



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

MARIA DE LOURDES BATISTA NETA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

CAJAZEIRAS - PB

2018

MARIA DE LOURDES BATISTA NETA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Licenciatura
em Letras/Língua Portuguesa, do
Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina
Grande – *Campus* de Cajazeiras - como
requisito de avaliação para obtenção
do título de licenciado em Letras.**

**Orientadora: Prof.^a Esp. Adriana
Moreira de Souza Corrêa**

CAJAZEIRAS - PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

B333e Batista Neta, Maria de Lourdes.
Ensino de língua portuguesa para surdos no atendimento educacional especializado: desafios e possibilidades / Maria de Lourdes Batista Neta. - Cajazeiras, 2018.
47f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Educação inclusiva. 2. Língua portuguesa - ensino. 3. Surdo. 4. Atendimento educacional especializado. 5. Língua Brasileira de Sinais - Libras. I. Corrêa, Adriana Moreira de Souza. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP

CDU - 376:811.134.3

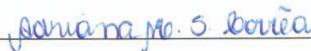
MARIA DE LOURDES BATISTA NETA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
em Letras/Língua Portuguesa, do
Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina
Grande – *Campus* de Cajazeiras -
como requisito de avaliação para
obtenção do título de licenciado em
Letras.**

Aprovado em: 03 / 08 / 18 .

BANCA EXAMINADORA:



**Profa. Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)**



**Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG - Examinadora 1)**



**Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires
(UAE/CFP/UFCG - Examinadora 2)**

A Deus primeiramente, por ser um Pai tão maravilhoso e presente em minha vida, por não desistir de mim nos meus momentos de fraqueza e de desmotivação. Aos meus pais (Marcondes e Alessandra), minha irmã (Aparecida) e ao meu namorado (Michel) que sempre me motivaram e acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus por oferecer força em todos os momentos vividos até hoje.

A Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, por dispor de ambientes que proporcionaram de alguma forma o conhecimento necessário para o curso.

A minha família por acolher a decisão de viajar de ônibus e arriscar minha vida para cursar licenciatura em outra cidade.

A todos os professores que favoreceram conhecimentos durante a vida acadêmica.

A minha professora orientadora Adriana Moreira de Souza Corrêa, por tamanha dedicação e paciência nessa jornada do Trabalho de Conclusão de Curso.

A professora Erlane Aguiar por disponibilizar de tempo para orientação além das horas aulas na universidade.

A todos os meus amigos, em especial Josefa Martins, Matheus Dantas, Suzana Eugênio, Francicleudo Soares e Venâncio Vieira, por toda ajuda e companheirismo que surgiram laços eternos e importantes.

A todos aqueles que diretamente ajudaram no meu crescimento profissional e pessoal.

RESUMO

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental que buscou refletir sobre ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado, mediado pela Língua Brasileira de Sinais. Diante disso, procuramos mostrar a orientação, presente na literatura, para realizar a atividade educativa e as estratégias de ensino, empregadas por docentes desse atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais para ensinar o Português para o estudante surdo. Para tanto, procuramos identificar, na literatura, os pressupostos do ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo; enumerar as principais estratégias para o ensino da Libras e da LP, na modalidade escrita, utilizadas no AEE e apresentar experiências de ensino de Língua Portuguesa para surdos, presentes na literatura. Neste sentido, o bilinguismo se configura em uma prática que desenvolve a comunicação e a apropriação do surdo tanto na sua primeira quanto na segunda língua. Utilizamos neste trabalho uma metodologia organizada segundo uma abordagem qualitativa, de natureza básica, em que, para a coleta de dados, nos fundamentamos em documentos da legislação vigente no Brasil e em autores como Bondezan e Goulart (2013), Damázio (2007), Schmiedt e Quadros (2006) e outros que tratam sobre a abordagem bilíngue, na qual a Libras é utilizada para mediar o ensino da Língua Portuguesa para o surdo. Após a análise dos dados expostos, verificamos a relevância do uso da Língua de Sinais enquanto uma língua que permite o processo de internalização de conceitos e compreensão sobre uma língua, habilidades necessárias para que o surdo possa se apropriar da Língua Portuguesa. Para que esta proposta seja efetivada, constatamos que a formação continuada dos professores da sala de recursos, beneficia os alunos surdos atendidos nesse espaço, pois o profissional poderá adquirir novos conhecimentos e desenvolver habilidades a fim de utilizar estratégias de ensino mais adequados a esse público. Além disso, o instrumentalizará a buscar recursos pedagógicos e humanos para que o aluno surdo possa se apropriar da Língua Portuguesa escrita.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Surdo. Atendimento Educacional Especializado. Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

This work is the result of a bibliographical and documentary research that aimed to reflect on teaching Portuguese Language to deaf students in the Atendimento Educacional Especializado (Specialized Educational Service - SES), mediated by Brazilian Sign Language. In view of this, we seek to show the orientation, present in the related literature, to carry out the educational activity and teaching strategies employed by teachers of this service in the Salas de Recursos Multifuncionais (Multifunctional Resource Rooms) to teach Portuguese to the deaf student. For this, we initially tried to identify in the related literature the assumptions of teaching Libras for the deaf student; to enumerate the main strategies for teaching Libras and Portuguese Language in the written modality, used in the SES; and to relate the relevance of acquiring Brazilian sign language to the learning of the second language by the deaf student. In this sense, bilingualism is configured in a practice that develops the communication and appropriation of the deaf in both the first and second languages. We use a methodology based on a qualitative approach, of a basic nature, in which, for the data collection, we base ourselves on documents of the legislation in force in Brazil and on authors such as Bondezan and Goulart (2013), Damázio (2007), Schmiedt and Quadros (2006) and others dealing with the bilingual approach, in which Libras is used to mediate the teaching of the Portuguese language to the deaf. After analyzing the data exposed, we verified the relevance of the use of Sign Language as a language that allows the process of internalization of concepts and understanding of a language, skills necessary for the deaf to take ownership of the Portuguese Language. In order to implement this proposal, we found that the continuing education of the resource room teachers assisting deaf students benefit the deaf students assisted in this space, since this professional can acquire new knowledge and develop skills in order to use more appropriate teaching strategies to this public. In addition, it will guide him/her to seek pedagogical and human resources so that the deaf student can appropriate the written Portuguese language.

Keywords:Portuguese Language. Deaf. Specialized Educational Service. Brazilian Sign Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Professores analisando conceitos dos termos científicos.....	29
Figura 2-	Professores criando o sinal.....	29
Figura 3-	Poluição dos rios: população urbana e rural.....	31
Figura 4-	Glossário ilustrado de termos específicos.....	33
Figura 5-	Professora de Língua Portuguesa explorando gravuras com legendas em Língua Portuguesa escrita.....	34
Figura 6-	Professora de Língua Portuguesa ensinando a Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez.....	34
Figura 7-	Caça-palavras com nome de frutas.....	37
Figura 8-	Imagens com meios de transporte.....	37

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
NEE	Necessidade Educacional Específica
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 METODOLOGIA	14
1.1.1 A pesquisa, capítulo a capítulo	15
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL	17
3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	21
3.1 BILINGUISMO	24
3.1.1 Formação e prática docente.....	26
4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOA COM SURDEZ	29
4.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ENSINO DE LIBRAS.....	30
4.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM LIBRAS.....	31
4.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS	32
5 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NA ÁREA	37
5.1 FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS SURDOS: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS À PRÁTICA FORMATIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	37
5.2 UTILIZANDO AS FÁBULAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NO AEE DE ALUNOS COM SURDEZ.....	39
5.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E EDUCAÇÃO DE SURDO	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei nº 10.436, de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais – Libras é a forma de expressão e comunicação que se reflete como um sistema linguístico expresso na modalidade visual-motora possuindo características gramaticais próprias (BRASIL, 2002). Esta língua é resultado da interação entre as comunidades de surdos do Brasil e, portanto, ao discorrer sobre ela, não podemos pensá-la como indissociada da identidade e da cultura desse grupo. Ainda conforme a lei, vemos no parágrafo único, do art. 4º, que a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa – LP. É a partir da necessidade de implementação de uma prática eficaz para o ensino desse sistema de comunicação que são apresentadas as discussões presentes neste trabalho.

Para demonstrar o dever da escola de promover a condição bilíngue do surdo, o Decreto nº 5.626, regulamenta a Lei da Libras, nº 10.436/2002 (após três anos do reconhecimento da Língua de Sinais). No decreto mencionado, o surdo é definido, no art. 2º, como o indivíduo que através da experiência visual interage e compreende o mundo manifestando sua cultura, principalmente pela utilização da Libras.

Diante disso, percebemos que, para a educação escolar de pessoas com surdez seja efetivada, precisamos deixar de lado os pensamentos de incapacidade sociedade sobre todos que apresentam alguma Necessidade Educacional Específica – NEE e minimizar as barreiras linguísticas que refletem os preconceitos (DAMÁZIO, 2007). Em virtude dessas limitações, muitos surdos são prejudicados pela falta de estímulos adequados à aprendizagem, dificultando o acesso ao conhecimento e a efetivação das interações sociais mediadas pela língua.

Para que seja realizado um trabalho de acompanhamento do aluno surdo, a escola precisa ofertar o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esse atendimento é um serviço da educação especial que visa elaborar, organizar e identificar os recursos pedagógicos e acessíveis necessários aos alunos, com o objetivo de eliminar as barreiras e, assim, promover a acessibilidade (BRASIL, 2008).

De acordo com a fonte mencionada acima, este atendimento é realizado em três momentos didático-pedagógicos distintos que descreveremos, detalhadamente, nos próximos capítulos. Desse modo, o AEE para o surdo se efetiva em atividades

de complementação pedagógica necessária para o desenvolvimento linguístico do aluno, com a finalidade de promover a sua independência e autonomia tanto na escola como externamente a ela.

Brasil (2008) mostra que esse atendimento está pautado no ensino de códigos específicos de sinalização e comunicação: o ensino de linguagens. E, nesse sentido, Schmiedt e Quadros (2006) afirmam que o aluno surdo também deve receber instruções no ambiente educacional, de outra língua que não seja a Libras, ou seja, a LP. Para as autoras, essas duas línguas devem fazer parte do contexto escolar do aluno, como também, definir a Libras como primeira língua – L1 e a LP como segunda língua – L2 para o surdo. Dessa forma, as pesquisadoras propõem uma educação bilíngue para esses estudantes.

Nessa perspectiva de ensino de LP para surdos no AEE, mediado pela Libras, desenvolvemos essa pesquisa. Partimos do questionamento de quais são as estratégias, presentes na literatura, eficazes a serem utilizadas pelo professor do AEE, para o ensino da Libras e da LP na perspectiva bilíngue para surdos. Com isso, nos capítulos posteriores, discutiremos acerca dessas duas línguas, como também a respeito do AEE, focando no AEE para pessoas com surdez (especificamente no momento desse atendimento voltado para ensino de LP como L2 para surdos).

Desse modo, verificamos quais são os recursos didáticos bilíngues que favorecem o ensino de LP pelo surdo na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e selecionamos as experiências mais significativas na área. Para isso, consideramos que é nesse espaço que se realiza tanto a organização de atividades e materiais com a intenção de promover acessibilidade ao aluno que necessita do atendimento que é exercido neste ambiente, como também, são executadas atividades que proporcionem o aprendizado da Libras e da LP na modalidade escrita. Dutra (2007 *apud* RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015) trata sobre a implementação dessas SRM e, segundo o autor, o espaço foi previsto a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com a finalidade de dar suporte aos sistemas de ensino na criação de ofertas do AEE em escolas públicas.

Diante dessas informações, o objetivo geral desta pesquisa é discutir o ensino de LP no AEE para a pessoa com surdez. Como objetivos específicos do nosso trabalho, procuramos identificar, na literatura, os pressupostos do ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo; enumerar as principais estratégias para o ensino da

Libras e da LP, na modalidade escrita, utilizadas no AEE e apresentar experiências de ensino de Língua Portuguesa para surdos, presentes na literatura. Além disso, buscamos verificar, nos documentos legais e nas pesquisas, se a formação inicial e continuada dos docentes interfere no conhecimento sobre as ações mais eficazes que promovam a aquisição de Libras e o aprendizado da LP pelo aluno surdo no AEE.

A partir do desejo em ampliar nosso conhecimento acerca da temática, produzimos este trabalho e, apoiados na legislação que trata da educação de pessoas surdas como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, como também na pesquisa de autores como Schmiedt e Quadros (2006), Damázio (2007), Bondezan e Goulart (2013) entre outros, tendo em vista que suas pesquisas orientam que o trabalho pedagógico nas escolas comuns deve ser desenvolvido em uma proposta bilíngue. Dessa forma, o atendimento complementar, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, deve ser oferecido para o aluno surdo, no contraturno das aulas, através do AEE.

Adiante, detalharemos a nossa pesquisa com base em nossas inquietações e questionamentos, a fim de mostrar como se desenvolveu o trabalho, como também, apresentaremos a delimitação de nossos capítulos.

1.1 METODOLOGIA

Tratamos neste tópico os aspectos relativos à todas as atividades desenvolvidas no decorrer do percurso investigativo para desenvolver o trabalho aqui apresentado. Tartuce (2006 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009) diz que a atividade predominante na metodologia do trabalho científico é a pesquisa e, para isso, a seleção do método adequado é o caminho que nos leva ao fim esperado, ou seja, à resposta à inquietação que gerou a pesquisa. Neste trabalho, portanto, a inquietação partiu da seguinte questão: quais são os pressupostos e práticas utilizadas no ensino da LP para surdos no AEE?

Diante desse questionamento, buscamos um percurso para responder à questão. Para isso, nos apoiamos na afirmação de Prodanov e Freitas (2013), ao tratarem a respeito da importância desse caminho em busca do saber afirmando que “método quer dizer caminho” (p. 12). Em outras palavras, compreende todo o estudo

e/ou pesquisa que nos propomos, está direcionada a busca do conhecer e do saber na intenção de alcançar o objetivo final de algo que se busca.

Diante disso, apresentamos o resultado das nossas investigações, que foram organizadas a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada na legislação vigente no Brasil como a Lei nº 10.436/2002, a LDB nº 9.394/1996 e outros, assim como, nas pesquisas de Bondezan e Goulart (2013), Damázio (2007), Schmiedt e Quadros (2006) dentre outros, com o objetivo principal de discutir o ensino de LP no AEE para o aluno surdo. Dentre os materiais incluindo documentos da legislação vigente no país e de pesquisas na área, selecionamos 34 pesquisas no total que condiziam com o objetivo que buscamos.

A partir da pesquisa desenvolvida, mediante à análise da literatura e dos documentos da legislação vigente, fizemos o levantamento de dados com a utilização de fichamentos para selecionar as informações que se relacionam com a temática desenvolvida na nossa investigação. Esses dados foram compilados na intenção não só repetir o que os teóricos expõem, mas fazer conexões, apresentando nossa visão e o conhecimento, formulado após as pesquisas.

Dessa maneira, identificamos na literatura os pressupostos de ensino de Libras para o aluno surdo, inserimos três experiências que apresentam estratégias para ensino dessa língua e da LP escrita para o discente surdo e relacionamos estas práticas de ensino da LP, no AEE, presentes na literatura.

É uma pesquisa que foi construída na perspectiva da abordagem qualitativa pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31, grifo das autoras) “a **pesquisa qualitativa** não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Conforme as estudiosas, a investigação é de natureza básica, visto que podemos gerar novos conhecimentos sem aplicação prática prevista e envolvemos verdades que serão úteis para a ciência.

Ainda sobre a pesquisa, podemos dizer que temos a finalidade de tornar o problema explícito, à medida que podemos formular hipóteses e, com isso, proporcionamos uma maior familiaridade com o problema. Nesse sentido, configura-se como uma pesquisa exploratória quanto aos objetivos.

1.1.1 A pesquisa, capítulo a capítulo

Traçamos este trabalho iniciando com uma introdução abordando a temática, objetivos e problemática, assim delimitamos o texto, capítulo a capítulo, destacando pontos importantes para alcançarmos o objetivo da pesquisa. Posteriormente a esta introdução, discutimos a Educação Especial e, por meio de um breve relato histórico, apontamos documentos, como a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB nº 9.394/1996 que foram importantes para a consolidação da proposta inclusiva brasileira na atualidade. Além disso, discutimos sobre as contribuições do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) considerando que, o capítulo IV deste documento, discorre a respeito da garantia dos direitos que se referem à educação desses indivíduos.

Adiante, no terceiro capítulo, definimos o AEE e sua função, para que pudéssemos discutir o bilinguismo e a formação docentes para desenvolver atividades no atendimento que se encontram relatadas na literatura. Após a compreensão do AEE, discorreremos com detalhes a respeito do AEE para pessoa com surdez e neste capítulo destacaremos os objetivos desse atendimento, assim como, o AEE para ensino de LP enquanto L2 para surdos.

Finalizando a discussão, elencamos algumas experiências na área que descrevem atividades de ensino de LP no AEE que contaram com entrevistas e imagens para fácil compreensão pelos alunos surdos dos conteúdos estudados. Dentre as pesquisas estão trabalhos de conclusão de curso, artigos completos publicados em *anais* eletrônicos, artigos publicados em revistas e dissertações de mestrado.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a LDB nº 9.394/1996, no art. 58, a Educação Especial é delimitada como prática educacional ofertada na escola por meio da rede regular de ensino, preferencialmente. É a modalidade de educação voltada para atender aos alunos que apresentam NEE: sejam pessoas com deficiência, com altas habilidades/superdotação ou pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2011). Nestes casos, os referidos educandos receberão apoio ou suporte especializado, por parte da escola, com a intenção de atender suas particularidades.

Em conformidade com a LDB, a Resolução CNE/CEB nº 02, de setembro de 2001, no art. 3º, apresenta a Educação Especial como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Dessa forma, para promover atividades educacionais pautadas no respeito à diversidade humana, a educação deve estar equipada com recursos humanos, materiais e financeiros que proporcionem sustentação ao modo de elaboração, organização e implantação da educação inclusiva.

É importante destacar que, segundo o art. 59, da LDB nº 9.394/1996, os sistemas de ensino são responsáveis por garantir aos alunos com NEE recursos educativos, profissionais necessários para prestar um serviço de qualidade a esses educandos, como também, organização específica para recebê-los nas escolas, flexibilização dos currículos, etc.

Além disso, no trabalho intitulado “A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas Escolas”, Strobel (2006) chama a atenção para importância da preparação das instituições educacionais para receberem os estudantes surdos, como também, sobre o envolvimento de vários profissionais para incluir esse aluno na escola. A autora afirma que é necessário acompanhamento específico desse alunado através do uso da língua de sinais como sistema comunicativo de instrução,

de recursos visuais e humanos, apoio de profissionais fluentes na Libras, como o intérprete e o professor especialista, por exemplo.

Nessa perspectiva de necessidade de inserção, no âmbito educacional, de profissionais para trabalharem na escola regular com aluno surdo, Dutra (2007, *apud* RIBEIRO; SANTOS; FURTADO, 2015) destaca que só em 2007, após lançado o PDE, que a educação brasileira reafirmou relevante repensar a formação de docentes com o objetivo de desenvolverem atividades e seu trabalho para a Educação Especial. Esse mesmo documento abordou a implementação de SRM, assim como a criação de projetos arquitetônicos para as escolas com a finalidade de favorecer a acessibilidade das pessoas com deficiência nos ambientes da instituição de ensino.

Tratando da formação dos profissionais, mencionamos a contratação do professor capacitado e o professor especializado como uma ação que compete ao sistema de ensino. Essa contratação está prevista na a LDB nº 9.394/1996 e a nomenclatura atribuída a eles pressupõe que estes se diferem tanto por suas atividades quanto por sua formação básica para o exercício da docência.

Segundo o art. 8º, da Resolução CNE/CEB nº 02 (de setembro de 2001) o professor capacitado atua na classe comum com alunos que apresentam NEE, mas para isso, deve ter acessado, seja na formação para o exercício da profissão no ensino médio e/ou no nível superior, conhecimentos relacionados a Educação Especial, a fim de desenvolver atividades adequadas na sala de aula. De acordo com o mesmo documento, ele deve atuar juntamente com o professor especializado, isto é, aquele que vai assistir o docente da sala comum. Para isso, este último deve contar com formação adequada para exercer a função, sendo esta: curso de pós-graduação na área específica da Educação Especial ou Letras/Libras.

Conforme discorre o Decreto nº 5.626/2005, o surdo manifesta sua cultura através da Libras, e para isso, percebe e interage com os estímulos à sua volta, principalmente através da visão. Portanto, a partir da compreensão das habilidades desenvolvidas pela pessoa surda, é previsto neste decreto a obrigatoriedade das instituições de ensino federais de ensino a inserirem a Libras como componente curricular dos cursos de licenciatura (em diversas áreas de conhecimento) e dos cursos de fonoaudiologia. Desse modo, tanto o professor capacitado quanto o especializado precisam dispor de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento

de uma prática com surdos. Além disso, deve garantir também o AEE e o acesso à comunicação, informação e a sua inserção em diferentes espaços sociais.

Para promover a acessibilidade na comunicação, o referido decreto discorre que as instituições mencionadas devem dispor de profissionais que favoreçam esse atendimento, com formação adequada para o ensino do Português como L2 para esses estudantes. Precisa dispor também de intérprete de Libras, como também, de organizar meios de avaliação que valorizem a língua oficial desse aluno, etc.

Frente ao exposto, não podemos deixar de mencionar o que diz a Constituição Federal de 1988, no art. 205, quando afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, on-line).

Assim, o ensino deve ser aplicado de forma que ofereça igualdade de condições no acesso à escola e à permanência nessa instituição de ensino.

Além do que já foi mencionado, a Constituição ainda destaca a obrigação do Estado em garantir o AEE para as pessoas que apresentam deficiência, matrícula e atendimento complementar, preferencialmente, na rede regular de ensino. E, quanto a esse atendimento, discutiremos nos demais capítulos, destacando o AEE para pessoas com surdez e o AEE para ensino de LP como L2 para surdos.

Segundo a Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso I, todos devem ter acesso a escola e ao direito de permanecer nela em condições iguais. E em concordância com a Constituição Federal, o art. 44, da Lei nº 8.069/1990 (o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) reforça a obrigatoriedade dos pais quanto a matricular seus filhos na rede regular de ensino. Com isso, compreendermos que foi a partir da aprovação desses e de outros documentos que favoreceram a formação de políticas públicas da educação inclusiva.

Dentre as diretrizes que proporcionaram esse repensar da educação, destacamos a participação do Brasil enquanto signatário da conferência que ocorreu em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, que culminou na construção da Declaração de Salamanca. O documento foi elaborado na perspectiva de reafirmar a educação para todos, sejam para crianças, jovens ou adultos, com ou sem NEE na

rede regular de ensino. O evento orientou que os países signatários do documento adotassem o modelo de educação inclusiva, ou seja, assegurassem a todos os discentes a matrícula e a participação efetiva em atividades desenvolvidas na escola.

O objetivo dessa Conferência Mundial em Educação Especial foi esclarecer e divulgar políticas e ações que os governos e as agências de fomento internacionais, sobre políticas e práticas da Educação Especial. O documento citado influenciou a atual LDB brasileira e, conseqüentemente, as propostas que se seguiram. No item 7 dessa declaração diz que:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (SALAMANCA, 1994, on-line).

Dessa maneira, compreendemos que existem diversos documentos que asseguram a Educação da pessoa com deficiência e, dentre eles, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que tem a finalidade de assegurar o acesso e a permanência dessas pessoas nas instituições de ensino. A seguir, trataremos sobre uma das ações que garantem a Educação Inclusiva nas escolas brasileiras: o Atendimento Educacional Especializado.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), aponta o AEE como uma atividade que faz parte da educação Especial, com intenção de elaborar, organizar e identificar recursos de acessibilidade e pedagógicos voltados para eliminar as barreiras que impedem os alunos com NEE a participarem das tarefas escolares. Tratando-se dos surdos, os profissionais da SRM devem oferecer um serviço complementar que utilize como línguas de instrução e comunicação, a Libras e a LP na modalidade escrita.

Destacamos também o que afirma as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica presente na Resolução CNE/CEB nº 02, de setembro de 2001. Segundo este documento, é dever das escolas se organizarem de modo a atender todos os alunos com NEE, a exemplo o aluno com surdez, uma vez que é direito desses estudantes a matrícula na rede regular de ensino, assim como, cabe aos sistemas de ensino assegurarem a qualidade na educação.

Nesse sentido, ressaltamos que a SRM é um espaço que deve ser proporcionado pelas instituições federais, estaduais e municipais de educação considerando que tem como objetivo favorecer o aprendizado do aluno com NEE. Este serviço visa garantir o ensino com qualidade para os estudantes que apresentam deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento, isto é, o PAEE ou alunos alvo do AEE (BRASIL, 2007).

Assim, este programa de acordo com seu objetivo complementa e/ou suplementa a escolarização em horário oposto ao que esses discentes frequentam a sala de aula comum. Isto é, além de complementar o ensino da sala comum desenvolvendo habilidades e trabalhando conteúdos para melhorar o desempenho do aluno na classe regular, o AEE, na perspectiva suplementar, busca desenvolver habilidades que, as atividades de sala de aula são insuficientes para abordar, como uma inteligência específica apresentada pelo aluno, por exemplo: a musical, matemática, naturalista, entre outras citadas por Gardner (1995).

A principal intenção da SRM é desenvolver e aprimorar as condições de aprendizagem do aluno através do acesso e participação no AEE. Entretanto, faz-se necessário destacar que esta atividade não deve substituir as atividades de ensino e aprendizagem na sala comum.

Há, de acordo com Claudio Baptista, inúmeros benefícios que, de forma simultânea que podem ser desenvolvidos na SRM para favorecer a evolução do ensino da sala comum:

Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum. (BAPTISTA, 2011, p. 70).

Dessa maneira, o autor esclarece a necessidade do AEE que pode ocorrer nas escolas regulares, preferencialmente, mas também, nas instituições especializadas, que podem atuar como suporte à aprendizagem para que ocorra em nosso país, uma educação inclusiva como demonstra a política educacional brasileira.

Essa prática está em consonância com o que está disposto na Resolução nº 04/2009, no Art. 1º, diz que o AEE deve ser “ofertado nas salas de recursos multifuncionais, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”, (p. 17) tendo como finalidade atender os alunos que necessitem desse atendimento, qualquer que seja o nível, modalidade ou etapa de ensino.

A intenção desse atendimento, segundo a Resolução do CNE/CEB nº 02/2001, é que, os discentes atendidos por esse serviço possam ser beneficiados com estratégias de aprendizagem diferenciadas, que minimizem as barreiras à participação nas atividades e ao aprendizado, a partir da utilização de recursos disponíveis na SRM planejados pelo professor especializado.

Bondezan e Goulart (2013) mostram que, o AEE é visto como serviço importante na aprendizagem do discente em processo de inclusão. Sendo assim, através de materiais diferenciados, da produção de atividades para a aquisição de conhecimentos de forma lúdica (mediados por docentes com formação em Educação Especial) o aluno pode desenvolver suas capacidades para contribuir com sua aprendizagem. No entanto, as autoras chamam a atenção que é preciso

compreender um espaço de atendimento especializado na perspectiva de colaboração com as habilidades e conteúdos contemplados na escola regular e não de reprodução de atividades ou mesmo como reforço escolar.

Desse modo, Oliveira e Leite (2011) destacam que, apesar de previsto na legislação a atuação do professor da sala de aula comum em conjunto ao AEE realizado na sala de SRM, na maioria das vezes, não é comprovada esta parceria, na prática:

Os resultados referentes à análise da realidade investigada mostram que, embora a escola em questão cumpra formalmente os requisitos legais estabelecidos para a construção da educação inclusiva, o papel da sala de recursos, as características do atendimento pedagógico ofertado nesta, bem como a população a que atende parecem divergir do estabelecido legalmente em função de possíveis déficits em relação ao ensino ofertado nas salas comuns (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 204).

Diante do exposto, a incompreensão da proposta gera uma subutilização do AEE que, na tentativa de proporcionar o acesso do aluno ao conhecimento e a reorganização para atender os déficits de aprendizagem e as habilidades necessárias à socialização dos educandos PAEE.

Desse modo, as situações contempladas no relatado dos autores tem ocorrido frequentemente e, em virtude disso, são atribuídas ao professor que trabalha na SRM muitas funções e atividades que precisam ser apropriadas por esse profissional. E, para desenvolver essas funções, o professor que atua na SEM precisa buscar novos conhecimentos a fim de compreender todas as categorias de NEE e formas de intervenção para atender aos alunos PAEE.

Pasian, Mendes e Cia (2017) asseveram que, tratando do aluno surdo, esses profissionais, além de realizarem o atendimento e orientação ao docente da classe regular, devem conceder informações e orientações às famílias desses alunos. As autoras apontam ainda a necessidade do professor do AEE, lotado na SRM, de planejar, produzir e aplicar recursos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento das inúmeras atividades planejadas e utilizadas por esses profissionais, pautando-se em uma abordagem bilíngue para surdos.

Além disso, as estudiosas mostraram na sua pesquisa, que é preciso que haja mais de um profissional nesses espaços (professor do AEE, intérprete de Libras, instrutor ou professor de Libras), e que todos precisam estar preparados para

prestar um serviço de qualidade ao público-alvo da SRM. Todos esses profissionais precisam ser parceiros do professor da classe comum, com a intenção de reduzir as dificuldades que esse docente possa encontrar ao desenvolver atividades que favoreçam o aprendizado de toda a turma, em uma perspectiva bilíngue.

3.1 BILINGUISMO

O ensino bilíngue no atendimento para alunos com surdez é uma proposta que encontra barreiras para concretização. Alvez, Ferreira e Damázio (2010) afirmam que apesar do processo bilíngue estar relacionado ao planejamento feito pelas instituições escolares brasileiras para atender o discente surdo, organizando-se a partir de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem bilíngue, apesar de esbarrar na precariedade da formação docente, de espaços e materiais para a realização do AEE.

As pesquisadoras asseveram que é necessário construir possibilidades de aprendizado da Libras e da LP através do cotidiano pedagógico, de modo que auxiliem no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas do aluno surdo, uma vez que este estudante já enfrenta muitas barreiras de comunicação. Entre essas dificuldades, as investigadoras incluem o desconhecimento da Libras por parte da comunidade escolar, incluindo os docentes e o despreparo destes na utilização da língua de sinais para se comunicarem com o estudante surdo.

Para que a educação bilíngue seja efetivada, é necessário que existam professores bilíngues que ensinem a L2 na modalidade escrita para estudantes surdos que frequentam a escola comum, pois “[...] pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua.” (SCHMIEDT; QUADROS, 2006, p. 19). Isto é, o professor que assumir essa tarefa estará embutido da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais.

Não obstante haja a determinação da inserção da disciplina Libras como componente curricular obrigatório para a formação básica dos professores (pelo Decreto nº 5.626/2005), a ação não garante que, ao finalizar uma única disciplina, o professor seja bilíngue ou terá condições de transformar a escola em um espaço bilíngue para os surdos. Este fato torna fundamental e urgente a formação continuada dos egressos das licenciaturas, com objetivo de desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento dos alunos surdos.

Nesse sentido, Silva, Silva e Gonçalves (2015) também chamam a atenção para a necessidade da formação continuada desses docentes para realizarem esse trabalho com qualidade. Diante da perspectiva abordada pelos autores, outro fator que justifica a relevância dessa qualificação por parte dos professores, é a importância dos docentes não só utilizarem a Libras, mas de envolver a Língua de Sinais e os recursos visuais nos diversos conteúdos utilizando a língua do surdo interagir e se comunicar com o mundo. Na perspectiva bilíngue para surdos, tanto a Libras quanto a LP devem ter espaço no planejamento e na prática educacional.

Ressaltamos ainda que, além de ser um dever da escola, concomitantemente, apresenta-se como um direito do aluno surdo ser bilíngue e, por esta razão, os professores devem propor situações educativas que favoreçam o desenvolvimento dessa condição. Para isso, os educadores precisam dar voz a esses discentes, fazendo com que suas diferenças culturais e singularidades linguísticas sejam respeitadas. Do mesmo modo, os educadores devem reivindicar que sejam concedidas as condições (tanto subjetivas, quanto materiais) por parte do poder público, na intenção de proporcionar o encontro e constante contato entre as duas comunidades linguísticas (SANTOS; BARBA; VELANGA, 2015).

Discutindo particularidades desse aluno, se faz necessário debater o modo como a escrita dos surdos é considerada errada pela maioria dos professores. Karnopp (2014) defende que a produção do discente surdo diverge daquela apresentada pelo ouvinte, porque sua língua natural apresenta uma gramática distinta da língua que o discente surdo utiliza na escola. Por essa razão, no processo de internalização da modalidade escrita da LP, o surdo “precisa encontrar uma identidade como escritor” (KARNOPP, 2014, p. 53).

Assim, é na perspectiva da constituição da identidade de cada escritor que a autora afirma que o processo de escrita é um trabalho árduo e que assim como ocorre com escritores experientes, acontece com o discente surdo. Karnopp (2014) acrescenta que a escrita da L2 é difícil já que é uma língua que apresenta diversos aspectos produzidos em uma modalidade linguística que diverge daquela utilizada na sua L1, sejam eles semânticos ou sintáticos.

Quadros e Campello (2010) ainda chamam a atenção sobre educação bilíngue em um país que, de acordo com as estudiosas, é “supostamente monolíngüe (sic)”, tendo em vista que a LP, seja na modalidade oral ou na escrita, predomina no nosso País.

Em conformidade com o apresentado por Santos, Barba e Velanga (2015), Quadros e Campello (2010) já haviam dito que é direito do surdo brasileiro ser bilíngue, e tendo garantia de representação e interação por meio da sua L1, em diferentes espaços sociais. Afim de que isso ocorra, o surdo precisa vivenciar, dentro da escola, situações bilíngues, para que possa realizar trocas significativas por meio de ambas as línguas em outros momentos sociais.

Além disso, Silva, Silva e Gonçalves (2015) apresentam que para implementar a abordagem bilíngue na prática dos professores, é necessário investir não só na formação básica, como também na formação continuada dos educadores que discutiremos a respeito no próximo tópico.

3.1.1 Formação e prática docente

Conforme já descrito por Silva, Silva e Gonçalves (2015) a formação continuada dos professores que trabalham em salas comuns é fundamental para a efetivação da proposta bilíngue para surdos nas escolas regulares e, é nesse sentido, que os estudiosos orientam para uma metodologia vivencial, ou seja, um tipo de metodologia em que o aluno surdo desperte o interesse pela aprendizagem. Isso faz com que se torne efetivo o AEE para ele, ao percorrer um caminho junto ao professor e favorecendo condições para o processo de aprendizado bilíngue.

Nessa perspectiva, é necessário que o docente que atua no AEE adote estratégias visuais, como a utilização de imagens, por exemplo, e utilize o conhecimento já adquirido pelo estudante. Neste contexto, durante a busca por respostas, o estudante pode se questionar e construir uma aprendizagem significativa alicerçada nos conhecimentos prévios que ele dispõe. Assim, com a identificação dos conhecimentos e habilidades que o estudante surdo já construiu o educador pode planejar as ações a serem propostas no AEE, possibilitando o relacionamento entre os saberes e desenvolvendo, no educando, o princípio de aprender a aprender (SILVA; SILVA; GONÇALVES, 2015).

Seguindo essa concepção, citamos a reflexão de Carvalho (2012, p. 73) ao questionar sobre “o que é aprender a aprender? ”, a partir da qual a autora apresenta a aprendizagem como a forma que impulsiona o desenvolvimento das pessoas. Contudo, ressalta: ao passo que na atualidade, vivemos a era da globalização, as escolas, ainda trabalham os conteúdos e habilidades dispostos no

currículo de forma mecânica, isto é, sem oportunizar as várias manifestações para o exercício do pensamento, da criatividade e da curiosidade, por exemplo.

De acordo com a pesquisadora, o ato de aprender a aprender compreende o “desenvolvimento de habilidades metacognitivas, desde as etapas iniciais da educação.” (CARVALHO, 2012, p. 76). E acrescenta que, nesse processo, o docente deve propor ao aluno atividades que o auxiliem a adquirir habilidades de pensamento, estratégias de classificação e seriação, análise e síntese que o permitirá relacionar conhecimentos, ter consciência da forma com que o saber organiza e utilizar as informações que recebe.

Como frisa Silva, Silva e Gonçalves (2015) e Carvalho (2012), para desenvolver situações de ensino que visem alcançar a aprendizagem há a necessidade de uma formação diferenciada para o docente especializado, de maneira que permita um conhecimento diferente para este profissional, com o objetivo de desenvolver princípios, conhecimentos e habilidades voltados para a inclusão (PERTILE; ROSSETTO, 2015).

O que precisa ocorrer, segundo Baptista (2011), é uma formação que dê suporte ao docente que trabalha na SRM desenvolvendo o AEE, para que ele seja capaz de desenvolver as diversas atividades que lhe compete. O autor chama a atenção para a “a pluralidade de ações previstas para o educador nem sempre esteve presente nas propostas que caracterizam as Salas de Recursos” (p. 66). E, esse profissional é sobrecarregado de cobranças, mas, na maioria das vezes não é assistido por capacitações que lhe assegurem a confiança na realização das tarefas do AEE.

Sobre a formação em serviço, Rosalba Garcia (2013) se refere a preocupação em formar docentes que deverão atuar no AEE que se realiza na SRM, e não em classes especiais ou em instituições especializadas. Para a autora, a SRM é o local mais adequado à realização desse atendimento, visto que pressupõe a inserção do discente na classe comum (GARCIA, 2013).

Consoante Baptista (2011) e Garcia (2013) deve existir a formação continuada consistente para que ocorra um atendimento satisfatório direcionado à inclusão de alunos com NEE. Dessa maneira, as formações para o educador da sala regular inclusiva e do AEE deverão estar respaldadas em conhecimentos teórico, na intenção de desenvolverem ações que facilitem o acesso aos conteúdos escolares e proponham novas metodologias de ensino (PERTILE; ROSSETTO, 2015).

Desse modo, reafirmamos a importância do preparo dos professores levando em consideração o avanço tecnológico e científico que é exigido da sociedade atualmente. Essas habilidades devem ser contempladas tanto no preparo inicial, quanto formação permanente, uma vez que é cobrado dos profissionais da educação conhecimentos profundos e amplos (BRASIL, 2000).

Diante do exposto, ressaltamos que todos os profissionais que trabalham na escola regular (desde auxiliar, pessoal técnico e docente) devem ser preparados para atender, de forma adequada, os estudantes com NEE. Assim, a necessidade de formação permanente deve ser disponibilizada e requerida a todos os profissionais que atuam na escola.

Dessa maneira, com a realização da formação continuada do profissional que desenvolve o AEE, para realizar ações e estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes que são atendidos na SRM, há maior favorecimento no desenvolvimento das atividades. E, dessa forma, apresentamos experiências que relatam atividades de ensino de LP no AEE a partir de nossa busca em *sites* na *internet*.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOA COM SURDEZ

Retomando o Decreto nº 5.626/2005, o surdo faz uso da Libras, se expressa e interage com o mundo, principalmente por meio da visão e, para que ele seja incluído na escola comum, é necessário, oferecer recursos tecnológicos que permitam a comunicação e o acesso à informação, bem como recursos didáticos e mecanismos de avaliação que se utilizam desse modo de interagir e agir no mundo. Além disso, é necessária a participação no AEE no contraturno das aulas.

Diante disso, Santos, Barba e Velanga (2015) reforçam que, só a matrícula do estudante surdo e sua inserção física nas instituições escolares, não é suficiente para que ocorra a inclusão. Para que isso ocorra, os docentes, segundo os autores, devem se reorganizar, de modo a identificar as particularidades dos discentes, e, a partir delas, buscar metodologias e ações para os envolverem nos processos de socialização e aprendizagem. Diante disso, os educadores devem investigar e buscar meios para atender a todos os discentes, realizando atividades que contemplem as especificidades e as formas de aprender de todos os alunos, promovendo assim, um atendimento de qualidade.

Nesse contexto, para contemplar o aluno surdo na sua diferença linguística é preciso que os professores considerem em que as suas possibilidades de interação e aquisição de novos conhecimentos devem ser otimizadas pelo uso da Língua de Sinais. Desse modo, o AEE para pessoas com surdez, é uma forma de compreender, na L1 o conteúdo estudado em sala de aula.

Esse atendimento, de acordo com a política de inclusão e conforme afirmam Santos, Barba e Velanga (2015), Sperb e Thoma (2012), Damázio (2007) entre outros, deve ocorrer, em uma perspectiva bilíngue e em três momentos distintos: o AEE para ensino da Libras, o AEE para ensino por meio da Libras (AEE em Libras) e o AEE para ensino da Língua Portuguesa.

Damázio (2007) apresenta esses momentos didático-pedagógicos como atendimentos fundamentais para o sucesso dos alunos surdos que estão incluídos na escola comum e que devem ser realizados por um determinado profissional e com diferentes objetivos. Retomando a preocupação de Oliveira e Leite (2011), no início desse capítulo, vemos assim, que são necessários vários profissionais para a atuação no AEE.

4.1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL PARA ENSINO DE LIBRAS

Segundo Damázio (2007), o AEE para pessoa com surdez é o atendimento realizado por um professor ou instrutor de Libras com a intenção de instrumentalizar o aluno a acessar o conteúdo abordado e realizar interações comunicativas tanto na Libras quanto na LP. Com isso, o AEE para ensino de Libras, visa favorecer a aquisição da Libras pelos surdos que se comunicam com sinais caseiros: os *homesigns*.

Conforme destaca a pesquisadora, trata-se de um atendimento que deve ser realizado por instrutor e/ou professor de Libras. Este último, é o profissional que, de acordo com o Decreto 5.626/2005, teve em sua formação curso superior em Letras/Libras ou Letras – Libras/ LP como L2, enquanto o instrutor de Libras, mesmo que tenha formação superior em outra área, ensina a Libras, mas pode ter apenas o nível médio e ser surdo ou ouvinte.

Ressaltamos que este atendimento para instrução por meio da língua de sinais visa a investigação e ensino dos termos científicos, dos conceitos e outros conhecimentos necessários de ser investigados e deve permitir a compreensão dos respectivos significados. Por isso, nesse atendimento há a investigação de termos científicos em dicionários especializados, livros, consultas às pessoas surdas que adultas (e tiveram acesso à escolarização) e também na *internet*.

Na imagem a seguir, veremos exemplos da realização desta etapa:

Figura 1 - Professores analisando conceitos dos termos científicos



Fonte: Damázio (2007, p. 33)



Fonte: Damázio (2007, p. 34)

Dessa maneira, percebemos a partir da discussão de Damázio (2007), que a utilização da Libras pelo aluno surdo, favorece a aprendizagem à medida que amplia o vocabulário do aluno, favorece a compreensão dos conteúdos, a busca de termos científicos, a motivação em aprender, etc.

Santos, Barba e Velanga (2015) afirmam que o desenvolvimento da língua de sinais, além da aquisição dessa língua, são metas do AEE e, durante o percurso, esse sistema linguístico favorece a troca de experiência entre os discentes surdos tornando-os mais felizes e sociáveis.

O primeiro momento é recomendado aos estudantes privados da comunicação por meio desse sistema linguístico é conhecimento fundamental para a compreensão da Língua Portuguesa, tendo em vista que o surdo significa o saber por meio da L1, a Libras, e ressignifica-o pela L2, a Língua Portuguesa (SCHMIEDT; QUADROS, 2006).

Para os estudantes surdos que já se utilizam da Língua de Sinais, a investigadora indica o trabalho com o segundo e com o terceiro momento, que consiste no ensino pela Libras e no atendimento voltado para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nessa perspectiva de atendimento ao surdo a partir de momentos didático-pedagógicos, focaremos no próximo tópico, sobre o AEE para pessoas surdas abrangendo o AEE em Libras e, na sequência, no AEE para ensino de Língua Portuguesa na escola comum.

4.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM LIBRAS

O AEE em Libras tem como objetivo ensinar conteúdos por meio da Libras. Para tanto, o professor responsável por esse atendimento, pesquisa conceitos científicos e/ou termos desconhecidos pelo aluno, frente ao conteúdo curricular trabalhado em sala de aula. Dessa maneira, no AEE em Libras o professor faz uso recursos visuais diversos e até da expressão corporal para auxiliar na compreensão de assuntos abordados pelo docente na sala comum durante as aulas (DAMAZIO, 2007).

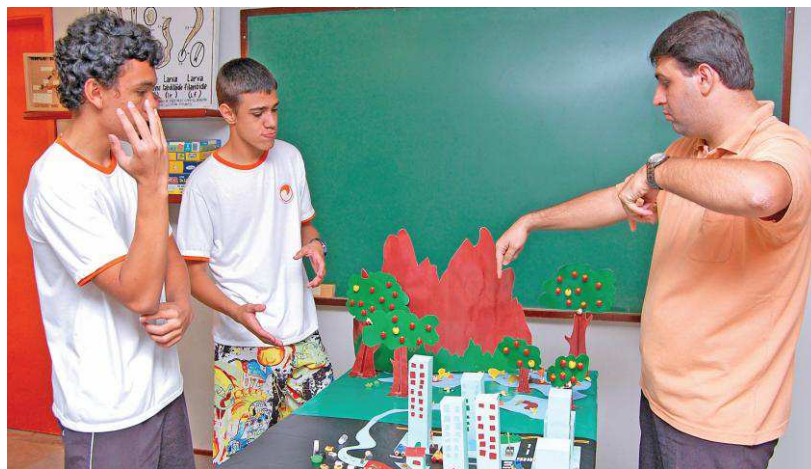
No AEE em Libras, são estudados os conteúdos curriculares que são trabalhos pelo professor da sala de aula comum, contudo, os conceitos são

apresentados em Libras, favorecendo o conhecimento das temáticas pelo aluno com surdez na sua L1 Conforme destaca Damázio (2007, p. 29):

Nesse atendimento há explicações das idéias (sic) essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo.

Diante do exposto, percebemos que nesse momento, o educador prioriza a visualidade, por meio dos recursos didáticos e do uso da Língua de Sinais. Para tanto, é necessário que o educador disponha não só de formação específica na área do tema trabalhado, mas que domine a Libras (DAMÁZIO, 2007). Como forma de exemplificar as atividades realizadas nesse atendimento, apresentamos na imagem abaixo uma exposição realizada pelo professor bilíngue explorando o conteúdo curricular em Libras para alunos com surdez.

Figura 3 – Poluição dos rios: população urbana e rural



Fonte: Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 14).

Após trabalhado o conteúdo por meio da Libras, é realizado o momento de ressignificação do conhecimento por meio da Língua Portuguesa escrita que destacaremos a seguir.

4.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), além de pesquisadores como Damázio (2007), Alvez, Ferreira e Damázio (2010), Bondezan e Goulart (2013), por exemplo, afirmam o direito dos alunos que apresentam NEE a terem acesso às escolas com iguais condições que os demais que não fazem uso do AEE. Portanto, neste capítulo, discutimos a respeito do AEE para ensino de LP como L2 para alunos surdos na escola comum e, para isso, não podemos deixar de esclarecer que esse atendimento precisa ocorrer em um ambiente bilíngue, dispondo de profissionais habilitados para desenvolverem essa tarefa.

Em conformidade com o que afirma Damázio (2007), assim como os demais atendimentos, o AEE para ensino de LP como L2 para alunos surdos, deve ocorrer no contraturno às aulas na sala comum, na SRM, e ser mediado por professor graduado em LP, de preferência. Ainda de acordo com a escritora, esse profissional deve ter conhecimento dos “pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez”. (p. 38).

Desse modo, a finalidade do atendimento para ensino da LP é “desenvolver a competência gramatical ou lingüística (sic), bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar seqüências linguísticas (sic) bem formadas”. (DAMÁZIO, 2007, p. 38).

A pesquisadora explica ainda que esse momento do atendimento deve ser preparado conjuntamente, envolvendo o professor de Libras, o docente da sala de aula comum e o educador que ensina a LP. Isso deve ocorrer para que, colaborativamente, os educadores analisem o desenvolvimento do aluno surdo, fazendo com que esse estudante adquira conhecimentos sobre a L2. Para tanto, esse momento deve contar com atividades diversificadas que focalizem o estudo da estrutura da língua.

Desse modo, esses profissionais, em parceria, podem desenvolver estudos sobre o conteúdo curricular a ser ministrado na classe inclusiva, de modo a compreender os termos específicos que serão utilizados em determinada aula ou atendimento. A partir desse planejamento, os educadores, através de pesquisa bibliográfica ou em livros técnicos, preparam-se para realizar atividades que

favoreçam o entendimento de determinado conteúdo na L2 do surdo (DAMAZIO, 2007).

E, para exemplificação, a pesquisadora aponta que um gênero muito produtivo para a ampliação do vocabulário na L2, compreende o uso do glossário ilustrado, como o apresentado abaixo:

Figura 4 – Glossário ilustrado de termos específicos



Fonte: Damázio (2007, p. 41)

Este é um exemplo de glossário desenvolvido pela docente de LP na SRM que foi apresentado na pesquisa de Damázio (2007). Junto a imagem, a professora apresenta uma explicação concisa na LP escrita a respeito do que é o trem de ferro e dos elementos que compõem a figura.

Em seguida, indicam, por exemplo, que os carros precisam parar porque é o momento que o trem está passando nos trilhos, consistindo em uma ampliação do trabalho, que parte da compreensão da palavra para a identificação de outros elementos associados a ela e que são necessários à participação na sociedade. Dessa maneira, a estudiosa aponta que, esta atividade, mediada pela professora de LP, favorece da ampliação do vocabulário dos estudantes surdos

Outra recomendação da pesquisadora refere-se à compreensão de textos e afirma que, para desenvolver essa habilidade, durante o trabalho com o discente surdo, o professor deve partir do uso de diferentes textos impressos na L2, correspondentes a diversos gêneros textuais. Para Damázio (2007), o uso de textos que apresentam diferentes estruturas e são produzidas para públicos variados proporcionam mais oportunidades de aprendizado da L2, pois o estudante estará em contato com situações de enunciação variadas. A seguir, apresentamos exemplificação de formas que podem utilizadas as imagens na sala de aula para ensino da LP para estudantes surdos:

Figura 5 - Professora de Língua

Figura 6 - Professora de Língua

Portuguesa explorando gravuras com legendas em Língua Portuguesa escrita



Fonte: Damázio (2007, p. 39)

Portuguesa ensinando a Língua Portuguesa escrita para os alunos com surdez



Fonte: Damázio (2007, p. 40)

Estas imagens demonstram exemplos de atividades de ampliação do léxico na L2 pelo discente surdo que são realizadas pelo professor de LP com intenção de apresentar os objetos, termos e conceitos relacionados ao conteúdo que está sendo ministrado. Como vemos na figura à direita, a docente mostra palavras em LP escrita para trabalhar o sentido das palavras, mas sem deixar de analisar a estrutura gramatical dessa língua. Desse modo, Damázio (2007) afirma que a participação, pelo estudante surdo no AEE, é fundamental para sua inserção na classe regular, pois o instrumentaliza com habilidades que possibilitam a compreensão do conteúdo na L2.

Frente ao exposto, é possível perceber que Silva, Silva e Gonçalves (2015) corroboram com Damázio (2007) ao assegurarem que o ensino da modalidade escrita da LP contribui na aprendizagem do discente surdo tanto na sala de aula comum quanto socialmente. E, portanto, a escola tem um papel importante na efetivação da proposta bilíngue porque, de acordo com os autores, é através da L2, que o aluno se integrará à sociedade. Nesse sentido, para os investigadores, o AEE

para ensino de LP é indispensável na garantia da participação do surdo na classe inclusiva e, conseqüentemente, para o sucesso escolar desse educando.

Diante disso, é preciso considerar a educação bilíngue como meio para alcançar o aprendizado da L2 pelo surdo. Nesse percurso, a pesquisadora aponta inicialmente deve ocorrer a ampliação do vocabulário em LP e, mediante o conhecimento dessas palavras, o aluno poderá combiná-las para formar frases e orações. Em momento posterior, deve ser inserido o trabalho com conectivos para que o estudante construa períodos e, por fim, os textos.

Vemos que o ensino de LP, no AEE, atende a necessidade de um ensino bilíngue, ou seja, de inserir a Língua de Sinais como sistema comunicativo de instrução e inserir estratégias de ensino de LP como L2 para surdos, pressupõe a constituição de um ambiente bilíngue, uma abordagem que destacaremos a seguir.

5 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NA ÁREA

Após realizarmos uma pesquisa livre, utilizando os descritores “Atendimento Educacional Especializado” e “Língua Portuguesa”, no *site* de pesquisas encontramos algumas experiências que relatam atividades de ensino de LP no AEE, sendo dissertações, artigos completos publicados em *anais* eletrônicos, artigos publicados em revistas e trabalhos de conclusão de curso.

Para isso, elegemos três dessas pesquisas por serem de fácil compreensão, apresentarem imagens e contar com entrevista como instrumento de coleta de dados, retratando um panorama das cidades de Catolé do Rocha-PB, Ji-Paraná-RO e em uma cidade do Rio Grande do Sul, todas situadas no Brasil. E dentre os estudiosos elencados para compor a investigação estão Melo (2017), Santos, Barba e Velanga (2015) e Sperb e Thoma (2012).

5.1 FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS SURDOS: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS À PRÁTICA FORMATIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Melo (2017) aborda na sua pesquisa as práticas utilizadas na formação leitora de um discente surdo atendido na SRM. A investigação foi realizada em uma instituição de ensino público, nível fundamental, na cidade de Catolé do Rocha-PB. Para compreender as atividades realizadas pelo docente para a formação do leitor, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas e gravadas, além de fotografias e pesquisa de campo como instrumento de coleta de dados de seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

A partir do início da pesquisa “Formação leitora de alunos surdos: das concepções teóricas à prática formativa no Atendimento Educacional Especializado”, na escola campo de estudo, o aluno surdo ganhou através de ação judicial o direito de ter o intérprete de Libras e também a ser alfabetizado em língua de sinais. Segundo a psicopedagoga que atuava no AEE, o planejamento das atividades desenvolvidas na SRM para a realização desse atendimento, era realizado levando em consideração o conhecimento que os estudantes já possuíam.

Para a ampliação do vocabulário do discente surdo foram utilizadas imagens que continham caça-palavras com nomes de frutas e meio de transporte, como por exemplo, a discente levava, quando necessário, materiais concretos para viabilizar a

construção do vocabulário em Libras, além de ampliar o léxico da LP. A aula foi dividida em dois momentos: inicialmente foi mostrada a fruta como material concreto para depois sinalizarem cada uma delas e procurarem no caça-palavras o nome na L2.

No momento de trabalho com frutas, por exemplo, ela se utilizou dessas estratégias para assim apresentamos exemplos a seguir de figuras utilizadas no atendimento dos surdos:

Figura 7 – Caça-palavras com nome de frutas



Fonte: Melo (2017, p. 29).

Figura 8 - Imagens com meios de transporte



Fonte: Melo (2017, p. 29).

A estratégia de ensino aplicada pelo profissional do AEE no ensino dos meios de transporte, seguiu os passos apresentados: primeiro mostrou a imagem, em seguida mostraram o sinal, em Libras, referente à imagem do meio de transporte, um por vez, depois apresentaram a versão da palavra por meio da datilologia (formas da mão que representam as letras do alfabeto) e escreveram na LP, como última etapa. Nesta tarefa, ao todo foram utilizados doze objetos como meio de transporte, enquanto na atividade acerca das frutas, foram apresentadas quinze frutas, a exemplo das expostas na imagem.

A pesquisadora relata o envolvimento e a internalização do conteúdo pelos surdos com esta tarefa e utilizando-se de materiais que podem ser confeccionados facilmente e com poucos recursos, o que favorece a reaplicação dessas atividades por outros educadores.

No entanto, a autora apontou dificuldades quanto a acessibilidade no ensino de Libras, pois havia ausência de incentivos para formações especializadas e para capacitações, assim como em propostas de aprimoramento para o trabalho com estudantes surdos. Associado à precariedade na formação, a pesquisadora ressaltou ainda o número insuficiente de profissionais para atenderem os alunos que necessitam do atendimento em contraturno.

5.2 UTILIZANDO AS FÁBULAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NO AEE DE ALUNOS COM SURDEZ

A segunda experiência que elencamos é de Santos, Barba e Velanga (2015). Em seus estudos, as autoras mostram práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE para atender aos alunos surdos. A pesquisa retrata a experiência desenvolvida em duas escolas municipais situadas em Ji-Paraná-RO, no ano de 2014.

Para a coleta dos dados apresentados, as pesquisadoras realizaram entrevistas que envolveram familiares, pais, instrutores surdos e professores da sala de aula comum para que pudessem verificar as dificuldades metodológicas e pedagógicas encontradas pelo público analisado, quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. E a observação do cotidiano desses alunos durante o período da pesquisa.

Entre as estratégias exitosas são ressaltadas as atividades visuais desenvolvidas pela professora do AEE, com fábulas e histórias, alcançando grande aceitação por parte dos discentes surdos, pois os alunos revelaram à docente que gostavam da experiência e que aprenderam com esta estratégia.

Nestes momentos, primeiramente a professora apresentava e trabalhava a história em DVD em Libras para que, na sequência os próprios surdos recontassem-na. No momento do reconto, os alunos encenavam cada fato organizando-os na sequência em que os fatos ocorriam da história assistida em DVD. Em seguida, a educadora escrevia na lousa algumas palavras, uma a uma e sinalizava em Libras para que os alunos surdos também sinalizassem. Com isso, percebemos que a professora fazia uso do conhecimento da L1 para ensinar a L2 na intenção de inserir este aluno no ambiente de diversos tipos de textos.

Quanto aos momentos didáticos-pedagógicos já discutidos ao longo deste trabalho, Santos, Barba e Velanga (2015) frisam a concordância entre os docentes

entrevistados quanto a importância da Libras para o aluno surdo e para a composição do processo de significação na L2. Para a realização desta tarefa, os/as autores/as mostram a relevância da capacitação continuada para discutir habilidades e metodologias mais adequadas de ensino a esses educandos.

5.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Já a terceira prática que relatamos ocorreu em uma escola comum localizada no Rio Grande do Sul, em 2012 e, no processo investigativo as pesquisadoras também optaram pela entrevista como instrumento de coleta de dados. Os participantes foram uma professora ouvinte e três alunas surdas que recebiam o AEE na mesma escola que estudavam (ambiente campo de pesquisa), e a investigação teve como objetivo verificar como a proposta do AEE está sendo colocada em prática nessa instituição de ensino. (SPERB; THOMA, 2012).

De acordo com a docente entrevistada (que foi a professora do AEE), ela mesma produzia os dicionários e materiais que eram adaptados para cada aula ministrada e além disso, realizava a interpretação das várias atividades destinadas aos alunos. Como ponto negativo, citou a ausência de docentes surdos no AEE para trabalharem a Libras com alunos surdos.

Para a realização das tarefas, a educadora fazia uso de estratégias de ensino que pudessem favorecer a aprendizagem das alunas surdas fazendo referência, ainda, à forma como a professora de LP desenvolve o trabalho na sala de aula comum utilizando comparações entre a gramática da Libras com a gramática da LP, apesar de utilizando-se de jogos e ainda de imagens e vídeos.

Dessa forma, Sperb e Thoma (2012) asseguram que a maneira empregada pela educadora de LP, é contrária ao que é recomendado pelo AEE, pois, segundo as estudiosas, no AEE os alunos surdos devem aprender a estrutura da LP e as regras da gramática dessa língua. Para desenvolver atividades de ensino da L2, as autoras entendem que esse professor deve utilizar tanto a Libras e quanto as características do estudante surdo, como o uso de estratégias que privilegie recursos visuais.

As informações coletadas a partir da entrevista com as alunas surdas mostram que os conteúdos abordados na sala de aula eram os mesmos aprendidos

no AEE. No entanto, para as estudantes, o atendimento no AEE era significativo porque elas compreendiam melhor os conteúdos que tinham sido expostos em sala de aula após o atendimento especializado. Ou seja, o AEE ofertado para essas alunas servia para minimizar as dificuldades surgidas ante aos assuntos ministrados e não para complementar o que é ensinado na sala de aula comum. (SPERB; THOMA, 2012).

Das pesquisas encontradas através de *sites*, consideramos essenciais os trabalhos que apontamos, por seguirem os critérios apontados no início do tópico. A descrição dessas realidades demonstra como pode ser trabalhado o AEE para ensino de LP, através das SRM nas escolas de ensino regular e a forma com que os profissionais que trabalham nesse espaço desenvolvem estratégias de ensino para alunos com NEE incluindo os discentes surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso traçado nesta pesquisa nos mostrou que o AEE é um momento importante para a efetivação da prática inclusiva que visa reorganizar a escola para atender as diferenças. Nessa perspectiva, com a implantação das SRM nas escolas da rede regular de ensino, os alunos com NEE passaram a ter auxílio no AEE, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala de aula.

No decorrer do trabalho, apresentamos autores e legislações que destacam que a surdez não é sinônimo de incapacidade, como também, ressaltamos que o surdo compreende o mundo através da visão e manifesta sua cultura através da língua de sinais.

Dessa maneira, o estudante surdo precisa receber uma educação bilíngue que garanta o uso da Libras como L1 e como L2 a modalidade escrita da LP, e que disponibilize esse atendimento uma vez que as legislações analisadas e a investigação dos autores estudados destacam a relevância de um espaço bilíngue para esses discentes.

Vemos que a SRM é um espaço indispensável para a efetivação da proposta inclusiva, tendo em vista que é nele que ocorre a organização de materiais e a execução de atividades que contribuem para promover o aprendizado nas duas línguas pelo discente surdo. Destacamos que a natureza desse atendimento não é a de substituição, mas de complementação ao ensino da sala de aula.

Neste contexto, não há como deixar de explicitar como o AEE para ensino de LP, mediado pela Libras, pode aperfeiçoar o ensino desse aluno na escola regular, atuando como estratégias para que o aluno atinja diferentes níveis de compreensão da Língua Portuguesa e da Libras como também aos conteúdos trabalhados na escola inclusiva.

Dessa forma, através de um sistema educacional que promova a educação bilíngue, o estudante surdo poderá fazer uso da Libras sem receio e se relacionar por meio dessa língua. E dessa forma, compreendemos que todos os momentos didático-pedagógicos do AEE têm a finalidade de promover a acessibilidade, pois o atendimento está pautado na elaboração e organização dos recursos pedagógicos visuais e em Libras, que tornam o conhecimento acessível ao aluno surdo.

Assim, no decorrer do trabalho, mostramos estratégias de ensino, dispostas na literatura, que podem ser usadas pelo docente do AEE para ensinar Libras e LP

para o estudante surdo; apresentamos atividades de escrita e utilização de recursos visuais e, desse modo, cumprimos nosso objetivo maior e objetivos específicos, que eram enumerar as principais estratégias para ensino de Libras e LP, na modalidade escrita, utilizadas no AEE apresentando experiências na área, identificar na literatura, os pressupostos do ensino de Libras para o discente surdo e relacionar a relevância da aquisição da língua de sinais para o aprendizado da LP como L2 para surdos.

Por meio desse atendimento, o conteúdo abordado na classe comum é ressignificado através do trabalho metodológico e pedagógico desenvolvido pelo profissional que trabalha nesse ambiente da escola e que, por sua vez, precisa elaborar estratégias mantendo uma relação de parceria com o docente da classe regular.

Nas situações encontradas na pesquisa e relatadas neste trabalho, vimos que existe, em pesquisas estudadas, apenas comparações entre a gramática da Libras com a gramática da LP. Mas acreditamos que além da análise contrastiva, é necessário buscar os recursos visuais e aulas elaboradas tendo em mente que o estudante surdo interage através da visão, e, por esse meio, torna-se possível a ampliação do conhecimento por parte dele e aula mais atrativa para os alunos ouvintes.

Compreendemos ainda que a precariedade de abordagem da temática na formação inicial e continuada interferem no conhecimento sobre as ações mais eficazes que promovam a aquisição de Libras e o aprendizado da LP pelo aluno surdo no AEE, conforme hipótese levantada no início da pesquisa.

A bibliografia selecionada para compor este trabalho esteve pautada em pressupostos bilíngues e essa delimitação foi primordial para atingir os objetivos da pesquisa porque, através das leituras, releituras e fichamentos dos textos dos elencados para a pesquisa, construímos nossas reflexões mediante os conceitos abordados para ensejar as discussões postas na escrita deste trabalho.

Desse modo, percebemos a importância do estudado para que a investigação da bibliografia contemplada nessa pesquisa, seja de conhecimento da comunidade acadêmica. Destacamos ainda que o tema aqui estudado requer mais discussões e debates, pois para uma inclusão tanto do aluno surdo quanto dos demais alunos com NEE, é necessário além do AEE, uma formação para os profissionais e um preparo da instituição escolar para acolher esses alunos de forma que atinja a

acessibilidade com êxito. Nesse sentido, destacamos o desejo de continuar estudando o tema em uma pesquisa de campo, investigando, no Sertão paraibano, a efetivação do AEE para ensino de LP para surdo.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **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, v. 4, 2010.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a Sala de Recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06.pdf>> Acesso: 18 mar. 2018.

BONDEZAN, A. N.; GOULART, A. M. P. L. O atendimento educacional especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? **CAMINE: Caminhos da Educação = CAMINE: Ways of Education.**, Franca, SP, Brasil. ISSN 2175-4217.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso: 19 nov. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2009.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2002. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>> Acesso em: 22 out. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 28 out. 2018.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 22 out. 2017.

_____. **Resolução nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 23 out. 2017.

_____. Estatuto da pessoa com deficiência. **Lei nº 13.146/2015**. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas– Brasília/DF, 2015. ISBN: 978-85-7018-634-8

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso: 22 de mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: 22 de mar. 2018.

_____. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso: 10 de jan. 2018.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso: 23 mar. 2018.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: Pessoa com surdez. SEESP / SEED / MEC, Brasília-DF, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, n. 52, enero-marzo, 2013, p. 101-119. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil. ISSN: 1413-2478.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MELO, D. N. **Formação leitora de alunos surdos**: das concepções teóricas a prática formativa no atendimento educacional especializado. Universidade Estadual da Paraíba. Catolé do Rocha/PB, 2017.

OLIVEIRA, M. A.; LEITE, L. P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 197-205, 2011. ISSN 0103-863X.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014. ISSN 1982-7199.

PERTILE, E. B.; ROSSETTO, E. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n.4, p. 1186- 1198, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. F. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C; LOPES, M. C. (Org.). **Educação de Surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

RIBEIRO, T.; SANTOS, E. S. M.; FURTADO, L. A. R. Reflexões sobre leitura e escrita na educação bilíngue de surdos. In: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, J. P. C.; BARBA, C. H.; VELANGA, C. T. Utilizando as fábulas como estratégia de ensino no AEE de alunos com surdez. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. 2015. ISSN 2176-1396.

SCHMIEDT, M. L. P.; QUADROS, R. M. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília. MEC/SEESP, 2006.

SILVA, A. A.; SILVA, D. A. P.; GONÇALVES, P. T. S. Sala do AEE para surdos: formação dos profissionais bilíngues. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**. Rio Verde, FAR/ISEAR, Ano 3, nº 3, jan. 2015. ISSN: 2317-7284.

SPERB, A. C.; THOMA, A. S. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de surdos. **Textura**. Canoas. n. 25, p. 52-66 jan/jun. 2012.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in (ex) clusão dos surdos nas Escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.