



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

JOSEFA MARTINS DE SOUSA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA:
DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS**

CAJAZEIRAS - PB

2018

JOSEFA MARTINS DE SOUSA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA:
DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS**

**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.**

**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

S725e Sousa, Josefa Martins de.
Ensino de língua portuguesa para surdos na escola inclusiva:
dificuldades e estratégias / Josefa Martins de Sousa. - Cajazeiras, 2018.
57f.: il.
Bibliografia.

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

1. Educação inclusiva. 2. Surdos. 3. Língua portuguesa - ensino. 4.
Língua brasileira de sinais. 5. Libras. I. Corrêa, Adriana Moreira de Souza.
II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de
Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 376

JOSEFA MARTINS DE SOUSA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA ESCOLA INCLUSIVA:
DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS**

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: 16/03/18.

BANCA EXAMINADORA

Adriana M. S. Corrêa

Prof.^a Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)

Edilson Leite da Silva

Prof. Me. Edilson Leite da Silva
(UACEN/CFP/UFCG - Examinador 1)

Nozângela Maria Rolim Dantas

Prof.^a Dr.^a Nozângela Maria Rolim Dantas
(UAE/CFP/UFCG - Examinador 2)

**À Maria de Lourdes Cipriano de Sousa,
que com muito amor e cuidado zelou
por minha integridade, fazendo com que
esse momento fosse, para mim, tão
importante quanto o momento do meu
nascimento para ela.**

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar serenidade durante toda a vida, apesar de grandes dificuldades que vivi.

À minha família, por depositar uma confiança inquestionável na minha capacidade de aperfeiçoamento acadêmico.

À minha mãe, Maria de Lourdes Cipriano de Sousa, que com cuidado, muito amor, carinho e zelo fez de mim uma pessoa íntegra e responsável.

A Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras, por dispor de ambientes que propiciaram pesquisas e estudos, favorecendo a confiança necessária que as disciplinas exigiam.

À minha professora, orientadora e amiga Adriana Moreira de Souza Corrêa por suas correções, orientações, incentivos, conselhos e carinho comigo durante o tempo de produção.

À professora Erlane Aguiar Feitosa de Freitas por sua colaboração na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

As minhas amigas, Laiane Santos e Thatyane Alves, por dividirem comigo não só o espaço de um apartamento, mas o ombro que me serviu de pilar para seguir sempre em frente.

Ao meu namorado e amigo, José Augusto, por seu apoio, incentivo, carinho e amor.

A um de meus irmãos, em particular, que me desestimulou, criticou e atirou pedras, fazendo com que sua negatividade me fizesse querer ainda mais mostrar que a capacidade mora em mim.

A Liliana Maria da Silva por oferecer todo o apoio na jornada acadêmica e por se tornar uma grande amiga.

Aos meus amigos Maria de Lourdes e Matheus Dantas, por sempre estarem dispostos a ajudar.

Aos meus colegas de turma, Ana Cláudia, Raumenya Dantas, Francicleudo Soares, Marcus Paulo, Maria Luana, Marta Kécia, Alzenir Linhares, Sandriana Lucena, Maria Lucia, Elionaldo Rofino e José Venâncio por sempre compartilharem positividade e colaboração durante todo o curso.

As colegas monitoras da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras por favorecerem o crescimento acadêmico partilhando experiências e conhecimentos não

só nos três semestres de monitoria, mas em todos os momentos com companheirismo e carinho.

E a todos que de alguma forma contribuíram para a minha formação acadêmica.

"A língua é a chave para o coração de um povo. Se perdemos a chave, perdemos o povo. Se guardamos a chave em lugar seguro, como um tesouro, abriremos as portas para riquezas incalculáveis, riquezas que jamais poderiam ser imaginadas do outro lado da porta." (Eva Engholm)

RESUMO

O presente trabalho foi motivado pela necessidade de conhecer experiências exitosas na educação da pessoa surda, pois muitas universidades, no processo de formação de estudantes dos cursos de licenciaturas, ainda dispõem de poucos espaços de discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos. O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Libras, destaca a necessidade de inserção de uma disciplina específica para abordar estratégias de ensino desse sistema de comunicação como segunda língua. Assim, nosso objetivo é apresentar as principais dificuldades e as estratégias para o trabalho com a Língua Portuguesa com esses estudantes em classes regulares. A metodologia utilizada foi constituída a partir da abordagem qualitativa, de natureza básica, e quanto ao objetivo classifica-se em pesquisa explicativa, tendo como procedimento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica. Esta coleta de dados estará pautada nas pesquisas de Oliveira (2009), Quadros e Schmiedt (2006), Quadros (2006), Salles et al. (2004), dentre outros, tendo em vista que estes autores propõem que o ensino da Língua Portuguesa para surdos deve ocorrer através da educação bilíngue. A partir da análise das investigações desses autores, constatamos que, através de um sistema educacional bilíngue contando com a parceria entre docente capacitado, o intérprete de Libras e o professor do Atendimento Educacional Especializado para ensino de Língua Portuguesa, e utilizando materiais visuais construídos sob essa perspectiva, o aprendizado da segunda língua pelo discente surdo apresenta com maior eficácia. Além disso, verificamos que a inclusão não se realiza só ao matricular o aluno surdo na escola, mas é preciso repensar o currículo (inserindo a Libras e a Língua Portuguesa como línguas de instrução) e a avaliação (através de instrumentos que permitam a livre expressão do conhecimento pelo surdo na sua própria língua e avançar no registro da segunda língua).

Palavras-chave: Surdo. Língua Brasileira de Sinais. Estratégias didáticas.

ABSTRACT

This work was motivated by the need of knowing experiences of indecision in the education of the deaf person, since many universities, in the process of training undergraduate students, still have few spaces for discussion about Portuguese language teaching for the deaf. Although, decree 5.626 / 2005, which regulates Libras, highlights the need to insert a specific discipline to approach teaching strategies of this communication system as a second language. Thus, our goal is to present the main difficulties and strategies for working with the Portuguese language with these students in regular classrooms. The methodology used for this research consisted of a qualitative approach, of a basic nature, and as for the objective is classified as explanatory research, having as a data collection procedure the bibliographic research. This data collection will be based on the researches of Oliveira (2009), Quadros and Schmiedt (2006), Quadros (2006), Salles et al. (2004), among others, considering that these authors propose that the teaching of Portuguese language for the deaf should occur through bilingual education, they suit the intention of this study. From the analysis of the investigations of these authors, we verified that, through a bilingual educational system counting on the partnership between qualified teacher, the interpreter of Libras and the teacher of the Specialized Educational Assistance for teaching of Portuguese Language, and using visual materials constructed under this perspective, the deaf student learns more effectively. In addition, we note that inclusion does not occur by just enrolling the deaf student in school, instead, it is necessary to rethink the curriculum (inserting Libras and Portuguese as instructional languages) and evaluation (through instruments that allow free expression of knowledge by the deaf in their own language and to advance in the registration of the second language).

Keywords: Deaf. Brazilian Sign Language. Didactic strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Professora de Língua Portuguesa explorando gravuras com	29
-	legendas em Língua Portuguesa escrita.	
Figura 2	CD – ROM “Alice no País das Maravilhas” e outros exemplares	45
-		
Figura 3	Produtos LSB Vídeo para trabalho com surdos na perspectiva	46
-	bilíngue	

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CFP	Centro de Formação de Professores
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
IES	Instituições de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
SEESP	Secretaria de Educação Especial
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	14
1.1 O PERCURSO INVESTIGATÓRIO	18
1.1.1 Sobre a pesquisa	18
2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
2.1 O SURDO, O DEFICIENTE AUDITIVO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS .	25
2.2 PROPOSTA BILÍNGUE	27
2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	29
3 A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO	32
3.1 BILINGUISMO, BICULTURALISMO E CIDADANIA	34
3.2 ESTÁGIOS NO PROCESSO DE APRENDIZADO DA SEGUNDA LÍNGUA.....	36
4 PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	38
4.1 PROFISSIONAIS QUE MEDIAM O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INCLUSIVA.....	38
4.1.1 Desafios encontrados no processo de inclusão dos surdos nas classes regulares	39
5 PRÁTICAS EXITOSAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NA SALA DE AULA REGULAR	42
5.1 CURRÍCULO ESCOLAR	42
5.2 AVALIAÇÃO DO SURDO	43
5.3 RECURSOS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO	45
5.4 TRABALHANDO A LEITURA E A ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COM O ALUNO SURDO.....	47
5.4.1 Estratégias para o aprendizado da leitura	48
5.4.2 Compreensão da representação escrita da língua	49
5.4.3 Produção escrita na segunda língua	50
5.4.4 Ampliação do léxico.....	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a legislação brasileira vigente, os profissionais que atuam na educação, seja de forma direta ou indireta, são cada vez mais cobrados a realizar ações que servirão de respostas às mudanças que ocorrem na sociedade, sejam mudanças tecnológicas, individuais ou na própria organização da escola. Em decorrência disso, nos deparamos com situações que, até pouco tempo, não presenciávamos no ambiente escolar, como por exemplo, a chegada de alunos com deficiência para compor o quadro discente da instituição.

Diante disso, percebemos que, atualmente, é solicitado ao professor a apresentação de competências novas para que a prática docente não se limite apenas a transmissão de conteúdos disciplinares, mas esses profissionais precisam desenvolver atividades a fim de propiciar ao aluno, habilidades que o permita o exercício da cidadania, valorizando a diversidade cultural e aceitando as diferenças. (OLIVEIRA, 2009).

Com isso, destacamos que esta mudança na forma de pensar e de agir sobre a educação não deve ser compreendida como ação restrita aos professores, mas que engloba a participação dos dirigentes das escolas e dos especialistas educacionais que, em geral, são docentes que atuam em outras funções e também precisam se adequar à proposta por serem responsáveis por proporcionar o apoio pedagógico para o professor.

Segundo Oliveira (2009), nesta perspectiva de apoio às diferenças, as escolas precisam desenvolver ações que favoreçam a implementação da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, ao mesmo tempo que enfrenta limitações estruturais, de materiais pedagógicos e de profissionais. Para a pesquisadora, essas questões, que dependem de políticas públicas em geral, precisam ser minimizadas a fim de favorecer a participação dos estudantes com NEE, ou seja, precisa-se de programas e ações desenvolvidas pelo Estado para garantir os direitos a esses alunos.

A autora discorre ainda que as dificuldades que as pessoas com NEE encontram no acesso à educação, se iniciam a partir do momento que é feita a matrícula do aluno com deficiência na escola, pois, na maioria das vezes, há recusa

da vaga. Por esta razão, as escolas precisam buscar por estratégias que atendam esse aluno tanto durante, quanto após o ingresso dele no ambiente escolar.

No mesmo estudo, a pesquisadora discute sobre as pesquisas direcionadas a educação de alunos que apresentam uma NEE específica: a surdez. Para ela, o aluno surdo, quando está inserido na sala de aula regular, independente das suas limitações e capacidades, deve participar de todas as atividades em sala de aula, interagindo e construindo o conhecimento coletivamente.

Diante do exposto e dos questionamentos acerca dos recursos didáticos e humanos, bem como de estratégias necessárias para a implementação da educação bilíngue para esses alunos (disponíveis na literatura) e que tratam do ensino de Língua Portuguesa – LP para alunos surdos em classes inclusivas, constituiu-se este trabalho. Deste modo, nos capítulos seguintes buscaremos apresentar as modificações necessárias para desenvolver atividades em classes com surdos, mostrando a organização escolar, profissionais, materiais e métodos que podem favorecer o desenvolvimento do educando surdo.

Delimitaremos o estudo às modificações que devem ocorrer na escola, de modo a aprimorar o trabalho do professor capacitado, ou seja, aquele que, em sua formação básica, pode se apropriar de conteúdos que o possibilite a realizar atividades em classes inclusivas. Essa formação profissional, inserida na constituição do licenciado (o professor capacitado) e que trata do conhecimento voltado para a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e definido, com mais detalhes, na Resolução CNE/CEB¹ nº 02/2001.

O professor capacitado, de acordo com este último documento, identifica as NEE e promove ações de valorização da educação inclusiva. Assim, as escolhas das ferramentas e das estratégias utilizadas por esse profissional podem mediar e favorecer a aprendizagem destes alunos de forma que o objetivo proposto no plano de aula seja alcançado com êxito.

Ressaltamos ainda que, de acordo com a Resolução 02/2001, a atuação do professor capacitado se difere do professor especializado. Este último, segundo Oliveira (2009), é definido como o profissional que recebeu a formação específica nos

¹ Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

cursos de licenciatura em educação especial ou cursou a pós-graduação em uma área específica da educação especial.

Apesar de, neste contexto, ambos desenvolverem ações voltadas para o mesmo público (o aluno com NEE), esses professores precisam trabalhar juntos e em equipe, por recomendação da Resolução já destacada. Isso se deve ao fato que, o professor da classe regular deve receber o apoio do professor especializado para realizar práticas mais eficazes na classe inclusiva, a fim de favorecer a participação e o aprendizado dos alunos com NEE.

Deste modo, para a garantir a formação do docente que atua na educação do aluno surdo, a Lei da Libras nº 10.436/2002, determina a obrigatoriedade da disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras no processo de formação dos alunos que cursam licenciaturas. Contudo, mais de quinze anos após a aprovação desta lei, as Instituições de Ensino Superior - IES ainda dispõem de poucos espaços de discussão a respeito das estratégias de ensino de LP para surdos em classes inclusivas. Compreendemos assim que, essa lacuna na formação inicial docente pode gerar dificuldades para o licenciado que trabalha no espaço educacional inclusivo, visto que ele poderá não dispor de conhecimentos teóricos e práticos para efetivar atividades exitosas com esses alunos.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras, determina que a educação do surdo deve acontecer em uma perspectiva bilíngue, na qual a Libras e a LP são línguas de instrução. Por isso, essa legislação prevê ainda que os professores de LP devem conhecer as especificidades do ensino desta língua para o aluno surdo.

Destacamos ainda que, muitos docentes formados antes da aprovação da lei da Libras não tiveram a oportunidade de cursar a disciplina de Libras durante a sua formação acadêmica e, por isso, não possuem conhecimentos didáticos e metodológicos para intervirem, de forma eficaz, no processo de aquisição da escrita do surdo, para que ele possa alcançar um nível de escrita mais próximo da norma culta da língua portuguesa.

Com isso, o trabalho em tela visa discutir as estratégias de ensino da LP como segunda língua – L2 voltadas para tornar mais efetivo o ensino do aluno surdo em classes inclusivas. Observamos que, mesmo sendo garantido no Decreto citado anteriormente, a presença de uma disciplina específica para discutir os conhecimentos desta área, esta prática ainda se encontra em processo de implantação no sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, nosso objetivo é apresentar a organização curricular e pedagógica necessária para favorecer o trabalho docente da LP com alunos surdos que estudam no Ensino Médio em classes inclusivas. Como objetivos específicos iremos identificar os pressupostos do ensino da LP, na educação bilíngue para surdos na perspectiva da inclusão; mostrar, na literatura, as principais dificuldades relatadas por professores de LP que trabalham em classes regulares com surdos para ensinarem esta língua, na modalidade escrita. Além disso, apresentaremos estratégias e recursos didáticos recursos que podem ser utilizados pelos professores para o ensino da LP para o surdo.

A LP é uma das disciplinas curriculares ensinadas tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Com isso, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado – ECS os alunos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa ficam por um tempo determinado de horas na sala de aula em uma turma específica. Diante dessa situação, na prática em sala de aula, nos deparamos com situações diversas, inclusive com alunos surdos na classe e que os professores (as) de LP destas instituições mostravam ter dificuldades para trabalhar a modalidade escrita do Português com esses alunos.

Essa situação ocorre porque a maioria dos docentes não tiveram a oportunidade de discutir conhecimentos nessa área, durante a formação básica para o exercício da docência, pois concluíram sua graduação antes do reconhecimento da Lei da Libras. Com isso, nossa intenção em debater a temática que iniciou a partir da experiência de observações em uma sala de aula durante o ECS no Ensino Médio.

Na ocasião, presenciamos dificuldades por parte do docente de LP, e que essas limitações poderiam ser superadas através do uso de recursos didáticos adequados, estratégias eficazes e um aprimoramento na forma de trabalhar essa língua na sala de aula regular com um discente surdo.

Com o propósito de contribuirmos para a questão, delimitamos por capítulos, toda a discussão. Desse modo, trazemos no capítulo seguinte a este, as características da pessoa surda diferenciando-a do deficiente auditivo (definindo o público abordado na investigação), como também conceitos gerais a respeito da Educação Inclusiva. Discutimos também sobre a proposta bilíngue na aprendizagem de LP pelo aluno surdo e o que está previsto na legislação.

No capítulo três, abordamos concepções do Ensino de LP e apresentamos os conhecimentos e as habilidades que o professor dessa língua deve dispor para

ensiná-la, na modalidade escrita, para o aluno surdo. Já no capítulo quatro debatemos a respeito dos profissionais envolvidos na educação de surdos e os desafios que eles encontram ao trabalharem em classes inclusivas.

No quinto capítulo, discutimos práticas, presentes na literatura que visam favorecer a educação da pessoa surda. Para tanto, discutimos o currículo, a avaliação, recursos didáticos e estratégias que favorecem o ensino e aprendizagem do estudante surdo. Entre as estratégias, destacamos o aprendizado da leitura, a compreensão da escrita, a produção escrita e a ampliação do léxico.

A seguir, descreveremos os pressupostos e o caminho que percorremos ao desenvolver essa pesquisa.

1.1 O PERCURSO INVESTIGATÓRIO

Como dissemos anteriormente, o ensino da LP para surdos necessita da ampliação de espaços de discussão sobre a temática. Entretanto, compreendemos que essas pesquisas só se realizam quando há perguntas, inquietações e problemas a serem solucionados, e que essas preocupações se constituem a partir da abertura de espaços para o debate do tema.

Deste modo, nos trabalhos que discutem o assunto, percebemos que existe a necessidade de compilação e divulgação de propostas pautadas em estratégias organizacionais, de preparo de profissionais e aparelhamento da escola com recursos didáticos voltados para o ensino de LP, como L2 na modalidade escrita, para surdos. Assim selecionamos e listamos as estratégias mais significativas encontradas nos trabalhos de Quadros (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Salles et al. (2004a) e outros com a intenção de verificar de que maneira o professor de Língua Portuguesa trabalha o ensino dessa língua com o aluno surdo na escola inclusiva?

1.1.1 Sobre a pesquisa

Gerhardt e Silveira (2009) discutem a respeito da pesquisa e a apresentam como processo inacabado, mas que possibilita a aproximação e entendimento sobre o que é investigado. Para as autoras, este processo tem a pesquisa científica como desfecho de uma investigação, com a finalidade de solucionar um problema.

Assim, nossa pesquisa pretende contribuir discutindo este objeto e com essa finalidade nos baseamos no que já foi escrito, analisado e publicado. Por isso, é uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, pois nos preocupamos com a compreensão do que já foi estudado e socializado por meio das reflexões apresentadas por Oliveira (2009), Quadros e Schmiedt (2006), Quadros (2006), dentre outros.

Neste estudo, não focaremos em representações numéricas, de modo a apresentar o que estes autores propõem para que a educação bilíngue se efetive da maneira mais adequada para o ensino do aluno surdo. Dessa maneira, percebemos que a preocupação desse tipo de pesquisa é com o aprofundamento do que está sendo discutido para a sua compreensão. Além disso, o trabalho discute questões de ordem pedagógica. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Na perspectiva das autoras citadas anteriormente, nosso trabalho trata de uma pesquisa exploratória quanto ao objetivo dela, uma vez que esta investigação proporciona um conhecimento maior sobre o problema, visando deixá-lo mais claro e visível. O estudo possibilita ainda o levantamento de hipóteses sobre as formas de implementação de educação do surdo.

Ainda tomando como base os critérios apresentados por Gerhardt e Silveira (2009), definimos a pesquisa como de natureza básica, pois possibilita gerar novos conhecimentos que são essenciais e/ou importantes para o avanço da ciência, mas que, por não apresentar aplicações práticas na sua constituição, restringe-se a abranger conhecimentos universais.

Diante do exposto, produzimos o presente texto que reflete a construção do conhecimento através das nossas pesquisas nos fundamentando em autores mencionados acima, a fim de verificarmos se o uso de materiais visuais, construídos na perspectiva bilíngue, favoreçam o aprendizado da LP pelo aluno surdo, buscando uma solução para nossa problemática.

Diante do exposto, a pesquisa se concretiza através do levantamento dos pesquisadores que tratam da temática, fazendo com que o conhecimento e uma nova visão seja acrescentada, o que possibilita uma discussão a respeito, e não somente a repetição de autores que já tratam o assunto.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Iniciaremos as nossas reflexões tratando a respeito de uma forma de pensar a Educação que não conta com o consenso entre os pesquisadores e os profissionais que atuam para por esta proposta em prática. Explicamos esse fato a partir da discussão apresentada por Carvalho (2013), ao destacar a proposta atual de educação que não se realiza de forma realmente inclusiva, e isso ocorre tanto pela qualidade oferecida por ela quanto pelo entendimento que os educadores teceram sobre inclusão.

Esse termo, de acordo com o Dicionário Balsa da Língua Portuguesa é definido por “ato ou efeito de incluir ou incluir-se.” (GRILLO et al., 2005, p. 544). Em outras palavras, é um processo de incluir algo ou uma pessoa, por exemplo, organizar uma situação ou um ambiente para atender diferentes pessoas.

Quando utilizamos este conceito nos referindo a escola, ao processo de inclusão e aos alunos que estudam nas escolas inclusivas, não nos referimos somente ao fato da turma ter um estudante que apresente deficiência, nem tampouco à ação de distingui-lo utilizando atividades diferenciadas e adaptadas para esse aluno. Para vivenciarmos a proposta inclusiva é preciso elaborar atividades usando estratégias e recursos que deem oportunidade para que esse aluno desenvolva suas tarefas em seu tempo e de acordo com sua capacidade. (RAMOS, 2010).

Neste trabalho, a autora cita formas de incluir e obter a participação de todos os discentes com algumas atividades na sala de aula regular, como por exemplo, colocar as equações matemáticas na lousa com diversas cores, uma vez que a educanda com deficiência (abordada na pesquisa) estava aprendendo as cores e trocava as cores dos lápis para escrever. Assim, a docente colocava a equação com caneta de determinada cor e solicitava que a aluna escrevesse que cor era a apresentada e assim, a discente passou a utilizar a mesma cor de cada caneta apresentada na lousa pela professora, mesmo pedindo ajuda aos colegas. A estudante em questão não resolveu as equações matemáticas, mas aprendeu as cores, socializou-se com a turma e fez a atividade.

Outro caso apresentado por Ramos (2010) trata da presença de um aluno surdo na classe. De acordo com a pesquisadora, esse estudante não tinha conhecimento da Libras e, por essa razão, ele e a professora da sala regular passaram a estudar juntos esta língua através de um manual que a docente encontrou,

acessando a *internet*. Desta forma, após compreender a sua língua natural, a Libras, este conhecimento o ajudou a aprender a L2 e, em pouco tempo, o estudante já conseguia registrar palavras escritas em Português sobre o que queria expressar. Ou seja, nesses momentos, a Libras serviu como mediadora para a compreensão do que foi escrito na L2. A docente também incluiu, em suas aulas, um ditado com objetos para que os alunos escrevessem a palavra correspondente, passou também a utilizar desenhos com histórias e até mesmo na explicação de suas aulas fazia uso de *slides* com várias imagens.

Diante das situações exemplificadas, percebemos que mesmo sem adaptar o conteúdo para o aluno surdo, a professora atendeu a necessidade de tornar o tema acessível através de recursos visuais. Durante a realização das atividades, a docente utilizou a Libras favorecendo o conhecimento deste sistema de comunicação e o aprendizado não só do estudante surdo, mas dos demais que compreenderam que podem conhecer uma nova língua e, a partir dela aprender conteúdos que não tinham conhecimento.

Percebemos assim que não é fácil a efetivação de uma escola inclusiva, uma vez que há dificuldades quanto a intenção de organizar Políticas Públicas que favoreçam a universalidade do ensino, de modo a garantir a todos o direito à educação. Paulon, Freitas e Pinho (2005) ressaltam que o professor não é o único responsável pelo trabalho que visa colocar em prática o processo de inclusão, mas, que esse processo deve ser realizado por todos os profissionais que estão implicados na educação.

Conforme Carvalho (2013), a escola inclusiva é uma ideia recebida com simpatia pela maioria dos pais, educadores e pela sociedade. No entanto, neste processo ainda nos depararmos com resistência por parte de alguns componentes da comunidade escolar. Contudo, o panorama hoje é que observamos mais consciência no que diz respeito aos direitos humanos, mesmo que ela não se efetive na prática. Como, por exemplo, citamos o fato da proposta da educação inclusiva não tenha se tornado uma realidade em todas as instituições brasileiras.

A autora apresenta, como uma das barreiras para esta efetivação, a resistência por parte de familiares dos estudantes com deficiência, ao alegarem que a inserção desses educandos na sala de aula regular não contribuirá para sua aprendizagem. Segundo os pais, isso ocorre porque os professores não conseguem atender as

limitações e o ritmo de aprendizado desses educandos já que precisarão atender também os alunos ditos “normais”.

Outra resistência destacada pela pesquisadora parte dos professores que se sentem inseguros diante da implementação dessa proposta educacional. Eles se preocupam tanto com a desativação da Educação Especial e a ampliação do número de estudantes com deficiência em suas classes que gera desaprovação dos familiares de alunos com deficiência diante da eficácia do trabalho.

Ainda de acordo com a investigadora, esse quadro de resistência dos docentes se explica pela falta de conhecimento na área para implementar ações que incluam toda a turma. Refletindo, dessa forma, a insegurança diante do trabalho realizado em classes regulares com esses alunos. Para eles, a forma mais adequada de educação do aluno com NEE ocorreu no período no qual a Educação Especial ocorria de forma segregada, apenas nas escolas especiais.

Contudo, de acordo com a LDB nº 9.394/1996, a Educação Especial é definida como a modalidade de educação escolar oferecida para educandos com NEE na rede regular de ensino. Embora essa lei tenha sido aprovada há mais de duas décadas, no Brasil, ainda estamos em processo de implantação de discussão nos cursos de formação básica de docentes e de ações nas escolas.

Conforme destaca Carvalho (2013), mesmo com essa legislação, muitos professores alegam que não tiveram a oportunidade de estudar a respeito desta modalidade educacional durante os cursos de formação para o magistério, tampouco realizaram práticas de estágio supervisionado com alunos da Educação Especial.

Valentini e Bisol (2012) esclarecem que o aluno surdo se depara com vários desafios tanto na educação básica quanto ao chegar no ensino superior e que um desses desafios está relacionado ao ambiente em que a comunicação visual (fundamental para a educação do surdo) não é promovida de forma satisfatória por essas instituições. Por essa razão, as estudosas alegam que as IES devem reexaminar a sua forma de ensinar e que, para isso os educadores e administradores devem ter conhecimentos a respeito da surdez e precisam “[...] pensar a respeito do modo como essas diferenças incidem sobre a vida acadêmica desses estudantes.” (VALENTINI; BISOL, 2012, p. 73). Logo, identificamos que as dificuldades enfrentadas por esses alunos se relacionam à diferença linguística e às especificidades que eles apresentam para a aprendizagem tendo em vista que, nas IES, atualmente, não é

considerado que as estratégias didáticas de ensino utilizadas para um aluno ouvinte podem ser inadequadas para o aluno surdo.

Paulon, Freitas e Pinho (2005) apresentaram, no seu trabalho, as inquietações dos professores a respeito de serem apontados como os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno surdo. Além disso, os autores tratam a respeito de como os docentes acreditam que a educação do aluno com NEE seja um fardo que carregam, uma vez que as políticas relativas à inclusão preveem uma proposta sustentada pelo professor, somente. De acordo com os pesquisadores havia muitas reclamações por parte dos educadores, pois estes se sentiam impotentes diante da dificuldade em atender todos os alunos de acordo com as suas particularidades.

Destacamos ainda que para os autores citados, quando é apresentada a proposta da inclusão, muitos educadores ainda acreditam que essa forma de organizar a educação se restringe a matricular, nas turmas do ensino regular, os alunos que estudavam nas classes ou nas escolas especiais. Contudo, é necessário esclarecer que o processo inclusivo não é somente voltado para acolher os alunos com deficiência. Carvalho (2013, p. 29) destaca que: “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos.” Vemos assim que a Educação Inclusiva se consolida em uma escola que atenda a diversidade e, portanto, que estará aberta para alunos com ou sem deficiência, para aqueles que apresentem dificuldades no aprendizado, atrasos no desenvolvimento, para os superdotados e etc.

Nessa perspectiva, para tratar sobre diversidade humana, é conveniente apresentar o conceito de Rosita Carvalho sobre as diferenças:

Aplicado a pessoas, o vocábulo diferença é, particularmente, polissêmico e polifônico pela multiplicidade de perspectivas de que se reveste nas práticas sociais e na medida em que se apoia em alguns “marcadores”, tais como: gênero, classe social, geração, raça, etnia, características físicas, mentais e culturais, segundo diferentes conotações. (CARVALHO, 2012, 13-14).

De acordo com a estudiosa, falar a respeito da diversidade, é tentar responder se desejamos, de fato, preservar as diferenças ou sermos iguais. Este termo, conforme destaca a autora, apresenta significados variados ou vários sentidos, de acordo com a natureza do discurso no qual o termo está empregado. Na sala de aula,

por exemplo, o marcador de diferença será aplicado às habilidades e aos recursos necessários para promover a aprendizagem do aluno.

Diante disso, Carvalho (2012) destaca ainda que o trabalho na diversidade deve iniciar pelo reconhecimento das diferenças, assim como também com igualdade de direitos oferecidos pela escola, traduzindo-se em aprendizagem e participação, não só na presença física, mas também na modalidade do atendimento escolar.

Nessa perspectiva de inclusão escolar, Ropoli et al. (2010) afirmam que não podemos categorizar os alunos fixando-os em grupos, em categorias ou por características distintas. Para os autores, é incorreto atribuir a um aluno uma identidade que irá excluí-lo do convívio com a diversidade grupo, isto é, que o manterá restrito aos grupos formados apenas com alunos com NEE (com surdez, como destaca esse trabalho) ou problemas de aprendizagem. Os autores asseguram que a Educação Inclusiva se refere a “[...] uma educação que garante o direito à diferença.” (ROPOLI et al., 2010, p. 8).

Carvalho (2013), mostra que a escola deve oferecer oportunidades a todos os seus alunos e, para isso, precisa dispor de diferentes modalidades de atendimento para favorecer a participação e a aprendizagem, de acordo com as capacidades e necessidades de cada um. A fim de que isso ocorra, as diferenças individuais devem ser consideradas e o trabalho precisa estar pautado no respeito à diversidade e na democracia e, a isso, a autora chama de equidade.

Rosita Carvalho destaca também que os conceitos de equidade são apresentados como diferente de igualdade. Para a pesquisadora:

A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não as características das pessoas, como seres que sentem, pensam e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania, devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais. (CARVALHO, 2013, p. 16-17).

Com a finalidade de esclarecer o termo equidade, Carvalho (2012, p. 22) o define como uma “[...] equiparação de oportunidades”, isto é, não se trata de oferecer a mesma condição para todos, mas de reconhecer a necessidade e a diferença que acompanha o aluno, oferecendo os meios necessários para que ele acesse determinado conhecimento ou participe de uma ação social.

Corroborando com Carvalho (2013), Ropoli et al. (2010) apresentam a escola como espaço de todos de acordo com a proposta pela educação inclusiva, que

compreende um espaço no qual os educandos participam de todas as tarefas de ensino, expressam-se livremente e constroem seu conhecimento de acordo com suas capacidades. Para os autores, a escola regular só se torna inclusiva a partir do momento que reconhece a diferença dos alunos, quando busca a participação nas atividades e o progresso de todos, adotando para isso, práticas pedagógicas que atendam às particularidades de cada um. Neste contexto, o professor deve se empenhar e desenvolver seu papel de formador, não restringindo suas tarefas à uma parcela de alunos que desempenham suas tarefas com rapidez ou que alcançam o desempenho esperado pela escola.

Damázio (2007) ao referir-se ao aluno com surdez, destaca que para que a educação desse discente se pautar no princípio trabalhado anteriormente, o processo de inclusão na escola regular deve acontecer desde cedo, obrigatoriamente, da educação infantil até a educação superior. E, nesse processo, é necessário que seja garantido a utilização de recursos que esse aluno precisa para superar as barreiras no processo educacional, para assim desfrutar de seus direitos escolares e, segundo os princípios constitucionais do Brasil, tenha condições de exercer sua cidadania.

Machado (2006) apresenta que não são os alunos que devem se adaptar ao modelo de escola, mas que esta, precisa se adequar às condições de seus educandos. Quanto a isso, nos remetemos ao discente surdo, uma vez que esse estudante apresenta necessidades que se relacionam diretamente com a comunicação e, por essa razão precisará de recursos didáticos selecionados pelos docentes (capacitado e especializado) e de estratégias elaboradas para o seu ensino. Logo, para isso, precisamos entender as necessidades do estudante surdo e, para isso é relevante destacar a diferença entre esse aluno e o educando deficiente auditivo, conforme veremos no próximo tópico.

2.1 O SURDO, O DEFICIENTE AUDITIVO E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Antes de tratarmos do ensino bilíngue, faz-se necessário determinar as diferenças conceituais existentes nos termos: surdo e deficiente auditivo. O surdo, segundo o Decreto 5.626/2005, é definido como o indivíduo que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pela utilização da Libras. Esta língua, de acordo com a Lei nº 10.436/2002, é definida como uma forma de expressão e comunicação, constituída

por um sistema linguístico que se utiliza da modalidade visual-motora, apresenta características gramaticais próprias construídas na relação espacial, sendo resultado da relação entre os integrantes das comunidades de surdos do Brasil.

Já o deficiente auditivo é caracterizado, ainda de acordo com o Decreto mencionado, como a pessoa que possui perda total, parcial ou bilateral, identificada com frequência de quarenta e um decibéis (dB) aferindo-se por audiograma em frequências de 500Hz até 3.000Hz. Essas pessoas, em geral, não buscam conhecer a Libras já que, com recursos tecnológicos (como o aparelho de amplificação sonora individual) e técnicas como a leitura labial, interagem com o mundo ouvinte.

Finau (2006) salienta que o surdo (estudante que abordaremos neste trabalho) percebe e ressignifica o mundo através da visão, movimentos e imagens que os cercam, ou seja, há uma cultura surda, instituída a partir de uma representação visual do mundo e que ocorre de forma diferente daquela experimentada pelo ouvinte. Essa cultura é representada pela sua língua, pelo seu jeito de se relacionar com a língua oral e o mundo ouvinte.

Dechandt (2006) afirma que, no Brasil, a partir dos anos 80, os estudos relacionados à língua de sinais e à surdez vêm obtendo um significativo espaço, principalmente no contexto escolar. Na maioria das pesquisas, é destacado que essa língua contribui no processo de desenvolvimento social, linguístico e cognitivo do surdo. Associado a isso, vivemos em um período no qual as discussões sobre a educação bilíngue ganharam espaço e, com isso, ampliaram as pesquisas para a implementação do processo de ensino e aprendizagem de uma língua oral, como L2, na modalidade escrita. A abordagem educacional em questão, tem como finalidade capacitar o aluno com surdez para a utilização, no seu cotidiano social e escolar, duas línguas (neste caso a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte).

Contudo, Damázio (2007) mostra que ao compararmos os princípios que regem esta abordagem, as experiências escolares recentes e as propostas pedagógicas, não são sistematizadas na perspectiva bilíngue. Há, segundo a autora, trabalhos divulgados como pautadas na proposta bilíngue para surdos, mas que na verdade são baseados em princípios de Comunicação Total.

A Comunicação Total, para Schelp (2008) citado por Kalatai e Streiechem (2012), diferencia-se do Bilinguismo porque é um método que utiliza diversas estratégias para a comunicação, seja através de gestos, mímica, língua de sinais, leitura labial ou mesmo a Libras combinada com qualquer outro desses métodos.

Nessa perspectiva, Ciccone (1996) citada por Kalatai e Streiechem (2012), apresenta esse conjunto de métodos para a comunicação como uma filosofia que está direcionada para a educação e atendimento das pessoas surdas. De acordo com a autora, o que é valorizado nesse tipo de comunicação são as abordagens alternativas que possibilitam a comunicação do surdo.

Diante do exposto, retornamos ao que foi abordado por Damázio (2007) quando chama a atenção para a forma como é tratada a proposta bilíngue para o aluno surdo nas escolas. Em suas pesquisas esclarece que é necessário conhecer como deve ser efetivado o processo de educação bilíngue nessas instituições e que ele precisa ser diferenciado da Comunicação Total. Assim, trabalharemos no tópico a seguir como é a proposta bilíngue, assim como deve ser o AEE para o ensino da LP.

2.2 PROPOSTA BILÍNGUE

Araújo, Dorziat e Soares (2011) mostram que a concepção de inclusão teve início e fortalecimento a partir da Declaração de Salamanca², ou seja, é um fruto do encontro realizado neste local, em 07 de junho de 1994, que contou com representações governamentais nacionais e internacionais. De acordo com as autoras, esse encontro teve a finalidade de apresentar propostas para a preparação das escolas regulares (desde condições materiais, condições físicas e capacitação docente) a fim de que recebessem os alunos com NEE.

A Declaração de Salamanca é, portanto, um dos documentos que norteiam a perspectiva educacional para todos e indica a necessidade de reformas no processo de formação do educador, uma vez que este sujeito pode lecionar em turmas constituídas por alunos com necessidades educacionais das mais variadas. Sendo assim, no âmbito do movimento educacional inclusivo, toda comunidade escolar formada por gestores, técnicos, funcionários, professores, pais e alunos são responsáveis (cada um dentro de seu papel social) para alcançarmos um resultado satisfatório nesse processo educativo. (OLIVEIRA, 2009).

A respeito da educação do aluno surdo, nessa perspectiva, a Resolução do CNE nº 02/2001 diz que essa educação pode ser bilíngue, assim como Quadros e

² Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social

Schmiedt (2006), Damázio (2007) e Araújo, Dorziat e Soares (2011), por exemplo. Essa opção através da educação bilíngue favorece o ensino da LP como L2, tendo o aluno surdo a Libras como primeira língua - L1.

Tanto Damázio (2007) quanto Araújo, Dorziat e Soares (2011) defendem que a abordagem bilíngue, na qual a Libras e a LP funcionam como línguas de instrução seja a mais adequada para ser aplicada com o aluno surdo. Entretanto, a carência de acesso dos docentes aos estudos que versam sobre a efetivação desta proposta inviabiliza a sua implementação.

Quadros (2006) afirma que o termo bilíngue alude à condição de um indivíduo que tem fluência em duas línguas, isto é, um sujeito que é capaz de escrever, ler e se comunicar com competência em mais de uma língua. Essa condição é adquirida através de algumas situações diferentes e específicas, seja por conviverem com pais e pessoas que dominam uma outra língua, ou por viajarem sob qualquer circunstância para outro país. O mesmo propõe Quadros e Schmiedt (2006), quando dizem que educação bilíngue compreende, no mínimo, duas línguas no contexto educacional.

Destacamos que, para efeito deste trabalho, nos referiremos à pessoa surda para tratar do indivíduo que deve utilizar a língua de sinais como L1, e a LP na modalidade escrita como L2. Sabemos que para a escola proporcionar essa educação, a instituição educacional depende de decisões político-pedagógicas do Estado e da efetivação de uma política linguística de qual será a L1 e qual será a L2 do aluno, bem como em quais situações uma ou outra língua devem ser utilizadas. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Independente do contexto de cada estado, esse tipo de educação depende de professores bilíngues e outros profissionais que trataremos adiante. Quadros e Schmiedt (2006) destacam ainda que há estados em que na escola bilíngue para surdos, nas séries iniciais do ensino fundamental, a língua de sinais é a língua de instrução e a LP funciona como L2. Nas demais séries, o intérprete é contratado para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. A presença do intérprete e seu papel como mediador linguístico em classes inclusivas é fundamental para a compreensão dos conteúdos e para a relação entre o aluno surdos e a comunidade escolar, conforme abordaremos no capítulo seguinte.

Contudo, há obstáculos para a implementação desta proposta, tendo em vista que ainda existem estados em que os professores não tem conhecimento da Libras e

a escola não possui estrutura para garantir a esses alunos a acessibilidade à informação e comunicação. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

No entanto, o que vem se tornando ferramenta notável para a comunidade surda garantir o seu direito a uma abordagem bilíngue no seu processo educacional, são os estudos realizados na área da Linguística, pois essas investigações comprovam ser um equívoco a língua de sinais ser considerada inferior à modalidade oral de linguagem. Conforme Finau (2006), o caminho para as pessoas surdas se comunicarem utilizando todos os recursos disponíveis pela linguagem verbal é por meio de sistemas linguísticos das línguas de sinais. Dessa forma, a partir da percepção da Libras, essas pessoas se descobrem como pertencentes a uma minoria linguística no meio familiar, na interação social e também em grupos socioculturais.

Apesar de já existirem declarações internacionais, portarias e leis que garantem a legalização da Libras e sua utilização, Finau (2006) assegura que ainda é visível o preconceito que impede o surdo a ter uma vida em sociedade. Para a pesquisadora há um discurso, tido como correto no Brasil, que propõe a “cura” da surdez e dita a oralização como único meio do surdo integrar-se à sociedade: proposta educacional que é voltada para a língua oral com fins terapêuticos. No entanto, o que Rossana Finau propõe é a aproximação de sentidos com textos e recursos buscando estratégias que favoreçam a interpretação e a leitura de textos na LP.

Abordando o processo bilíngue na educação do aluno surdo, é importante explicar sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE para o ensino da LP, que deve estar presente na maioria das escolas que atendem estudantes surdos e que acontece em uma sala de recursos multifuncionais - SRM na própria escola em que o discente está matriculado. Quanto a esse atendimento nos remeteremos a seguir.

2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Além de trabalhar na perspectiva bilíngue, buscando recursos e estratégias didáticas que visam a utilização da LP para surdos nas classes regulares, o auxílio do AEE para o ensino de LP, é importante porque favorece a aquisição dessa língua. Damázio (2007) mostra que esses momentos do AEE são desenvolvidos com a

intenção de desenvolver nos estudantes, competência linguística, gramatical e textual dentro de suas capacidades.

A pesquisadora afirma também que esse atendimento deve ocorrer em um horário distinto ao da sala de aula regular, precisa ser desenvolvido por um professor formado em LP (preferencialmente) com conhecimento sobre os propósitos linguístico-teóricos que conduzem o trabalho e, principalmente, que confie e acredite na proposta tendo a disposição necessária para desempenhar mudanças cabíveis para o ensino do português ao aluno surdo.

Nessa perspectiva, a estudiosa chama a atenção para os materiais que devem ser utilizados com esses alunos, a fim de favorecer o desenvolvimento dos mesmos. Para ela, neste espaço, deve ter recursos visuais para que o discente surdo compreenda o significado do que está sendo dito pelo professor, além disso, mostra que há a necessidade de acervo textual na LP, com o objetivo de que o aluno consiga perceber diferentes tipos de enunciação nas mais variadas situações. E, para isso, a SRM deve ser organizada de modo que favoreça a elaboração das atividades, como também a criatividade desses estudantes. Veremos, na sequência, um exemplo de atividade que pode ser aplicado na SRM, independente do nível ou da etapa que o aluno se encontra.

Figura 1 - Professora de Língua Portuguesa explorando gravuras com legendas em Língua Portuguesa escrita



Fonte: DAMÁZIO (2007, p. 39).

Assim, como se observamos na figura, a necessidade que o aluno com surdez tem de inserir as regras da gramática da LP em seus textos escritos. Para tratarmos a respeito disso, a seguir abordamos a respeito dessa língua que o aluno surdo aprende como L2.

Diante do exposto, percebemos o quanto o AEE para ensino da LP é necessário na vida escolar do estudante surdo e como é resultado da união do professor de LP (lotado na sala regular), o professor de LP da sala regular e o professor de Libras, a fim de proporcionar uma ampliação da aprendizagem do conteúdo e do léxico na LP por esse discente.

3 A LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO

Assim como o espanhol, o francês e outras línguas, a LP se transformou com o passar do tempo. Ela é considerada uma língua românica ou neolatina porque se transformou a partir do latim e passou dessa forma a fazer parte de uma família linguística. (SALLES et al., 2004a). No Brasil, a LP foi introduzida a partir da colonização portuguesa e, a partir do uso social e político, passou a ser a língua oficial desse país.

Percebemos que cinco séculos após a colonização, “[...] a sociedade brasileira se apresenta como maior nação de falantes de língua portuguesa.” (SALLES et al., 2004a, p. 23-24). Porém, sua liderança frente aos países que compartilham a língua e a cultura que formam essa comunidade, só se afirma após a valorização da LP como condição de união entre a comunidade do bloco lusófono, ou seja, um conjunto de estados e países que falam o português, respeitando a expressão multicultural dos povos e à diversidade linguística existente nas comunidades de falantes.

Vemos assim que a LP, assim como foi imposta aos índios (que têm suas línguas próprias), também é requisitada aos surdos que, por motivos biológicos, desenvolveram um sistema de comunicação próprio. Neste contexto, ambos precisam ser bilíngues, para conservarem suas tradições e perpetuarem a sua identidade.

Assim, para o surdo a LP, na modalidade escrita, deve ser apresentada na perspectiva do letramento, capacitando o indivíduo não só a decodificar, como a fazer o uso social da língua e exercer a cidadania. Para Salles et al. (2004a) há no Brasil, necessidade da promoção do letramento (conhecimento não só da língua quanto ao uso da mesma que está imersa em uma cultura) tendo em vista que estes conhecimentos possibilitarão o acesso do indivíduo às diferentes instâncias da sociedade, à produção e ao uso de bens artísticos e culturais que visam o desenvolvimento humano.

A respeito do letramento, Soares (1999) faz menção à estranheza causada ao utilizar-se desta palavra associada a outros termos que fazem parte do mesmo campo semântico, como os conceitos de alfabetizar e analfabetismo, por exemplo. A estudiosa diz que o analfabetismo é a condição de ser analfabeto, se refere ao sujeito que não sabe ler e escrever, para depois falar sobre o iletrado que é aquele que não sabe ou não tem conhecimentos literários. Definidas as palavras que, frequentemente, são confundidas com o conceito de letramento, passemos à explicação deste último.

Letramento vem da palavra inglesa *literacy*, do latim, *littera* (letra), que possui um sufixo *-cy*, denotando condição ou qualidade de ser. Desse modo, “*Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. [...]. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*.” (SOARES, 1999, p. 17-18, grifo da autora).

A estudiosa destaca ainda que o letramento é a condição ou estado que um indivíduo ou grupo social adquire através do resultado de aprender ou ensinar a ler e escrever, sendo assim, é uma consequência de se apropriar da escrita.

Em concordância com Soares (1999), Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que um sujeito que sabe ler e escrever, ou seja, que é letrado, faz uso frequente e com competência da escrita da LP, como também da leitura dessa língua. Assim percebemos a relevância do ensino da LP, como L2, na forma escrita por um aluno surdo em um contexto bilíngue.

Para tanto, o aprendizado da LP desenvolvida por meio da compreensão através da leitura e da produção mediada pelo registro escrito deve ser apresentada ao aluno surdo nos espaços educacionais para que o discente tanto se comunique, quanto tenha acesso às informações. Por isso, é importante que os surdos sejam fluentes em português, tendo em vista que esta língua faz parte de seu cotidiano, e pode ser requisito para a utilização de vários meios de comunicação, principalmente através do celular, recurso que dispõe de *chats*, *e-mails* ou *SMS*. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

As autoras salientam que os surdos encontram uma barreira para a utilização desses recursos e demonstram preocupação com o fato que o ensino do português escrito, para o aluno surdo, partir da perspectiva da aquisição da LP para ouvintes (que adquiram o português falado na interação com os seus pares). Além disso, dizem que, atualmente, é dessa forma que é ensinada a LP para o aluno surdo utilizando-se dos mesmos materiais e passos que falantes de português.

Dentre as muitas dificuldades encontradas pelo surdo no acesso à Língua portuguesa, as pesquisadoras destacam, assim como o que foi afirmado por Carvalho (2013) ao mostrar que tanto na família quanto na sociedade em geral criam-se expectativas a respeito das condições da escola em oferecer oportunidades que atendam às especificidades dos alunos que ingressam neste processo educacional.

Este fato, apresentado por Carvalho (2º13) também é destacado pelas as pesquisadoras Ronice Quadros e Magali Schmiedt, no livro “Idéias para ensinar português para alunos surdos”, tratando a respeito de estratégias equivocadas de ensino dos surdos. Entre estas, as estudiosas ressaltam o uso do bidualismo, também chamado de português sinalizado, que consiste em um sistema de comunicação que faz uso do léxico da língua de sinais seguindo a estrutura gramatical do português. Esse recurso de comunicação se torna inapropriado para o ensino do surdo porque desrespeita a estrutura da Língua de Sinais utilizando, desta forma, uma interlíngua.

As autoras esclarecem que a Interlíngua é um processo para a aquisição da LP, ou seja, um sistema em que não representa nem a L1, tampouco a L2. Dessa maneira, compreende um processo que situa-se no limiar entre essas línguas, apresentando, características próprias que demonstram o distanciamento da L1 e a apropriação do léxico e da estrutura gramatical da L2. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Diante disso, as pesquisadoras asseveram que o aprendizado do português pelo surdo não se trata somente de transferir o conhecimento de uma L1 para a L2, mas de encontrar meios que durante o processo de aprendizagem ou aquisição em cada uma das línguas, seja apresentado, paralelamente, os valores sociais compartilhados pelos usuários de cada sistema de comunicação.

3.1 BILINGUISMO, BICULTURALISMO E CIDADANIA

Salles et al. (2004a) dizem que a comunidade surda, se encontra em uma situação bem distinta, porque luta, em termos linguísticos (pautada nos pressupostos do bilinguismo) pelo uso da sua L1, em planos diversos. Essa luta incorpora aspectos que vão desde a possibilidade de exercer a cidadania enquanto membro de uma minoria linguística e cultural até a educação escolar.

Essa cultura que os estudiosos se referem é a cultura surda, balizada no uso da língua de sinais, em uma herança linguística comum e em sujeitos que se identifiquem como surdos. Desse modo, percebemos que a opção pelo bilinguismo do Ministério da Educação – MEC e da Secretaria de Educação Especial – SEESP recomenda que a LP deve ser utilizada em registros de relações culturais, econômicas

e sociais, ou seja, deve ser usada pelo surdo na sua escrita, pois esta é língua oficial do Brasil. Além disso, a Lei 10.436/2002, que reconhece o estatuto linguístico da Libras deixa claro que Língua de Sinais não pode substituir a modalidade escrita do português.

Quadros e Schmiedt (2006), em conformidade com o que diz o Decreto 5.626/2005 e na Lei da Libras chamam a atenção para o fato que essa legislação determina que a educação do surdo, no Brasil, deve ser bilíngue (capacitando o indivíduo surdo a ser fluente em Libras e Português).

Considerando o fato que o surdo deve ser bilíngue e que essas línguas foram construídas a partir de compreensões diferenciadas de mundo (sendo a primeira a visual-espacial e a segunda oral-auditiva) identificamos, assim como relata Quadros (1997) citada por Finau (2006) que a educação desses indivíduos deve considerar os aspectos culturais que envolvem essas duas línguas. Desse modo, o processo envolvendo a língua e a cultura expressada tanto pela Libras quanto pela LP é chamado, por Finau (2006) de biculturalismo.

A estudiosa destaca ainda o que Stumpf (2002) apresenta quanto a compreensão das duas línguas separadamente já que ambas possuem o sistema de escrita diferente. Assim, o modelo de bilinguismo que favorece a apropriação da modalidade escrita da L2, propõe também a aprendizagem da escrita da Libras.

Para a pesquisadora, o que faz o surdo ser bilíngue e bicultural, em diferentes graus, é a utilização real da Libras com todas as possibilidades. Em consonância com as ideias da autora, Finau (2006) diz que, mesmo que o surdo não consiga atingir o grau de letramento considerado para relacionar habilidades em empregar a LP, há a transmissão de dados linguísticos através da Libras.

Entretanto, Stumpf (2002) citada por Finau (2006) frisa ainda que, para isso ocorrer, são necessárias mudanças ideológicas nas escolas quanto a relação à concepção e as estratégias utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva de ensino da LP como L2, Salles et al. (2004a) afirmam que é dessa forma que o surdo terá assegurado o direito de aprender e utilizar a língua oficial do país, e que este conhecimento é importante para que ele exerça a cidadania. Na sequência, abordaremos os estágios que os surdos passam durante o aprendizado da LP na modalidade escrita.

3.2 ESTÁGIOS NO PROCESSO DE APRENDIZADO DA SEGUNDA LÍNGUA

No processo de aprendizado da L2, podemos perceber que esta língua apresenta alguns estágios de interlíngua, ou seja, o aluno surdo, no decurso de aquisição do português, irá apresentar um sistema em que (como destacamos nos tópicos anteriores) não representa a primeira língua, mas não chegou ainda na representação da língua alvo que é a L2. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Em conformidade com as autoras citadas, Dechandt (2006), apresenta esse modo da apropriação da escrita da LP pelo surdo, como um processo contínuo e que se constitui de fases que partem da L1, com intenção de alcançar a L2. Para a pesquisadora, cada uma dessas fases ou etapas da aprendizagem do estudante surdo é constituído pelo uso da interlíngua. Dessa forma, esses sucessivos estágios mostram que há internalização dos aspectos do português na produção desses alunos e que eles não aprendem uma língua de forma automática ou mecânica.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), este é um processo que acontece em três estágios apresentando características definidas, ou seja, estes estágios de interlíngua não são desorganizados ou caóticos. Para as pesquisadoras, essas etapas apresentam características que indicam conhecimentos que o apontam a uma escrita que avança em direção da L2, mas sem atingi-la. Por isso, identificar os avanços e as deficiências do aluno surdo no processo de aquisição da escrita permite ao docente reconhecer as regras internalizadas neste percurso e as hipóteses consolidadas no processo de produção desta língua. A estes estágios de aquisição, as autoras chamaram de Interlíngua I, Interlíngua II e Interlíngua III, respectivamente.

O estágio de Interlíngua I, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006) é aquele que observamos, predominantemente, o emprego de estratégias de transferência da língua de sinais para a LP. Algumas das características desse estágio de interlíngua é a estrutura gramatical da frase com poucas características do português, uso de verbos no infinitivo e predomínio de palavras adjetivas e substantivas.

Já nos estágios de Interlíngua II e III, ainda segundo as estudiosas supracitadas, há um distanciamento da transcrição da estrutura da Língua de Sinais utilizando-se, para isso, do léxico e estrutura gramatical da LP. Assim, no estágio da Interlíngua II é possível identificar na escrita de muitos alunos surdos a presença de características presentes nas duas línguas (L1 e L2).

Nos dois últimos estágios observamos o uso das estruturas linguísticas da Libras e o emprego incontrolado de elementos da LP, que são tentativas de registro na segunda língua pelo surdo, motivados pela intenção de se apropriar dessa língua. Entretanto, no estágio de Interlíngua III, há o emprego da gramática da LP em todos os níveis, principalmente no nível sintático. Além disso, neste período, os textos produzidos por esses alunos se caracterizam por apresentar um maior número de estruturas complexas, frases com ordem direta, uso de algumas conjunções, a utilização consistente de alguns artigos, por exemplo. Assim o aluno surdo passa a desenvolver seu percurso para a escrita e até de uma leitura mais satisfatória. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Dessa maneira, percebemos que o processo de interlíngua pelo aluno surdo, não acontece de maneira rápida, como também evolui a cada estágio. Esses estudantes precisam aprimorar a LP na modalidade escrita, fazerem uso do bilinguismo e serem de fato, biculturais.

4 PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Destacamos que os docentes que se encontram nas escolas, precisam conhecer o aluno surdo e estar habilitado a trabalhar na perspectiva bilíngue. A seguir apresentaremos alguns profissionais essenciais para desenvolverem um trabalho bilíngue, favorecendo um ensino da LP e da língua de sinais em classes inclusivas com estudantes surdos.

4.1 PROFISSIONAIS QUE MEDIAM O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA INCLUSIVA

Para que o aluno surdo desenvolva a LP escrita, é necessário que seja atendido pelos seguintes profissionais e ter apoio da escola. Pois assim como Araújo, Dorziat e Soares (2011), Oliveira (2009), identificaram e que também foi relatado por Machado (2006) em sua pesquisa, tanto o aluno surdo quanto o professor ficam expostos a um cenário de incerteza quanto ao que é esperado deles e as suas dificuldades no processo de ensino--aprendizagem. Nesse caso, a escola deve ser o espaço que pode favorecer situações que minimizam as dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos, pois a organização profissional torna as condições de escolarização melhores para o aluno surdo.

Como o aluno em questão frequenta a classe regular, o docente deve contar com o serviço do professor de Libras (especialista na Língua de Sinais ou que tenha diploma da graduação em Letras - Libras) e que atua na SRM em horário oposto das aulas. Esse docente deve desenvolver suas atividades em conjunto com o professor da sala regular (professor capacitado) interagindo de forma que o conteúdo apresentado na classe regular, seja acessado em Libras pelo surdo. (MARQUES, 2007).

O autor destaca ainda que outro profissional que deve atuar junto ao professor na escola inclusiva é o tradutor/intérprete de Libras. O intérprete e tradutor de Libras é um profissional fluente em Libras e em LP e, deve ser capaz de em tempo real ou em um espaço de tempo pequeno mediar a comunicação entre usuários destas línguas. Em síntese, deve ser capaz de uma interpretação simultânea ou consecutiva, interpretar o discurso da Libras para o Português e vice-versa. (DAMÁZIO, 2007).

Este profissional, conforme afirma a pesquisadora, pode atuar na sala de aula regular juntamente com o docente sem fluência em Libras, mas sem interferir na construção da LP no que diz respeito a mensagem que está sendo transmitida. Além disso, é este profissional que media a comunicação em atividades variadas com a intenção de promover a inclusão social e atender necessidades de toda a comunidade escolar.

Abordamos esses profissionais, assim como Machado (2006), porque todos podem trazer benefícios ao ensino e aprendizagem do discente surdo e, por isso, a seriedade com que tratamos a respeito colaborando tanto na/para a educação desse estudante como também para apresentar formas de trabalho para o profissional que atende esse discente.

4.1.1 Desafios encontrados no processo de inclusão dos surdos nas classes regulares

Percebemos que o professor deve se utilizar de estratégias específicas para a resolução de problemas que podem ocorrer dentro e fora de sala de aula. Um desses desafios, apresentado por Quadros e Schmiedt (2006) refere-se à discriminação, por parte do aluno ouvinte, quando trata o surdo como inferior.

No que se refere à prática docente, as autoras destacam que o educador precisa encontrar formas de mostrar ao aluno surdo como ele pode desenvolver suas habilidades visuais, ampliar o vocabulário na L2 constantemente.

Desse modo, verificamos que apesar de haver uma evolução na educação do aluno surdo, é perceptível a nova situação que nos deparamos ao ver que professores não sabem o que ensinar e como ensinar a esse aluno. Segundo Marques (2007), os docentes, em sua maioria não estão sabendo lidar com essa tarefa, nem mesmo a recebem bem.

Oliveira (2009), através do resultado das investigações, apresenta o conflito interior dos professores quando se deparam com o aluno surdo na sala de aula regular. Esse sentimento se manifesta através de angústia e rejeição ao aluno e os docentes, para escapar desses sentimentos, buscam apoio em novas ações pedagógicas visando criar novas estratégias educacionais que favoreçam uma nova relação nesse processo educativo.

Nessa perspectiva, a autora através de sua investigação, aponta reivindicações e necessidades do professor ao trabalhar na classe regular com o

aluno surdo em algumas escolas: apoio pedagógico interno e externo à escola, participação em cursos voltados para a educação do estudante surdo e acesso a material pedagógico que o auxilie nas atividades.

Quanto ao apoio pedagógico interno e externamente à escola, refere-se ao sentimento de desamparo pela equipe pedagógica interna à escola (gestores, professores do AEE, outros docentes com experiência na área entre outros), e o apoio externo é prestado através dos especialistas da Secretária de Educação para que com o envio de profissionais especializados possam minimizar as dificuldades no trabalho em sala de aula.

Já em relação a participação em cursos que sejam direcionados tanto para identificar as necessidades de organização do espaço escolar e das atividades didáticas para a promoção da educação do aluno surdo, afirmam que são poucos e que precisam desse apoio, pois essas formações capacitam o docente para o uso da língua de sinais. Além disso, o material pedagógico especializado auxilia o docente no desenvolvimento de atividades, que sejam principalmente materiais visuais. (OLIVEIRA, 2009).

Com base nessas reivindicações, a pesquisadora observou que apesar do docente solicitar apoio pedagógico, na maioria das vezes esse apoio foi insuficiente para as características da situação que fora apontada pelos professores. Além disso, mesmo já tendo participado de cursos na área da educação de surdos, os educadores não conseguiam utilizar o conhecimento adquirido nessas oportunidades com o aluno, tampouco comunicar-se com o discente por meio da Libras. A autora também constatou que nas escolas investigadas havia poucos materiais pedagógicos pautados no aprendizado pela visualidade, mas não foi demonstrado interesse de alguns docentes em utilizá-los.

Do mesmo modo, Araújo, Dorziat e Soares (2011), elencam através de sua pesquisa o discurso de professores no que se refere a situações de inclusão. Alguns docentes falam a respeito do próprio ambiente da sala de aula mencionando a pouca ou a falta de capacitação, o nervosismo e o desconforto com a presença do intérprete em sala de aula.

Dos docentes pesquisados, de acordo com as estudiosas, a maioria se mostrou desconfortável e insatisfeito com o esse processo. Relataram a falta de capacitação específica que os fizesse incluir o aluno surdo de forma satisfatória, como está previsto pela LDB, art. 59. Além disso, outros professores informaram que ter esse aluno em

classe foi seu primeiro contato com a surdez, alegando também que não sabiam a Libras e por isso não conseguiam se comunicar.

As autoras relataram também que, o fato desses profissionais não estarem confortáveis com a presença do intérprete na sala, decorrem, segundo eles, da atenção que é direcionada para esse profissional, não somente por parte do aluno surdo, mas também dos ouvintes, prejudicando a compreensão do conteúdo pelos demais alunos da classe. Outro problema relatado por eles é desenvolver uma metodologia de ensino que atinja surdos e ouvintes, e que não ocorra do ensino ser direcionado para o público ouvinte e só depois para os alunos surdos.

Diante disso, verifica-se a necessidade de compreender melhor como o trabalho desenvolvido com o aluno surdo tanto por parte do professor do AEE quanto da classe regular é importante, por que, através deles é possível favorecer a leitura e a escrita do discente surdo de forma satisfatória.

A percepção dos educadores sobre a surdez e a educação de surdos nos impele a refletir a respeito do olhar do surdo sobre o processo de inclusão aplicado nas escolas na atualidade. Diante disso, além da percepção da escola acerca da surdez, é fundamental que a busca por materiais pedagógicos e estratégias didáticas voltadas para o ensino dos surdos que frequentam escolas da classe regular, com a intenção de auxiliar no ensino-aprendizagem. Tudo isso deve ser buscado pelos diversos profissionais já elencados.

Diante do exposto, não podemos deixar de ressaltar que o conceito de escola regular não funciona como sinônimo de escola inclusiva. Pois como discutimos, para que seja inclusiva deve atender as necessidades dos alunos. E, para isso, é preciso professores capacitados, aquele docente que nos referimos a ele no capítulo inicial como quem através de conteúdos que recebeu em sua formação básica está apto a trabalhar em classe inclusiva, do professor que atenda na sala de SRM fazendo o AEE para o ensino de LP para o estudante surdo, como também do intérprete de Libras.

Além disso, o trabalho de ensino e aprendizagem do aluno em questão, só será efetivado também, com a redefinição do currículo escolar para atender as diferenças. Esta modificação levará às mudanças na avaliação, nas estratégias e nos recursos didáticos voltados para o aluno surdo.

5 PRÁTICAS EXITOSAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NA SALA DE AULA REGULAR

Destacamos que o professor não é o único responsável para favorecer o ensino e aprendizagem do aluno surdo na sala de aula regular. Diante disso, apresentamos meios de trabalhar com a educação bilíngue para esse educando, visando o aprimoramento de práticas que podem ser desenvolvidas no ambiente educacional, desde currículo escolar, avaliação e estratégias de leitura e escrita da LP para o estudante surdo.

5.1 CURRÍCULO ESCOLAR

Ao percebermos que não é só o professor que deve rever concepções no que diz respeito a como trabalhar para favorecer o conhecimento do aluno surdo. Outros pontos merecem destaque e precisam ser revistos com a finalidade de aprimorar os seus conhecimentos do surdo, considerando que traz uma série de experiências antes de ingressar na escola. Essa mudança, além da contratação e organização das atividades realizadas pelos profissionais da educação, envolve o currículo escolar.

O currículo escolar, de acordo com Coll (1996) citado por Carvalho (2012), é apresentado como sendo a junção entre o que é planejado pela instituição de ensino sobre o ensinar e ação desse planejamento. Ou seja, é um projeto em que consta as intenções da escola com relação as atividades educativas, como também, ações a serem realizadas pelos educadores. O autor ressalta que esse documento contém informações de como ensinar, quando ensinar e o que ensinar.

Para Carvalho (2012), o currículo escolar deve ter o objetivo de desenvolver o educando de forma integral, tendo em vista que se constitui no conjunto de experiências que são oportunizadas para os alunos, visando que eles participem de atividades planejadas pelos profissionais da instituição de ensino.

Diante do exposto, a visão apresentada por Coll (1996) e Carvalho (2012) estão em consonância com Marques (2007) ao afirmar que o currículo é um documento muito importante, uma vez que nele contém informações de como a escola pretende ensinar.

Nessa perspectiva, Silveira (2007) analisou de forma crítica, através de entrevista com professores, os currículos existentes nas escolas que tinham a Libras na grade curricular. A partir dos dados coletados com este instrumento, a

pesquisadora observou que não há, frequentemente, um currículo que seja organizado de forma a atender o aluno surdo nessas escolas, uma vez que não tinha cursos de formação para os docentes.

A autora afirma que, nessas escolas, que o currículo era improvisado e que tinham os documentos que embasavam as práticas docentes não descreviam estratégias para ensinar os conteúdos de forma que o surdo compreendesse.

Ao concluir o trabalho, a pesquisadora constatou que é preciso atualizar esse documento e, para isso, é necessário contar com a participação dos professores e da comunidade surda discutindo e apontando caminhos de como deve ser pensada e executada a educação desse aluno. Destacamos que o professor não é o único responsável pela organização do currículo, mas que é um profissional que deve estar envolvido ativamente na sua construção.

Constatamos assim que a instituição de ensino deve dispor de uma estrutura curricular que se adeque às necessidades de aprendizado do aluno surdo. Mas para que essa adaptação seja realizada, é preciso também escutar as pessoas surdas que passaram por este processo educacional e aqueles que vivenciam estas práticas como usuário do sistema educacional a fim de garantir que as propostas curriculares atendam as peculiaridades de aprendizagem. (MACHADO, 2006).

5.2 AVALIAÇÃO DO SURDO

Além do currículo, a avaliação do aluno surdo, usuário da LP como L2, precisa ser melhor compreendido pelos docentes. Isso se deve ao fato dos educadores solicitarem que esses estudantes, nas avaliações, utilizem para a produção das respostas, a estrutura correta do Português (MARQUES, 2007). Diante disso, identificamos, no relato presente nas pesquisas abordadas neste trabalho, que as estratégias de verificação do aprendizado contempladas no Decreto nº 5.626/2005 não são apreciadas, como por exemplo, a produção da resposta em Libras.

De acordo com o Decreto especificado acima, a escola deve fazer uso, assim como desenvolver mecanismos para a avaliação do aluno surdo coerentes com a L2. Precisa também buscar meios coesos para a correção de provas escritas, uma vez que os conhecimentos referentes aos conteúdos abordados podem ser expressos em

Libras, através da sinalização, e registrados por quaisquer meios eletrônicos, compreendendo mecanismos alternativos para essa avaliação.

Como resultado da avaliação inadequada do educando surdo é possível que haja a reprovação de muitos desses alunos fazendo com que se sintam incapazes, o que provavelmente, os levará a abandonar a escola. Esse fator leva-os pensar que a única condição para obterem êxito nos estudos, terem o seu aprendizado reconhecido através do registro na LP. (MARQUES, 2007).

Vemos que, ao atribuir a capacidade de expressão na LP, peso igual ao do conhecimento construído sobre o assunto, estaremos dessa maneira, avaliando o aluno duplamente: tanto na habilidade de produção na L2, quanto no conhecimento do conteúdo. Ressaltamos que essa forma de avaliação se torna inadequada tendo em vista que, na sua L1, o aluno poderá ter a oportunidade de expressar os conhecimentos com maior segurança e, possivelmente, com maior clareza.

Marques (2007) cita ainda um exemplo de como os instrumentos e/ou os processos de avaliação do aluno surdo dizem muito a respeito sobre a forma como as instituições de ensino percebem esse aluno. Como exemplo, o estudioso traz uma atividade avaliativa na qual o professor da sala regular pergunta como aconteceu o descobrimento do Brasil. Neste contexto, o pesquisador exemplifica que o aluno (conhecedor da Libras), pode responder a essa pergunta fazendo uso da língua de sinais sinalizando uma narrativa iniciada na saída de Cabral de Portugal até a chegada ao Brasil no ano de 1500. Ele pode ainda falar sobre o encontro com os nativos que aqui estavam e apresentando detalhes a respeito do local.

Se a forma de avaliação utilizando somente a escrita em português for motivo de reprovação, deve haver a revisão das práticas pedagógicas e da avaliação. Assim, percebemos que nesse processo avaliativo, é relevante que o docente utilize suas práticas avaliativas constantemente, para que o conhecimento já adquirido pelo discente surdo seja reconhecido e avaliado de forma que não o prive de utilizar a Libras.

Deste modo, ressalta-se a importância de investigar as condições que levam à inclusão destes educandos para subsidiar a criação de caminhos que são mais adequados às suas necessidades escolares.

5.3 RECURSOS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO

Machado (2006) mostra uma visão diferenciada no que diz respeito a busca de estratégias para ensino de surdos e afirma que a escola está sendo um espaço ineficiente na busca de soluções para o aprendizado do aluno surdo. Para a pesquisadora, as instituições de ensino devem aceitar as diferenças individuais dos estudantes, valorizar as potencialidades de cada indivíduo para que possa efetivar a inclusão. Além disso, o estudioso destaca que, dessa forma, o professor pode usar os recursos que dispõe (de forma adequada) e buscar outros que favoreçam a aprendizagem do aluno surdo.

Da mesma forma apresenta Festa e Gonçalves (2013) ao afirmarem que o docente deve reconhecer a necessidade de buscar métodos de ensino, novas estratégias e recursos diferenciados a partir do momento em que há a presença do aluno surdo na sala. Conforme esses estudiosos, é função do professor criar espaços com condições de promover o avanço da inclusão escolar.

Diante disso, nesta seção, destacaremos os recursos e as estratégias que podem ser utilizadas pelos docentes no ensino da Língua Portuguesa para surdos. Trataremos, de ambos no mesmo tópico, tendo em vista que são indissociáveis.

Salles et al. (2004a) apresentam, no livro intitulado “Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica” uma lista de materiais didáticos que favorecem o aprendizado do aluno surdo utilizando a LP como L2. Para os autores, o uso destes recursos contempla, além do aumento das habilidades comunicativas na língua, temas que ajudam na ampliação e afirmação de referências na cultura surda que os identifiquem como surdos e como brasileiros.

Corroborando com Salles et al. (2004a), Quadros e Schmiedt (2006) trazem como material fundamental e indispensável para a alfabetização do aluno surdo, o uso de histórias produzidas nos encontros informais entre surdos, bem como as piadas e contos que passam de geração em geração. Esse material compõe o que Strobel (2008) chama de Literatura Surda, que são expressões da cultura surda, mediadas pela Língua de Sinais.

Para Quadros e Schmiedt (2006), esses gêneros de literatura surda fazem com que os surdos compreendam contextos e tenham acesso a conhecimentos que que

lhes darão aporte para ler e compreender as palavras e os textos na modalidade escrita da LP.

Dentre os materiais destacados por Salles et al. (2004a) vemos que muitos compõem a literatura surda, dentre os quais, destacamos: CD de “Alice no País da Maravilhas” que traz a tradução de um clássico de Lewis Carol; Programas infantis da série Vejo Vozes; Vídeos disponibilizados no *site* do Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES e o dicionário bilíngue.

O CD-ROM “Alice no País da Maravilhas” é um título integrante da Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português, composta por outros títulos, tais como “O Alienista”. São adaptações de livros traduzidos para a Libras. A coleção foi publicada pela Editora Arara Azul e editado por Clélia Regina Ramos.

Figura 2 – CD – ROM “Alice no País das Maravilhas” e outros exemplares:



Fonte: Editora Arara Azul. (2018)³

Outros materiais destacados pelos autores, são os programas infantis da série Vejo Vozes vinculados a TV cultura, e de fácil acesso. Os vídeos preparados pelo INES; dentre esses vídeos destacam-se a Introdução às operações matemáticas, e histórias infantis em Libras, o verbo em Libras e em português, como também o Hino Nacional em Libras e até dicionários em Libras.

Outra empresa que trabalha com materiais em Libras é a LSB vídeo que possui uma loja virtual. Dentre os materiais vendidos pela empresa, destacamos os CDs do Hino Brasileiro e as Seis Fábulas de Esopo.

³ Imagem disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo>. Acesso em: 23 dez 2017.

Figura 3 – Produtos LSB Vídeo para trabalho com surdos na perspectiva bilíngue



Fonte: LSB vídeo (2018)⁴.

Verificamos que tanto as Seis Fábulas de Esopo quanto o Hino Nacional encontram-se disponíveis para *download* gratuito no *site* de compartilhamento de vídeos, o *YouTube*, tornando o material mais acessível.

Com esse material, podem ser realizadas rodas de debate quando ao apresentado em vídeo pelo professor da sala regular, verificando junto ao aluno surdo os sinais utilizados, a sequência do texto, a compreensão da mensagem e ainda o reconto ou a retextualização.

5.4 TRABALHANDO A LEITURA E A ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COM O ALUNO SURDO

Salles et al. (2004b), afirmam que a leitura é uma das preocupações principais no ensino da LP como L2 para surdos, uma vez que, segundo os autores, a leitura é um estágio indispensável para aprender a escrita.

⁴ Imagem disponível em: < <https://www.lsbvideo.com.br/produtos>>. Acesso em: 23 fev 2017.

5.4.1 Estratégias para o aprendizado da leitura

Neste caso, a importância da Libras como instrumento para ensino da L2 deve ser considerada pelo docente, pois o recomendado pelos autores é situar o aprendiz da L2 no contexto de sua língua materna. Dessa maneira, deve-se proporcionar uma visão geral, em Libras, do assunto abordado em sala de aula, para que a leitura do mundo trazida pelo surdo contribua para a leitura da palavra no português. Em outras palavras, o que os estudiosos destacam é que, a Libras deve ser, por excelência, a língua de instrução do aluno surdo, para que através dela, seja efetivado o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva bilíngue.

As atividades de construção de um texto, e de leitura, estão implicadas no ensino da língua. Assim, na pedagogia da L1 o ato de compreensão das regras da língua e da construção de textos deve ocorrer somente após o educando compreender as informações através da leitura mediada pela L1. Isso quer dizer que, para a produção escrita do aluno surdo, o sucesso dessa tarefa depende dos *inputs*⁵ a que o aluno está exposto. Assim, quanto mais o docente inserir esse estudante em situações que se enquadram na proposta apresentada anteriormente, mais contextos linguísticos receberá, e, conseqüentemente, mais sucesso terá na sua atividade. (SALLES et al., 2004b).

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), quando discutimos no processo de aquisição da L2, precisamos tratar de, no mínimo, dois tipos de leitura. O primeiro se refere a compreensão geral da ideia passada no texto (seu objetivo, a quem se refere, qual tipo do texto etc.) e que, em geral, são ditas explicitamente. O segundo tipo de leitura é aquele que se destina a apreender só as informações mais específicas. Em síntese, uma trata da ideia mais geral tratada pelo texto, enquanto a outra centra-se nos detalhes.

É nessa perspectiva que as autoras afirmam que é preciso que o professor seja fluente em Libras, que busque conhecimentos prévios sobre o assunto abordado na leitura, que converse em língua de sinais sobre o que trata a leitura trabalhada em sala de aula. Destacamos que esta tarefa não deve ser confundida com o ato de traduzir o texto em sinais, mas nos referimos ao ato de conversar sobre as informações que auxiliam na compreensão do texto, ou seja, realizar uma predição.

⁵ Termo da língua inglesa que significa entrada.

5.4.2 Compreensão da representação escrita da língua

Após discutir sobre o conhecimento de mundo necessário para a compreensão das informações apresentadas no texto, Quadros e Schmiedt (2006) esclarecem que faz-se necessário realizar a discussão sobre elementos linguísticos presentes no texto, tais como, a contribuição do uso dos sinais de pontuação na construção dos sentidos; e o uso das compreensões oriundas de diferentes organizações sintáticas presentes nas frases, tendo em vista que esta abordagem pode facilitar a compreensão do aluno.

As pesquisadoras destacam ainda que, quando o educando compreende um enunciado, passará a produzir textos com o conhecimento aprendido a partir de outras leituras, quer dizer, com formas de construir textos, de expressar ideias que já foram experienciadas a partir do contato da obra de outros autores. Assim, a sua escrita se constrói a partir das experiências oriundas da escrita de outros autores que influenciarão as suas produções, bem como mediante as atividades e intervenção, propostas pelos docentes (capacitado e especializado) no estágio da Interlíngua que ele se encontra.

Retomando o dito anteriormente a respeito do AEE, não podemos deixar de tratar sobre a importância do professor que trabalha com esse atendimento para o ensino de LP, uma vez que, de acordo com o Decreto nº 5.626/2005, o professor formado em LP precisa conhecer as particularidades de ensino dessa língua, como L2, para o aluno surdo.

Esse saber, construído na formação básica do licenciado em LP, auxilia esse aluno na construção gramatical da língua, na modalidade escrita, como também media uma organização didática que respeita critérios. Esse conhecimento permite ao educador ainda conhecer a estrutura e organização da LP pelo surdo (em cada estágio da interlíngua), utilizando recursos visuais e uma avaliação contínua. Tudo isso favorecerá o sucesso do aluno surdo no aprendizado da LP como L2. (DAMÁZIO, 2007).

Para tanto, a utilização de recursos imagéticos é fundamental, tendo em vista que possibilitará a abstração dos significados a partir dos elementos mórficos da LP. Neste processo, a criatividade e a dinâmica utilizada em algumas atividades podem ser trabalhadas juntamente com o uso de um amplo acervo textual em LP. Dessa maneira será oferecida a pluralidade dos discursos, assim como, a interação do

educando com várias situações de enunciação. Sobre o trabalho com a LP, Damázio (2007, p. 45) adverte que:

Com o objetivo de alcançar estruturas gramaticalmente corretas, insere-se no trabalho regras gramaticais propriamente ditas, que os alunos ouvintes, facilmente compreendem, por terem como canal comunicativo à língua oral. No caso dos alunos com surdez, faz-se necessário criar o canal que os leva a essas compreensões. Esta situação é observada na análise morfológica – flexão de gênero, número e grau de substantivos e adjetivos, bem como nas flexões verbais de modo, tempo e pessoa, ao estabelecerem nas frases e textos, a concordância verbal e nominal.

Conforme destacamos anteriormente, o canal que permite esta compreensão pelo surdo é a própria LP. Isto é, utilizando da escrita e leitura de palavras, com o uso de teatro e de imagens, como também de frases e textos. Todos esses recursos podem ser utilizados no ensino dos conceitos abstratos a fim de favorecer maior compreensão.

5.4.3 Produção escrita na segunda língua

No que se refere a habilidade de registro na L2, o professor de LP que realiza esse atendimento, deverá focar no estudo dessa língua nos níveis semântico, sintático, morfológico e pragmático, isto é, de todas as formas que os significados são atribuídos na LP, levando os alunos a compreenderem a estrutura desta língua a partir de diversas atividades. (DAMÁZIO, 2007).

A autora ainda afirma que o aluno surdo deve aprender a integrar e introduzir, no seu texto, as regras gramaticais da escrita da LP e que estarão ao seu alcance no momento. Uma vez que essa língua é disposta a partir de vocábulos que dão sentido ao texto, ou seja, das palavras que conhecemos, passamos a construir a frase, (seja pequena ou grande) desta construímos a oração e dessa forma, com a junção passamos a construir um texto.

Finau (2006) aponta que quando o docente utiliza de desenhos no material exposto, ou seja, de recursos visuais em qualquer material que possa ser exibido para o aluno surdo ter conhecimento do que está sendo trabalhado em sala de aula, facilita a compreensão do que está sendo dito e favorece a leitura do exposto no quadro com

maior facilidade. Conforme a pesquisadora, o discente surdo fará a leitura, inicialmente, através das imagens e, em seguida, passará às palavras.

Nessa perspectiva, Ramos (2010) apresenta estratégias de como trabalhar com um estudante surdo na sala de aula regular. Na referida pesquisa, a autora trata de um o discente que não sabia Libras, tampouco a professora da classe. Dessa forma, a docente buscou na *internet* um manual em Libras e iniciou o estudo junto com esse aluno, como também apresentou essa nova língua para os demais alunos da sala.

A partir dessa iniciativa, e do conhecimento de todos com relação a língua de sinais foi possível ampliar o número de interlocutores que se comunicavam com este aluno. Outro benefício é destacado quanto o aluno surdo, por intermédio da ação da professora, começou a utilizar as palavras escrita em Português. A pesquisadora destaca que, durante todo o processo, a Libras passou a mediar a compreensão do que era escrito na L2. Desse modo, a educadora passou a utilizar desenhos com histórias na explicação de suas aulas, usando também slides com imagens para facilitar a compreensão do conteúdo por parte do estudante com surdez.

5.4.4 Ampliação do léxico

Damázio (2007) destaca a produtividade do uso do glossário construído coletivamente entre professores e alunos. Nesta construção, o aluno produz estudos pontuais sobre termos referentes ao assunto abordado e esta atividade auxilia na aquisição e ampliação do vocabulário do português. E, para construir um registro desse estudo que possa ser retomado pelo aluno em momentos posteriores, cada conceito deve ser disposto em um caderno construído pelo aluno sob a orientação do docente.

Acrescentamos que uma variação possível de ser realizada, de acordo com a autora, é organizar esse recurso em ordem alfabética, associando palavras e explicações em LP, imagens e o sinal em Libras, a fim de, a partir de diferentes semioses, ofereça esclarecimentos que favoreçam a compreensão do termo pelo aluno.

Quadros e Schmiedt (2006) apresentam como recurso o uso do alfabeto manual, que representa uma representação visual das letras, que são realizadas com as mãos. Por meio desse recurso os alunos podem reconhecer os grafemas que

utilização na escrita da L2. Para elas, “os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 26).

Nesta perspectiva, as pesquisadoras apresentam outra estratégia que possivelmente favoreceria a aquisição da escrita do português, de maneira mais rápida e eficaz, seria o uso da escrita da língua de sinais em situações cotidianas. A *signwriting* ou Escrita de Sinais, embora se trate de um sistema não-alfabético, é uma representação das unidades visuais-espaciais que compõe os sinais na Libras, contudo ainda não é amplamente divulgada, conforme as estudiosas.

Diante do exposto, percebemos que para que sejam desenvolvidas atividades em sala de aula com aluno surdo, não são necessárias apenas estratégias e recursos, mas também de profissionais qualificados que possam favorecer a aprendizagem desse aluno.

Sendo assim, é preciso que haja o conhecimento por parte da escola do que deve conter no currículo para atender as diferenças e as possibilidades de flexibilização curricular. Além disso, é necessário também que as práticas pedagógicas reavaliadas, os conteúdos direcionados para atender a todo o alunado (surdos e ouvintes), que haja um direcionamento firme quanto a forma de realizar o trabalho educacional e por que ele precisa ser feito. No entanto, neste processo é importante conhecer os pontos fortes e as fragilidades da instituição de ensino, na intenção de utilizar, de forma mais eficaz, os recursos que ela dispõe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o surdo experimenta e se relaciona com o mundo principalmente através da visão, ou seja, de imagens que o cerca e de movimentos mostrando como é construído conhecimento do conteúdo e de si mesmo, expresso na própria identidade e na cultura surda.

Identificamos assim que o acesso do surdo à informação ocorre, primordialmente através do que é visual, diferente do mundo ouvinte, que se utiliza da audição como um dos elementos de compreensão dos dados que o rodeia. Nessa perspectiva, constatamos que os principais impedimentos, citados na literatura pesquisada e que limita o acesso do surdo à informação são as barreiras, principalmente de comunicação. Por isso, destacamos que a Libras (língua materna do surdo) deve ser o principal sistema de comunicação utilizado pela instituição escolar para instrução do estudante surdo privilegiando a visão e a modalidade escrita da LP.

Diante de um sistema educacional que permite a educação por meio de um processo bilíngue, isto é, a utilização de duas línguas no ambiente, seja na escola ou fora dela, nos remetemos a alunos que precisam de Atendimento Educacional Especializado e dentre eles estão os alunos surdos, que com a educação bilíngue tem a Libras com L1 e a LP escrita como L2. Para tanto, a qualificação do trabalho desses profissionais e a atuação, em parceria, é fundamental na efetivação da proposta.

Analisando o objeto deste trabalho que foi o de discutir estratégias didáticas e organizacionais exitosas para o ensino da LP como L2 para o aluno surdo em classes inclusivas, e, neste percurso identificamos que apesar da formação do professor para o ensino de Português como L2 estar assegurada na legislação ainda não é uma prática completamente estabelecida no sistema educacional de nosso país. Por isso, tanto a formação quanto a capacitação docente para atuação nesta modalidade educacional precisa ser revista de modo a ser mais estimulada, pois devido à restrição das ofertas, grande parte dos professores ainda não dispõem de conhecimentos adequados para efetivar práticas satisfatórias com os estudantes surdos.

Diante disso, percebemos que são necessárias a ampliação nas discussões sobre a educação do surdo, como também a respeito da Libras como L1 para esse aluno nas instituições de ensino superior durante sua formação docente. Assim, os

licenciados terão conhecimento de como trabalhar na sala de aula com um discente surdo, uma vez que essas situações estão cada vez mais visíveis nas escolas brasileiras.

No entanto, esta formação não deve se limitar aos docentes, mas se estender a toda a comunidade escolar, incluindo em especial, ao professor da SRM e o intérprete de Libras, ambos já abordados no decorrer do trabalho. Estes profissionais devem estar cientes que devem trabalhar na perspectiva da equidade, isto é, oferecer oportunidades de acordo com a necessidade do aluno, para que assim o aluno possa acessar o conhecimento sobre conteúdos ministrados em sala de aula e a interagir socialmente, por exemplo.

Desse modo, vemos que nossos objetivos específicos em identificar na literatura as principais dificuldades relatadas por docentes de LP que trabalham em classes regulares com surdos para ensinarem esta língua na modalidade escrita; mostrar as dificuldades e estratégias que são usadas por esse profissional e enumerar os recursos utilizados pelo professor, foram alcançados, uma vez que na literatura estudada estavam dispostas as dificuldades do professor de português em trabalhar na classe regular com aluno surdo, além disso, mostramos que recursos e estratégias podem ser aplicadas pelo docente.

Nossa compreensão diante do tema foi ampliada, pois tivemos não só a oportunidade de ler e discutir a temática, como também de encontrar problemas na sala de aula regular com aluno surdo, que podem ser solucionados com uma estratégia didática adequada e fazendo uso de recursos humanos (intérprete de Libras, professor capacitado e especializado) e materiais didáticos construído na perspectiva bilíngue que favorecem a compreensão do conteúdo por parte do discente surdo. Além disso, podemos compreender que esses procedimentos podem ser feitos por um professor que em sua formação nos cursos de licenciatura tenha tido conhecimento de conteúdos que o auxilie na realização de atividades em classes inclusivas.

Da mesma forma que enfatizamos a ampliação de nossa compreensão a respeito da temática, destacamos também que a metodologia utilizada foi satisfatória para a solidificação de nossa pesquisa, pois tivemos um intermédio para seguirmos o percurso, discutindo com a literatura, de modo que possibilitamos o levantamento da hipótese que o uso de materiais visuais, construídos na perspectiva bilíngue,

favoreçam o aprendizado da LP pelo aluno surdo. Além de acrescentar uma nova visão sobre o tema.

Nos baseamos em pesquisadores que trabalham o conteúdo em discussão e a bibliografia foi adequada para nossa pesquisa, uma vez que construímos um conhecimento que proporcionou o aprofundamento do tema, assim como pudemos explorar materiais relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Com base no exposto anteriormente, acreditamos que a educação do aluno surdo, baseada no processo bilíngue (fazendo uso da escrita da LP como L2 e da Libras como L1) parte da forma como as características desse estudante é compreendida no ambiente da escola.

Destacamos que esse processo de inclusão não se realiza só o matricular na escola, mas, para que a instituição de ensino possa incluir de fato esse aluno, é preciso repensar o currículo (inserindo a Libras e a LP como línguas de instrução) e a avaliação (através de instrumentos que permitam a livre expressão do conhecimento pelo surdo na sua própria língua e avançar no registro da L2).

Logo, destacamos que não se encontra encerrada essa discussão, pois é extensa, levanta questionamentos e estudos diante dos resultados aqui alcançados. Pretendemos levar a pesquisa adiante para níveis após a graduação, a fim de ampliá-la tornando a discussão ainda mais conhecida, uma vez que percebemos pouco espaço de discussão da temática nas IES.

Diante do exposto, nosso debate voltou-se a proporcionar um olhar para o aluno surdo com o propósito de melhorar seu ensino e aprendizado na sala de aula regular. Isto é, esperamos contribuir, de modo que a educação desse discente seja vista com mais amplitude e que os profissionais que atuarão diretamente com ele recebam formação e desenvolvam atividades que visem o pleno desenvolvimento do indivíduo e da comunidade, na perspectiva da diversidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. R.; DORZIAT, A.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, A. (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- BRASIL. 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: 2000. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/821803.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 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: 2000. 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.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- _____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. SEESP / SEED / MEC, Brasília-DF, 2007.
- DECHANDT, S. B.; A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.
- FESTA, P. S. V.; GONÇALVES, H. B. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. Ensaio pedagógico. **Revista Eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET**. ISSN 2175-1773. Dez. de 2013.
- FINAU, R. Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GRILLO, A. M. Et al. **Dicionário Balsa da Língua Portuguesa**. v. 2. São Paulo, SP: Editora Balsa Planeta Internacional Ltda., 2005.

KALATAI, P; STREIECHEN, E. M. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. In: III SEPED - Semana de Estudos do Curso de Pedagogia de Irati, 2012. Irati. **Anais eletrônicos...** Irati, 2012. Disponível em: < <http://anais.unicentro.br/sepед/pdf/iiiv3n1/120.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MACHADO, P. C. Integração/ inclusão na escola regular: Um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

MARQUES, R. R.; Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In: PERLIN, G.; QUADROS, R. M. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PAULON, S. M; FREITAS. L. B. L; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília; MEC/SEESP, 2005.

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

RAMOS, R. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

ROPOLI, A. et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

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

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 2. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

SILVEIRA, C.H. O currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, identidade e cultura surda. In: PERLIN, G.; QUADROS, R. M. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A. **Inclusão no Ensino Superior**: especificidades das práticas docente com estudantes surdos. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.