brasileño, las personas sordas que venían de todo Brasil para estudiar en el instituto tenían una fuerte tendencia a utilizar un lenguaje de señas común. Si bien cuando llegaron al instituto eran usuarios de señas de su propia variante del idioma regional, en el instituto comenzaron a utilizar un lenguaje común que se construyó en las interacciones discursivas entre ellos. Fue este uso el que dio origen a la Lengua de Señas Brasileña (o LIBRAS), como es conocida hoy.

Conviene subrayar, entre las muchas historias de estudiantes sordos, destaca otro personaje importante para la formación de los sordos y la difusión de la lengua de señas en Brasil, “el joven Flausino José da Costa Gama, ex alumno del Instituto Nacional de

Sordomudos, considerado un excelente estudiante, gran diseñador, muy inteligente e invitado a actuar como repetidor.

Para terminar, el repetidor debía asistir a las clases y luego repetir las lecciones del profesor a los alumnos bajo su responsabilidad, incluso acompañando a los alumnos durante el recreo y en su regreso al aula, acompañando a los visitantes del instituto, gastando la noche con los demás alumnos, corrigiendo los ejercicios dados por el profesor y sustituyéndolo cuando sea necesario.

2.1.2 La importancia del INES frente al desarrollo de la lengua de señas.

Para comprender mejor el trabajo desarrollado en el instituto y las formas de difundir la lengua de señas se detalla la historia mencionada anteriormente por el citado Flausino. En los documentos de la época se narra que hojeando algunos libros de la biblioteca del instituto, encontró una obra publicada en 1856 y escrita por Pierre Pélissier, un francés sordo (Sofiato, 2011).

Así, cuando Flausino encontró la obra en formato de diccionario ilustrado, se enamoró del material, que contenía dibujos de señas en lengua francesa. Luego pensó en producir un diccionario de este tipo que pudiera ser utilizado por los sordos del instituto. Entonces, emocionado por la idea, Flausino acudió a la reunión del director Tobias Leite, proponiendo la creación de un diccionario brasileño de señas.

Por lo cual, contento con el interés y la idea de Flausino, el director también vio este material como un medio para dar visibilidad a la lengua y a los sordos, en el contexto de la sociedad de la época. Su objetivo era mostrar que era posible que una persona sorda

adquiriera conocimientos académicos y, así, desarrollara el pensamiento a través del lenguaje de señas (Sofiato, 2011).

Por eso, para llegar a este proyecto, Tobias Leite buscó financiación, ya que el instituto tenía pocos recursos. Pues, debido a la importancia de desarrollar un diccionario de lengua de señas, el director se puso en contacto con el Dr. Eduardo Rensburg, propietario de uno de los talleres de litografía más importantes de Río de Janeiro (Sofiato, 2011).

En este sentido, Rensburg accedió a ayudar en la producción del diccionario, ofreciendo su despacho para imprimir el material e incluso le enseñó a Flausino la técnica utilizada para imprimir en litografías, que es una técnica de pintura realizada en piedra con la presentación de la imagen en un plano para transferirla al papel.

Por consiguiente, con el apoyo de uno de los litógrafos más prestigiosos de Río de Janeiro, en 1873 se publicó la “Iconografía de las señas de los sordomudos”. Así, esta obra se convirtió en el primer material impreso en lengua de señas en Brasil. Inicialmente, fue reconocido como una creación de Flausino; pero, según Sofiato (2011) en una investigación más reciente, el trabajo consiste en una reorganización de artículos del diccionario francés al portugués, indicando que Flausino, de hecho, no había creado un nuevo diccionario; pero sólo tradujo o incluso copió los señas presentes en el diccionario francés Pierre Pélissier. (Ver figura 1, anexo I).

En ese momento, el concepto de copiar una obra era diferente al que tenemos hoy, por lo que el hecho no fue visto como plagio o apropiación indebida; por el contrario, fue un movimiento que permitió la difusión de material importante (Sofiato, 2011). El objetivo fue difundir la lengua de señas y el ejemplar francés encontrado sirvió de base para la producción e impresiones que se realizaban en Brasil en vista de las posibilidades de representación.

El material reproducido por Flausino, como lo indican las mismas estructuras que el diccionario de Pélissier, se convirtió en una referencia para las publicaciones de diccionarios de lengua de señas en Brasil. La forma de los dibujos, las flechas utilizadas para representar los movimientos de las señas, las expresiones faciales y la organización del índice son ejemplos de aspectos que Flausino utilizó para crear su diccionario. En efecto, este trabajo fue de gran importancia, ya que fue un hito para el registro de señas reproducidas en la lengua de señas de las personas sordas brasileñas, contribuyendo así a su difusión entre otras personas sordas y la sociedad en su conjunto.

En definitiva, es posible inferir, por tanto, que la importancia de la obra y su impacto histórico no fueron suficientemente llamativos en ese momento. Además, cabe señalar que el instituto no ofreció educación formal en lengua de señas, aunque sí estuvo presente en el contexto de interacciones debido a su uso por estudiantes sordos.

2.1.3 Normativa existente acerca de la educación inclusiva

El siglo XX se caracteriza por cambios vertiginosos, significativos y continuos que requieren que el ser humano sea plenamente consciente de lo que vive cada día, con el fin de lograr no solo la adaptación, sino también, la modificación y transformación de situaciones y eventos que pueden tener efectos negativos sobre sí mismos y sobre la sociedad en general. Es decir, en consonancia con esta realidad, el modelo de educación inclusiva parte de la posibilidad de imponer el derecho universal de todo ser humano a acceder a una educación de calidad y equitativa. Se trata, por tanto, de promover transformaciones en las concepciones de la educación, las representaciones de la sociedad y los componentes del funcionamiento de los sistemas sociales. Es decir, en el contexto del derecho a la educación, se está trasladando de una perspectiva de integración a una perspectiva de inclusión.

Conviene subrayar, que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) también participó en estas consideraciones, subrayando la reivindicación de la igualdad de oportunidades en el plano de los derechos humanos y, desde la aprobación de las Normas Uniformes (1992), ha enmarcado en diferentes artículos la necesidad de respetar la lengua de señas (LS) en los entornos educativos integrados y, en consecuencia, la existencia de servicios como los Intérpretes de Lengua de Señas (ILS) en estos entornos. También la ONU señaló la importancia de preservar las lenguas de señas como parte de la diversidad lingüística y cultural, y subraya la consideración y aplicación del principio de "nada sobre nosotros sin nosotros" cuando se trabaja con estas comunidades.

Otro hecho importante de la ONU en una Asamblea General, fue establecer el acceso temprano a la lengua de señas y a los servicios referentes, y se incluyó la enseñanza de calidad de la lengua de señas, esto es vital para el crecimiento y el desarrollo de las personas con discapacidades auditivas y fundamental para la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible.

Llama la atención que aún después de los estudios realizados por Warnock y de la comprensión teórica y humana de la implantación de estos servicios de interpretación en el mundo hispanohablante, sea precisamente en 1992, en España, cuando estos profesionales se insertan por primera vez en el ámbito educativo. Las deficiencias que se habían puesto de manifiesto a nivel internacional en los estudios realizados por la UNESCO no fueron resueltas, por lo que la UNESCO convocó una conferencia mundial en la ciudad de Salamanca, España (1994), para debatir aspectos relacionados con los alumnos con necesidades educativas especiales; se llegó a diferentes acuerdos sobre el tema de los servicios que debían ofrecer los diferentes gobiernos con el uso de los intérpretes de lengua de señas. Es en este congreso de Salamanca donde se hace un primer llamamiento no sólo a la

existencia de intérpretes profesionales de LS, sino también al nivel de interacción de estos servicios en el ámbito educativo.

Acerca de esta perspectiva, vale la pena considerar el movimiento social que reivindica el respeto a la dignidad, igualdad y no discriminación de las personas con discapacidad, surge de la necesidad que enfrentan cada día de acceder a la educación, la movilidad, la comunicación, la justicia, la salud, el ámbito laboral y muchos otros derechos fundamentales. Está formado por organismos gubernamentales, civiles, empresariales, académicos y religiosos que llevan décadas comprometidos. El trabajo realizado por ellos y para ellos condujo a un marco legal internacional que ha obligado a generar políticas públicas de no discriminación e incluso logrado adecuar las leyes de cada estado, a través del principio de convencionalidad, para reconocer los derechos de las personas con discapacidad.

No obstante, debido a los ajustes en la jurisprudencia entre lo internacional y lo nacional, en la práctica, la situación está lejos de ser deseada. Hasta el momento, no se han aprehendido políticas públicas para que los agentes educativos y las familias garanticen el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, aunque existan acciones de organizaciones civiles o familias que atiendan las necesidades primarias y busquen reducir el impacto social y efectos culturales de la discriminación y la falta de oportunidades para el pleno desarrollo de las personas con discapacidad. Con eso, asumimos que es responsabilidad de las instituciones públicas del estado asistir a las personas con discapacidad en sus necesidades de rehabilitación e integración social, además de formar parte de la fuerza productiva.

En consecuencia, varias organizaciones, a nivel mundial, han desarrollado disposiciones, involucrando políticas públicas a nivel internacional y nacional para garantizar la igualdad de oportunidades y el derecho a la inclusión social de todas las personas sin

distinción de raza, color, etnia, condición física, entre otras. Dentro de ellas se pueden resaltar:

El paradigma de los derechos humanos se basa en los principios de igualdad y no discriminación, respeto a la diversidad, participación plena, igualdad de oportunidades, accesibilidad y autodeterminación como base del marco normativo internacional. El aporte de este enfoque es llevar al campo jurídico una demanda social y política de igualdad y equidad que teóricamente fue incorporada al modelo social.

Acercas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el artículo 26, destaca que todo ser humano tiene derecho a la educación. La instrucción será gratuita, al menos en los grados primarios y fundamentales. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnico-profesional será accesible para todos, así como la educación superior, basada en el mérito; La educación estará orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La instrucción promoverá el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos raciales o religiosos, y ayudará a las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz; los padres tienen el derecho legal de elegir el tipo de instrucción que se les dará a sus hijos (ONU, 1948).

Es decir que, la aplicación de estos derechos garantiza la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad y promueve la igualdad de oportunidades en la vida. Por ello, es importante la corresponsabilidad de la sociedad en garantizar el derecho a la igualdad y la no discriminación de las personas con discapacidad en la eliminación de barreras y la creación de condiciones que les permitan ejercer sus derechos y acceder a una vida plena. Al mismo tiempo, es necesario cambiar las actitudes y culturas sobre cómo se ve y

se entiende a las personas con discapacidad, ya que estos cambios en la visión orientarán las acciones y reacciones de la sociedad en general y de las mismas personas con discapacidad.

Asimismo, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad es la primera convención del sistema internacional que especifica los derechos humanos de las personas con discapacidad y el octavo tratado internacional de derechos humanos adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, vinculante para los estados. Entre las diferentes acciones, los estados señalan que las personas con discapacidad no deben ser excluidas del sistema educativo general por discapacidad, y que los niños con discapacidad no están excluidos de la educación secundaria básica y gratuita en la comunidad de residencia; apoyo a las personas con discapacidad para facilitar su formación efectiva y brindar medidas de apoyo personalizadas y efectivas que maximicen el desarrollo académico y social y su transición a otras áreas educativas donde se garantice la igualdad de oportunidades.

También se compromete a apoyar los espacios educativos formales en el desarrollo social y las habilidades para la vida, con el fin de promover su participación plena e igualitaria como miembros de la comunidad. Por ejemplo, facilitar el aprendizaje en Braille, la escritura alternativa, otros medios y formas de comunicación aumentativos o alternativos, el uso de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de los sordos; y, en particular, la educación de los niños con discapacidad visual o ciegos, sordera o sordoceguera se imparte en los idiomas y en las formas y medios de comunicación más adecuados para cada persona que genere el apoyo necesario.

Para contribuir a la implementación de estos derechos, la Convención establece que se toman las medidas adecuadas para contratar maestros, incluidas las personas con discapacidad, que estén calificados en lengua de señas o Braille, así como para capacitar a los profesionales y al personal que trabaja en todos los niveles de la educación. Dicha

capacitación incluirá conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentados y alternativos apropiados, así como técnicas y materiales educativos para ayudar a las personas con discapacidades.

Los Estados también deben garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación de adultos y el aprendizaje permanente sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás.

En este sentido, la Convención Internacional de Naciones Unidas para los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en su artículo 24 sobre educación, resalta la importancia de implementar una política de derechos humanos, así como una visión asistencial en todos los ámbitos de la vida. Destaca que la Convención establece un paso relevante en la promoción de sistemas educativos inclusivos. Se insta a los estados signatarios de la Convención a lograr que la sociedad reconozca y establezca acuerdos encaminados a eliminar todas las formas y tipos de discriminación y exclusión, con miras a construir un escenario de respeto, aceptación, tolerancia, igualdad y seguridad, donde la diferencia se valora como una característica inherente a la condición humana, que es requerida por la construcción de una sociedad diversificada para dar cabida a un mundo inclusivo.

Otro marco histórico es la Declaración de Salamanca, su acción fue decisiva para cambiar el paradigma de la educación especial. Así que parte de la premisa de la educación centrada en el niño, reconociendo que cada persona tiene diferentes necesidades de aprendizaje y que el sistema educativo debe ser lo suficientemente flexible para responder a la diversidad. Así, propone que el apoyo educativo especial debe ser parte de una estrategia de educación integral.

Creemos y proclamamos que: todo niño tiene un derecho fundamental a la educación, y se debe brindar la oportunidad de lograr y mantener el nivel de aprendizaje adecuado; cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos; Deben diseñarse sistemas educativos y deben implementarse programas educativos a fin de tener en cuenta la gran

diversidad de tales características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a una escuela regular, que debe acogerse dentro de una Pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades; las escuelas ordinarias que tienen una orientación tan inclusiva son el medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias mediante la creación de comunidades acogedoras, la construcción de una sociedad inclusiva y el logro de la educación para todos; además, estas escuelas brindan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en última instancia, el costo de efectividad de todo el sistema educativo. (UNESCO, 1994. p. 8).

Igualmente, el derecho de todo niño a la educación está proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos y ha sido confirmado enérgicamente por la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos con respecto a su educación en la medida de lo posible. Los padres tienen el derecho inherente a ser consultados sobre la forma de educación más adecuada a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos (UNESCO, 1994. p. 6).

El principio rector de esta estructura es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo. Es decir, deberían incluir niños dotados y eficientes, niños de la calle y trabajadores, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños pertenecientes a minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos desfavorecidos o marginados.

Estas condiciones crean una variedad de desafíos diferentes para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco, el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños o jóvenes cuyas necesidades educativas especiales son el resultado de discapacidades o dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y, por lo tanto, tienen necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas deben encontrar formas de educar con éxito a estos niños, incluidos los que se encuentran en grave desventaja.

Por otro lado, existe un consenso emergente de que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales deben ser incluidos en los arreglos educativos hechos para la mayoría de los niños. Luego, esto llevó al concepto de escuela inclusiva.

El desafío al que se enfrenta la escuela inclusiva es el desarrollo de una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños, incluidos los que se encuentran en grave desventaja. El mérito de estas escuelas no radica solo en el hecho de que pueden ofrecer una educación de calidad para todos los niños: el establecimiento de estas escuelas es un paso crucial para cambiar las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras y desarrollar una sociedad inclusiva (UNESCO, 1994).

Por lo tanto, existen líneas de acción a nivel nacional, política y organización: se debe prestar especial atención a las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidades múltiples o graves. Tienen los mismos derechos que los demás miembros de la comunidad para obtener la máxima independencia en la edad adulta y deben ser educados en este sentido, en el máximo de su potencial (UNESCO, 1994).

Dicho de otro modo, se entiende por estandarización el conjunto de estrategias que facilitan a las personas con limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales, vivir en las condiciones más normales posibles. La integración educativa es la estrategia para lograr que esta estandarización se lleve a cabo en los niños, o sea, en lugar de educar para integrar, como postulado de la educación especial, el objetivo que debe orientar a los docentes es integrarse con la educación.

Programa de acción para la década de las Américas, en el ámbito de la Organización de los Estados Americanos (OEA), se resalta la importancia de garantizar el acceso equitativo a una educación inclusiva y de calidad, teniendo en cuenta sus ingresos, permanencia y

avance en el sistema educativo, lo que facilita su integración productiva en todos los sectores de la sociedad.

El caso es que, el programa destaca el apoyo necesario para la plena inclusión de los niños con discapacidad en todos los niveles educativos. También señala la necesidad de preservar la existencia de escuelas especiales a las que asisten niños y jóvenes que deben recibir una educación especializada según el tipo y grado de discapacidad. (OEA, 1969).

En síntesis, los elementos abordados hasta ahora demuestran el interés de las organizaciones en lograr la igualdad de oportunidades para todas las personas, en este sentido, en Brasil siguiendo los lineamientos de los acuerdos internacionales, se desarrollaron acciones para contextualizar estas demandas, dentro de ellos.

Por su parte, históricamente, en Brasil, en lo que respecta a la atención a las personas con discapacidad, se inicia en la época del Imperio. Tomando como base para la institucionalización, el modelo aún vigente en Europa, por ello, se fundaron las primeras instituciones para atender a personas con discapacidad o necesidades especiales.

- En 1854, el Instituto Imperial de los niños ciegos, ahora Instituto Benjamin Constant IBC, Río de Janeiro;
- En 1857, el Instituto del Sordo Mudo, hoy llamado Instituto Nacional para la Educación del Sordo - INES, Río de Janeiro.
- En 1926 el Instituto Pestalozzi (institución especializada en la asistencia a personas con discapacidad mental);
- En 1954, se fundó la primera Asociación de Padres y Amigos de Excepcionales - APAE;
- En 1945, Helena Antipoff creó el primer servicio educativo especializado para personas superdotadas en la Sociedad Pestalozzi.

En 1973, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), mediante Decreto n° 72.425 / 73, creó el Centro Nacional de Educación Especial - CENESP, con autonomía “administrativa y financiera” teniendo sus actividades supervisadas por la Secretaría General del MEC. En el artículo 2: Es decir, el CENESP actuará con el fin de brindar oportunidades educativas, proponiendo e implementando estrategias resultantes de principios doctrinales y políticos, que orienten la Educación Especial en el período preescolar, en los grados 1 ° y 2 °, superior y complementario, para personas con discapacidad visual, auditiva, aprendices mentales, físicos, con problemas de conducta para personas con discapacidades múltiples y superdotados, con el objetivo de su participación progresiva en la comunidad; y, Art. 9º- Los fondos económicos, personales y patrimoniales del Instituto Benjamín Constant (IBC) y de las Instituciones Nacionales de Educación para Sordos (INES) pasan a formar parte integral del CENESP.

Igualmente, a nivel nacional en Brasil, se destaca, con respecto a la legislación nacional, ya que la Constitución de la República Federal de Brasil, así como otras leídas en relación a las personas con discapacidad, definen conceptos claves. El contenido incluye elementos para orientar la mejora de las condiciones de vida de las personas con discapacidad.

Constitución de la República Federal de 1988, por tratarse de un derecho constitucional, existe un marco legal que presenta los principios y lineamientos nacionales para la implementación de políticas públicas que posibiliten la provisión de una educación de calidad. En el artículo 206, inciso I, la Constitución establece como uno de los principios de la docencia “la igualdad de condiciones de acceso y permanencia en la escuela” y garantiza, como deber del Estado, la prestación de asistencia educativa especializada, preferentemente en la red regular de enseñanza según el art. 208 (BRASIL, 1988).

A continuación, la Ley N ° 7.853, promulgada en 1989, prevé el apoyo a las personas con discapacidad y su integración social y define como delito negar, suspender, posponer, cancelar o dar por terminada la matrícula de un estudiante por su discapacidad, en cualquier curso o nivel educativo, ya sea público o privado. Esta ley fue reglamentada diez años después, mediante el Decreto N ° 3.298, que presenta la Política Nacional para la Integración de Personas con Discapacidad, define la educación especial como un modelo transversal en todos los niveles y modalidades de educación, enfatizando la acción complementaria desde la educación especial a la regular.

En este sentido, de acuerdo con la Constitución Federal de 1988, los artículos 205 y 206 regulan el derecho a la educación, que es “derecho de todos y deber del Estado y de la familia (...)” e “igualdad de condiciones para la educación acceder y permanecer en la escuela”. Con base en este texto, es coherente decir que es imposible que alguien o institución se oponga a este principio básico. Entonces, como todo ciudadano, tiene derecho a participar en la vida social, política, económica y no menos importante en la educación. Por tanto, se comparte el sentimiento de que la escuela es la responsable de ofrecer instrumentos que permitan a la ciudadanía el ejercicio de sus derechos, tanto profesionales como sociales. (BRASIL, p. 32, 1988).

Pues bien, en el artículo 6, señala que, los derechos sociales son; la educación, la salud, la alimentación, el trabajo, la vivienda, el transporte, el esparcimiento, la seguridad, la seguridad social, la protección de la maternidad y la infancia, la asistencia a los indigentes, en la forma de esta Constitución (BRASIL, 1988).

En primer lugar, en Brasil aparece la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDB) Ley N ° 9.394 / 96, que establece los lineamientos de la educación nacional y presenta, en su Capítulo V, consideraciones referentes a la Educación Especial. Por un lado,

en Pernambuco, el Consejo Estatal de Educación, mediante Resolución No. 01/2000, determina el sustento legal de los artículos 58, 59 y 60 de la LDB. Por ejemplo, el artículo 58 expresa que se entiende por educación especial el tipo de educación escolar que se ofrece preferentemente en el sistema escolar regular, para estudiantes con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas competencias o superdotación.

En 2001, se lanzaron documentos destinados a brindar asistencia en el área de Educación Especial. La Resolución N ° 2/2001 del Consejo Nacional de Educación, con los Lineamientos Nacionales de Educación Especial en Educación Básica, establece que los sistemas educativos deben inscribir a todos los estudiantes, pudiendo las escuelas organizarse para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Con relación al Plan Nacional de Educación - PNE, Ley n° 10.172, ello enfatiza que “el gran avance que debe producir la década de la educación sería la construcción de una escuela inclusiva que garantice la asistencia a la diversidad humana” (BRASIL, 2014). Y la promulgación de la Convención de Guatemala (1999), mediante Decreto N ° 3.956 / 2001, que establece que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que las demás personas, definiendo la discriminación por discapacidad como cualquier diferenciación o exclusión que pueda prevenir o anular el ejercicio de los derechos humanos y sus libertades fundamentales.

Al año siguiente, se establecen las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Docentes de Educación Básica, con la Resolución del Consejo Nacional de Educación n° 1/2002, que también define que las instituciones de educación superior deben prever la formación docente en su organización curricular, centrado en la atención a la diversidad y que incluye el conocimiento sobre las especificidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En esta perspectiva, los elementos aquí discutidos muestran que las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales merecen, por tanto, repensar la educación desde una perspectiva de educación inclusiva para la realización de una auténtica sociedad democrática. Este enfoque requiere repensar el modelo educativo imperante en cada país o sistema político de manera prospectiva, no para vislumbrar el futuro, sino para reflexionar sobre las necesidades más relevantes que permitan identificar líneas de acción para un genuino camino inclusivo que debe seguir la educación, tales como alternativa para el desarrollo y progreso de los pueblos y los pueblos. (BRASIL, 2014).

En otras palabras, existe un interés progresivo en la noción y práctica de la educación inclusiva ante la necesidad de avanzar hacia la realización humana del derecho a la educación.

Asimismo, UNESCO (2008) promueve en todos los países el desafío de hacer que todos en el mundo aprendan juntos, independientemente de sus condiciones o características particulares. En este contexto, las escuelas deben articularse como un todo en un proyecto institucional y dentro de la sociedad en la que están inmersas. A su vez, requiere un alto conocimiento de las políticas públicas orientadas a lograr la inclusión, a fin de asegurar que todos los actores involucrados se involucren y compartan el enfoque de la inclusión como esperanza de paz, equidad y justicia social.

En este sentido, el diseño del modelo de orientación que contribuya a la comprensión y aplicación efectiva de la legislación, relacionada con la educación inclusiva, en el campo de la educación básica en las escuelas de Brasil, requiere un abordaje integral de todos los actores y entidades de socialización, donde la familia y la comunidad son el motor para lograr el bienestar y la calidad de vida de las personas necesitadas; Por ello, fomentar espacios de formación colaborativa, creatividad e igualdad de oportunidades en los diferentes contextos

de actuación, para convertirse en promotor de los profesionales del derecho, para dar respuesta a las demandas emergentes de la sociedad. (BRASIL, 2014).

Dentro de esta comprensión jurídica del derecho y el deber, es interesante conocer cómo surgió el desarrollo de este reconocimiento legal sobre la inclusión de Personas con Discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 se destaca como una hipótesis. que asegura en su art.1 °: “[...] que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, dotados de razón y conciencia y deben actuar los unos con los otros en espíritu de hermandad, esto es, garantizando plenos derechos a las personas, ya sean civiles, económicas, sociales y culturales. Por tanto, esta protección constituye requisitos básicos para la construcción y conservación de la integridad humana. (Aún con base en la representatividad de la Declaración Universal de Derechos Humanos a partir de 1948 (UNESCO, 2000) se puede decir que, en consecuencia, la declaración se convirtió en un parámetro en las acciones orientadas a la educación de personas con N.E.E. (UNESCO, 2000).

Además, la Declaración contempla la igualdad, la libertad y la individualidad, ya que las acciones descritas están dirigidas al sujeto, desde lo individual hasta lo social, y son el respeto a la diversidad y sus particularidades en el contexto inclusivo. Complementando el concepto de igualdad, se define como la diferencia en sí misma, es decir, el respeto por la diversidad dentro de las múltiples identidades y la multiculturalidad social.

En la declaración, en su Art. 26, queda clara la garantía de que “(...) toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos la correspondiente a la educación básica”. Por lo tanto, se garantiza al ciudadano el derecho a la educación, la libertad y su pleno desarrollo. Como se señala en el documento del MEC de 2004, que trata

sobre la Fundación Filosófica y el marco legal para la educación especial e inclusiva, se destaca el siguiente extracto:

Acerca de la diversidad, llevado a cabo con respeto a las diferencias, impulsa acciones encaminadas al reconocimiento de sujetos con derechos, simplemente por ser seres humanos. Sus especificidades no deben ser un elemento para la construcción de desigualdades, discriminaciones o exclusiones, sino que deben ser los principios rectores de las políticas afirmativas de respeto a la diversidad, orientadas a la construcción de contextos sociales inclusivos. (BRASIL, 2004, pág. 7).

Es posible observar que la política inclusiva busca regularizar la implementación de contextos sociales inclusivos, es decir, que en la escuela o en cualquier otro entorno social, la inclusión debe existir de hecho, teniendo como base legal y normativa la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). De esta forma, garantizar los derechos humanos se ha convertido en un objetivo de igualdad formal, respetando a la persona como sujeto, con sus peculiaridades, y en este sentido, que las personas con discapacidad tengan las mismas posibilidades que los demás, especialmente el acceso a la educación.

En este concepto de necesidades educativas especiales, se destaca la interacción de las características individuales de los estudiantes con el entorno educativo y social. Sin embargo, incluso con una perspectiva conceptual que apunta a organizar sistemas educativos inclusivos, garantizando el acceso a todos los estudiantes y el apoyo necesario para su participación y aprendizaje, las políticas implementadas por los sistemas educativos aún no han logrado este objetivo.

También hay dos hitos legales importantes en los que Brasil participó y se comprometió a construir una sociedad para todos, ellos son: la Declaración de Jomtien, celebrada en marzo de 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, titulada "La educación es un derecho fundamental de todos, mujeres y hombres, de todas las edades, en todo el mundo" y la Convención de Guatemala de 1999, aquí

las partes reafirmaron que "las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que las demás personas y que estas los derechos, incluido el de no ser objeto de discriminación por discapacidad, emanan de la dignidad y la igualdad inherentes a todo ser humano "(BRASIL, 2004, p. 17).

Aunque las leyes antes mencionadas están dedicadas a la educación especial y al público en general, ninguna de ellas fue específica para la comunidad sorda. En Brasil, en 2002, la lengua brasileña de señas (LIBRAS) fue reconocida oficialmente como lengua oficial de los sordos en ese país mediante la Ley 10.436 de 2002. LIBRAS es la abreviatura de Lengua Brasileña de Señas , la lengua expresiva (de señas) utilizada para la comunicación de los sordos en Brasil y la segunda lengua oficial del país, fue aceptada como propuesta educativa. Esta ley también legaliza y determina las instituciones públicas y privadas en cuanto a la difusión y su uso, además de garantizar su inclusión como disciplina curricular en los cursos de Formación en Educación Especial, Fonoaudiología y Docencia.

La discusión sobre el tema de la Ley de LIBRAS es de suma importancia para la informatización de una sociedad democrática bajo la ley, o sea, al realizar un análisis de las acciones de esa ley, y su vigencia y aplicabilidad, se observó que, a pesar de los impasses respecto a las diferencias, los desafíos a las actividades educativas de LIBRAS se están superando y enfrentando de manera efectiva.

Por ello, en la actualidad, teniendo en cuenta el impacto psicológico y pedagógico de esta modalidad lingüística, esta lengua está reconocida e introducida en todo el territorio nacional como la principal vía de acceso a la información y de desarrollo de las competencias pedagógicas y comunicativas de las personas sordas (niños y adultos).

Sin embargo, como ocurre con toda ley, todavía hay varios déficits que aún no se han determinado, pero ha sido mucho peor, desde que el alumno con discapacidad se "integró" en

las escuelas ordinarias, para sentirse lo más cerca posible de la “normalidad” en la que se vivía. En el caso del alumno sordo, sin la presencia del intérprete de LIBRAS, el alumno a menudo se veía obligado a aprender solo, si era posible, hacía la lectura orofacial para acompañar las clases, pero no era posible seguir las clases al mismo nivel de aprendizaje como los estudiantes oyentes.

Tras el reconocimiento legal de LIBRAS y la estandarización de la educación bilingüe en la educación de sordos, la admisión de estos alumnos sordos a las escuelas comunes se realiza mediante un sistema inclusivo, que se define con clases regulares junto con alumnos oyentes utilizando al intérprete de LIBRAS como herramienta de apoyo y maestro bilingüe. Se sabe que en la educación bilingüe - Portugués/LIBRAS, la educación escolar se desarrolla en lengua de señas para los estudiantes sordos, y la lengua portuguesa es su segundo idioma, pero sólo se enseña su escritura. Además, la LIBRAS se enseña a otros estudiantes de la escuela (si los hay). Se ofrece asistencia educativa especializada al estudiante sordo en lenguaje hablado, escrito y de señas. Debido a la diferencia lingüística, se recomienda que el estudiante sordo esté con otros estudiantes sordos en clases comunes en la escuela inclusiva.

Asimismo, la asistencia educativa especializada a este grupo de estudiantes debe ser proporcionada preferentemente por profesionales con conocimientos específicos en la enseñanza de la Lengua Brasileña de Señas, el portugués en forma escrita como segunda lengua. Sin embargo, para que esta realidad sea una premisa, es necesario respetar la identidad personal y social del sujeto, ya que se construye a través de las relaciones sociales entre los sujetos a lo largo de su vida.

Esta oficialización de la LS en el ámbito educativo marcó una nueva etapa en el proceso de profesionalización de los intérpretes de la lengua de señas. El país sigue la política de inclusión escolar de acuerdo a su realidad social, caracterizada por su carácter socializador,

normalizador e idealista, para lograr una educación lo más integral posible, insertando a los alumnos con discapacidad en la escuela general. Lo deseable, no es una integración física, sino que esta escuela garantice su permanencia, que completen con éxito sus estudios y logren el máximo desarrollo posible de sus capacidades, con la presencia de especialistas en interpretación de la lengua de señas. El uso de intérpretes también se considera una poderosa herramienta que permite al alumno sordo desarrollarse plenamente en todos los niveles: lingüístico, cognitivo, educativo, afectivo y social, lo que sentará las bases para garantizar una educación satisfactoria en común con sus compañeros oyentes.

A pesar de la inserción de los intérpretes en la actividad docente y los avances logrados en la ruptura de las barreras comunicativas, las irregularidades manifestadas en este sentido en el ámbito educativo se caracterizan fundamentalmente por la insuficiente comprensión, reformulación y expresión que realiza el intérprete, estas particularidades denotan la insuficiente preparación que tienen en cuanto al desarrollo de este aspecto para la realización de sus competencias profesionales. Se ha observado que estos profesionales que trabajan en el ámbito educativo no tienen suficientes competencias en el uso de la lengua brasileña de señas y, concretamente, en relación con el aspecto de la expresión oral, que garantiza el éxito del proceso de interpretación de la lengua de señas.

Debido a las exigencias del entorno educativo en cuanto a una alta calidad del proceso de aprendizaje, se infiere la necesidad de que el desarrollo profesional del intérprete esté al nivel deseado. Así, se entiende la importancia de la formación continua sistemática para mejorar el rendimiento de los intérpretes de lengua de señas en el ámbito de la interpretación mencionado. Es decir, que en la situación actual, la lengua de señas y sus intérpretes han desempeñado un papel importante a través de los medios de comunicación, permitiendo una información oportuna a toda la comunidad sorda.

A continuación, el Decreto Federal N° 5.296/04 establece reglas y criterios para promover la accesibilidad a las personas con discapacidad o movilidad reducida (implementación del Programa Brasil Accesible). También el Decreto N° 5.626/05, tiene como objetivo la inclusión de estudiantes sordos, y prevé la inclusión de LIBRAS como asignatura curricular, formación curricular en la formación del profesorado y cursos de Fonoaudiología. Además, regula la certificación de profesor, instructor y traductor/intérprete de LIBRAS y Lengua Portuguesa, para la enseñanza del portugués como segunda lengua para estudiantes sordos y la organización de la educación bilingüe en la educación regular.

Además de regular la educación bilingüe de los sordos, hace una nota sobre el aula bilingüe y el colegio bilingüe, aclarando sus respectivas funciones: En el caso de las clases bilingües, se denominan:

clases con agrupamiento de alumnos sordos, hipoacúsicos y sordociegos, que optan por el uso de LIBRAS, organizadas en escuelas regulares inclusivas, en las que la LIBRAS es reconocida como primera lengua y utilizada como lengua de comunicación, interacción, instrucción y enseñanza, en todo el proceso educativo, y la lengua portuguesa en la modalidad escrita es enseñada como segunda lengua. Y las escuelas bilingües para sordos son instituciones educativas de la red regular en las que la comunicación, la instrucción, la interacción y la enseñanza se realizan en LIBRAS como primera lengua y en portugués en modalidad escrita como segunda lengua, dirigidas a los alumnos sordos que optan por el uso de LIBRAS, con deficiencia auditiva, sordociegos, sordos con otras discapacidades asociadas y sordos con altas capacidades o superdotados (PNEE, 2020, p.43).

En otras palabras, la educación de los sordos está seguramente legislada y lista para producirse, puede ser en aulas bilingües o escuelas bilingües (LIBRAS y lengua portuguesa en modalidad escrita), según el PNEE, además de ser un derecho que lo garantiza, es también la mejor opción que ofrece las metodologías señaladas como las más adecuadas para el desarrollo cognitivo e intelectual de los niños sordos. Capovilla et al (2017 citado en el PNEE) responsable por el Programa Nacional del Desarrollo Escolar del Sordo Brasileño

(PANDESP), realizó una investigación a lo largo de 16 años, desde 2001 hasta 2017, con 9.200 alumnos sordos brasileños y concluyó que: Los mejores resultados en la alfabetización del estudiante sordo se producen en escuelas bilingües, así como se menciona a continuación:

[...] los datos de este estudio demuestran que (los niños sordos) se alfabetizan más y mejor en las escuelas bilingües especializadas, cuya enseñanza se imparte en lengua de señas brasileña, que en las escuelas ordinarias. Dado que estos niños sordos de la escuela pública se alfabetizan más fácilmente en las escuelas bilingües que en las escuelas ordinarias, es evidente que intentar sacarlos de la escuela bilingüe antes de que puedan alfabetizarse sería contraproducente y perjudicial (CAPOVILLA et al. 2020 b, pp. 219-220 citado en el PNEE).

En este documento, el investigador Fernando Capovilla también explica que existen diferencias entre los niños con discapacidad auditiva y los niños con sordera, ya que en el primer caso, estos niños por tener pérdida de audición en menor grado o pérdida de audición tardía, piensan y hablan en portugués. En el otro caso, los niños con sordera, piensan y se comunican en LIBRAS, porque "perdieron la audición profundamente con menos de dos años de edad". (INEP, 2020).

El Decreto N° 6.094/07, establece, entre los lineamientos del Compromiso Todos por la Educación, la garantía de acceso y permanencia en la educación regular y la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, fortaleciendo la inclusión educativa en las escuelas públicas. Además, la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva se establece en 2008, consolidando el movimiento histórico brasileño. Por consiguiente, en el mismo año, el Decreto Federal N° 6.571, establece los lineamientos para el establecimiento de la asistencia educativa especializada en el sistema educativo regular (escuelas públicas o privadas).

Aún en este período, la Resolución N° 4 del Consejo Nacional de Educación/2009, establece los lineamientos operativos para la AEE (Atención Educativa Especializada) en la Educación Básica, los cuales deben ofrecerse en el turno inverso de la escolarización,

principalmente en las aulas multifuncionales de la escuela de educación regular. También la AEE se puede realizar en centros públicos de asistencia educativa especializada y en instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin fines de lucro que tengan convenio con el Departamento de Educación.

Igualmente, el Estatuto de la Persona con Discapacidad (Ley N° 13.146/2015) y la Guía del Ministerio Público: Persona con Discapacidad - Consejo Nacional del Ministerio Público (CNMP), de 2016, es una referencia que presenta sugerencias para una acción dirigida a implementar el derecho de las personas a la educación inclusiva en todos los niveles y el aprendizaje a lo largo de la vida, con el fin de lograr el máximo desarrollo posible de sus talentos y habilidades, intelectual y social, de acuerdo con sus características, intereses y necesidades de aprendizaje. (Botelho, 2002).

Por ello, es necesario promover el derecho declarado en respuesta a los deseos de la sociedad. Según Alvim (citado por Silva, 2009, p. 22), “La simple manifestación del Estado diciendo que la ley no serviría de nada. Es fundamental que su actividad se complete mediante la implementación del derecho declarado”. La realización de una escuela inclusiva no es tarea de un agente, es una acción que requiere de la acción de docentes, padres y funcionarios de gobierno, en su calidad de generadores y gestores de condiciones y recursos, así como de protagonistas de mentes abiertas al cambio, respeto y celebración de la diversidad humana.

En este sentido, si bien se han realizado esfuerzos y logros a través de la legislación para el proceso inclusivo, es necesario conocer las legalizaciones y su aplicabilidad, a fin de garantizar el cumplimiento de las mismas y mejorar la calidad de vida de estas personas. Es por ello que el profesional del derecho, especialmente el abogado especialista en el derecho de

educación, tiene el rol principal de orientar y capacitar a todas las personas involucradas en este proceso de inclusión.

2.1.3.1 La enseñanza bilingüe para sordos, un desarrollo posible en las escuelas públicas de la región de Itapetininga- São Paulo.

La política de calidad del Ministerio de Educación Nacional en Brasil, en cumplimiento de los acuerdos emitidos por la Organización de Naciones Unidas, señala que es necesario mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que se les permita a los estudiantes desarrollar sus competencias básicas, ciudadanas y laborales. En consecuencia, la atención a la diversidad constituye un principio de la política educacional brasileña, que establece el cumplimiento, en el proceso educativo, del respeto a la individualidad de cada persona. (ONU, 2009).

Sin embargo, los estudios realizados por Skliar, Massone y Veinberg (1995) reflejan la necesidad de potenciar el desarrollo humano, los conocimientos, las habilidades para solucionar problemas de la vida cotidiana y los procesos relacionados con el desarrollo de una personalidad armónica e integral en los estudiantes. Se proyectan hacia la dirección de una educación para todos desde la diversidad a la atención individual.

En este sentido, la Educación Especial asume como tendencia la necesidad de educar a los estudiantes en el contexto de su medio más cercano, en el que se desarrollen sus relaciones. La intención es que se eduquen en el medio más natural, normalizador y desarrollado posible, en un ambiente socializador, donde el educador y las condiciones educativas propicien el desarrollo. Esta afirmación se hace más sensible en el caso de las necesidades educativas especiales asociadas a estados cualitativamente complejos del desarrollo. (García, 2009)

Para conseguir estos fines debe regir en todo momento el principio de la comprensividad para que se brinde a todo el alumnado las mismas oportunidades. Asociado a este principio, el tratamiento de la diversidad debe responder a las condiciones educativas del alumnado adaptándose a los diferentes intereses, motivaciones y capacidades presentes en las aulas (Gesueli, 2006).

Desde esta perspectiva, la categoría sorda ha despertado un interés particular para investigadores de diferentes ciencias, tales como: las Clínicas, Sociales y de la Educación. Se lleva a la práctica educativa en diferentes partes del mundo, España, Argentina, Costa Rica y Cuba, que abordan áreas complejas del desarrollo de estos escolares, tales como: la implementación de la computación en la educación del escolar sordo, la aplicación de un modelo de intervención y las necesidades de los educadores para atender a la población sorda ubicada en aulas regulares. (Alves, Ferreira y Damázio, 2010).

Las primeras experiencias bilingües con alumnos sordos se iniciaron en Europa con resultados positivos en los rendimientos escolares, los que han propiciado su abordaje en diferentes países como Estados Unidos, Cuba, Colombia, Venezuela, Uruguay, Argentina, Chile y Brasil. La tendencia bilingüe surge en Suecia en 1983. (Alves, Ferreira y Damázio, 2010).

A pesar de estos resultados se evidencian problemáticas, constatadas a través de la experiencia de los docentes que trabajan en las aulas, en relación al currículo recibido en su preparación profesional, del trabajo con los escolares sordos, de los análisis didácticos y metodológicos realizados en los programas que utilizan los docentes para enseñar, su forma de comunicación, en el trabajo con la familia, y en la capacitación de docentes. Estos alumnos precisan de un docente capaz de implementar medios técnicos, ayudas especiales y sistemas

alternativos de comunicación para facilitarles su acceso al currículo ordinario. (Gesueli, 2006).

En consecuencia, es necesario buscar alternativas que favorezcan las relaciones interpersonales del estudiante sordo, como se destaca en la educación bilingüe, que constituye una vía importante para la comunicación con sus coetáneos y familias, propiciando su protagonismo en las actividades y aumentando su calidad de vida.

En este sentido, Skliar, Massone y Veinberg, (1995) desde su visión de la educación plantean que:

(...) la educación de las personas sordas es un derecho constitucional, el cual supone que como cualquier ciudadano, los sordos puedan participar de un proceso continuo de formación individual y colectiva que les posibilite el acceso al conocimiento, exploración y promoción de su cultura y al ejercicio pleno de la ciudadanía (...) (p.70).

El análisis precedente permite inferir la necesidad de potenciar la educación bilingüe para sordos, de modo que posibilite el cumplimiento de este derecho al ser una propuesta educativa que responde coherentemente a la situación, condiciones y características históricas, sociolingüísticas y escolares de la comunidad sorda del país.

Para lograr estos objetivos, el Decreto N° 5.626 del 22/12/2005, emitido por el MEC en Brasil, que reglamenta la Ley N° 10.436/2002, en su Capítulo VI, el Artículo 22 determina que se organiza, para la inclusión del alumno sordo y plantea que las escuelas y clases de educación bilingüe sean abiertas a estudiantes sordos y oyentes, con maestros bilingües, en educación infantil y en los primeros años de la escuela primaria, además refiere que:

Escuelas bilingües o escuelas regulares de la red de educación ordinaria, abiertas a estudiantes sordos y oyentes, para los últimos años de la escuela primaria, secundaria o educación profesional, con profesores de diferentes áreas de conocimiento, conscientes de la singularidad lingüística de los estudiantes sordos, así como la presencia de LIBRAS - traductores e intérpretes de lengua portuguesa (...) (BRASIL, 2005).

El enfoque más adecuado a la cultura sorda es el bilingüismo, ofrece condiciones de participación activa en la sociedad a través de su lengua natural (LIBRAS) y también con la enseñanza y aprendizaje del portugués como segunda lengua en forma escrita. Como afirma Gesueli (2006), debe entenderse que LIBRAS es una estructura lingüística de modalidad espacio-visual y, popularizando este lenguaje, se garantiza al sordo la posibilidad de reconocimiento y legitimidad de esta forma de comunicación, ignorando cualquier intento de normalización del sujeto sordo, valorando su comunidad lingüística.

Sin embargo, la experiencia práctica desarrollada en varios centros educativos regulares y privados en Brasil, que atienden a estudiantes con necesidades especiales, es evidente que la escuela no cuenta con suficientes herramientas educativas para garantizar la educación bilingüe de los sordos, a fin de permitir su inclusión en la sociedad. (Oliveira, 2009).

En este sentido, en las escuelas públicas de la región de Itapetininga, estado de São Paulo, prevalecen estas mismas dificultades, los docentes sugieren que tendrían que prepararse para desarrollar mejores desempeños con estos alumnos y contar con un mayor apoyo del equipo pedagógico y de la familia, pues se plantea la necesidad de suplir el conocimiento práctico/pedagógico de la propuesta bilingüe en la educación de sordos. Lo que implica una comprensión profunda de las prácticas aceptadas y aceptables entre los Sordos. Enseñar una cultura implica enseñar a pensar, reflexionar y juzgar conforme a los modelos propios de ella. Estos modelos implican formas específicas de confrontar la realidad. Acomodar lo que ocurre en la realidad a su forma de analizarlo y comportarse dentro de ella. (Alves; Ferreira y Damázio, 2010).

De acuerdo con Rodríguez, Torres y Castellanos (2007) los niños sordos se caracterizan por presentar torpeza motora y retraso en la adquisición de otras habilidades, lo

que afecta su aprendizaje; por tal motivo, presentan dificultades para establecer relaciones de comunicación con sus compañeros, que aún con medios de enseñanza especializados, les imposibilita estar en el grado correspondiente a su edad. Por tanto, faltan estrategias que les permitan corregir estas manifestaciones de sus alumnos sordos de manera que favorezca su socialización en las actividades.

En este sentido, acerca de la tendencia bilingüe en la educación de personas sordas, a nivel internacional, se enfatiza cada vez más a favor de un modelo educativo bilingüe en dicha educación, que satisfaga sus necesidades de desarrollo personal y social, como expresión del respeto a la diversidad lingüística y cultural. De igual forma se caracteriza por las palabras para constituir la célula fundamental del lenguaje hablado o escrito, el gesto (código) es la unidad básica del lenguaje señalado; y le permite a la persona sorda expresar los niveles más altos del pensamiento. (Fernández, 2018)

En Brasil, según el último Censo Demográfico del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), en 2010, más de 10 millones de personas tienen algún problema relacionado con la sordera, es decir, el 5% de la población es sorda. Entre estas personas, 2,7 millones no oyen en absoluto. Desde esta posición, las escuelas ordinarias que pueden ofrecer la educación de sordo deben enfocarse en garantizar a los estudiantes niveles de competencia en los dos idiomas utilizados en la escuela, a través de un enfoque basado en el aprendizaje colaborativo de manera que permita su inclusión y comunicación en las actividades propuestas. (Bernal, García, Guillén y Luperón, 2019).

En consecuencia, las personas sordas tenían una educación bilingüe sólida y se permitiría el aprendizaje en dos idiomas, cuyo contexto escolar ofrece múltiples oportunidades para la adquisición del conocimiento, al nivel del grado en la lengua de señas de la comunidad sorda y el desarrollo de la escritura de la lengua oral. La tendencia educativa

bilingüe tiene una incidencia directa en el proceso docente educativo, o sea, en la región de la educación de Itapetininga, hay una gran posibilidad de avance en el aprendizaje en los contenidos presentados en la escuela ordinaria, pues el equipo está abierto a recibir nuevas metodologías de enseñanza basadas en la propuesta bilingüe.

En este sentido, estudios desarrollados por Rodríguez, Torres, Castellanos (2007). sugiere que para la introducción del modelo de educación bilingüe para alumnos sordos deben considerarse los siguientes principios:

- Respeto a la diversidad lingüística y cultural por su condición bilingüe particular, como usuario de la lengua de señas y el portugués escrito u oral, según sus potencialidades;
- Necesidad del desarrollo de la lengua de señas, como base lingüística primordial para el aprendizaje de una segunda lengua y como derecho de las personas sordas;
- Constituye el reconocimiento de la comunidad sorda, ya que es un proceso históricamente construido, con formas y estilos propios que la identifican como parte de la diversidad social;
- Relevancia de la educación familiar, escolar y comunitaria, en la que se implica la asociación de sordos, como grupos de socialización en la transmisión de la experiencia histórico cultural.

Por otro lado, además de los avances en los planteamientos pedagógicos, los contextos escolares bilingües contribuyen a un desarrollo social equilibrado de los alumnos sordos, como son: la aceptación de su sordera por parte de la familia y los profesores, el aprendizaje de los contenidos curriculares sobre la historia y la cultura de la comunidad sorda.

Una de las funciones más importantes de la propuesta bilingüe es promover la socialización de los alumnos, para lograr que entre los compañeros se establezcan relaciones

grupales y personales que faciliten el desarrollo tanto individual como colectivo, lo que favorece la adquisición y desarrollo de la lengua de señas, utilizando todas las posibilidades sensoriales del alumno. Las situaciones de comunicación deben permitir que los niños sordos tengan acceso al mayor número posible de señas, para que puedan comprender más fácilmente la información que se les transmite (Cardoso, 2013).

Es interesante decir que deben evitarse las frases aisladas, las preguntas simples, los mensajes descontextualizados que, sin otro apoyo, dificultan la comprensión. Martins (2015) afirma que, para una adecuada enseñanza, las técnicas utilizadas para la adquisición de la escritura deben ser utilizadas en situaciones comunicativas que sean significativas, motivadoras y funcionales. En las interacciones lingüísticas hay que utilizar las diferentes funciones del lenguaje: hacer preguntas, plantear cuestiones, expresar sentimientos, etc. La lengua de señas es la única lengua que puede adquirir una persona con sordera profunda, y puede ser un medio importante para facilitar el aprendizaje de la escritura de la lengua hablada.

Por ello, las escuelas que pueden desarrollar esta propuesta deben aprovechar al máximo las verdaderas capacidades individuales de los alumnos sordos, favoreciendo un desarrollo cognitivo y socioemocional más completo, para lograr una participación activa en la sociedad. Esta tendencia educativa garantiza el aprendizaje de LIBRAS y el idioma oficial del país, así como la incorporación en grupos culturales de la comunidad sorda y oyente. Incorpora el ámbito escolar, familiar, comunitario, laboral y social en general.

Los estudios desarrollados por Anastasio (2017) afirman que la educación bilingüe desde una perspectiva educativa debe incidir en la enseñanza basada en la diferencia como tal y no como un problema, favorece la creación de métodos educativos alternativos que hacen del modelo una nueva comunidad en la que todos aprenden con todos, provocando que los

alumnos logren el pleno desarrollo de sus habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales que solo se adquieren a través de la inclusión y evitando la exclusión de los niños con necesidades a otras aulas, con otros profesores.

Es importante decir que en medio de los trabajos desarrollados en las escuelas visitadas a lo largo de esta investigación, se observó que las personas con sordera, al igual que las personas oyentes, pueden desarrollar la capacidad de utilizar dos o más lenguas, ya que presentan la competencia de ser bilingües o multilingües, que puede desarrollarse con lenguas orales (escritura), o en un modelo históricamente considerado característico, que es el que utiliza lenguas de señas y lenguas orales, además de algunas clasificaciones que se denominan bilingüismo multimodal.

Visto así, tal y como afirma Cardoso (2013), una persona se convierte en bilingüe porque necesita comunicarse con el entorno que la rodea a través de dos lenguas y se mantiene así mientras la necesidad permanezca. En el caso de los sordos, esta situación lingüística bilingüe es deseable porque es necesaria, ya que se reconoce que las personas sordas que utilizan la lengua de señas siguen en contacto con la lengua oral mayoritaria que las rodea, en nuestro caso el portugués. Por lo tanto, se debe facilitar el acceso a la modalidad escrita en la medida de lo posible, respetando las diferencias y capacidades individuales.

2.2 ESTADO DEL ARTE

2.2.1 Bilingüismo contextualizado.

Durante gran parte del siglo XX, el bilingüismo fue visto con escepticismo, principalmente debido a una idea errónea de que el bilingüismo interfiere con el desarrollo y procesamiento del lenguaje. Sin embargo, recientemente, el bilingüismo se ha vuelto popular

en la ciencia y para el público en general. La demanda de educación bilingüe por parte de familias monolingües superó con creces la oferta (Palmer et al., 2019).

Dos ideas importantes que han surgido de la atención reciente al bilingüismo son que (1) los niños que adquieren dos idiomas simultáneamente no experimentan confusión o conflicto entre ellos (Hoff et al., 2012.), y (2) los adultos bilingües procesan de manera efectiva un idioma, aunque ambos idiomas están siempre activos, incluso en entornos monolingües (Kroll, Bobb y Hoshino, 2014).

Estos hallazgos sugieren que el bilingüismo no tiene ningún costo en términos de desarrollo o resultados cognitivos. Para las comunidades minoritarias, sin embargo, existen considerables beneficios para la salud física y mental al conocer y mantener conexiones con culturas e idiomas minoritarios (Whalen, Moss e Baldwin, 2016).

Mucha gente asume que el término "bilingüe" sólo se refiere a personas con igual y total dominio de dos idiomas. Estos conceptos erróneos comunes no están respaldados por estudios demográficos, de hecho, es justo lo contrario. El bilingüismo es la norma hoy en día en muchas partes del mundo, y es raro que los bilingües tengan los mismos niveles de competencia en sus dos idiomas. En cambio, los bilingües tienden a cambiar de idioma y dominio a lo largo de su vida, dependiendo de la frecuencia y el propósito con el que usan cada idioma (Grosjean, 2011).

Por ejemplo, los niños bilingües pueden conocer la palabra "pantalones" en un solo idioma, porque solo necesitan decir esa palabra en casa. Por otro lado, es probable que conozcan una frase como "Mi nombre es Paulo, ¿y el tuyo?" en ambos idiomas, ya que necesitan coordinar la atención con otras personas en cada contexto. Otro concepto erróneo común sobre el bilingüismo es que los niños bilingües son rezagados con respecto a los niños

monolingües, esta perspectiva puede surgir de comparaciones bilingües y monolingües en el idioma utilizado por los monolingües (es decir, evaluaciones sólo en portugués).

Estas comparaciones ignoran parte de la competencia lingüística del bilingüe y pueden reforzar las opiniones discriminatorias de que las lenguas minoritarias son menos valiosas o importantes que la lengua dominante en una sociedad. La evidencia extraída de muchos estudios sobre el desarrollo del lenguaje bilingüe indica que los niños que adquieren dos idiomas no se confunden ni se retrasan sustancialmente (Guiberson, 2013).

Los estudios que comparan el desarrollo del vocabulario monolingüe y bilingüe en niños que evalúan ambos idiomas de bilingües demuestran que la tasa de desarrollo del vocabulario no es una diferencia esencial entre los dos grupos (Bedore et al. 2005). Además, es menos probable que los niños bilingües sean identificados erróneamente con un trastorno del lenguaje si se incluyen ambos idiomas en las evaluaciones del lenguaje (Core et al. 2013).

A algunas personas les preocupa que la exposición a los dos idiomas pueda resultar confusa y se refieren a expresiones mezcladas con términos despectivos, como "portuñol". Los episodios de intercambio de códigos o combinación de códigos, en el caso de una lengua hablada, son comportamientos naturales de los bilingües, e incluso evidencia de que los hablantes son sensibles a las restricciones gramaticales y sociolingüísticas en ambos idiomas (Farias, 2005).

Según Thordardottir (2015), las declaraciones mixtas no son una indicación de que los niños bilingües estén confundidos. El desarrollo gramatical en niños bilingües, como el desarrollo del vocabulario, está influenciado por la cantidad de exposición a cada idioma. Cuando la exposición está desequilibrada, entonces el desarrollo de la gramática bilingüe sigue solo el desarrollo monolingüe en el idioma dominante.

Sin embargo, cuando los niños bilingües tienen una exposición equilibrada a dos idiomas, su gramática y desarrollo en cada idioma cae dentro de las normas monolingües (ciertamente y muy variables). La competencia gramatical en los niños bilingües no es idéntica a la de los niños monolingües porque su competencia lingüística se distribuye en dos idiomas (Hoff et al., 2012).

Algunos estudios han identificado áreas de desarrollo más temprano o más rápido en bilingües que surgen como resultado de la exposición a varios sistemas lingüísticos, como la conciencia metalingüística previa, un desarrollo léxico más rápido en algunos casos y una mayor flexibilidad cognitiva (Bialystok y Feng, 2009), así como un aumento del control atencional e inhibitorio (Costa, Hernández y Sebastián-Gallés, 2008).

La sordera se asocia con un riesgo de retraso del lenguaje (Yoshinaga-Itano et al., 2017) y privación del lenguaje (Hall, 2017), y esta preocupación debería ser central en las discusiones iniciales sobre el lenguaje y el desarrollo de los niños sordos.

El retraso y la privación del lenguaje se deben a una exposición insuficiente al lenguaje, no a la pérdida auditiva en sí misma (Hall, 2017). Yoshinaga-Itano et al. (2017) encontraron que lograr los tres objetivos de las pautas de Detección e Intervención de Audición Temprana (Early Hearing Detection and Intervention - EHDI) es un indicador significativo del tamaño del vocabulario de los niños sordos de 8 meses a 3 años, ya sea que los padres utilicen el lenguaje hablado, el lenguaje de señas o ambos.

Para un niño sordo, la incorporación tardía de un lenguaje de señas no es adecuada para un desarrollo saludable del lenguaje. El desarrollo del lenguaje de señas, así como el desarrollo de la lengua, requiere una entrada inicial de un lenguaje de alta calidad. La fluidez del idioma, en cada idioma de un bilingüe, depende de la cantidad de exposición que

experimente el niño. Enmarcar las conversaciones iniciales sobre la audición y el lenguaje con los padres de niños sordos es fundamental para que puedan tomar una decisión consensuada.

En resumen, el bilingüismo es la norma para la comunidad sorda. Cuando los niños sordos están expuestos desde una edad temprana a un modelo de lengua de señas, tanto hablado (señalado) como escrito, pueden dominar ambos idiomas con el apoyo de sus familias y comunidades. Cada familia debe considerar cuidadosamente un enfoque de comunicación que se adapte a ella y al niño, considerando que las mejoras en la “audición” no garantizan mejoras en el “lenguaje” para los niños sordos. El bilingüismo, por tanto, es una opción que protege contra los riesgos de retraso y privación del idioma.

2.2.2 El desarrollo de los métodos de la educación de sordos.

Históricamente, la educación de sordos presentó dos fases y actualmente se pasa a la tercera, la cual representa un proceso de transición. El primer tratado sobre la enseñanza de la lengua de señas fue la obra Reducción de letras y arte para enseñar a hablar a los mudos, publicada en 1620 por el pedagogo y logopeda español Juan de Pablo Bonet. Propuso un método de enseñanza oral para los sordos mediante el uso de señas unilaterales en forma de alfabeto manual. Aunque su método era enseñar la lengua oral a través del alfabeto manual de las lenguas de señas, para la época era innovador.

Para Couto (1988 citado por Quadros, 2008) la primera fase se constituye por la educación *oralista*¹, que en resumen, esta propuesta se basa en la recuperación de la persona sorda, es decir, el *oralismo* se orienta por la enseñanza de la lengua oral como forma

¹ Oralista u Oralismo: En el que se adopta un método pedagógico para los discapacitados auditivos en el que se hace hincapié en el aprendizaje de la lengua oral en lugar de la lengua de señas.

terapéutica. Lenzi (1995, citado por Quadros, 2008) defiende los estudios lingüísticos sobre el lenguaje como base *innatista*² y concluyó:

(...) Los sordos, como seres humanos, poseen esta capacidad, lo que explica su posibilidad de adquirir la lengua que se habla en su país. Al desarrollar la función auditiva y tener esta capacidad innata, el sordo debe recibir el lenguaje de forma natural, como ocurre con el niño oyente. (p. 44).

Sin embargo, los profesionales que trabajan con sordos relatan que el proceso de adquisición de la lengua señas nunca será el mismo que el de los oyentes. Así como dijo Chomsky (1995, p. 434 citado por Quadros, 2008) que en las lenguas de señas es posible expresar la capacidad natural para el lenguaje. Por tanto, el *oralismo* es una propuesta que va en contra de estos supuestos. En definitiva, esta propuesta no permite que sea utilizada la lengua de señas en el aula, tampoco en el entorno familiar, incluso si el entorno está formado por personas sordas que utilizan la lengua de señas.

En la segunda fase, surgió otra propuesta de enseñanza como herramienta para ayudar en el desarrollo del lenguaje de los niños sordos. Pero, las señas eran utilizadas por los profesionales que estaban en contacto con los sordos con la estructura del portugués. Sacks (1990) entendió que había algo que hacer frente al oralismo, que no tenía éxito en la enseñanza del lenguaje a los niños sordos, por lo que el uso de las señas y del habla, permitiría a los sordos la eficacia en ambas lenguas. "Sin embargo, las personas sordas se ven obligadas a aprender las señas no para las ideas y acciones que quieren expresar, sino para los sonidos fonéticos (...) que no pueden oír" (Quadros, 2008).

Por tanto, este método también ha sido criticado porque la estructura gramatical de las dos lenguas es diferente. Para Ferreira Brito (1993, citado por Quadros, 2008) el uso del

² Teoría Innatista: El innatismo es una hipótesis, defendida por Chomsky, de que el ser humano está dotado de una gramática innata, es decir, esta teoría postula que el ser humano está programado biológicamente para el desarrollo de determinados conocimientos, esta propuesta pretende lograr la competencia y creatividad del hablante. (Revista Partes, 2012).

portugués junto a las señas, hace imposible conservar las estructuras de ambas lenguas al mismo tiempo. El autor explica que las expresiones faciales y los movimientos de la boca en LBS son imposibles de utilizar junto con el habla, por ejemplo, la seña para significar *LADRÃO*. (p.25).



Figura 1. <https://www.youtube.com/watch?v=2MGv7XNheJc>

Con esto, podemos observar que el acceso a los contenidos y a las informaciones escolares, en esta modalidad de lengua de señas y lengua oral, se distorsiona y provoca limitaciones en la comprensión del alumno sordo. El profesor distorsiona constantemente las señas, además de articularlas mal y producir señas con otros significados (...). Aún más problemática es la incongruencia entre las señas y la lengua hablada. Los resultados de esta situación muestran que sus señales no son en absoluto una representación exacta de la lengua hablada (...) El resultado final es un conjunto de frases señaladas que son en su mayoría incomprensibles, presentan contradicciones en cuanto a lo que se quiere decir y son considerablemente incompletas. Incluso en los mejores casos, las frases no representan expresiones fieles de la lengua hablada. Es ilusorio esperar que los niños con poca o ninguna audición y poco contacto previo con el lenguaje hablado aprendan el idioma en ese modelo (...) Johnson & Erting, En: Johnson et al., 1989, p. 21, citado por Quadros, 2008, p. 25).

En otras palabras, el bidualismo es un sistema artificial que no es adecuado como herramienta de enseñanza para los chicos sordos porque no considera las estructuras de las lenguas, así se vuelven sin sentido. Así pues, este sistema se ha demostrado insuficiente para el aprendizaje de la lengua portuguesa, porque los niños aún no consiguen leer y tampoco escribir las informaciones desarrolladas en el ámbito escolar. Quadros (2008) cuestiona el oralismo y el bidualismo: “¿Por qué hay escuelas especiales si los niños siguen teniendo

dificultades para acceder a la información? ¿Será que el problema no está en las propuestas educativas? ¿Cuál es el papel de la escuela para el alumno sordo?” (p. 26).

A partir de estas cuestiones, es interesante reflexionar sobre las fallas en la enseñanza de los alumnos sordos hasta este momento de la historia. Por ello, existía necesidad de otra propuesta que pudiera transformar la enseñanza de los sordos. Así, surgieron estudios que apuntaron a la propuesta bilingüe como el medio más accesible en el ámbito escolar. O sea, esta propuesta considera la lengua de señas como lengua natural y herramienta indispensable para aprender la escritura de la lengua oral.

Para Skliar et al. (1995) esta propuesta defiende el reconocimiento de los sordos como personas sordas de la comunidad lingüística y garantiza este reconocimiento en el concepto general del bilingüismo. De este modo, el objetivo principal es respetar la autosuficiencia de la lengua de señas y estructurar un plan de enseñanza que no perjudique el proceso psicosocial y lingüístico del niño sordo.

En el libro Estructuras sintácticas (Chomsky, 1978; original de 1957) se propone la existencia de un dispositivo mental abstracto que puede generar cualquier frase de cualquier idioma natural mediante la conexión de sonidos y significados. Es decir, que la adquisición del lenguaje es un proceso natural, de acuerdo con el concepto de gramática universal, asimismo, Chomsky & Lasnik (1991) sostienen a respecto del dispositivo de adquisición, que todos los seres humanos deben activarlo a través de la experiencia lingüística. En el caso de la LIBRAS el niño sordo necesita tener contacto con la lengua cuanto antes, si es posible, pues este dispositivo se desencadenará de forma natural, y debido a la falta de audición, este niño nunca adquirirá la lengua oral de la misma manera, natural y espontánea.

En otras palabras, este proceso de adquisición de la lengua materna sucede de forma inconsciente e incontrolable ya que, a juicio de Chomsky (1970), es razonable suponer que “el

niño puede mínimamente construir un tipo particular de gramática transformacional para dar cuenta de los datos que dispone, como puede mínimamente controlar su percepción de objetos sólidos o su atención a línea y ángulo”. (p. 57).

Por lo tanto, es importante reflexionar sobre la inmersión del niño sordo en la sociedad, ya que nace inmerso en esta relación social, que interactúa a través del lenguaje. Se trata de pensar en la forma en que se expone a esta relación, es decir, la forma de acceso al lenguaje que depende de los recursos audiológicos, además de tener en cuenta el conocimiento sobre su condición auditiva, esto es, el diagnóstico de la discapacidad auditiva. Porque la forma y las posibilidades que están inmersas en este entorno social, son cruciales para la persona con sordera. Por lo cual, los problemas tradicionales señalados como característicos de la persona sorda son producidos por las condiciones sociales. Según Gões (1996), “no existen limitaciones cognitivas o afectivas inherentes a la sordera, todo depende de las posibilidades que ofrece el grupo social para su desarrollo, en particular para la consolidación del lenguaje”. (citado por Quadros, 2008, p. 29).

Por tanto, las realidades sociales, ya sean psicológicas, culturales o lingüísticas, también deben tenerse en cuenta al momento de proponer una educación bilingüe. Por ello, la escuela (todos los que forman parte de ella) tiene que preparar el ambiente y adaptarse a lo que sugiere la educación bilingüe. Además de presentar esta realidad a la comunidad escolar, también la familia necesita conocer en detalle la propuesta para poder interactuar con ella. En este caso, los profesionales responsables de la función asumen el deber de transmitir la información a la familia y a los responsables del niño sordo, es decir, aclarar que la lengua de señas es una lengua de comunicación visual, que es adecuada para el niño sordo y que le permite desarrollar el lenguaje al igual que a los niños oyentes.

Es importante centrar la investigación en los aspectos pragmáticos del lenguaje que alcanzan los sordos y no solo en el dominio sintáctico o gramatical alcanzado, ya que gran parte de la integración social de los sordos depende más de la posibilidad de ser competentes en el ámbito informal, como es la comunidad sorda. Por esta razón, la consideración de los factores sociales es necesaria al estudiar el aprendizaje de idiomas en niños sordos. Entendiendo de esta forma que, como en el estudio de cualquier idioma, es importante comprender la interacción entre estructura, contenido y contexto.

Finalmente, los estudios aquí analizados demuestran que cuando se comprende la situación bilingüe de los sordos, se ofrece una enseñanza que respeta esta condición y se pueden analizar los errores e hipótesis que presentan sobre el funcionamiento de la lengua escrita en comparación con el aprendizaje de los niños oyentes que aprenden una segunda lengua.

2.2.3 Teoría y enseñanza bilingüe de sordos en Brasil

La educación bilingüe para sordos puede definirse como un fenómeno complejo, ya que refleja políticas, poder y conocimiento. No se trata solo de la presencia de dos lenguas, sino que implica ambigüedad y relatividad de la verdad (Fischer, 2004). Existe ambigüedad, ya que el concepto de educación bilingüe para sordos puede definirse de diferentes formas, revelando a menudo antagonismos y también relatividad de la verdad (incluida la definición mínima - dos idiomas), porque para las personas sordas bilingües, la educación presupone la negación de las concepciones más clásicas de la historia de la educación de las personas sordas (Almeida, 2015).

En Brasil, pueden postularse tres lecturas diferentes del modelo bilingüe/bicultural aplicado a la educación de los sordos: primero, una lectura metodológica; segundo, una lectura lingüística; y tercero, una lectura psicolingüística. La primera lectura, la metodológica, implica la aplicación del modelo como sistema académico que vino a reemplazar a la Comunicación Total frente a la Educación Oral, sin revisar las reglas y el currículo, ni el proceso del sordo en la escuela (Skliar, Massone y Veinberg, 1995, Almeida, 2015).

Por otro lado, en las lecturas lingüísticas y psicolingüísticas de los sordos, la educación bilingüe se preocupa por la adquisición del lenguaje y las relaciones léxicas, semánticas y sintácticas de las diferentes modalidades lingüísticas implicadas. Esta discusión, tan necesaria y significativa, es crucial para la educación de los sordos, aunque también puede confundir otros puntos importantes, como los programas académicos, la alfabetización, la relación entre educación/trabajo, empoderamiento de los sordos, formación de nuevos profesionales, mecanismos de exclusión/inclusión y relaciones de poder (Lodi, 2013 citado por Fernandes y Moreira, 2014).

Es interesante observar que todas estas lecturas mantuvieron, y aún mantienen, el foco en el niño sordo y no consideran a los adolescentes y adultos. De hecho, la educación bilingüe debería ser solo el punto de partida de la educación de los sordos, ya que es el comienzo de la política de identidad de los sordos, el conocimiento y el poder de los sordos, los movimientos de resistencia de los sordos, las ideologías, los discursos hegemónicos, los roles y las políticas escolares (Andrews, 2017).

Aspectos como la asimilación de individuos o grupos en la sociedad en general, el objetivo de socializar a las personas para que participen plenamente en la comunidad y se unifiquen como comunidad multilingüe, el esfuerzo por dar unidad a una comunidad

multiétnica o las políticas multinacionales de diversidad lingüística, son ejemplos de ello y pueden considerarse la base del bilingüismo (Quadros, 2003).

En este sentido, la política pública tiene un doble valor: primero, como construcción histórica, cultural y social de las perspectivas sobre la persona sorda a partir de los discursos, y como relaciones de poder y conocimiento en el proceso. Las políticas pueden entonces satisfacerse con el lenguaje, la identidad y las expresiones corporales (Davis, 1995).

Por lo tanto, un enfoque bilingüe debe abarcar más que las propuestas educativas nacionales. Es necesario investigar el mecanismo energético de las relaciones dentro y fuera de la escuela para sordos y la educación de los sordos en general (Strobel, 2008).

En este sentido, la educación bilingüe es una propuesta que se relaciona con los derechos. La lengua de señas, desde este punto de vista, es la lengua de los sordos y la lengua de la escuela. Es la lengua en la que el niño sordo formulará hipótesis tardías sobre el mundo, criticará, hablará de emociones y discutirá temas, como sus derechos.

Por esta razón, han sido muchos los cambios en las representaciones de las personas sordas que se han observado en los últimos 50 años en Brasil. Estas ideas se oponen a las concepciones oralistas en boga a principios de los años 80 (Silva; Vizim, 2001), pero no se trata de una simple oposición. La conceptualización de ciertas propuestas bilingües sigue reflejando la política oral intrínseca; este es el panorama actual de Brasil (Fernandes; Moreira, 2014).

Los discursos y las prácticas son como redes con relaciones asimétricas de poder y conocimiento sobre las personas sordas. Los sistemas simbólicos y los significados producen representaciones sobre la sordera y la educación bilingüe de los sordos que se basan en prácticas tradicionales de percepción, que utilizan la lengua de señas como herramienta de difusión de la cultura y la lengua (Santana; Bergamo, 2005).

Skliar, citado en el libro de Silva y Vizim (2001), propone definir la sordera según cuatro dimensiones: como diferencia política, como experiencia visual, como identidades múltiples y cómo se ubica en el discurso de la "discapacidad". En la primera dimensión, en la sordera como diferencia política, es muy común encontrar diferentes formas de identificar a las personas sordas utilizando eufemismos como 'necesidades especiales', 'personas especiales', 'diversidad' y 'diferencia'. Estos términos parecen ser ejemplos de significados que comparten varias similitudes.

Las personas se definen por significados basados en que la normalidad es inventada, reinventada y producida por personas que escuchan. Esto se debe a que la regla está implícita e invisible y como consecuencia de esta invisibilidad, se considera inexistente. Se evidencia una preferencia por el término 'diversidad' en los documentos oficiales brasileños. Esto refleja una estrategia tradicional que confunde el significado de las diferencias culturales (Skliar, 2003).

La ambigüedad del término "diversidad" conduce, en el mejor de los casos, a la aceptación de cierto grado de pluralismo relacionado con la norma ideal. Sin embargo, todos estos términos son solo formas de minimizar las concepciones que aún reproducen viejos límites de exclusión. Definimos la sordera como una diferencia política, no solo para reemplazar todos los adjetivos utilizados hasta ahora, sino como una opción clara a partir de varios análisis.

En este sentido, se documenta histórica y socialmente la diferencia política construida, las diferencias existen aunque no haya autorización, aceptación, respeto o permiso de la normalidad. Respecto a la segunda dimensión, a la comprensión de la sordera como diferencia, esto implica reconocer experiencias visuales que involucran mucho más que

habilidades cognitivas y lingüísticas. Esto da lugar a todo tipo de manifestaciones públicas, incluida, por supuesto, la lengua de señas.

La modalidad sorda de comprender, crear y producir conocimiento no es el punto central de la discusión educativa. Sin embargo, debe ocupar un espacio en las propuestas y en la concepción de la educación de los sordos, pues juega un papel fundamental en la comunicación, la didáctica, el currículo y los procesos intelectuales (Silval; de Oliveira, 2016).

La tercera dimensión, que define la sordera como múltiples identidades sordas, obliga a considerar al sordo no como una persona con una identidad única y completa. En los últimos años, los académicos han detectado muchas transformaciones profundas en la identidad de los sordos, que reflejan políticas, movimientos culturales y sociales, incluidos cambios en la economía.

Todo esto parece interferir clara o implícitamente en los estereotipos, especialmente en las identidades de sordos que cambian con los años, según las diferentes culturas, geografías, historias, según las distintas personas, etc. Así, la comunidad sorda debe entenderse no sólo en sus formas plurales, sino también en sus fragmentos de identidad. En este sentido, la comprensión de la sociedad avanza hacia la comprensión de la sordera desde una perspectiva política, es decir, con un enfoque en el establecimiento de relaciones de poder consolidadas (Skliar, 1998).

La última forma de definir la sordera se encuentra en el discurso de la 'discapacidad'. Cuando se habla de discapacidades, las personas ubican la discusión en el contexto de la educación especial, que se considera una parte (o subárea) de la educación. La sordera se analiza como una pequeña parte del enorme problema que involucra a la educación en general. Esta pequeña parte está relacionada con el cuidado de personas que no son tan

capaces como lo son las 'personas normales', ya que dicha discapacidad se acentúa por la falta de cuidados por parte de las familias y de algunos especialistas. La educación especial manifiesta discontinuidad en sus discursos teóricos y está mucho más relacionada con la caridad, la ayuda y las prácticas médicas y, al hacerlo, reproduce la exclusión basada en la relación binaria inclusión/exclusión (Skliar, 1998; 1999).

Incluso cuando está totalmente en contra de la idea de Educación Especial, se debe considerar que esta definición todavía tiene una influencia muy fuerte en la sociedad. Por tanto, es necesario discutir la imposibilidad de aprobar propuestas de planificación que sirvan para los sordos, entendidos como personas con discapacidad y no como personas con experiencias visuales. Esto significa que si los profesionales de la educación continúan con sus discursos, tratando de mantener la noción de Educación Especial, es imposible pensar de otra manera.

El último aspecto mencionado por Skliar (1999), es una inversión epistemológica: el 'problema' de la sordera, de hecho, responde a 'problemas auditivos' en la educación de los sordos. Se trata de considerar los problemas que sufren las personas oyentes en sus acciones de interacción social, comunicativa y lingüística con los sordos.

Los profesores tienen problemas para planificar sus clases para centrarse en "el otro": la persona sorda. En otras palabras, en lugar de seguir tratando de comprender la discapacidad auditiva, necesitan comprender el significado (político) de la audición normal.

En lugar de pensar que los sordos son discapacitados, deben comprender que los sordos tienen una experiencia visual en el mundo. Siguiendo este orden de ideas, también podemos revertir el problema de la Educación Bilingüe. Antes de intentar decidir si los sordos son bilingües, la lengua de señas es su primera lengua, si hay algo llamado cultura sorda, si debería haber divisiones entre niños y adultos sordos, si la escuela debería ser especial o

regular, si los sordos deberían o no ser profesores, ya que son diferentes a las personas que escuchan, etc. (Skliar, 1997; 1998).

2.2.3.1 La adquisición de la escritura por parte de los niños sordos en el espacio bilingüe.

Primeramente, el proceso de adquisición de la escritura de la lengua oral constituye una acción muy compleja para el sordo, pues el texto escrito no presenta un interlocutor, sólo presenta elementos propios y no contiene ningún elementos extra verbales, o sea, la entonación, gestos, mímicas, etc. los cuales contribuyen para aclarar las ideas vinculadas al texto. En efecto, el nivel de abstracción implicado en el desarrollo de este código que sea capaz de transmitir la información de manera absoluta o concreta y un objeto o una situación, corresponde a un grado de desarrollo de las funciones mentales. Este proceso necesita madurar en el niño sordo a través de interacciones socioculturales, en caso contrario, es inviable el acceso a la lengua escrita.

En este sentido, dominar la lengua escrita es algo más que apropiarse de un instrumento de comunicación: es sobre todo desarrollar procesos mentales que implican abstracciones más elaboradas y completas. Además de ser un sistema de representación simbólica con reglas que permiten expresar cualquier contenido, la escritura favorece el pensamiento, permite el acceso a registros gráficos y es también un producto cultural mediador. (Slomski, 2019, p. 72)

Por esto, se entiende que la apropiación de escritura del portugués para una persona con sordera necesita ser valorado y significativo, pues la lengua escrita es una herramienta muy importante para el desarrollo intelectual de la comunidad sorda y además es un vínculo para mantener los intercambios comunicativos con la comunidad de oyentes. Esto también permite a las personas sordas ser verdaderamente bilingües, es decir, dominar la lengua de señas y la lengua oral escrita.

Consecuentemente, es importante reflexionar sobre la cuestión de la adquisición de la lengua oral en la modalidad escrita, pues hasta aquí basados en esa indagación, o sea, en el tema de la enseñanza bilingüe, todavía los niños sordos no están aptos para desarrollar la escritura de la lengua portuguesa tampoco en su propia lengua, la que debería ser la lengua de señas (la mayoría participantes de ese trabajo).

Por lo tanto, a lo largo de esa investigación, se ofreció a los docentes elementos suficientes para comprender que el abordaje educativo bilingüe es la lengua de señas como la principal lengua para los sordos y la enseñanza de la escritura de la lengua portuguesa como segunda lengua requiere diferentes prácticas. Es decir, que el aprendizaje del sordo debe ser comparado con el aprendizaje de una lengua extranjera, pues presenta semejanza en el entorno artificial y las sistematizaciones por medio de las metodologías específicas de la enseñanza. Es necesario pensar en las emociones que experimenta una persona que está aprendiendo una lengua extranjera, la inseguridad, el bloqueo, extrañeza con la situación.

Fernandes (2002, 2012) invita a relacionar la oralidad y la escritura, lo que para los niños oyentes es un desarrollo común, para los niños sordos es una imposibilidad. Esto porque los niños oyentes llegan a la escuela ya con su lengua materna adquirida y solo es necesario transformar este conocimiento en la escritura, y la metodología utilizada es a través de sonidos, canciones, cuentos, formaciones de las palabritas, etc. Sin embargo, para los niños sordos esto no funciona de esta manera, el portugués hablado necesita transformarse en algo que pueda ser visto gráficamente, pues el proceso de apropiación de la escritura portuguesa por parte de los estudiantes sordos se basa en la experiencia visual con esa lengua, aunque se fundamenta en la lectura de textos. Exactamente este proceso, que debe ser reflexionado por los docentes, supone en empleo de actividades visuales de lectura y la producción de escritura a ser desarrolladas en el aula por medio de la experiencia visual.

De esta manera los resultados esperados sobre la escritura del portugués no se han alcanzado, ¿cómo alfabetizar con las mismas metodologías y al mismo tiempo que a los niños oyentes, ya que el proceso se basa en la oralidad? Es obvio que los sordos son perjudicados en ese proceso, pues sus particularidades son evidenciadas en la escritura, es imposible que los textos escritos por ellos tengan algún sentido en lo que se pide en la escuela.

Al reflexionar acerca del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, conviene recordar que en su adquisición se entremezclan, como en el caso de la lengua de señas y el portugués, la estructura y las funciones de las lenguas. Esto se ha observado en las clases bilingües de una escuela de Campinas, donde esta investigadora era profesora de portugués escrito para alumnos sordos. Pero esta singularidad es algo comprensible para los profesores de lenguas extranjeras, ya que están acostumbrados a las mezclas de idiomas que se producen en el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, los profesores de las escuelas ordinarias que trabajan con la enseñanza de la lengua materna para los estudiantes oyentes, suelen utilizar la misma metodología de la lengua oral para su escritura a los niños sordos. Para los niños oyentes los errores están en la fase inicial de la adquisición de la escritura, relacionados a la pronunciación, o sea escribir exactamente como se habla, pues los niños juntan palabras y segmentos indebidamente, pero solo eso. Luego, para los niños sordos, a los que se refiere que la lengua de señas es el punto de partida para el aprendizaje de la escritura del portugués, es necesario el conocimiento de los obstáculos que la alfabetización de los sordos trae, pues todavía la mayoría de los profesores lo desconocen.

Esta reflexión nos alerta sobre el hecho de que las mayores dificultades de inserción en el mundo de la lectura y la escritura por parte de los sordos tienen un origen metodológico, ya que las prácticas escolares, destinadas a los niños que oyen y hablan, priorizan la relación entre la oralidad y la escritura en este proceso. (Fernandes, 2012, p. 112).

En ese contexto en el que aún se encuentran las escuelas investigadas, la falta de conocimiento sobre las metodologías de la enseñanza bilingüe, la falta de cursos de orientación para los docentes, y además la enseñanza de la lengua de señas y la cultura sorda, son algunas barreras que impiden el avance de la educación de los sordos como se debe. Así, como los sordos no utilizan la oralidad como apoyo para comprender el funcionamiento del portugués, no se deben utilizar actividades de análisis lingüísticas, elementos silábicos, tales como, la formación de sílabas, (B+A=BA, B+E=BE, etc.) para establecer el proceso de adquisición de la escritura. Para Fernandes (2012), el punto de partida de las actividades de lectura y escritura para los alumnos sordos debe ser siempre el texto, y la comprensión de las unidades de significado que lo componen estará mediada por la lengua de señas. (p. 114).

Por lo que se refiere a las cuestiones lingüísticas, es necesario subrayar que las condiciones de aprendizaje de la lectura y la escritura en el proceso de alfabetización de los alumnos sordos dependen de cómo vean las dificultades y diferencias que se producen en el proceso educativo por parte de las instituciones. Es decir, que la institución puede mostrarle confiabilidad en ese proceso y apoyarlo en sus dificultades.

Dado que el alumno sordo no encuentra dificultades sólo en la escuela, también se refiere a la adquisición de su propia lengua, pues muchas veces este alumno viene de familia oyente que no saben cómo comunicarse con él, o sea, esta situación crea una gran diferencia entre los sordos y los oyentes. Además, los niños sordos hijos de padres oyentes o de padres sordos, no adquieren el lenguaje del mismo modo que los niños oyentes, pues el lenguaje oral se adquiere de manera natural, y en caso de los sordos, se aprende en las escuelas o en clínicas de manera tardía. (Silva, 2001).

Teniendo en cuenta las dificultades presentadas por los dos lados, tanto por los docentes como por los alumnos sordos, es necesario adaptarse al medio escolar y dar

preferencia a la adquisición primeramente de la lengua de señas por parte de los alumnos con sordera severa y profunda, pues sin esta situación es imposible empezar el proceso de aprendizaje de la escritura del portugués. No tiene sentido enseñar la escritura de la lengua oral basada en fonemas auditivos que para los estudiantes sordos son solo movimiento de boca.

En un segundo momento, las actividades de la clase deben basarse en la realidad que viven los niños, o sea, si están en la fase de la niñez, trabajar cuentos y sus dibujos, en otra edad mayor, textos adaptables para ellos, pero siempre pensando en los niveles de su madurez. El profesor de la clase, aunque no sepa la lengua de señas, pero desarrolla las actividades con la ayuda del profesor bilingüe, debe pensar en incluir a todos los alumnos, mientras presenta el tema a los oyentes, el profesor bilingüe presenta lo mismo al alumno sordo en la lengua de señas, con el apoyo de películas, dibujos y fragmentos del texto. Esto sucede porque en realidad, la mayoría de las escuelas investigadas no pueden separar a los alumnos sordos de los oyentes porque están en un sistema inclusivo y debido al menor número de alumnos sordos no les corresponde abrir un aula bilingüe.

Esta diferencia en el aprendizaje exige que la mediación del profesor en el proceso de adquisición de la escritura sea sistemática, continua e intensa, exponiendo varios textos diferentes y que forman parte del contexto social, así puede explorar sus capacidades lingüísticas por medio de la intervención por parte del profesor, ayudando a la aprehensión del texto leído. (Fernandes, 2012).

En ese contexto, el profesor puede trabajar en los siguientes procedimientos sugeridos: ayudar al alumno a reconocer y entender la organización sintáctica, el léxico, identificar el género y el tipo de texto, también orientarlo para percibir las ironías, las relaciones que se establecen intra, inter y extratexto, por lo que se convierte en una lectura productiva.

Así pues, el profesor debe conducir el aprendizaje y cumplir las etapas que involucran aspectos macroestructurales: género, tipología (textuales y discursivas) y microestructurales: gramaticales y lexicales. En los aspectos macroestructurales es importante analizar y comprender las pistas que acompañan al texto escrito, así como las figuras, los dibujos, las pinturas, en definitiva, todas las ilustraciones; también identificar el nombre del autor, lugares, referencias temporales y espaciales dentro del texto.

Resumidamente, en el caso de los aspectos microestructurales, es necesario reconocer y subrayar las palabras claves, además comprender cada parte del texto relacionándolas, así como las expresiones, frases, oraciones, párrafos, versos, etc. Advertir la importancia de utilizar el diccionario y decidir si es necesario consultarlo o buscar determinadas palabras y expresiones en el contexto, así establecer relaciones con otras palabras. Es importante tener en cuenta que para cada texto hay un conjunto de procedimientos adecuados para la comprensión, por lo que no es práctico aplicar todos los procedimientos enumerados a la lectura de un solo texto. (Salles et al, 2007, p. 21).

De manera general, los alumnos sordos no avanzan en la lectura porque no son motivados por la representatividad de su identidad, por lo tanto no son capaces de comprender lo que leen y tampoco escribir claramente, pues las prácticas pedagógicas los ponen en una posición pasiva, solo de receptores que deben memorizar palabras aisladas, que causa la imposibilidad de entender las relaciones textuales más amplias. (Karnopp y Pereira, 2004 citado por Fernandes, 2012).

(...) como consecuencia de ello, las respuestas al fracaso escolar que se abordan no se buscan en estrategias inadecuadas dirigidas al aprendizaje de la lengua, sino que se justifican como inherentes a la condición de su discapacidad auditiva. De hecho, se ignoran las estrategias esencialmente visuales en este proceso, así como la posibilidad diferenciada de apropiación de la lengua portuguesa por parte de los sordos, mediada simbólicamente por la lengua de señas, y no oral-auditiva, como ocurre con los oyentes. (Fernandes, 2012, p. 115)

En los textos producidos por los sordos es común encontrar palabras inadecuadas, cambio de artículos, problemas con concordancia nominal, género y número, además el uso de la flexión verbal, entre otras. Hay muchos estudios que presentan los textos producidos por los alumnos sordos a lo largo de una investigación, en ese caso, no conviene mostrar ejemplos de la escritura de los alumnos participantes, porque no se cambia el equívoco referente a la escritura, si no los niveles de conocimiento de la lengua oral. Así pues, los alumnos solo con discapacidad auditiva, o sea, con pérdida leve, acompañaban las clases como los oyentes y no utilizaban la lengua de señas, por otro lado, los sordos, que no conocían la lengua de señas y también los que la conocían, eran participantes pasivos de las clases.

En el aprendizaje de la lengua escrita, en el proceso bilingüe, es común que el niño sordo se apoye en la lengua de señas, así como los niños oyentes se apoyan en la lengua hablada. Es decir que ambos asocian inconscientemente los procesos lingüísticos con las actividades intelectuales. Slomski (2012) aclara que:

En el aprendizaje de la lengua escrita, el niño oyente asocia los procesos de la lengua hablada, adquiridos inconscientemente en los años preescolares, a las actividades intelectuales más arbitrarias del período escolar, lo que implica una participación consciente en el proceso. Al aprender una lengua extranjera en un contexto escolar, el niño se apoya en las estrategias cognitivas que ya ha desarrollado en la lengua materna, y puede transferir a la nueva lengua, el sistema de significados que ya tiene en su propia lengua. (Slomski, 2012, p. 74)

Según Skliar *et al.* (1995) el hecho de que la lengua de señas se considere y se utilice como un medio importante para que los sordos se desarrollen en todas las esferas del conocimiento no significa que se subestime el aprendizaje de la segunda lengua (el portugués en el caso de Brasil) en su forma escrita. Además de ser muy importante como herramienta de interacción con la comunidad oyente, desarrolla la segunda lengua de forma integral, ya que según el autor, la discapacidad auditiva no inhibe las habilidades comunicativas, lingüísticas y

cognitivas del niño sordo, la lengua de señas no impide el aprendizaje de una segunda lengua, sino que la favorece.

Por lo tanto, para garantizar el desenvolvimiento del aprendizaje de la lengua escrita, es necesario crear el entorno lingüístico: 1 - Enseñar la lengua de señas a los alumnos sordos, este es el primer paso. El segundo es crear las condiciones para el aprendizaje de la lengua que faciliten el desarrollo emocional, afectivo, cognitivo y social. Visto que, los estudios llevan al mismo punto, que es el aprendizaje de la lengua materna como medio para aprender una segunda lengua, en el caso de los sordos, en la modalidad escrita, no hay otra manera que pueda ser efectiva para el aprendizaje lingüístico por su parte, que es contrario a lo dicho.

Para Capovilla (1997, p. 576 citado por Slomski, 2019) el bilingüismo es el abordaje educativo cuyo objetivo es formar al niño sordo para desarrollar habilidades en su primera lengua, o sea, la lengua de señas y en la lengua secundaria escrita. Tales habilidades incluyen comprender y usar las señas con fluidez, además de leer y escribir en el idioma de su país o en la cultura en que vive. Por ese motivo se retoman los objetivos de la propuesta educativa bilingüe planificada por Sánchez (1991, p. 22) como puntos fundamentales:

- a) La creación del entorno de la lengua de señas;
- b) Estímulos esenciales;
- c) El aprendizaje de la lengua escrita;
- d) La elaboración de un currículo escolar adecuado a las especificidades y singularidades de los niños sordos. (Slomski, p. 65).

En definitiva, el concepto de entorno lingüístico se refiere al entorno comunicativo que se constituye de personas que utilizan una lengua natural, por ello, normalmente la comunicación ocurre de manera libre, se pueden expresar las ideas, es decir, existe una interacción espontánea. Para los niños sordos, ese entorno les ayudará a obtener

informaciones lingüísticas que serán importantes para construir la gramática de su lengua y el desarrollo del lenguaje. Ese entorno lingüístico es muy importante para cualquier grupo de personas, pues se constituye fundamental para la comunicación e interacción social.

Por fin, la familia debe ser incluida como primeros profesores del entorno educativo, es decir, que es de suma importancia proyectar un programa de apoyo a la familia oyente, lo cual deberá ocurrir desde el diagnóstico de la sordera. Es decir que la familia deberá aprender la lengua de señas de la comunidad sorda para garantizar el desenvolvimiento integral de los niños. (Kyle, 1999; Slomski, 2019)

2.2.3 ¿Qué son las lenguas de señas?

Las lenguas de señas constituyen la lengua propia que las personas sordas prelocutivas han aprendido desde los primeros años de vida para comunicarse dentro de su comunidad. Se ponen en contacto las manos de los interlocutores, se facilitan las referencias necesarias de los movimientos de cada gesto. De esta forma, frente a frente, de pie o sentados, se entabla una conversación.

También, la lengua de señas permite acceder mejor a la información y se comunican con mayor facilidad. La elección del sistema se realizará en función de sus demandas educativas; lo más importante es la búsqueda de recursos y estrategias para que se comuniquen, no sólo por constituir un derecho para su educación e inserción social, sino también porque estas personas tienen potencialidades para desarrollarse a pesar de esa condición de discapacidad sensorial.

En la comunidad sorda, la lengua de señas es su patrimonio porque se reconoce como la primera lengua de esta comunidad lingüística minoritaria; a través de ella estas personas pueden comunicarse sin restricciones, es un elemento esencial de su cultura que las identifica

del resto de los miembros de la sociedad. También es un patrimonio cultural que se transmite de generación en generación, su uso está presente en todos los ámbitos. De ahí la necesidad de preservarla como patrimonio colectivo, ya que es la herramienta comunicativa que identifica y utiliza por excelencia la comunidad sorda.

Este lenguaje supera el inconveniente de ser un signo aislado, expresado de forma más lenta, tiene la característica de combinar los gestos en un solo signo. Esto es posible porque la modalidad visu-gestual permite la producción y percepción simultánea de los diferentes componentes de este lenguaje, debido a que el componente, forma de la mano o configuración manual, es visible al mismo tiempo que el movimiento, la localización, la orientación y los componentes no manuales.

Del mismo modo, la comunicación es un elemento trascendental en el funcionamiento y la formación de la personalidad. Su origen está asociado a la actividad humana y está condicionado por el lugar que ocupa dentro del sistema de relaciones sociales. Por ello, es imprescindible considerar las particularidades de este proceso en las personas con discapacidad, en las que el proceso comunicativo se ve dificultado por diferentes causas, tanto individuales como sociales, debido a las barreras que surgen en la interacción con el entorno, si se percibe la discapacidad desde la funcionalidad del individuo en función de la satisfacción de las demandas educativas del contexto social en el que se desarrolla. Por ello, se redimensiona el valor de estos sistemas en las personas que tienen serias dificultades para comunicarse a través de la lengua oral y escrita, aquellas que son usuarias de la lengua de señas.

Se trata de ampliar las perspectivas educativas, considerando otros modos de comunicación distintos del tradicional. Otros sistemas más allá del canal auditivo-vocal, o incluso del propio código verbal, se utilizan a través de diferentes estrategias de enseñanza

que se han sistematizado en la comunidad sorda y se han extendido a otros usuarios. La finalidad de estos sistemas es aumentar el habla o sustituirla cuando la persona no puede hacer uso de su propio cuerpo para producirla, según Basil (1998), quien también afirma que puede expresarse a través de símbolos distintos de la palabra articulada. Así, según los estudios realizados por Gispert, González y Saladrigas (2014)

(...) a diferencia de las suposiciones de algunas personas, las lenguas de señas no son simple mímica, ni tampoco una reproducción visual de alguna versión simplificada de ninguna lengua oral. Son lenguas naturales de producción gestual y percepción visual con estructuras gramaticales complejas, creativas y productivas como las de cualquier idioma. (...) (p.12)

En estudios desarrollados por Joseph J Murray, Wyatte C Hall & Kristin Snoddon (2019), según la Organización Mundial de la Salud (2019)

(...) Se ha demostrado que los lenguajes naturales de señas tienen los mismos beneficios neurocognitivos que el lenguaje natural hablado, a la vez que son totalmente accesibles para los niños sordos. Sin embargo, se estima que menos del 2% de los 34 millones de niños sordos en todo el mundo están expuestos a un lenguaje de señas en la primera infancia... (OMS, 2019).

Asimismo, investigaciones como la de Balanzategui (2009) afirman que la comunicación temprana y consistente en lengua de señas con el niño sordo juega un papel equivalente al del lenguaje hablado con el niño oyente en cuanto al desarrollo verbal, el desarrollo numérico, el razonamiento espacial y el razonamiento por analogía. La conclusión es que lo que se enseña a los niños en los primeros años es extremadamente importante, porque aunque el comportamiento es modificable, esos primeros años son una marca indeleble.

Por lo tanto, la mayoría de los niños sordos corren el riesgo de verse privados del lenguaje durante el período crítico de adquisición del mismo, en los primeros cinco años de vida. La privación del lenguaje tiene consecuencias negativas para los ámbitos del desarrollo que dependen de la adquisición oportuna del lenguaje. Aparte de los efectos adversos en la

educación del niño, la privación del lenguaje también afecta a la salud mental y física de las personas sordas y al acceso a la atención sanitaria, entre otras cosas. Por lo tanto, se necesitan políticas acordes con la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Dichas políticas garantizarían que los servicios de intervención y educación temprana incluyeran programas de lengua de señas y bilingües.

Como puede verse, las investigaciones internacionales sugieren que el aprendizaje temprano de la lengua de señas facilita el desarrollo intelectual y lingüístico del niño y le permite adquirir una segunda lengua (escrita o hablada) y lograr así su inclusión social.

En el pasado, estos movimientos se consideraban imprecisos e irregulares; sin embargo, ahora se reconoce que los gestos forman parte de la lengua de señas, un conjunto especial de comportamientos regidos por leyes, que se denominan señas, y que constituyen diferentes configuraciones manuales y expresiones no manuales.

En este sentido, las lenguas de señas modernas, al igual que las lenguas orales, están sujetas al proceso universal de cambio lingüístico, que las hace evolucionar a lo largo del tiempo, y eventualmente una misma lengua puede evolucionar en distintos lugares hacia diferentes variedades.

Así, desde esta perspectiva, según las estimaciones de la Federación Mundial de Sordos (WFD), actualmente hay unos 72 millones de personas con discapacidad auditiva en todo el mundo, más del 80% viven en países en desarrollo y, como grupo, utilizan más de 300 lenguas de señas y dialectos.

(...) un porcentaje no determinado de ellas tiene una lengua de señas como su principal medio de comunicación, y con ella, también una cultura peculiar, que se distingue en el contexto de las comunidades mayoritarias oyentes donde los sordos habitan. Los especialistas que estudian este fenómeno hablan de "cultura Sorda" (...) (González y Saladrigas, 2014, p.12).

Así pues, el uso de las señas en la comunicación es tan antiguo como las lenguas orales, o como la historia de la humanidad, y ha sido utilizado por las comunidades de oyentes. Por ejemplo, los amerindios de la región de las Grandes Llanuras de Norteamérica utilizaban el lenguaje de señas para hacerse entender entre grupos étnicos que hablaban lenguas con una fonética muy diversa.

Esta etiqueta pretende definir las costumbres y los "textos" procedentes de comunidades no auditivas que se expresan a través de las lenguas de señas. Se trata de los detalles de una vida cotidiana en la que intentan prescindir del sonido y de las manifestaciones artísticas basadas en el potencial estético de las lenguas de señas (teatro para sordos, poesía visual, narración de cuentos con señas, etc.) (Gascón y Storch, 2010, p.8).

Gracias a muchos estudios, hoy en día la lengua de señas se reconoce como un sistema lingüístico de carácter visu-gestual, formada por componentes manuales y no manuales, los que permiten una comunicación sin restricciones, como lo hacen las personas oyentes mediante la lengua oral, que tiene un carácter auditivo vocal. Asimismo, es un sistema alternativo, no porque sustituye totalmente al habla, sino porque es la primera lengua de carácter natural, surge de forma espontánea en esta comunidad y no es una alternativa para ellos; pero sí es aumentativa porque es necesario utilizar otras formas de comunicación para interactuar con la comunidad oyente, como a través de la escritura del lenguaje oral, la lectura facial, el habla complementada, el desarrollo de la percepción auditiva mediante audífonos digitales y el implante coclear. Además, con la lengua de señas pueden comunicarse sin restricciones y desarrollarse como cualquier otra persona.

A nivel mundial, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por la mayoría de los países del mundo, reconoce y promueve el uso de las lenguas de señas. Este documento reconoce el mismo estatus a las lenguas habladas y a

las de señas y obliga a los Estados Partes a facilitar el aprendizaje de las lenguas de señas y a promover la identidad lingüística de la comunidad sorda.

Por lo tanto, el estudio de las lenguas de señas ha revelado que tienen todas las propiedades y complejidades de cualquier lengua natural hablada. A pesar de la idea errónea generalizada de que son "lenguas artificiales". En concreto, los siguientes datos sobre las lenguas de señas, aportados por los lingüistas, se han considerado necesarios para clasificarlas como lenguas naturales.

Tienen una fonología abstracta, llamada en este caso "querología", que puede analizarse en términos formales de posición, orientación y configuración, de forma similar al análisis de los fonemas en las lenguas habladas. Además, la realización de cada seña está sujeta al mismo tipo de variedad sonora en las lenguas habladas (variación dialectal, asimilación, cambio lingüístico).

Para ello, se reconoce una estructura sintáctica que obedezca a los principios de otras lenguas naturales y que posea los mecanismos de formación de palabras que permitan afirmar la existencia de procesos morfológicos.

Las unidades de la lengua de señas están formadas por movimientos específicos, formas de manos y brazos, posición del cuerpo, cabeza, cara, expresión de los ojos. Estos movimientos y formas sirven como palabras y entonación para el lenguaje. Además, cumplen las mismas funciones que la lengua oral, como otra forma de expresión de una lengua.

Por un lado, estudios consultados revelan que los niños sordos aprenden la lengua de señas más rápidamente que los niños oyentes la lengua hablada, y que ambas pasan por etapas de desarrollo similares: léxico y cinética (equivalente al nivel fonológico en la lengua hablada) y progresión morfosintáctica en la lengua de señas. Esto se debe a que el control motor de las manos y los brazos precede al control de la voz y las combinaciones

articulatorias. Por otro lado, respecto de la importancia de la comunicación, está claro que el objetivo es ampliar estos canales sociales de las personas sordas, colaborar en la mejora de su calidad de vida, aprovechar el desarrollo de sus potencialidades, aumentar su autonomía y mejorar su autoestima desde el momento en que se detecta la dificultad.

Por lo tanto, la necesidad del niño sordo de interactuar con la mayoría de la comunidad de oyentes, como el lenguaje oral es inteligible para los niños sordos y, sobre todo, para los que tienen una pérdida de audición congénita, es difícil que consigan comunicarse a través de ella, así que la lengua de señas trae beneficios para todos, teniendo en cuenta el aprendizaje de la lengua de señas por parte de los niños oyentes. Cabe destacar que los niños sordos, hacen un mayor uso de la lengua de señas en el hogar y en la escuela cuando están más avanzados en sus instrumentos de alfabetización, gracias a su aprendizaje temprano o natural. (Cook y Harrison, citado por Marschark, 2001).

El nivel de competencia que alcancen los sordos en lectura y escritura determinará la efectividad del lenguaje, en este sentido, investigaciones recientes han demostrado la ventaja que la incorporación temprana de la lengua de señas tiene para estos niños. En otras palabras, la organización del conocimiento, el significado inicial del lenguaje dependerá de las interacciones lingüísticas en términos de calidad y cantidad, sirviendo de base para posteriores herramientas de alfabetización (Risley y Hart, citados en Marschark, 2001).

Por último, se concluye que, la relación que existe entre las herramientas efectivas de comunicación del lenguaje expresivo de los niños sordos y la sensibilidad entre las interacciones sociales, son extremadamente importantes para su desarrollo cognitivo y social. No hay dudas acerca de la legitimidad de las lenguas de señas, por ello, es importante que las familias oyentes sean orientadas sobre las ventajas del uso de la lengua de señas, y que no

tengan preconceptos a respecto de la adquisición. Así, deben motivarse y ser flexibles con sus hijos, como condición para compensar sus necesidades (Yoshinaga-Itano et al, 1999).

2.2.3.1 Categorías gramaticales/verbales

El orden de las palabras es una de las formas en que las lenguas establecen la relación entre el verbo y sus argumentos: el orden de los constituyentes en la frase. Las lenguas habladas se han clasificado en tres tipos de orden: SVO (Sujeto, Verbo, Objeto), SOV (Sujeto, Objeto, Verbo) y VSO (Verbo, Sujeto, Objeto). El trabajo de Greenberg (1966, citado por Quadros y Karnopp, 2008) sobre la tipología de las lenguas ha sido un estímulo para la investigación sobre este tema. El orden puede verse afectado por las relaciones sintácticas, los rasgos semánticos (animado/animado, agente/paciente) y los rasgos pragmáticos (tema/comentario) o incluso algunas lenguas pueden no basarse en un orden estrictamente fijo para construir oraciones. Hay lenguas con orden rígido y otras con orden libre, y otras en las que se combinan ambos tipos. También se ha señalado que cuanto más complejo es el sistema morfológico de una lengua, más libre es el orden.

A partir del análisis del extenso corpus en estudio, hemos identificado hasta ahora las siguientes categorías gramaticales como señales manuales en la LS: verbo, sustantivo, adverbio y pronombre, que describiremos a continuación. Dentro de la categoría de los verbos, son los verbos de estado los que predicen una cualidad. El adverbio también puede representarse con signos no manuales.

Todavía no hemos podido determinar si la preposición y la conjunción constituyen categorías gramaticales independientes en la LS, ya que las relaciones espaciales, temporales y nocionales se expresan mediante morfemas incrustados en el verbo. En el caso de las conjunciones, son rasgos no manuales que expresan relaciones copulativas, disyuntivas,

adversativas y consecutivas. Sin embargo, sólo en la LS se ha identificado el uso de señas verbales manuales que pueden funcionar como preposiciones y conjunciones más que como verbos modales. Los clíticos³ pronominales en la LS, es decir, la serie de clíticos que establecen una correspondencia uno a uno con la posición de los argumentos verbales o los que se producen en la posición del objeto después del verbo y constituyen variantes de los pronombres. Para poder determinar la función de dichos clíticos en las LS será necesario analizar los textos del discurso, un análisis que sigue el estudio descriptivo de la lengua.

Al mismo tiempo, lo que se refiere a la clase verbal, el verbo es la categoría gramatical cuya función esencial es la predicación; es el centro de las frases predicativas y en torno a él se aglutinan diferentes frases nominales que cumplen múltiples funciones, tanto sintácticas como semánticas. Además de estar relacionado con al menos un sintagma nominal del que predica un estado, una acción, un lugar o un proceso, según sus características semánticas. Su característica definitoria es su relación con las frases nominales agente, paciente u objeto y localizador, respectivamente.

En este análisis, también se consideran las determinaciones morfológicas que se concretan en la estructura de superficie a partir del uso del espacio de señas, siguiendo la clasificación clásica establecida por los lingüistas que trabajan en las lenguas de señas.

Los verbos en LS pueden dividirse en dos grandes grupos según sean deícticos o no deícticos, es decir, según utilicen un espacio con valor sintáctico y/o morfológico.

³ Por la existencia de otra unidad de estructura lingüística, los clíticos, en algunos aspectos, son más bien como palabras, en otros aspectos son como afijos. Además, ciertas características sugieren que los clíticos forman una categoría propia (1991, p.179)... Es en gran parte debido a su libertad para unirse a prácticamente cualquier parte del discurso que los clíticos son reconocidos como una unidad lingüística especial... Los afijos cambian el contenido semántico y/o la función sintáctica de una palabra. Los clíticos, en cambio, no afectan al significado ni a la función de las palabras, sino que generalmente tienen que ver con la estructura del texto o la actitud del hablante". (Taylor,1991, pp. 180-181 citado por Felipe, 2006, pp. 200-217).

El grupo de los verbos deícticos se subdivide en dos subgrupos: los verbos concordantes, que utilizan el espacio para marcar las relaciones sujeto-objeto, y los verbos espaciales locativos, que utilizan las configuraciones del espacio y la mano de forma significativa.

La clasificación abarca los verbos de proceso, los verbos de estado y el análisis semántico morfosintáctico de los verbos: El análisis de los verbos en LS se basa en una caracterización y clasificación morfológica-sintáctica-semántica. El verbo en las lenguas de señas presenta un interesante campo de investigación lingüística, dada la multiplicidad de fenómenos de flexión que se manifiestan en él. Muchas de las relaciones que se reflejan sistemáticamente en las lenguas de señas estudiadas hasta ahora son inexistentes en las lenguas habladas con las que se relacionan.

Estos rasgos gramaticales específicos ponen de manifiesto, una vez más, la autonomía lingüística de las lenguas de señas en relación con las lenguas transmitidas por el canal auditivo-vocal.

Quadros y Karnopp (2008, p. 156) presentan en su estudio sobre los verbos que esta categoría se clasifica en dos tipos: los verbos sin concordancia y los verbos con concordancia. Los primeros son los que requieren argumentos explícitos, es decir, no tienen marcas verbales con los argumentos de la oración: (*TER-TENER*, *AMAR-AMAR*, *CONHECER-CONOCER*):(Ejemplo 1 en el anexo I).

Sin embargo, los verbos con concordancia están asociados a las marcas no manuales y al movimiento de dirección: (*DIZER-DECIR*, *ENTREGAR-ENTREGAR*, *AJUDAR-AYUDAR*):(Ejemplo 2 en el anexo I).

Estos estudios ya fueron hechos por Klima y Belluci, Liddel (1979, 1980) en la lengua de señas americana y siempre se reconocieron las asimetrías morfológicas. Las autoras

destacan las formas sintácticas diferenciadas entre oraciones conteniendo uno de los modelos de verbos:

- a) Oraciones conteniendo los verbos con concordancia. En el ejemplo muestra que hay más libertad en la ordenación de la frase: (Ejemplo 3 en el anexo I).

Además hay marcas no manuales que son obligatorias en los verbos con concordancia y que son opcionales en los verbos sin concordancia.

Los nombres y especificaciones particulares de los verbos varían según la perspectiva y los supuestos teóricos desde los que cada uno hace sus observaciones, pero el principio diferenciador es el mismo.

La extensión del movimiento también varía, los verbos concordantes se expresan con movimientos cortos entre dos lugares, mostrando sólo la ubicación y la dirección para definir la relación sintáctica. Por otro lado, los verbos espacio-locales establecen más icónicamente el inicio y el final del movimiento, se especifican en el espacio indicado y la modificación de uno de ellos conlleva un cambio semántico de la información espacial transmitida.

En otras palabras, si quien realiza las señas dice que una persona camina desde un punto 'x' hasta un punto 'y', el verbo debe respetar la ubicación de estos dos puntos - x e y - en el espacio de las señas, de lo contrario provocará, no un error en la articulación de la seña particular, sino un cambio en el lugar de origen y/o destino de la persona que camina.

Los verbos de concordancia, en cambio, son los que expresan sujeto y objeto mediante la direccionalidad en el espacio de las señas. En estos verbos, la lexicalización de los pronombres a través de una seña es innecesaria, ya que se explicitan en la articulación fonológica del verbo, manifestada en el movimiento y la dirección en el espacio. Si se considera, por ejemplo, el verbo *AJUDAR* (*AYUDAR*) se observa que el cambio de ubicación y dirección del movimiento inherente al verbo provoca un cambio sintáctico y, por tanto,

semántico, ya que se invierte la relación transitiva. Como puede verse, la indexación espacial transmite información gramatical.

En suma, la configuración de la mano también es un rasgo de señas explotado de forma diferente por los verbos concordantes y los que localizan el espacio. Para los primeros, la configuración de la mano no transmite información semántica específica, sino que es otro rasgo constitutivo del verbo. Para estos últimos, la configuración es intrínsecamente significativa y la variación de la configuración provoca un cambio de significado. Esto se debe a los diversos morfemas de superficie, forma, anchura, profundidad, etc. que los verbos espacio-locativos incorporan en su constitución morfo-fonológica al variar, precisamente, la configuración de la mano.

2.2.3.2 "FONOLOGÍA"⁴ de las lenguas de señas

La fonología de las lenguas de señas es una especialidad de la lingüística que pretende identificar la estructura y la organización de los constituyentes fonológicos proponiendo modelos descriptivos y explicativos. La primera tarea de la fonología de las lenguas de señas es determinar las unidades mínimas que componen las señas. La segunda tarea consiste en establecer cuáles son los posibles patrones de combinación entre estas unidades y las posibles variaciones en el entorno fonológico. (Quadros, 2004).

Aunque existe diferencia entre lenguas de señas y lenguas orales, en relación a la modalidad de percepción y la producción de los señas, el término ‘fonología’ ha sido utilizado para referirse al estudio de los elementos básicos de las lenguas de señas. Para señalar esta

⁴ Este es un término heredado de las lenguas orales de los oyentes que debe ser problematizado en el momento de describir cualquier LS. En estas lenguas opera de manera metafórica y resulta de la influencia de la escritura alfabética en los estudios de la oralidad. (Baez, no prelo).

diferencia, Stokoe (1960 citado por Quadros, 2004) propuso el término ‘*quirema*’ a las unidades que forman las señas, las cuales son: la configuración de la mano, localización de la mano o lugar de articulación y movimiento. Asimismo, al estudio de las combinaciones, propuso el término ‘*quirológia*⁵’. Otros científicos, además de Stokoe (1978) han utilizado los términos ‘fonema’ y ‘fonología’ ampliando sus significados para la utilización en la lingüística visual-espacial. Por tanto, la utilización de los términos citados se debe a que las lenguas de señas son lenguas naturales que comparten los mismos principios lingüísticos de las lenguas orales, aunque exista la diferencia entre las lenguas señaladas y las orales. (Klima e Belluci, 1979; Wilbur, 1987; Hulst, 1993 citado por Quadros, 2004).

En otras palabras, la teoría fonológica investiga el conjunto de características necesarias para describir los sonidos/elementos de cualquier lengua con el fin de comprender mejor la fonología de las lenguas naturales (Quadros, 2004. p. 19).

Conviene subrayar que la principal diferencia entre las lenguas de señas y las lenguas orales, según Stokoe (1960) y también otros investigadores, se refiere a la estructura espontánea de la organización de los elementos de las lenguas de señas. En 1960 Stokoe realizó la primera descripción estructural de la ASL, mostrando que los señas pueden considerarse compositivos y no holísticos, y que los señas tienen una estructura dual, es decir, que pueden analizarse como un conjunto de propiedades distintas -que no tienen significado- y de reglas que manipulan estas propiedades.

El esquema lingüístico estructural propuesto por Stokoe pretende analizar la formación de las señas, en el caso ASL, en tres principales aspectos o parámetros dado que no existen significados aislados, a saber:

1. Configuración de la mano (CM): Forma que adquiere la mano para realizar un signo

⁵ Viene del idioma griego, significa “mano”.

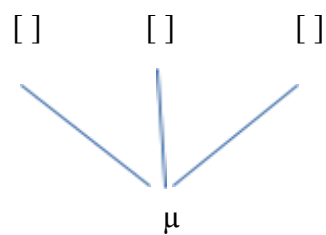
2. Lugar de articulación (L). Lugar del cuerpo donde se realiza la seña: boca, frente, pecho, hombro.

3. Movimiento (M). Movimientos de las manos al realizar la seña: giratorio, recto, vaivén.

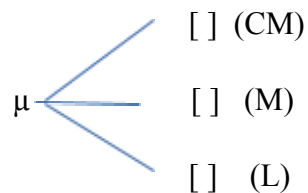
Esta secuencia identifica las unidades simbólicas mínimas (fonemas) que constituyen los morfemas de las lenguas de señas de manera equivalente a los fonemas que constituyen los morfemas de las lenguas orales. Pero, la principal diferencia establecida entre las lenguas es la orden lineal (secuencia horizontal en el tiempo) entre los fonemas de las lenguas orales y su ausencia en lengua de señas, los cuales son articulados simultáneamente.

Hulst (1993, p. 210 citado por Quadros, 2004. p. 49) presenta un diagrama para mostrar el ordenamiento en las lenguas orales y la simultaneidad en las lenguas de señas:

a) Lengua oral



b) Lengua de señas



Nota:

Sucesión horizontal = sucesión temporal

Alineamiento vertical = simultaneidad

μ = Morfema

[] un fonema o conjunto de especificaciones

El desarrollo de los modelos fonológicos presentado por Stokoe, muestra por un lado, la introducción del orden lineal de la secuencia de las unidades que constituyen las señas y por otro lado, un perfeccionamiento de los parámetros y las relaciones estructurales entre las unidades en la descripción fonológica. (Quadros, 2004).

Con el tiempo, surgieron otras investigaciones que agregan información a las unidades formativas de los señas de Stokoe. Con los estudios de Supalla e Newport, 1978; Klima y Bellugi, 1979; Padden, 1983; Liddell, 1984, se investigaron cuestiones que se refieren a la estructura fonológica de las señas, sus rasgos característicos y sus aspectos secuenciales y simultáneos. Al contrario de Stokoe, sobre la terminología utilizada por él, este grupo decidió utilizar los términos utilizados en la lingüística de las lenguas orales.

Liddell y Johnson (1984, 1986, 1989, citados por Quadros, 2006) desarrollaron trabajos que orientan el estudio de la fonología de la ASL a lo largo de este período. Así pues, los autores mostraron evidencias que la ASL presenta las estructuras secuenciales y simultáneas en su organización fonológica.

Sandler (1986) e Liddell (1984, 1985) defendieron la existencia de segmentos menores en las señas. Además presentaron un análisis de aspectos fonológicos de la ASL en el cuadro teórico de la fonología auto-segmentada. (Ferreira, 2010).

Aunque el enfoque auto-segmentado se denomina no lineal, ya que considera los fenómenos fonológicos en capas relacionadas jerárquicamente, ha favorecido una segmentación aún mayor de los componentes de la seña, lo que ha dado lugar a particularizarlos, y a veces es excesiva. Algunos componentes de las señas parecen privilegiar la continuidad por su propia naturaleza y, como tales, deben recibir un tratamiento especial. (Ferreira, 2010, p. 31).

En resumen, a lo largo de treinta años, investigadores lingüísticos buscaban establecer las unidades constitutivas de las señas y el conjunto de características distintivas de estas

unidades, señalando los aspectos de la representación fonológica y discutiendo sobre modelos teóricos propuestos en las lenguas naturales.

A continuación se presentarán las propiedades añadidas por estos autores, en cada parámetro de la lengua de señas:

CM - Configuración de la mano: Quadros & Karnopp (2008) presentan un cuadro de Ferreira-Brito, sobre la lengua brasileña de señas, donde muestra que existen 46 configuraciones de las manos, así también ha demostrado en las lenguas de señas americana, pero las lenguas de señas no siempre comparten el mismo número de CMs. La autora revela que los datos fueron recolectados en varias capitales de Brasil, además agrupadas según su semejanza, o sea, algunas CMs básicas y CMs variantes. (p. 53). (Ver figura 2 en el anexo I)

Es fundamental destacar que los estudios sobre la fonología de la lengua de seña brasileña presenta como articuladores primarios, las manos, que hacen todos los movimientos, entre el espacio y el cuerpo, determinando localización en ese espacio. Una seña puede ser hecha con una o las dos manos, es decir, que se pueden utilizar ambas manos al mismo tiempo o asincrónicamente. Por lo tanto, para que se identifique un significado es importante considerar los demás parámetros.

Movimiento: El movimiento se define como un parámetro complejo que puede producirse en varias direcciones. Según Quadros y Karnopp (2008) para que se produzca el movimiento es necesario que haya un objeto en el espacio, es decir, quien señala representa un objeto con las manos (CM) mientras que el espacio en el que se produce el movimiento es el área que rodea al cuerpo.

Además, el movimiento presenta otras variaciones que dan lugar a diferentes significados, o sea, la misma configuración de la mano, con diferente movimiento, el significado cambia. Su cambio también puede significar la conjugación del verbo entre otras

distinciones léxicas. De hecho, estos cambios están relacionados al destinatario de la acción del verbo, según Klima y Bellugi (1979 citado por Quadros, 2008), mostrando como ejemplo el verbo *OLHAR* (Mirar en español). Algunos de los movimientos muestran variaciones en relación con el tiempo verbal. (Ver figura 3 en el anexo I).

En este ejemplo se percibe que los movimientos identificados en la lengua brasileña de señas, según Ferreira-Brito (1990) son similares a las categorías propuestas por otros investigadores, como Friedman (1977), Supalla y Newport (1978) y Klima y Bellugi (1979). Esta particularidad se refiere al carácter, la direccionalidad, la manera y la frecuencia del movimiento (Quadros y Karnopp, 2008).

En resumen, el análisis del parámetro del movimiento, Wilbur (1987, citado por Quadros, 2008, p. 57) justifica que él debería ser dividido en dos partes: movimiento de dirección y movimiento local, conocido como movimiento interno de la mano. Es decir, que la razón de esta división es necesaria pues una seña puede ser hecha con un movimiento de dirección, solo un movimiento local o la combinación simultánea de los dos.

Punto de contacto - Es uno de los tres aspectos principales que componen el ASL. Según Friedman (1977, p. 4 citado por Quadros y Karnopp, 2008) sostiene que el punto de contacto "es una área del cuerpo, o un espacio de articulación definido en el cuerpo, en el que se articula el signo". Además, el punto de contacto es la parte de la mano dominante (derecha si eres diestro, izquierda si eres zurdo) que toca otra parte del cuerpo. Para Quadros (2008) en la lengua brasileña de señas, así como en las demás lenguas de señas, el cuerpo es el espacio de enunciación, es decir, hay puntos dentro de un espacio donde las manos señalan y son hechas las señas.

Así, en el espacio de enunciación se pueden determinar puntos de contacto finitos, pero hay algunos puntos que son exactos, como la nariz, y otros más amplios, como delante del cuerpo. (Ver figura 4 en el anexo I).

Conviene subrayar que en cada punto de contacto hay varias partes que son utilizadas como puntos de articulación, así como, la cabeza, se destaca: frente, parte superior de la cabeza, rostro, ojos, nariz, boca, mejillas, mentón. El tronco: cuello, hombro, busto, cintura, brazos, codos, etc. En las manos: la palma de la mano, reverso de la mano, los dedos; y finalmente el espacio neutro, donde se articulan todas las señas.

Orientación de la mano: palma hacia arriba, hacia abajo, hacia el significante. Este parámetro no era considerado en el trabajo original de Stokoe, no obstante Quadros (2008) se basa en Battison (1974) y después vinieron otros investigadores que fueron favorables a la inclusión de este parámetro en la fonología de las lenguas de señas, basándose en la existencia de “pares mínimos⁶”

Las expresiones no manuales son los movimientos faciales, de los ojos, de la cabeza o del tronco, estos desempeñan dos funciones en las lenguas de señas: una es marcar las construcciones sintácticas y otra es la diferenciación de elementos léxicos. Además las expresiones no manuales tienen la función de marcar las oraciones interrogativas indirectas, como: sí - no, y las interrogativas directas, como qué, quién, etc. Asimismo, las expresiones no manuales constituyen componentes léxicos que marcan una característica específica, negativa, referencia de pronombres, de adverbios y grados (Quadros y Karnopp, 2006).

⁶ Pares mínimos - Son morfemas (unidades con significados) y fonemas (unidades sin significados) que se oponen entre sí en cuanto a la configuración de la mano, el movimiento y el punto de contacto.

En resumen, se comparan las lenguas de señas y las lenguas habladas porque, según Fromkin y Rodman (1993, citado por Quadros 2006) las lenguas son similares en los aspectos principales, aunque difieren en la modalidad utilizada.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Problema de la investigación

La lectura y la escritura de la lengua portuguesa es un importante desafío para los usuarios sordos de la lengua de señas, ya sea en el ámbito académico o en la vida social, incluso si hay características de accesibilidad, como intérpretes, traductores y videos en LIBRAS. En este caso, ante la falta de conocimientos y la comprensión del texto en portugués, puede ocurrir tal vez, que los estudiantes tengan una enseñanza débil y aún enfrenten dificultades, pues no se observan diferencias lingüísticas existentes en el entorno escolar en el cual se inserta el alumno sordo.

En el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM) ocurrido en 2017, hubo más de cuatro millones de personas con deficiencia auditiva y con sordera inscritas en el examen, las cuales tuvieron solicitud de atención especial especializada. En el examen, además del video de la prueba, también podrían optar por la ayuda del traductor / intérprete de LIBRAS. Sin embargo, en la producción escrita del examen, este debería hacerse en portugués y escrito sin la ayuda de terceros. En el año 2017 el tema de la redacción del ENEM fue "Desafíos para la formación educativa de sordos en Brasil", de esta forma es visible que el sordo viene ganando más espacio en la vida social, pues el tema es válido para todos los inscritos en el examen, sin distinción lingüística.

Sin embargo, el resultado divulgado por el ENEM/2017, indica que del total de deficientes auditivos y sordos inscritos y presentes en el examen, sólo 53 consiguieron notas

satisfactorias. Por este motivo, esta investigación es extremadamente importante, pues para el público sordo tener éxito en la vida académica y social, tener independencia personal, y utilizar los recursos visuales es importante.

La propuesta bilingüe, tiende a ser la mejor opción de enseñanza para el alumno sordo. Pero, ¿cómo se está llevando a cabo esta enseñanza?

En la práctica, algunas escuelas de enseñanza común, como, por ejemplo, en la ciudad de Itapetininga, no se encuentran preparadas para atender al alumno sordo en los moldes didácticos que propone la educación bilingüe. Por ejemplo, sus profesores tienen cerca de 40 alumnos en una de las aulas, por lo que no pueden desarrollar un trabajo que se dedique particularmente a los alumnos con sordera. Otra dificultad encontrada es que muchos docentes desconocen la singularidad de la cultura y de la LIBRAS, por no recibir formación que los auxilie en este contexto. En ese caso, para atender esta falla en la enseñanza inclusiva, dentro de los moldes bilingües, se podrían realizar semanalmente en horarios para la preparación de clases, talleres, cursos de capacitación, etc., para que estos profesores puedan acompañar el desarrollo del aprendizaje del alumno sordo.

3.1.1 Consideraciones metodológicas

La metodología empleada se basa en un enfoque cualitativo, a partir del cual las categorías de análisis se construyen a posteriori del relevamiento de datos.

(...) en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación. (Hernández Sampieri et al., 2014, p.7)

Por su parte, según el autor Chizzotti,(2017), la investigación cualitativa utiliza supuestos contrarios a la investigación experimental, es decir, se adoptan métodos y técnicas diferentes al estudio experimental. En general, el enfoque cualitativo sigue un patrón basado en las ciencias humanas y sociales, siendo estas ciencias naturales, como explica el autor:

El enfoque cualitativo parte de la base de que existe una relación dinámica entre el mundo real y el sujeto, una interdependencia viva entre el sujeto y el objeto, un vínculo inseparable entre el mundo objetivo y la subjetividad del sujeto. El conocimiento no se reduce a una lista de datos aislados, conectados por una teoría explicativa; el sujeto observador es parte integral del proceso de conocimiento e interpreta los fenómenos, dándoles significado. No se dice que el objeto sea inerte y neutral; posee significados y relaciones que los sujetos concretos crean en sus acciones. (Chizzotti, 2017, p.98).

Desde dicho enfoque, el presente es, además, un estudio descriptivo exploratorio. En una primera instancia, se ha utilizado para averiguar el estado del arte del tema en cuestión mediante un relevamiento bibliográfico a fin de esbozar un estado del arte. En una segunda etapa se llevó a cabo la recolección de datos a través de tres técnicas para obtener los resultados: observación participante, entrevista y evaluación de contenido particularizando en los alumnos con discapacidad auditiva que asisten a escuelas de la Región de Itapetininga; en el segundo caso se utiliza el método de entrevista, con ella se averigua cómo es visto el tema en las escuelas de la muestra.

En el estado de São Paulo, específicamente en la región que abarca escuelas en ciudades vecinas de Itapetininga, facilita la comprensión de que, independientemente de la ciudad, si están gobernadas por la misma Junta o Departamento de Educación, siguen el mismo estándar de atención. Por lo tanto, la investigación se inició a través de la observación repetida y participativa del objeto investigado, en este caso, el ambiente escolar, en el cual, la observación de las prácticas cotidianas en el aula, el ambiente escolar y los sujetos involucrados en el mismo resultó en contactos con estos personajes que conocen "ese objeto y

emiten juicios sobre él” y fueron fundamentales para la elaboración de las demás etapas. Es decir que, para la “identificación del problema y su delimitación, presupone una inmersión del investigador en la vida y en el contexto, en el pasado y en las circunstancias presentes...” (Chizzotti, 2017, p. 101).

Durante el primer momento del trabajo de campo, además de acompañar las clases, con el fin de atender la necesidad de conocimiento práctico-pedagógico de la propuesta bilingüe en la educación del sordo, se dispusieron momentos de orientación pedagógica para los docentes en sus horas dedicadas a la labor docente colectiva. La propuesta inicial fue ofrecer información sobre la educación de los sordos, en el ámbito legal y educativo. Sin embargo, debido a la gran demanda de actividades realizadas por el equipo directivo junto con el equipo de docentes, este momento se redujo en el tiempo, impidiendo así disponer de más clases para la adquisición de LIBRAS entre los docentes. A pesar de este imprevisto, la Junta de Educación de la Región permitió el desarrollo futuro de este trabajo, por lo que se hizo una alianza entre la Junta de Educación y el Instituto Federal de São Paulo campus de Itapetininga.

Así que, siguiendo como referencia la observación participante que, según Chizzotti se “obtiene a través del contacto directo del observador con el fenómeno para recoger las acciones de los actores en su contexto natural, desde su perspectiva y sus puntos de vista” (p.110), se considera importante para la recolección de datos, el empleo de una entrevista no directiva, que según el autor, consiste en “recolectar información a partir de la libertad de expresión del entrevistado”. Esta técnica, que tiene su origen en la psicoterapia centrada en el “cliente” y que fue desarrollada por Carl Rogers, presupone que el “informante” es “competente” para exponer sus vivencias y comunicarse, brindando información confiable

resultante de sus análisis, vivencias personales y expresando su significado dentro del contexto en el que se desarrollan.

En este contexto, en las escuelas indagadas se relacionan continuación:

3.1.2 Población y muestra

Fueron seleccionadas:

- Escuela Municipal Professora Ligia Vieira Del Fiol.
- Escuela Professora Ernestina Loureiro Miranda.
- Escuela Professora Darlene Devasto.
- Escuela Infantil Professora Zenith Galvão Terra.
- Professora Maria Cecília Rolim Nalesso.
- Escuela Peixoto Gomide.

En total como muestreo fueron analizados 11 alumnos que reciben su formación en las seis escuelas escogidas. (Ver Anexo II)

3.1.3 EL TRAYECTO METODOLÓGICO

3.1.3.1 Escuela Municipal Professora Ligia Vieira Del Fiol (Ver anexo II).

En la Escuela Municipal Profesora Ligia Vieira Del Fiol, en la ciudad de Tatuí, se habían matriculado estudiantes con discapacidad auditiva, que tienen grados de sordera que van de leve a moderada, algunos con audífonos y otros que no se sienten bien por usarlos. La observación tuvo lugar en momentos individuales y colectivos con estudiantes y profesores. En esta escuela la duración de la estancia fue de marzo a octubre de 2019, una vez por semana, de 2 a 3 horas, siempre los miércoles. En ese período, especialmente en las clases de portugués, se observó que la alumna del 8º grado, con sordera de leve a moderada, oralizada,

no utilizaba la LIBRAS, sin embargo, entendía y seguía muy bien la palabra y la explicación del profesor, aun estando en momentos de espalda. Además, no demostró dificultades en el desarrollo de las actividades propuestas. No utilizaba el audífono, pero en conversación reservada con ella y su padre, informaron que el suyo se había roto y necesitaba solicitar otro para el sector público responsable. Su sordera fue diagnosticada como progresiva, es decir, se agravaría con el tiempo. La profesora informó que a la alumna no le gustaba ser tratada de manera diferente y ese era uno de los motivos por los cuales no quería usar el aparato, ser diferente a los demás no la haría sentir cómoda. Se evidenciaba la oralidad característica de quien tiene problema de audición, sin embargo, estaba incluida en el grupo de alumnos oyentes, siendo así, visiblemente, no tenía interés en cambiar cualquier hábito sugerido en la investigación. Su hermana menor, de 9 años, estudiante de 4º año, con sordera leve, oralizada, utilizaba el audífono y presentaba el proceso de aprendizaje acorde con su etapa. Ambas no utilizaban al profesor/intérprete de LIBRAS como apoyo.

Otro estudiante de cuarto año (João), con sordera múltiple, no entendía bien la escritura en lengua portuguesa, en comparación con sus compañeros, no seguía el aprendizaje como los demás, teniendo como ejemplo a la compañera de clase mencionada anteriormente. Además de utilizar el audífono, cuenta con el apoyo de un profesor/intérprete que le ayuda con las actividades y el lenguaje de señas. También hay un alumno de segundo año (Eduardo) con sordera severa, provocada por un tumor cerebral que no sabe leer ni escribir, y ambos necesitan refuerzo escolar y son atendidos en la Atención de Educación Especializada (AEE), acompañados por la profesora Julia * (nombre ficticio), en horarios diferentes a las clases regulares. En una conversación individual con cada uno de ellos, se observó que solo uno de ellos tiene acceso a la lengua de señas en las clases, a pesar de no haberla dominado todavía.

Si bien Eduardo no tiene este acceso, ni en casa, ni en el ambiente escolar, ambos utilizan la oralidad como comunicación, pero con mayor dificultad.

3.1.3.2 Escuela Professora Ernestina Loureiro Miranda

En la Escuela Profesora Ernestina Loureiro Miranda, ubicada en Itapetininga, se participó en la implementación de la propuesta, en 4 veces consecutivas, durante el 2019, siguiendo el mismo proceso que la escuela anterior, a partir de la disposición del horario escolar. Aunque la investigación empleó menos tiempo que en la escuela anterior, el contacto con los estudiantes y sus profesores fue suficiente para obtener la siguiente información.

En primer lugar, con los docentes se intercambiaron experiencias sobre la teoría y práctica de la enseñanza de la propuesta bilingüe, comparándola con las prácticas que venían ejerciendo a lo largo de los años, con alumnos con sordera. A pesar de que algunos estudiantes tienen sordera severa a profunda y dos intérpretes de LIBRAS, no era común la utilización de la lengua de señas entre ellos, por dos razones, una porque no la quería y otra según su intérprete, porque la familia no la aceptaba y los estudiantes se sentían molestos usándola. Sin embargo, en lo que se refiere a la escritura de portugués, sólo el alumno con sordera leve presentó una redacción concisa y coherente, los demás tuvieron dificultad para leer y escribir, siempre copiando las actividades del pizarrón con ayuda de sus profesores/intérpretes.

3.1.3.3 Escuela Professora Darlene Devasto

En la escuela Professora Darlene Devasto, ubicada en Sorocaba, la alumna utiliza un implante coclear que no tiene mantenimiento regular y como consecuencia no funciona

adecuadamente, lo que invalida su funcionamiento. El estudiante se unió a esta escuela en 2018 y está en proceso de adquirir LIBRAS. Durante las clases, además del maestro director, hay otro maestro bilingüe (Portugués/LIBRAS) que monitorea sus actividades y enseña LIBRAS junto con el desarrollo de los contenidos propuestos. Dos veces al mes, junto con el equipo de la escuela, hubo momentos de discusión sobre el desarrollo pedagógico del alumno y también la enseñanza de LIBRAS para ayudarlo a comunicarse con el alumno.

Además de las actividades en el aula común, el alumno recibió atención en el salón del Servicio Educativo Especializado (AEE), pero el servicio no se realizó con el maestro bilingüe, estuvo a cargo del maestro de la AEE.

En esta escuela, en particular, la recepción del apoyo brindado a esta investigadora por su proyecto fue mejor que las anteriores, ya que existe interés por la verdadera inclusión, sin miedo de aprender nuevas técnicas educativas y sin miedo al concepto de educación para sordos. Es decir, el equipo pedagógico se integró a las discusiones, participó efectivamente de lo propuesto y lo aplicó a la vida diaria de la escuela. El período de ejecución de la investigación fue de febrero a agosto de 2019, hasta el momento en que el alumno fue trasladado de la escuela por la familia, por lo que la dirección de la escuela, pensó que sería mejor interrumpir la investigación.

3.1.3.4 Escuela Infantil Professora Zenith Galvão Terra

En la Escuela Infantil Professora Zenith Galvão Terra, ubicada en Itapetininga, el trabajo se llevó a cabo de la siguiente manera: dos veces por semana, se impartieron clases de LIBRAS para la clase en la que estaba inscripto el niño sordo de 4 años. Al inicio del semestre, él no podía comunicarse de ninguna manera, además de no entender el lenguaje de señas, no entender el entorno en el que se encontraba, estaba disperso durante las clases, ya

que no encajaba en las actividades propuestas por el profesor, como por ejemplo la ronda musical. Esta estrategia utilizada por la maestra era rutinaria, ya que formaba parte de su horario de enseñanza. En este caso, para un niño con sordera profunda, exento de la posibilidad fisiológica de escuchar, la enseñanza a través de la música, en este caso, no tendría sentido. Por ello, se solicitó permiso para adaptar este momento del círculo musical de forma que no perjudicara la rutina de otros niños.

Con el permiso del profesor, se realizaron videos con las canciones más cantadas en el aula, junto con Power Point con imágenes de los personajes utilizados en la canción. En este contexto particular, el investigador pasó a formar parte del entorno investigado, es decir, en este período se llevó a cabo la investigación-acción, según Chizzotti (2017) “propone una acción deliberada que apunta a un cambio en el mundo real, comprometido con un campo restringido, englobado en un proyecto más general y sometiéndose a una disciplina para lograr los efectos del conocimiento” (p.123). Generalmente, este tipo de investigación se utiliza para intervenir psico-sociológicamente a nivel de terapia de grupo o para el cambio organizacional en empresas o departamentos. El objetivo era realizar una acción inclusiva para los niños, en el sentido de mostrar que es posible resolver diferencias sin excluir otras similares. Por tanto, el trabajo se desarrolló como una guía y como apoyo pedagógico para los docentes involucrados con la educación de los niños de esta escuela.

Cabe señalar que esta estrategia permitió que todos entendieran las canciones y sus significados, se trabajó el sistema sensorial, como los sentidos del gusto a través de la elaboración de una receta; del olfato, a través de la degustación de la comida elaborada; del tacto con pinturas, recortes y juegos con pelota, además de saber que existe otra forma de comunicación, la lengua gestual. En este caso, es objeto de comunicación para quienes no

utilizan el lenguaje oral, pero es perfectamente comprensible y tiene todas las características lingüísticas para tal fin.

Luego de 4 meses de desarrollar estas actividades, los niños simpatizaron con la lengua de señas y el alumno sordo está logrando hacer una asociación entre las imágenes y las señas de LIBRAS, además de las señas abstractas. Hasta el momento, se ha demostrado como posible una práctica inclusiva en la educación infantil, lo que sin duda traería mucha satisfacción a lo que se puede llamar educación bilingüe para personas sordas y oyentes, caracterizando un entorno social sin limitaciones. Sin embargo, la familia del niño con sordera al enterarse de que la escuela estaba proporcionando esta interacción lingüística, el uso de LIBRAS, se opuso de inmediato y prohibió que el equipo continuara con este trabajo. Según la madre, él se sometería a una cirugía de implante coclear y aprender el idioma podría dificultar su desarrollo. Esta actitud no fue aceptada por la coordinación de la escuela, ya que esta acción forma parte del Plan Municipal de Educación de Itapetininga 2015, en el capítulo 1, artículo 18:

Priorizar el acceso a la educación infantil y promover la prestación de asistencia educativa especializada y complementaria a los estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas competencias o superdotación, garantizando la educación bilingüe para los niños sordos y la transversalidad de la educación especial en esta etapa de la educación básica en colaboración con el Estado. (p.42).

Por tanto, la "relación dinámica entre el investigador y el investigado" no se deshizo hasta que se obtuvo el resultado. Esta relación acción-participante en este caso fue indispensable para los lazos construidos por los sujetos. Con ello, la permanencia en la escuela de educación infantil duró el ciclo lectivo 2019, siendo dos veces por semana, en el horario reservado para las actividades de 16h a 17h. Es fundamental resaltar que además de las actividades propuestas en esta acción, el niño aún recibió atención por parte de la maestra bilingüe contratada por el departamento de educación del municipio.

3.1.3.5 Escuela Professora Maria Cecília Rolim Nalesso

En la escuela Professora Maria Cecília Rolim Nalesso, el alumno tiene una buena relación con sus compañeros, ya que todos se comunican en LIBRAS, debido a un trabajo desarrollado desde 2018 en la escuela. Este trabajo consta de clases colectivas de LIBRAS todos los días, durante un período de 30 a 50 minutos de clase, dictadas por el profesor de LIBRAS/Intérprete del aula. Sobre su desarrollo pedagógico, el docente informa que sigue siendo normal tal como la dicta para el resto de los alumnos, aunque todavía no puede entender solo un párrafo de un texto completo, pero con la ayuda de imágenes puede contextualizar.

3.1.3.6 Escuela Peixoto Gomide

En la Escuela Peixoto Gomide, el estudiante estaba terminando la enseñanza secundaria, no usaba audífono, hablaba LIBRAS con fluidez, conseguía socializar con los demás estudiantes, junto con el intérprete de LIBRAS. La escritura del portugués es relevante para la escritura de un segundo idioma, es decir, hay una contextualización de ideas sin el uso de conectores y preposiciones, características de la lengua portuguesa. Sin embargo, no escribe textos extensos, ya que aparentemente tiene un conocimiento académico limitado.

Así como en las demás escuelas, hubo orientaciones sobre la educación de sordos, la propuesta bilingüe y la legislación vigente que ampara la enseñanza en cuestión. También, hubo seis encuentros, donde fue posible tener una visión general de cómo eran las clases de portugués y el desempeño del alumno. En relación con estas clases, se observó que se perdía mucha información importante, ya que el intérprete de LIBRAS que lo acompañaba se

distraía con facilidad y no trasladaba el contenido. Por tanto, fue un momento preocupante, pero sin intervención de la investigadora.

En suma, es importante informar que, debido a la demanda de trabajo por parte del equipo escolar, no fue posible desarrollar las clases de LIBRAS previstas en este proyecto de investigación. Con ello, el desarrollo necesario para alcanzar los objetivos previstos resultó insuficiente, como preparar al profesorado para recibir al alumno con discapacidad auditiva, demostrando que la lengua de señas es necesaria para la enseñanza en general y principalmente para la adquisición de la escritura de la lengua portuguesa.

CAPÍTULO 4: Resultados y Discusiones de la Investigación

4.1 Los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

En general se observó que la LIBRAS es poco utilizado por personas sordas en edad escolar, los factores observados fueron:

- Influencia de la familia oyente que aún no acepta el hecho de que la LIBRAS es un lenguaje utilizado como medio de comunicación y principal medio de desarrollo social, educativo y cognitivo;
- Profesionales sin formación específica en el campo de la educación de sordos o con poco conocimiento de su cultura y dominio del idioma;
- Existe una falta de divulgación sobre el uso y difusión de la lengua de señas entre los entornos sociales y especialmente educativos;
- Hay falta de clases de LIBRAS accesibles a la comunidad en general, al equipo educativo y a los estudiantes del sistema escolar público.

Estos factores hacen inaccesible la educación de los sordos dentro de la propuesta bilingüe, marginando la LIBRAS, provocando malestar entre los estudiantes sordos con respecto a su identidad, ya que no la definen y no colaboran con su desarrollo lingüístico y cognitivo. Esto da como resultado un retraso en el idioma y no permite que el sujeto adquiera el conocimiento de su lengua materna o la escritura del idioma portugués. Al mismo tiempo, hay algo más grave, la persona sorda queda limitada para interactuar con el entorno en el que vive, sin conocer el mundo que la rodea, y vive en un vacío constante.

4.1.1 Los testimonios obtenidos en la entrevista

Tras el proceso de visitas, interacciones, conversaciones y recopilación de información, fue necesario realizar una entrevista para precisar mejor el resultado de la acción. Por ello se realizó la entrevista a lo largo de la investigación de manera interactiva, a través de conversación informal con los profesores que convivían con los alumnos sordos para comprender las fases de adquisición de la escritura de la lengua portuguesa. Para el desarrollo de la entrevista específica se entrevistó a 17 profesores, con el objetivo de conocer la opinión de ellos sobre el desarrollo del proceso educativo actual de los alumnos sordos y también sobre la educación bilingüe como propuesta en la escuela ordinaria.

En este caso, se elaboró una lista de preguntas, semi abierta para que el entrevistado las contestara en plena libertad de expresión. De esta manera, otorga mayor libertad al entrevistado para que pueda expresar libremente su opinión, siguiendo el tema de investigación como base. Para empezar, se eligieron dos formas de recopilar respuestas, una en persona y la otra a través de Google Forms. El lugar definido para la entrevista presencial fue el lugar donde se desarrolló la investigación, es decir, en la propia unidad docente en un

horario reservado para el desarrollo de actividades relevantes para el trabajo realizado durante el curso escolar.

A continuación, se presentan las preguntas acerca de la investigación relacionada con el proyecto de doctorado: "La propuesta bilingüe en las escuelas públicas de enseñanza básica: teoría y práctica: ¿posibilidad o realidad?"

1. ¿Cuál es su opinión sobre la inclusión de estudiantes sordos en las escuelas ordinarias?

2. En su opinión, ¿los estudiantes con pérdida auditiva/sordos deberían estudiar en escuelas específicas para la educación de sordos, o en escuelas ordinarias/inclusivas?

3. ¿Ha tenido alguna experiencia previa con un estudiante sordo usando LIBRAS o con miembros de la comunidad sorda? Si es así, ¿Cómo fue su experiencia?

4. Si tiene o tuviera un alumno con sordera, usuario de lengua de señas ¿cómo se comunicaría con él?

5. En su opinión, ¿es importante revisar una estrategia que se adapte a la enseñanza de la educación para sordos, considerando su inclusión en las escuelas ordinarias?

6. ¿Cómo sería esta estrategia?

a. Ofrecimiento de cursos de formación para profesores.

b. Apertura de clases bilingües en una "escuela de polo".

c. Contratación de profesores bilingües para acompañar en clases regulares, (doble docencia)

d. Otros: Justificar _____

4.1.2 Las respuestas - transcripción e interpretación

1. ¿Cuál es su opinión sobre la inclusión de estudiantes sordos en las escuelas ordinarias?

Profesor (A) - Creo que es justo, pero no muy eficiente porque no hay profesionales con calificaciones adecuadas para tratar con los niños sordos.

Profesor (B) - Es muy importante para la socialización de todos y la inserción del individuo en la sociedad.

Profesor (C) - Creo que es muy bueno, siempre que haya formación para los profesores.

Profesor (D) - Creo que es muy importante, siempre que la escuela esté preparada para recibirlos con intérpretes y capacitación para la comunidad escolar.

Profesor (E) - Es muy relevante, siempre que el profesor y el alumno cuenten con el apoyo necesario.

Profesor (F) - Es muy importante para su desarrollo social, emocional y cognitivo.

Profesor (G) - Creo que la inclusión social es sumamente importante, pero es necesario formar a los docentes para brindar una educación de calidad.

Profesor (H) - Es necesaria, importante para enriquecer la convivencia de los niños que necesitan aprender en la práctica a convivir y comunicarse con personas con esta discapacidad.

Profesor (I) - En mi opinión, los niños deberían estar incluidos con todos los recursos que necesitan.

Profesor (J) - Con base en el derecho a la educación inclusiva, el alumno con discapacidad auditiva debe insertarse, para tener una convivencia no restringida al entorno en el que vive.

Profesor (K) - Es necesario incluir a estudiantes con discapacidad, pero con material adecuado, profesionales especializados y cursos de formación.

Profesor (L) - Creo que es de gran valor, siempre que haya profesionales capacitados para trabajar con estos estudiantes.

Profesor (M) - La inclusión es un tema muy complicado, ya que los profesionales necesitamos buscar mejoras, estudios e infraestructura.

Profesor (N) - Creo que es importante, siempre que exista apoyo para el acceso a los contenidos escolares.

Profesor (O) - Sería positivo que los profesores estuvieran preparados para recibirlos.

Profesor (P) - Es muy complicada, ya que no hay suficientes recursos para satisfacer dicha demanda.

Profesor (Q) - Aún muy precaria, ya que el acceso a la lengua de señas es restringido y limitado.

La mayoría de los profesores en esta cuestión están de acuerdo con la inclusión del niño sordo en las escuelas ordinarias, pero hacen una advertencia al respecto, al mismo tiempo que concuerdan con la inclusión, creen que no es suficiente la inclusión sin la adecuación por parte del entorno escolar. Es decir que hay una preocupación a respecto de la formación de los profesionales que trabajarán con los estudiantes sordos. Uno de los profesores resume en pocas palabras lo que la mayoría opina: “no hay suficientes recursos para satisfacer dicha demanda”.

2. En su opinión, ¿los estudiantes con pérdida auditiva/sordos deberían estudiar en escuelas específicas para la educación de sordos, o en escuelas ordinarias/inclusivas?

Profesor (A) - En las escuelas comunes, sin embargo, su idioma también debe ser accesible para todos. Solo entonces tendríamos una inclusión de facto.

Profesor (B) - En escuelas específicas, o en escuelas que favorezcan el aprendizaje.

Profesor (C) - En escuelas comunes inclusivas con profesionales capacitados.

Profesor (D) - No tengo una opinión sobre esto, pero ¿no sería una forma de segregar estar en escuelas específicas?

Profesor (E) - En mi opinión, este estudiante tiene derecho a matricularse en una escuela regular y que, idealmente, la forma en que la familia maneja el problema es cómo se siente el estudiante acerca de la interacción.

Profesor (F) - En mi opinión, a este estudiante se le deberían ofrecer ambos tipos de enseñanza.

Profesor (G) - Escuelas comunes/inclusivas diariamente, pero acompañadas de especialistas.

Profesor (H) - En las escuelas comunes/inclusivas, sin embargo, ofrecen al docente la formación y calificación, para ofrecer al alumno una educación de calidad.

Profesor (I) - Pienso en la dificultad de insertar al alumno sordo en el aula regular, pero debería ser en una escuela regular con apoyo en una escuela específica.

Profesor (J) - En los dos, uno complementa al otro.

Profesor (K) - En ambos.

Profesor (L) - escuelas inclusivas.

Profesor (M) - Común.

Profesor (N) - En las escuelas comunes, con el apoyo de un intérprete y la formación de profesores, personal y alumnos.

Profesor (O) - En escuelas específicas estarían mejor preparados.

Profesor (P) - En escuelas comunes/inclusivas.

Profesor (Q) - En ambos, siempre que respondan a las necesidades que se presenten.

Para ellos, la inclusión en las escuelas ordinarias es muy importante siempre que los profesores y otros profesionales de la escuela estén preparados para el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva. En datos más específicos, 69% de los profesores están de acuerdo que los alumnos sordos estén matriculados en escuelas ordinarias, 25% dijeron que deberían estar matriculados en las dos escuelas, o sea, con apoyo pedagógico de la escuela específica y 5% opinaron que es mejor para el desarrollo del alumno que estén matriculados en escuelas específicas y 1% no supo opinar.

3.¿Ha tenido alguna experiencia previa con un estudiante sordo usando LIBRAS o con miembros de la comunidad sorda? Si es así, ¿Cómo fue su experiencia?

Profesor (A) - Sí, y fue una gran dificultad, el niño y yo terminamos adaptándonos y no tuve ningún consejo en ningún momento.

Profesor (B) - Tuve experiencia con un estudiante, mi experiencia fue buena, pero podría haber sido mejor.

Profesor (C) - Sí, con la estudiante Sofía. Estaba un poco confundido por la lengua de señas.

Profesor (D) - No tuve

Profesor (E) - Sí, con la estudiante Sofía, pero estaba comenzando las clases de LIBRAS y con el intérprete.

Profesor (F) - No directamente.

Profesor (G) - No tuve.

Profesor (H) - No tuve.

Profesor (I) - Nunca tuve.

Profesor (J) - No tuve.

Profesor (K) Sí, durante 2019 fue una experiencia gratificante porque pude ver avances en el aprendizaje al trabajar junto con el intérprete de LIBRAS.

Profesor (L) - No tuve.

Profesor (M) - Sí, había un intérprete en la sala que facilitó mucho mi trabajo.

Profesor (N) - Sí, tuve dos estudiantes, sin embargo, tenían intérpretes.

Profesor (O) - Sí, usé el dispositivo AM/FM, fue una gran experiencia.

Profesor (P) - No tuve.

Profesor (Q) - No tuve.

La cuestión mencionada anteriormente tenía el objetivo de saber cuántos de los profesores tuvieron contacto con la lengua de señas y cómo fue su experiencia al respecto. La mayoría, 45% de los profesores nunca tuvieron contacto directo con un alumno sordo que utilizaba la lengua de señas, otros 35% tuvieron la experiencia con la lengua de señas a través del alumno sordo, pero sintieron dificultades en la comunicación, y 20% tuvieron la oportunidad de trabajar junto al intérprete de LIBRAS y relataron que fue muy positiva la experiencia. Se entiende con esos relatos, que la lengua de señas, además de ser importante para el desarrollo cognitivo, social de los alumnos sordos, también trae seguridad a los profesores que tienen apoyo para trabajar con ellos.

4. Si tiene o tuviera un alumno con sordera, usuario de lengua de señas ¿cómo se comunicaría con él?

Profesor (A) - Con dificultad

Profesor (B) - No tengo.

Profesor (C) - No lo sé, probablemente pediría un intérprete.

Profesor (D) - Necesitaría un intérprete para ayudarme.

Profesor (E) - Hoy tendría al menos un poco de conocimiento de los conceptos básicos.

Profesor (F) - A través de "Movimiento corporal", además estudiaría más sobre LIBRAS.

Profesor (G) - Con algunas señas de lengua porque aún no tengo el curso y mediante la asociación de imágenes.

Profesor (H) - Al principio con señas, creo.

Profesor (I) - Iba a tener que aprender de él.

Profesor (J) - A través de señas y gestos que considera que se explican por sí mismos.

Profesor (K) - Buscaría un curso de comunicación adecuada.

Profesor (L) - Lo tuve, luego hice una comunicación con imágenes y carteles caseros, luego llegó el intérprete que hizo la mediación.

Profesor (M) - LIBRAS.

Profesor (N) - Con la ayuda de un "intérprete", sé poco sobre la lengua de señas.

Profesor (O) - Primero, vería cómo se comunica la familia y luego investigaría estrategias de comunicación.

Profesor (P) - Buscaría ayuda.

Profesor (Q) - No respondió.

En ese caso, se observa una complejidad con respuestas subjetivas acerca de varias posibilidades de atención al alumno sordo en caso de no conocer la lengua de señas. Por tanto presentaron alternativas desde trabajar con imágenes, aprender la LIBRAS y pedir apoyo al intérprete. Conviene subrayar que a los profesores les hace falta el apoyo pedagógico al respecto de la metodología a ser aplicada en la enseñanza del estudiante sordo, por ello, es importante pensar en una reorganización pedagógica en las escuelas ordinarias. La búsqueda

de apoyo a la educación de sordos o a la educación inclusiva general, debe ser constante para que la familia del niño sordo encuentre una escuela preparada para aplicar las metodologías apropiadas a su hijo.

5. En su opinión, ¿es importante revisar una estrategia que se adapte a la enseñanza de la educación para sordos, considerando su inclusión en las escuelas ordinarias?

Profesor (A) - Si.

Profesor (B) - Si.

Profesor (C) - Sí, definitivamente.

Profesor (D) - Si.

Profesor (E) - ¡Por supuesto! De lo contrario, terminamos teniendo una exclusión, donde el alumno queda aislado en la sala.

Profesor (F) - Si.

Profesor (G) - Si.

Profesor (H) - Sí, formación en cursos de pregrado y formación continua para todo el equipo de la escuela.

Profesor (I) - Es muy importante que tengamos estrategias para incluir a este estudiante.

Profesor (J) - Sí, porque la inclusión solo se convierte en una práctica real, si se ofrecen las condiciones para su ejecución.

Profesor (K) - Siempre es importante repasar estrategias para adaptarse a cada situación de cada niño, pero recordando que es necesario un intérprete profesional de LIBRAS.

Profesor (L) - Sí, esto es muy importante para que haya una inclusión de la verdad y el significado.

Profesor (M) - Sí, sería muy importante trabajar con LIBRAS.

Profesor (N) - Sí, primero piense en la formación de profesores.

Profesor (O) - Por supuesto.

Profesor (P) - Sí, sería muy importante.

Se observa que todos los profesores participantes del proceso de investigación, tras conocer la propuesta bilingüe, comprenden que de hecho la inclusión efectiva no ocurre en el entorno escolar. Cuando reciben a un alumno sordo no saben cómo enseñarle, tampoco cómo relacionarse con él. Por consiguiente, muchos alumnos pasan por un proceso de pseudo inclusión, o sea, sin los métodos adecuados a su enseñanza quedan excluidos del proceso del aprendizaje. Por tanto, es importante revisar las estrategias educativas en las escuelas ordinarias, de modo que den seguridad en el desarrollo integral de sus necesidades a los alumnos sordos y a los profesores con apoyo pedagógico constante.

6. ¿Cómo sería esta estrategia?

- a. Impartición de cursos de formación para profesores.
- b. Apertura de clases bilingües en una escuela de polo.
- c. Contratación de profesores bilingües para acompañarlos en clases regulares, (doble docencia)
- d. Otros: Justificar

Profesor (A): A y C - Creo que ofrecer cursos de formación para profesores que tengan estos alumnos sería muy eficaz, ya que la práctica ayuda a interiorizar los nuevos conocimientos adquiridos. Junto con el maestro bilingüe, la asociación sería una gran estrategia y abordaría de manera efectiva la urgencia de la inclusión.

Profesor (B) - A, B y C - Creo que las tres estrategias contemplan el acceso de la persona sorda a la escuela, así como el contenido.

Profesor (C) - A y C.

Profesor (D) - Todas las alternativas.

Profesor (E) - Todas las alternativas - Más compromiso de la dirección pública con este tema.

Profesor (F) - Al principio sería la alternativa C, pero con la planificación de acciones, también podría ser la alternativa A.

Profesor (G) - A, C y D: planificación realizada en conjunto con el intérprete de LIBRAS u otros especialistas.

Profesor (H) - A, C y D - Formación de profesores.

Profesor (I) - A, B y C - Doble docencia a corto plazo.

Profesor (J) - A y C.

Profesor (K) - A, B y C.

Profesor (L) - A y C.

Profesor (M) - Todas las alternativas - Todos los elementos ayudarían mucho a tener una escuela inclusiva.

Profesor (N) - D - La formación del profesorado debe tener una formación sólida y constante.

Profesor (O) - D - Curso de formación para profesores e intérpretes en el aula.

Profesor (P) - A y C.

Concluye que los aspectos necesarios para desarrollar el enfoque bilingüe son aceptados por los profesores de las escuelas ordinarias. Este grupo está abierto a participar en el desarrollo de un plan de estudios adecuado para la educación de los sordos que tenga en cuenta el bilingüismo no sólo para los alumnos sordos sino también para los alumnos oyentes. Además, la dirección de la escuela debe implicar a los distintos segmentos de la comunidad

escolar, de forma organizada para que todos los representantes de cada segmento contribuyan a la función específica, es decir, el profesor bilingüe (sordo u oyente) debe apoyar al profesor del aula, el intérprete debe ser el intermediario de comunicación de la escuela, y no sólo en el momento de la clase. Es importante reconocer la sordera como una diferencia lingüística y aplicar LIBRAS en el ambiente escolar, eso no significa excluir la lengua portuguesa, ambas son realidades legítimas dentro de la escuela.

Por último, es conveniente acotar que en su mayoría, las escuelas carecen de:

- Personal preparado para el trabajo con los escolares sordos.
- Recursos materiales o condiciones socioambientales.
- Sistemática en las estrategias de trabajo con los estudiantes sordos.
- Planificación realizada en conjunto con el intérprete de LIBRAS u otros especialistas.
- Vínculos con la familia de los niños sordos.
- Experiencia previa con un estudiante sordo usando Libras o con miembros de la

comunidad sorda.

- Intérpretes para el acompañamiento en el salón de clases.
- Herramientas didáctico -metodológicas para la implementación de la enseñanza

Bilingüe.

Por su parte se destacan como Logros

● Ambiente de trabajo favorable en la escuela para la atención de los niños con pérdida auditiva.

- Integración con la familia del niño con pérdida auditiva.
- Existencia de estrategias definidas para la integración del niño con pérdida auditiva.
- Disposición de los docentes y familia para participar en la propuesta

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Lo que respecta al desarrollo de observaciones, el objetivo inicial fue obtener información sobre la práctica pedagógica y el proceso de aprendizaje de los estudiantes con sordera, además, comprender el fenómeno del bilingüismo es necesario y actual. La sociedad está involucrada en el proceso de inclusión, con especial atención a la formación ciudadana y la inmersión tecnológica y cultural. Entender que la educación no es estática y por el contrario, es parte inherente del sistema social, exige una conciencia de que aprender a comunicarse con las personas que presentan alguna discapacidad comunicativa, es parte de los cambios actuales en las escuelas. Lo importante es generar una discusión sobre cómo ocurre este proceso educativo y entender que una nueva visión de aprender otras lenguas, también está cambiando.

A través de la interacción con el entorno y mediante la adquisición del lenguaje, se puede desarrollar de manera social, cultural, cognitiva y emocionalmente satisfactoria a todos los escolares, como se ha discutido a lo largo de este trabajo, el retardo en la presentación de una forma comunicativa eficiente, provoca el aislamiento psicológico en los niños con deficiencia auditiva, lo que sin dudas trae graves consecuencias en su desarrollo, ya que como ha sido estudiado, es a partir de la adquisición de una lengua, en el caso de la lengua de señas,

lo que posibilita que se realice el proceso de formación lingüística y sociocultural de la persona sorda.

En este trabajo se comprobó que grandes obstáculos están limitando la inclusión de los alumnos sordos en la región de Itapetininga, y que se están considerando medidas para que se pueda implementar plenamente. Es decir, que la teoría y la práctica de la propuesta bilingüe era poco conocida en las escuelas públicas de la enseñanza básica, lo que resulta en posibilidad de su aplicación, pues, aunque la realidad no esté presente en las metodologías aplicadas a la educación de sordos, es posible que se vuelva a realidad. Por lo tanto, ya que se enfatizó que este proceso es posible, siempre y cuando exista una adecuada preparación de todos los sujetos involucrados, estos deben estar realmente interesados y dispuestos para hacer realidad una sociedad justa y equitativa.

Fue posible comprobar que la mayoría de los alumnos con discapacidad auditiva viven con problemas en el proceso de adaptación y alfabetización, debido a que la mayoría de los profesionales de las escuelas no han tenido acceso a la Lengua de Señas Brasileña. Por tanto, se debe adoptar la concepción de que es mucho más efectivo para el deficiente ser educado en su primera lengua, la cual debe ser vista como un elemento facilitador en el proceso comunicativo, para luego ser introducido al portugués como segundo idioma.

A través de este estudio, se entiende que es fundamental que los educadores involucrados en el trabajo pedagógico con estudiantes sordos, tanto en su lengua materna como en la lengua de señas, tengan conocimientos teóricos y prácticos relacionados con el bilingüismo y la educación bilingüe de este tipo de alumnos. Cabe, por tanto, mencionar la necesidad de una cuidadosa preparación de los profesionales inclusivos sobre la naturaleza de la enseñanza mediante el bilingüismo y las intervenciones necesarias para promover la

reflexión sobre la lengua de señas a fin de ofrecer confianza y seguridad para desempeñar sus roles. La mayoría de los profesores están de acuerdo con la inclusión del niño sordo en las escuelas regulares, están de acuerdo con la inclusión, pero aunque no se sienten preparados para desarrollar este sistema, creen que la inclusión necesita de una adaptación por parte del entorno escolar. Esto significa que aún existe una preocupación por la formación de todos los profesionales del medio escolar.

La propuesta de programa tiene como propósito contribuir a esa preparación, pues así, esta investigación se utiliza positivamente para posibilitar la educación bilingüe de las personas sordas, haciéndola realidad en todas las escuelas ordinarias de la región. Por lo tanto, se debe presentar un proyecto pedagógico de enseñanza y la aceptación de la alianza de ambas instituciones, con el fin de involucrar con mayor medida a la Comunidad Escolar. Esta acción permitirá que las pautas sobre la educación de los sordos sean efectivas, además de ser más completa y al mismo tiempo especificando la importancia de la lengua de señas como medio de instrucción para la enseñanza de la escritura portuguesa.

Finalmente, con respecto a los elementos expresados anteriormente, es incuestionable la necesidad de lograr un ambiente educativo donde se garanticen las acciones para cumplir con las premisas de la comunicación y las formas más eficientes para lograrla, con el desarrollo de habilidades comunicativas entre los integrantes del proceso educativo bilingüe.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHLGREN, I., HYLSTENSTAM K. (1994) *Bilingualism in deaf education International studies on sign language and communication of the deaf*. Oxford. Signum.

ALBERTUZ, F. J. *Significante de las categorías morfológicas*. E.L.U.A., 11, 1996-97, pp: 9-42. <<https://core.ac.uk/download/pdf/16359888.pdf>> acceso el 21/07/20.

ALCANTUD, F. et al., (2000) *La Integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Universitat de València Estudi General.

ALMEIDA, J. J. F; VITALIANO, C. R. A (2012) *Disciplina de LIBRAS na Formação Inicial de Pedagogos: Experiência dos Graduandos*. In: IX Seminário de pesquisa em educação da região Sul. Caxias do Sul. Anais do IX ANPED SUL,. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>. Acesso em: 03 de abril de 2020.

ALMEIDA, WG., org (2015) *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente [online]*. Ilhéus, BA: Editus.

ÁLVAREZ, G. Y., MORALES, E. P.; et al. (2009) *Características de la sordera en un grupo de discapacitados auditivos*. Panorama Cuba y Salud vol. 4, núm. 1. pp. 20-29. Escuela Latinoamericana de Medicina Ciudad Habana.

ALVES, C. B., FERREIRA, J. DE P., DAMÁZIO, M. M. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com*

surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

ANDREWS, J. (2017) *Bilingual/Bicultural Education in Latin America*. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v. 22, n. 3, pp. 346-347.

BÁEZ, M. (2009) *La alfabetización inicial en niños sordos: Aspectos constructivos en el aprendizaje de la escritura del español*. Revista de Psicolingüística aplicada.

BÁEZ, M. (2010) *Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos. Avances de investigación psicolingüística*. Rosario: Revista latinoamericana Lectura y Vida.

BEDORE, L. M. et al. (2005) *Conceptual versus monolingual scoring. Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7696882/>> Acceso en 08/08/21.

BENTES, J. A. DE O., HAYASHI, M. C. P. I. (2016) *Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos*. Revista Brasileira de Educação v. 21, nº 67. pp. 851 - 874. Acesso em 18/05/2020 <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qQBcznjw9WRBBkKWYr65Sss/?format=pdf&lang=pt>>

BERNAL, R. E., GARCÍA, I., GUILLÉN, L., LUPERÓN, J.M. (2019). *La inclusión educativa en la educación inicial: Enfoque prospectivo en la formación del profesional*. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE), 7(2), pp. 173-187. Recuperado de: <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1934>. Acceso en 20/06/21.

BIALYSTOK, E., FENG, X. (2009) *Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults*. *Brain and language*, v. 109, n. 2-3, pp. 93-100.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: Acesso em 08 de abril de 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. p. 23. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm, consultado: 21/09. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial-SEESP, 2001. <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201>> Acesso em: 03 de abril de 2020.

CARDOSO, A. C. R. (2013) *Discursos sobre a Inclusão Escolar: governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal

do Rio Grande do Sul, 2013. Recuperado de: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/106461/0009_41759.pdf?sequence=1, consultado: 21/09. 2020.

CARRASCO, P. J. C (2002) *Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para adquisición temprana de lenguaje de señas*. Revista Temas de educación nº 9. pp. 15-27.

CASTELLANOS. P. R. M., DELGADO M. R. L. & GÓMEZ. L. I. (2004). *Sordera. Aspectos psicológicos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. pp. 4-10.

CHIZZOTTI, A. (2017). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Editora Cortez.

CHOMSKY, N. & LASNIK, H. (1991) *Principles and Parameters Theory*. Syntax: An International Handbook of Contemporary Research. Walter de Gruyter. Berlin.

CHOMSKY, N. & LASNIK, H. (1993). *Principles and Parameters Theory*. Syntax: An International Handbook of Contemporary Research. Walter de Gruyter. Berlin.

CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. The Pisa Lectures. Foris Publications. Dordrecht.

CHOMSKY, N. (1986). *Knowledge of Language*. Praeger. New York.

CHOMSKY, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. MIT Press: Cambridge, Massachusetts.

CHOMSKY, N. (1995) *Bare Phrase Structure*. In WEBELHUTH, G. *Government and Binding and the Minimalist Program*. Blackwell. Oxford & Cambridge USA. pp. 383-440.

CHOMSKY, N. (1995a) *The Minimalist Program*. MIT Press.

COLOMA, L. E. *Educación de sordos y Lengua de Signos en la Francia prerrevolucionaria: el caso de Pierre Desloges*. Valencia, España, 2009. <<https://cultura-sorda.org/educacion-de-sordos-y-lengua-de-signos-en-la-francia-prerrevolucionaria-el-caso>> acceso el 04/05/20.

CORE, C. et al. (2013). *Total and conceptual vocabulary in Spanish–English bilinguals from 22 to 30 months: implications for assessment*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.

COSTA E. S. (2018) *Mãos tecendo histórias de vida: memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1979)*. Rio de Janeiro: INES

COSTA, A., HERNÁNDEZ, M., SEBASTIÁN-GALLÉS, N., (2008). *Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task*. *Cognition*, v. 106, n. 1, pp. 59-86.

CUNHA, P. M. A. (2007). *Cenas do atendimento especial numa escola bilíngue: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder*. In: QUADROS, R.M. de; PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul. pp. 38-85.

DAMÁZIO, M. F. M. (2005) *Educação Escolar de Pessoa com Surdez: Uma Proposta Inclusiva*. 122 f. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIT/252979. Acesso em: 12 de março de 2020.

DAVIS, L. J. (1995). *Enforcing normalcy: Disability, deafness, and the body*. Nova Iorque: Editora Verso.

DÍAZ, E. Y. (2012). *Estrategia para perfeccionar el proceso de estimulación temprana de los niños con discapacidad auditiva*. Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Atención al niño con Discapacidad. Camagüey, Universidad de Ciencias Médicas Carlos J. Finlay.

DORZIAT, A., LIMA, N. M. F., & ARAÚJO, J. R. de. (2006). *A inclusão de surdos na perspectiva dos Estudos Culturais*. *Anais eletrônicos da Reunião Anual da ANPED*, Caxambú, MG, Brasil, 29. Recuperado em 25 de Abril de 2020 de <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdos_estudoscul turais__1.pdf>

FARIAS, L. S. (2005). *Uma visão pragmática para a recorrência da língua materna na aula de inglês como língua estrangeira*. In: Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, Pelotas. Ensino e Oralidade: Questões e Perspectivas. <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Leticia_Stand er_Farias.htm> acesso em 18/05/2020.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. (2011). *Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) ao Ministério Público Federal sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela SECADI*.

FERNANDES, S., MOREIRA, L. C. (2014) *Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro*. *Educar em Revista*, nº SPE-2, pp. 51-69.

FERNANDES, S.(2012). *Educação de surdos*. Curitiba: Editora Intersaberes.

FERRÃO, C. P., LOBATO, H. K. G. (2016). A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores do ensino fundamental. In: *diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da LIBRAS e Língua portuguesa como segunda língua para surdos*. Acesso em: 12 de março de 2020.

FERREIRA, L. (2003). *Legislação e a língua brasileira de sinais*. São Paulo: Ferreira e Bergoncci Consultorias e Publicações.

FIGUEROA, V., LISSI, M.R. (2005) - *La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas: Estudios pedagógicos* vol. 31, no. 2. Universidad Austral de Chile. <link.gale.com/apps/doc/A169133858/IFME?u=anon~89855e38&sid=googleScholar&xid=af0dc724> . Acceso el 6 de Octubre 2021.

FISCHER, R. M. B. (2004) *Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos*. Educação & Realidade.<<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25427/14753>> acesso em 13/08/21.

FRIÃES, H.S., PEREIRA, M. C. C. (2000). Compreensão da leitura e surdez. In: LACERDA, C.B. F. de., GÓES, M. C. R., *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, pp. 113-122.

GARCÍA, M. R. (2009). *Estrategia metodológica para el proceso educativo de la sexualidad con un enfoque bilingüe en los escolares sordos*. Tesis de doctorado sin publicar, Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”, Camagüey, Cuba.

GATTI, B. A. *A formação inicial dos professores para educação básica: as licenciaturas*. Revista USP, São Paulo. Nº 100, pp. 33-46. Dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014.

SLOMSKI, V. G. (2019). *Educação bilíngue para surdos: Concepções e implicações práticas*. Curitiba: Editora Juruá.

ANEXOS

ANEXO I. FIGURAS

Figura 1. <https://www.youtube.com/watch?v=2MGv7XNheJc>

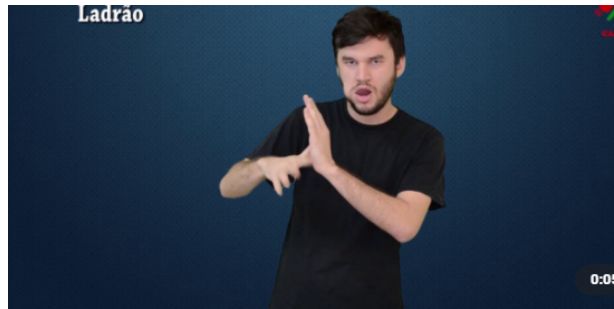


Figura 2. Excerto Dicionário "Iconographia dos Signaes" Fonte: (Sofiato, 2011).

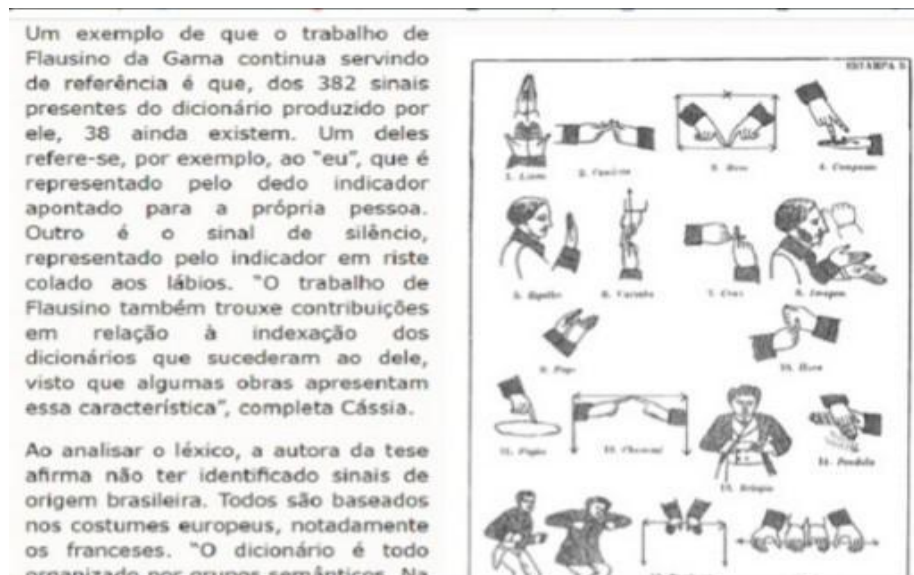


Figura 3 - 46 CMs de la lengua brasileña de señas (Ferreira-Brito y Langevin, 1995, citado por Quadros & Karnopp, 2008, p. 53)

1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	
13	14	15	16	17	18	19

Figura 4 (Quadros y Karnopp, 2008, p.55)

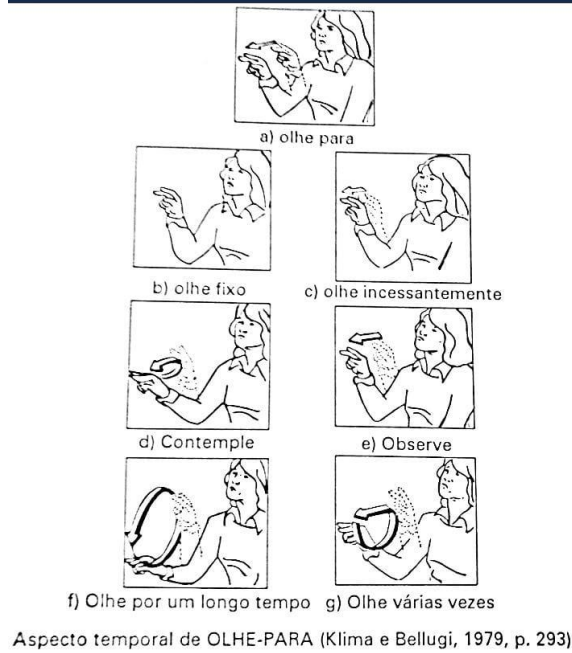


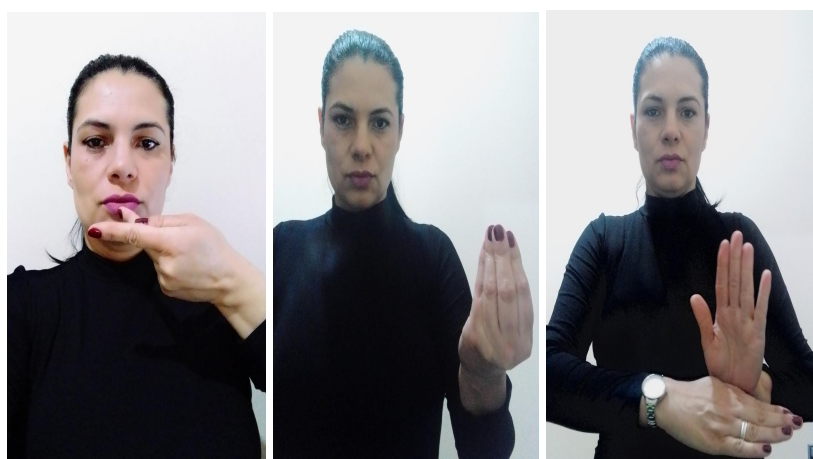
Figura 5 - Espacio de realización de las señas y las cuatro áreas principales de articulación de las señas. (basándose en Battison, 1978, citado por Quadros y Karnopp, 2006).



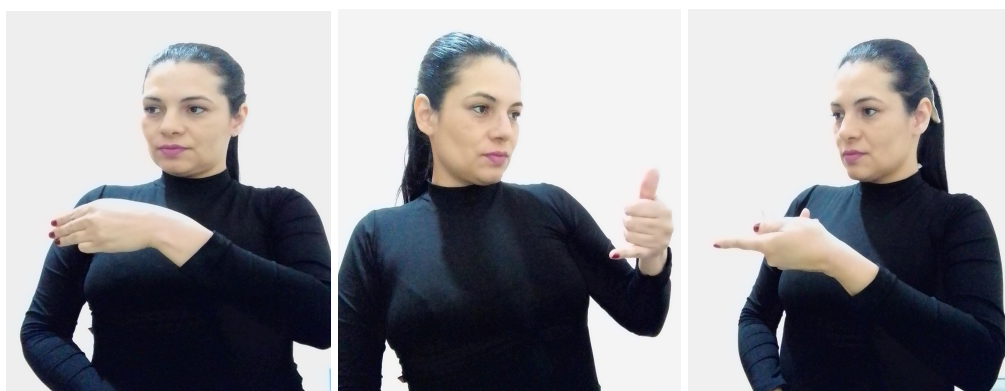
(Figura 6: Ejemplo 1: *TER-TENER, AMAR-AMAR, CONHECER-CONOCER*)



(Figura 7: Ejemplo 2. *DIZER-DECIR, ENTREGAR-ENTREGAR, AJUDAR-AYUDAR*)



(Figura 8: Ejemplo 3 .*MARIA JOÃO FALAR*)



ANEXO II

TABLAS

Tabla 1 Distribución de alumnos por escuelas.

ESCUELAS	CANTIDAD DE ALUMNOS
Professora Ligia Vieira Del Fiol	4
Professora Ernestina Loureiro Miranda	3
Professora Darlene Devasto	1
Professor Zenith Galvão Terra	1
Maria Cecilia Rolim Nalesso	1
Escola Peixoto Gomide	1

Tabla 2. Muestra del público asistido en la escuela Professora Ligia Vieira Del Fiol

ALUMNO	BEATRIZ	YASMIN	JOÃO	EDUARDO
--------	---------	--------	------	---------

GRADO/AÑO	8°	4°	4°	2°
DOMINA LIBRAS	NO	NO	NO	NO
TIPO DE SORDERA	LEVE/MODERADO	LEVE	MÚTIPLA	SEVERA
PORTUGUÉS ESCRITO SI/NO	SÍ	SÍ	REGULAR	NO

Tabla 3. Muestra del público asistido en escuela Professora Ernestina Loureiro Miranda.

ALUMNO	JONATHAN	MATHEUS	GABRIEL
GRADO/AÑO	2° secundario	3°secundario	8 primario
DOMINA LIBRAS	NO	NO	NO
TIPO DE SORDERA	SEVERA	SEVERA	LEVE
PORTUGUÉS ESCRITO SI/NO	REGULAR	NO	SÍ

Tabla 4. Muestra del público asistido en la escuela Professora Darlene Devasto.

ALUMNO	GRADO	DOMINA LIBRAS	TIPO DE SORDERA	PORTUGUÉS ESCRITO SI/NO
SOFIA	2	NO	Profunda	NO

Tabla 5. Muestra del público asistido en escuela Escuela Infantil Professora Zenith Galvão Terra.

Alumno	Grado/año	Domina LIBRAS	Tipo de sordera
LAERTES	Educação infantil	NO	Profunda

Tabla 6. Muestra del público asistido en la Escuela Professora Maria Cecília Rolim Nalesso.

Alumno	Grado/año	Domina LIBRAS	Tipo de sordera	Alfabetizado en portugués escrito (sí, no, regular)
TIAGO	3° Primario	SÍ	Profunda	Regular

Tabla 7 - Estado de alumno de Escuela Peixoto Gomide.

Alumno	Grado/año	Domina LIBRAS	Tipo de sordera	Alfabetizado en português escrito (sí, no, regular)
GUSTAVO	3° secundario	Sí	Profunda	Regular

ANEXO IV

Fichas de las entrevistas estructuradas

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

5. Na sua opinião é importante que seja revisto uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

6. Como seria esta estratégia?

- a. Oferecimento de cursos de formação para os professores.
 - b. Aberturas de classes bilíngues em escolas comuns?
 - c. Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
 - d. Outros.
- Justifique

Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência
auditiva/surdos, nas escolas comuns?

É muito importante para socialização
de todos e inclusão do indivíduo na sociedade.

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam
estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em
escolas comuns/inclusivas?

Em escolas comuns/inclusivas

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou
com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Sim, experiência com aluno, a minha
experiência foi boa, poderia ter sido melhor.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo,
como se comunicaria com ele?

Em primeiro lugar iria ser como a família
se comunica e depois por pesquisas de estratégias
de comunicação.

5. Na sua opinião é importante que seja revista uma estratégia que se
adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão
nas escolas comuns?

Sim.

6. Como seria esta estratégia?

- a. Oferecimento de cursos de formação para os professores
- b. Aberturas de classes bilíngues em escolas comuns
- c. Contratação de professores bilíngues para acompanhar-los nas aulas regulares. (dupla docência)
- d. Outros.

Justique a. Oferecimento de cursos de for-
mação para os professores.
c. Contratação de professores bilíngues
para acompanhar-los nas aulas regulares.

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

É muito importante para socialização de todos e inclusão do indivíduo na sociedade.

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Em escolas comuns/inclusivas

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Tive experiência com alunos, a minha experiência foi boa, poderia ter sido melhor.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Em primeiro lugar iria ver como a família se comunica e depois por pesquisas de estratégias de comunicação.

5. Na sua opinião é importante que seja revisto uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sim.

6. Como seria esta estratégia?

- Oferecimento de cursos de formação para os professores
- Aberturas de classes bilíngues em escolas comuns?
- Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
- Outros.

Justifique a. Oferecimento de cursos de formação para os professores.
c. Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares.

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

De muita relevância, desde que o professor e o aluno tenha o suporte necessário

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Comuns

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Não

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Libras

5. Na sua opinião é importante que seja revisto uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sim!

6. Como seria esta estratégia?

- a. Oferecimento de cursos de formação para os professores
- b. Aberturas de classes bilíngues em escolas polos?
- c. Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
- d. Outros.

Justique: formação para professores, e tem que ter constantemente, uma formação sólida.

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

Acho super importante, desde que a escola esteja preparada para recebê-lo com intérprete e formação para a comunidade escolar

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Em escolas comuns com o suporte de intérprete e formação de professores/funcionários e alunos

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Com a aluna Sophia, porém ela estava iniciando as aulas de LIBRAS e com o intérprete.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Eu tive, aí fazia uma comunicação com imagens e sinais caseiros, depois chegou o intérprete que fazia a mediação.

5. Na sua opinião é importante que seja revisto uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Com certeza! Já não acabamos tendo uma exclusão, onde o aluno fica isolado na sala!!

6. Como seria esta estratégia?

Formação e conscientização sobre a importância da LIBRAS.

- a) Oferecimento de cursos de formação para os professores.
 b) Aberturas de classes bilíngues em escolas polos?
 c) Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
d. Outros.

Justique todos os itens ajudariam muito a termos uma escola inclusiva.

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

Acredito ser de extrema importância a inclusão social, porém há necessidade da capacitação dos profissionais para obter uma ed. de qualidade

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Escolas inclusivas

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Não.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

5. Na sua opinião é importante que seja revista uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sim

6. Como seria esta estratégia?

- a. Oferecimento de cursos de formação para os professores.
 b. Aberturas de classes bilíngues em escolas comuns?
 c. Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
d. Outros.
Justique _____

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

Necessária, importante para enriquecer a convivência das crianças que precisam aprender na prática a conviver e se comunicar com pessoas com essa deficiência.

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Nas duas, uma complementando a outra.

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Não

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Por meio de sinais e gestos que considero auto explicativos.

5. Na sua opinião é importante que seja revisto uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sim. Formações nos cursos de graduação e formações continuada para toda equipe escolar.

6. Como seria esta estratégia?

- a. Oferecimento de cursos de formação para os professores
- b. Aberturas de classes bilíngues em escolas polos?
- c. Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
- d. Outros.

Justique _____

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

Muito importante para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Nas duas

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Não

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Preveria um curso para uma comunicação adequada

5. Na sua opinião é importante que seja revisto uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sim

6. Como seria esta estratégia?

- a. Oferecimento de cursos de formação para os professores.
 - b. Aberturas de classes bilíngues em escolas comuns?
 - c. Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
 - d. Outros.
- Justique _____
- _____
- _____

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos. nas escolas comuns?

Minha opinião as crianças devem ser incluídas com todos os recursos que ela necessita.

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Penso na dificuldade que é inserir um aluno surdo na sala regular, mas deveria ser em escola comum com apoio numa escola específica.

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

nunca tive

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

na ter que aprender com ele

5. Na sua opinião é importante que seja revista uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

É super hiper importante que tenhamos estratégias para incluir esse aluno.

6. Como seria esta estratégia?

- Oferecimento de cursos de formação para os professores.
- Aberturas de classes bilíngues em escolas polos?
- Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)

- d. Outros.

Justique Dupla docência a curto prazo

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

Tendo como base o "direito" à educação inclusiva, o aluno com deficiência auditiva deve ser inserido, para uma convivência irrestrita com

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Em escolas comuns/inclusivas, porém, que as mesmas ofereçam as melhores condições e capacitação, para oferecer ao aluno, ensino de qualidade

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Não.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

A princípio, com sinais e crédito.

5. Na sua opinião é importante que seja revisto uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sim, pois a inclusão, só se torna prática real, se oferecidas condições para sua execução.

6. Como seria esta estratégia?

Capacitação

- Oferecimento de cursos de formação para os professores
b. Aberturas de classes bilíngues em escolas comuns?
 Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
d. Outros.

Justique

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

É necessário a inclusão de alunos com deficiências, mas com devida adequação de material e professores especializados e curso de formação.

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Escola comum/inclusivas diariamente, mas fazendo acompanhamentos com especialistas.

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Sim, durante o ano de 2019, foi uma experiência qualificante porque consegui ver progresso quanto a aprendizagem com o trabalho em conjunto como intérprete de Libras.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Com alguns sinais de libras porque ainda não possui o curso e através de anotações de imagens.

5. Na sua opinião é importante que seja revista uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sempre é importante ser revista estratégias para se adaptar a cada situação de cada criança, mas lembrando que é necessário a presença de intérprete de libras.

6. Como seria esta estratégia?

- a) Oferecimento de cursos de formação para os professores
- b. Aberturas de classes bilíngues em escolas polos?
- c) Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
- d) Outros.

Justique Planejamento feito em conjunto com a intérprete de libras e outros especialistas.

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

Eu acredito que é de grande valor, desde que haja profissionais habilitados para trabalhar com esses alunos.

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Na minha opinião deve ser oferecido a estes alunos as duas modalidades de ensino.

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Não.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Além de momentos verbais e via estudos sobre a língua.

5. Na sua opinião é importante que seja revista uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sim, isso é muito importante para trazer uma inclusão de verdade e com respeito.

6. Como seria esta estratégia?

- a. Oferecimento de cursos de formação para os professores.
- b. Aberturas de classes bilíngues em escolas comuns?
- c. Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
- d. Outros.

Justique Nem por meu momento nem a alternativa C mas com um planejamento de ações poderia ter a alternativa A.

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

So/rida, por que nas mesmas
mas não há recursos suficientes, para
atender tal demanda.

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Em escolas específicas, ou em escolas que
preocam o aprendizado.

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Não.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Com dificuldade.

5. Na sua opinião é importante que seja revisto uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Com certeza.

6. Como seria esta estratégia?

- Oferecimento de cursos de formação para os professores.
- Aberturas de classes bilíngues em escolas polos?
- Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
- Outros.

Justique Maior comprometimento da
Gestão Pública com esta questão.

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

Cundo muito precária, como vez que o acesso a linguagem é restrito e limitado

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Escolas comuns, no entanto o linguagem deles também deveria ser tornar acessível a todos. Já assim teríamos uma inclusão de fato.

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Não.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Não tenho

5. Na sua opinião é importante que seja revisto uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sim, seria muito importante

6. Como seria esta estratégia?

- Oferecimento de cursos de formação para os professores.
 - Aberturas de classes bilíngues em escolas polos?
 - Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
 - Outros.
- Justique _____
- _____
- _____

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

Seria positivo se preparassem os professores para recebê-los.

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Em escolas comuns inclusivas com profissionais capacitados.

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Sim, utilizei o aparelho AM/FM, foi uma ótima experiência.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Não sei, provavelmente solicitaria uma intérprete.

5. Na sua opinião é importante que seja revista uma estratégia que se adapte a educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Com certeza.

6. Como seria esta estratégia?

- a. Contratação de intérpretes para aulas regulares (dupla docência)
b. Aberturas de classes bilíngues em escolas comuns?
 c. Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares (dupla docência)
d. Outros.

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

Penso ser importante, desde que haja suporte para o acesso ao conteúdo escolar.

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Não tenho opinião sobre, porém, estar em escolas específicas, não seria uma forma de segregar.

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Sim, tive dois alunos, no entanto, tinham intérpretes.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Previsaria de intérprete pl me auxiliar

5. Na sua opinião é importante que seja revista uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sim, primeiro pensar na formação do professor.

6. Como seria esta estratégia?

- a) Oferecimento de cursos de formação para os professores.
- b) Aberturas de classes bilíngues em escolas polos?
- c) Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
- d) Outros.

Justique: Penso que as três estratégias contemplam o acesso da pessoa surda a escola, como também ao conteúdo.

1. Qual sua opinião sobre a inclusão alunos com deficiência auditiva/surdos, nas escolas comuns?

A inclusão é uma questão muito complicada, pois nós profissionais precisamos trabalhar aperfeiçoando, estudando e infraestrutura.

2. Na sua opinião, os alunos com deficiência auditiva/surdos, deveriam estudar em escolas específicas para educação de surdos, ou em escolas comuns/inclusivas?

Na minha opinião esse aluno tem direito de se matricular numa escola regular, o que o ideal seria como a família trata a questão e como o aluno se sente perante a situação.

3. Teve alguma experiência com alunos surdos que utilizam a Libras ou com membros da comunidade surda? Se sim, como foi sua experiência?

Sim. Tinha intérprete na sala que facilitou muito meu trabalho.

4. Caso tenha ou venha a ter algum aluno com deficiência auditiva/surdo, como se comunicaria com ele?

Hoje tenho um pouco de conhecimento sobre o básico pelo menos.

5. Na sua opinião é importante que seja revisto uma estratégia que se adapte à educação de ensino para surdos, considerando sua inclusão nas escolas comuns?

Sim. Seria muito importante trabalhar a Libras.

6. Como seria esta estratégia?

- a. Oferecimento de cursos de formação para os professores.
- b. Aberturas de classes bilíngues em escolas comuns?
- c. Contratação de professores bilíngues para acompanhá-los nas aulas regulares. (dupla docência)
- d. Outros.

Justifico acredito que o oferecimento de cursos de formação para os professores que tenham esses alunos seria muito eficiente, pois a prática ajuda a internalizar os novos conhecimentos adquiridos. Junto com a professora bilíngue a parceria seria uma ótima estratégia e atenderia a urgência da inclusão e eficiência.

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

Lucélia,
Sucesso sempre!!!
Viviane

ANEXO V

Términos de Compromiso

	<p>REFEITURA DO MUNICÍPIO DE ITAPETININGA Secretaria de Educação E.M.E.F. "Prof.ª MARIA CECÍLIA R. NALESSO" Rua Alice Camargo Rosa, nº 100 – Jd. Fogaça Tel: (15) 3373-4183 Email: em.mariacecilia@edu.itapetininga.sp.gov.br</p>	
---	---	---

Memorando N° 020/2019

Itapetininga, 20 de maio de 2019.


Ao Setor de Supervisão - Secretaria Municipal de Educação de Itapetininga
A/C Renata Maria Santos Silva e Barros - Supervisora

Assunto: Resposta de protocolo

Em resposta ao protocolo n° 23894/1/2019, da senhora Lucelia Miranda Massoni, informo que não existe objeções para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa em nossa unidade.

Sem mais, apresentamos nossos votos de elevada estima e distinta consideração.

Atenciosamente.


Cleudineia Aparecida da Silva
Diretor Escolar
RG: 22.497.825-1

*Encaminho para ciência
da Sr. Secretária de Educação*

Renata Maria Santos Silva e Barros
Renata Maria Santos Silva e Barros
Supervisor de Ensino
RG: 18.240.430-4

CIENTE
2/06/19
[Handwritten signature]




GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO ITAPETININGA – DER ITN
Rua São Marcos, nº 100 – Jardim Paulista – CEP 18214-410 – Itapetininga.
Telefone: (15) 3275-9620 - Fax: 3275-9621
E-mail: deitn@educacao.sp.gov.br

DESPACHO DO DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Em resposta ao solicitado (Protocolo: 612575/2019), a Dirigente Regional de Ensino informa que a Sr^ª. Lucélia Miranda Massoni deve tratar do assunto diretamente com a Diretora da EE Prof^ª. Ernestina Loureiro Miranda, pois a mesma já está ciente do referido assunto.

Itapetininga, 13 de março 2019.


VERA LUCIA VIANA VIEIRA DE PAULA
RG 6.874.239-3
DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO ITAPETININGA – DER ITN
Rua São Marcos, nº 100 – Jardim Paulista – CEP 18214-410 – Itapetininga-SP
Telefone: (15) 3275-9620 - Fax: 3275-9621
e-mail: deitn@educacao.sp.gov.br

Itapetininga, 29 de março de 2019.


Ofício nº 326/2019 – DER ITN
Assunto: Resposta ao Ofício solicitado

Ilma. Sr^a. Diretora,

Em resposta ao Protocolo nº 612575/2019, a Dirigente Regional de Ensino, informa que a Sr^a Lucélia Miranda Massoni deverá tratar do assunto diretamente com a Direção da EE Peixoto Gomide.

No ensejo, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de respeito e consideração.

Atenciosamente,


Vera Lúcia Viana Vieira de Paula
Dirigente Regional de Ensino

Ilma. Sr^a.
Lucélia Miranda Massoni



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PROT ITN - PROTOCOLO - DE ITAPETININGA

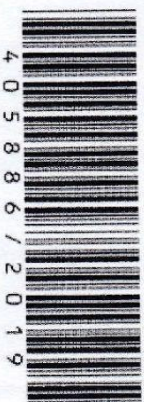
Protocolo de Recebimento de Documento

Protocolo (número/ano):

405886/2019

Data/Hora:

14/02/2019 16:35:36



4 0 5 8 8 6 / 2 0 1 9

Atenção: Número para consulta do andamento do documento protocolado.

Para consultar o andamento do seu documento acesse www.spdoc.sp.gov.br

Sistema Informatizado Unificado de Gestão Arquivística de Documentos e Informações - SPdoc
<http://10.200.10.19/spdoc/Private/PreCadastro.aspx> - JANAIA DE JESUS MACHADO GOMES - OFICIAL ADMINISTRATIVO - PROT ITN -
PROTOCOLO - DE ITAPETININGA - 14/02/2019 16:35

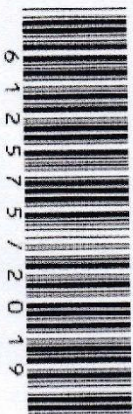


GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PROT ITN - PROTOCOLO - DE ITAPETININGA

Protocolo de Recebimento de Documento

Protocolo (número/ano): **612575/2019**

Data/Hora: **11/03/2019 13:21:43**



6 1 2 5 7 5 / 2 0 1 9

Atenção: Número para consulta do andamento do documento protocolado.
Para consultar o andamento do seu documento acesse www.spdoc.sp.gov.br

Sistema Informatizado Unificado de Gestão Arquivística de Documentos e Informações - SPdoc
<http://10.200.10.19/spdoc/Private/Procadasto.aspx> - JANAIA DE JESUS MACHADO GOMES - OFICIAL ADMINISTRATIVO - PROT
ITN - PROTOCOLO - DE ITAPETININGA - 11/03/2019 13:21

Rosario, 8 de junio de 2018

Sra. Directora
de la Escuela de Posgrado
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario
Dra. Zulema SOLANA

De mi consideración:

Me dirijo a Ud. para informarle mi aceptación como Directora de la Tesis denominada *La propuesta bilingüe en las escuelas públicas de la enseñanza básica: teoría y práctica, posibilidad o realidad* realizada por la Lic. Lucelia Miranda Massoni (Pasaporte N° FT176867) en Co-Dirección con el Dr. Iván Fortunato.

Sin otro particular, me despido de Ud. atentamente,



Dra. Mónica Baez



somente será iniciada a partir da aprovação pela Secretaria de Educação de Sorocaba (anexo III);

- d) Declaração do demonstrativo da existência de infraestrutura necessária e apta ao desenvolvimento da pesquisa, que expresse a concordância da instituição e/ou organização por meio de seu responsável (anexo IV);
- e) Garantia de que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa (proposta de ação) – (anexo V);

A solicitação será apreciada/submetida ao comitê que observará, num prazo máximo de trinta (30) dias úteis, contados a partir da data do protocolo, os seguintes requisitos:

- a) O pleno atendimento aos documentos solicitados. (Conferência da documentação, se incorreta, a solicitação será recusada, solicitando a devida correção).
- b) Viabilidade da pesquisa (Relevância da temática e a intrínseca relação com o sistema municipal de ensino. Problema, objetivos, metodologia proposta no projeto e os impactos na rotina escolar).

Após a análise da documentação, o Comitê realizará os seguintes procedimentos:

- Emitirá Parecer com deferimento/indeferimento (anexo VI);
- Encaminhará o Parecer para conhecimento e autorização (ou não) da secretária de educação (anexo VII);
- Comunicará (por e-mail ou telefone) o resultado da solicitação, bem como coletará ciência presencial do solicitante que receberá o documento com a autorização (ou não) assinada pela secretária, o qual deverá ser apresentado ao responsável pela instituição em que se realizará a pesquisa.


Lucélia Miranda Massoni
Prof.ª de Ensino Básico, Técnico e
Tecnológico
IFSP/Câmpus Itapetininga

Anexo II

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR / ORIENTADOR

Eu, LUCÉLIA MIRANDA MASSONI, proponente da pesquisa de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO, intitulada A PROPOSTA BILÍNGUE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: TEORIA E PRÁTICA, POSSIBILIDADE OU REALIDADE, declaro que respeito e tenho pleno conhecimento dos procedimentos éticos que envolvem a execução deste Projeto de Pesquisa junto a Secretaria da Educação do Município de Sorocaba, bem como comprometo-me a executá-los, conforme critérios abaixo:

O pesquisador, juntamente com o orientador da pesquisa, comprometem-se a:

- a) Divulgar à SEDU os protocolos que se fazem necessários para acompanhamento da pesquisa cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil (se for o caso);
- b) Apresentar os dados, informações quantitativos/qualitativos coletados por meio da pesquisa, para a Secretaria da Educação em data consensada entre ambos;
- c) Convidar os membros do Comitê de avaliação de pesquisas e a Secretária da Educação, bem como os demais envolvidos na realização da pesquisa, para a cerimônia de defesa da dissertação ou tese;
- d) Enviar a versão final do trabalho de pesquisa em formato digital (CD-ROM OU DVD) e impresso para o acervo da Secretaria de Educação que fará sua divulgação por meio da plataforma avasedu.sorocaba.sp.gov.br ;
- e) Seguir a legislação vigente no que concerne ao uso de imagem, depoimento oral, produção textual de alunos, professores e funcionários, prédios, entre outros.
- f) Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, com proposta de ação específica do pesquisador.

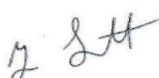
Sorocaba 27/10/2019

Assinatura do pesquisador:

Assinatura do Orientador:



Lucélia Miranda Massoni
Prof.º de Ensino Básico, Técnico e
Tecnológico
UFSP/Câmpus Itapetininga



Anexo III

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

(Descrever a duração total e as diferentes etapas da pesquisa)

REFERENTE: Projeto de Pesquisa " A PROPOSTA BILÍNGUE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: TEORIA E PRÁTICA, POSSIBILIDADE OU REALIDADE "

Identificação da Etapa	Início (dd/mm/aaaa)	Término (dd/mm/aaaa)
Observação e elaboração dos questionários	26.03.2019	30.05.2019
Entrevistas	31.05.2019	30.06.2019
Avaliação dos dados	30.06.2019	16.09.2019
Aplicação dos resultados	17.09.2019	27.09.2019

Durante a execução da investigação, será dado apoio aos professores, se assim o desejarem, sobre abordagens pedagógicas bilíngues e também, suporte linguístico em relação a língua brasileira de sinais, ou seja, haverá plantão de ensino da Libras para os interessados.

Eu, **LUCÉLIA MIRANDA MASSONI**, comprometo-me de que a referida pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pela Secretaria da Educação de Sorocaba, bem como comprometo-me a desenvolver as atividades conforme descritas nesse cronograma.

Sorocaba, 27 de fevereiro de 2019

Assinatura do Pesquisador Responsável


Lucélia Miranda Massoni
Prof.ª de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
UFSP/Câmpus Itapetininga



**Prefeitura de
SOROCABA**

Secretaria da Educação

Sorocaba, 27 de 2019

Assinatura do Pesquisador

Protocolo de recebimento

Eu declaro ter recebido os seguintes documentos:

Anexo I () – Anexo II () – Anexo III () – Anexo IV () – Anexo V () – Projeto de Pesquisa ()

Sorocaba, 27 de fevereiro de 2019

(nome e assinatura)


Lucélia Miranda Massoni
Prof.ª de Ensino Básico, Técnico e
Tecnológico
IFSP/Câmpus Itapetininga