



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/LIBRAS

BIANCA SONALE FONSECA DA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA CIDADE DE CARAÚBAS/RN**

CARAÚBAS/RN

2018

BIANCA SONALE FONSECA DA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA CIDADE DE CARAÚBAS/RN**

Monografia apresentada a Universidade
Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA –
como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Letras/LIBRAS.

Orientadora: Dra. Simone Maria da Rocha

CARAÚBAS/RN

2018

BIANCA SONALE FONSECA DA SILVA

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA CIDADE DE CARAÚBAS/RN**

Monografia apresentada a Universidade
Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA –
como requisito para obtenção do título de
Licenciada em Letras/LIBRAS.

Defendida em: 11 / 09 / 2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Simone Maria da Rocha (UFERSA)
Presidente

Prof. Ms. Fernando Cordeiro da Silva (UFERSA)
Membro Examinador

Profa. Maria Aparecida Dias Lima
(UFERSA) Membro
Examinador

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

sSilv silva, Bianca Sonale Fonseca.
ar REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS NO
 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE
 CARAÚBAS/RN / Bianca Sonale Fonseca silva. - 2018.
 41 f. : il.

 Orientadora: Siomone Maria da Rocha.
 Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Letras/Libras,
2018.

 1. Ensino de LIBRAS.. 2. Atendimento
Educativo Especializado.. 3. Práticas
Pedagógicas.. I. da Rocha, Siomone Maria, orient.
II. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

Dedico este trabalho a todos aqueles que fazem a educação. Em especial à Comunidade Surda, para que sejam a cada dia mais reconhecidos e incluídos no âmbito escolar.

AGRADECIMENTOS

De todo coração agradeço ao bom Deus por ter me sustentado a todo tempo, e a sua mãe, Maria Santíssima. Agradeço também a minha família, porque a eles devo esta conquista. A minha orientadora, Simone, por tanta paciência e docilidade. E por último, mas não menos importante, ao meu Grupo de Oração Universitário – GOU – Renovados em Cristo, onde encontrei descanso e forças para continuar sonhando.

RESUMO

Neste trabalho temos como objetivo primordial discutir o ensino de LIBRAS, voltado para estudantes surdos, realizado no Atendimento Educacional Especializado, em escolas da cidade de Caraúbas/RN. Do ponto de vista teórico, apoiamos nosso estudo na Legislação, que rege a oficialização da LIBRAS, como sendo a língua materna da pessoa surda, bem como no Decreto 5.626/2005, que legisla sobre a inclusão da LIBRAS na escola regular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação (ANDRÉ e LUCKE, 2015), na qual realizamos uma observação participante e entrevistas abertas. Com relação ao procedimento para a seleção dos participantes, *lócus* e recolha dos dados realizamos visitas as escolas, elaboramos um questionário com perguntas referentes à formação acadêmica dos professores, ao tempo de serviço no Atendimento Educacional Especializado, ao conhecimento da Cultura Surda, dentre outras. Dos achados, destacamos três categorias temáticas: Contato com LIBRAS e conhecimento da Cultura Surda, na qual verificamos fragilidades nas relações entre os professores que atuam no AEE e a língua materna dos surdos; Materiais pedagógicos, as professoras apresentaram os tipos utilizados no ensino aos alunos surdos, dentre eles, vídeos, alfabetos, jogos, etc.; e, por fim, os Apontamentos sobre o AEE aos alunos surdos, neste as participantes destacaram a importância de mais recursos humanos no AEE (intérpretes/tradutores) e recursos materiais tecnológicos. Pelos relatos de ambas docentes percebemos que há um entendimento comum de que o AEE ao aluno surdo depende de uma intervenção estrutural, relacionada aos recursos humanos e pedagógicos para as salas de recursos multifuncionais. Um dado que despertou curiosidade foi o fato de em nenhuma das narrativas, surgir a demanda para rever as próprias práticas pedagógicas utilizadas com os alunos surdos atendidos.

Palavras-chave: Ensino de LIBRAS. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

In this work the main objective was to discuss the teaching of LIBRAS, aimed at deaf students, carried out in the Specialized Educational Service, in schools in the city of Caraúbas / RN. From a theoretical point of view, we support our study in the Legislation, which governs the regularization of LIBRAS, as the first language of the deaf person, as well as in Decree 5,626 / 2005, which legislates on the inclusion of LIBRAS in the regular school. It is a qualitative research in education (ANDRÉ & LUCKE, 2015), in which we make a participant observation and open interviews. With regard to the procedure for the selection of participants, locus and data collection, we carried out visits to schools, we elaborated a questionnaire with questions regarding the academic formation of the teachers, the time of service in the Specialized Educational Service, to the knowledge of the Deaf Culture, among others. In our findings, we highlight three thematic categories: Contact with LIBRAS and knowledge of the Deaf Culture, in which we find fragilities in the relations between the teachers who work in the ESA and the first language of the deaf; Teaching materials, the teachers presented the types used in teaching to deaf students, among them, videos, alphabets, games, etc.; and, finally, the notes on the EEE to deaf students, where the participants emphasized the importance of more human resources in the ESA (interpreters / translators) and technological material resources. From the reports of both teachers we realized that there is a common understanding that ESA for the deaf student depends on a structural intervention, related to human and pedagogical resources for multifunctional resource rooms. One of the data that aroused curiosity was the fact that in none of the narratives did the demand arise to review the pedagogical practices used with the deaf students served.

Keywords: Teaching of LIBRAS. Specialized Educational Assistance. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nancy Rourke – Arte Surda.....	12
Figura 2 – Nancy Rourke – Cultura Surda.....	16
Figura 3 – Nancy Rourke – Cultura Surda: Assinatura de unidade global.....	20
Figura 4 – Asheley Shaffer – A árvore surda – mitos, lendas e contos populares.....	23
Figura 5 – Art NO. 2 – Chuck Baird.....	27
Figura 6 – Many Eyes – Iris Anda.....	31
Figura 7 – Knowledge – Charles Wildbank.....	36

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

PNE – Plano Nacional da Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. DO ORALISMO AO BILINGUISMO: um sobrevoo na história da educação de pessoas surdas.....	17
3. POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: uma perspectiva da Educação Inclusiva	21
4. SOB A ÓTICA DA LEGISLAÇÃO: reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino de LIBRAS.....	24
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	28
5.1 Procedimentos metodológicos	29
5.2 Docentes participantes e <i>lócus</i> da pesquisa	29
6. O ENSINO DE LIBRAS NO AEE: experiências compartilhadas	32
6.1 <i>Contato com LIBRAS e conhecimento da cultura surda</i>	32
6.2 <i>Materiais pedagógicos.....</i>	32
6.3 <i>Apontamentos sobre o AEE aos alunos surdos</i>	34
7. CONSIDERAÇÕES EM ABERTO	37
REFERÊNCIAS.....	39

Figura 1 - Nancy Rourke - Arte Surda



1. INTRODUÇÃO

Com esta bela imagem sobre a Cultura Surda abrimos este trabalho, e damos prosseguimento em cada capítulo, trazendo imagens que exaltam o valor visual para a Comunidade Surda. As pinturas escolhidas para cada capítulo tentam exprimir os sentimentos e percepções que as palavras oralizadas não conseguem atingir. Nossa expectativa é a de que as imagens possam nos ajudar a mergulhar e melhor pensar no universo surdo.

Esta pesquisa resulta de experiências vividas no Estágio Supervisionado de regência em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como L1 - Língua materna para alunos surdos, realizado no ano de 2018, numa escola da rede pública estadual, localizada na cidade de Caraúbas, Rio Grande do Norte (RN). Naquele momento, nos pareceu que a existência de diferentes faixas etárias entre os alunos poderia ser uma barreira, um elemento que, de algum modo, dificultava o ensino e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais na sala de aula regular. Na medida em que fomos convivendo mais com a escola e seus múltiplos espaços pedagógicos, sentimos a necessidade de compreender como acontece o processo de socialização, ensino e aprendizagem nas Salas de Recursos Multifuncionais, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quais estratégias os professores utilizam no AEE para atender os estudantes com diferenças de faixas etárias no ensino de LIBRAS? Essas diferenças incidem no trabalho docente no AEE? O ensino de LIBRAS realizado com alunos surdos no AEE é desenvolvido em sintonia com o trabalho do docente da sala de aula regular?

Nos questionamos, ainda, quanto a seguinte situação: se numa aula de LIBRAS, onde só há estudantes surdos, e os professores têm capacitação para o ensino na língua materna, existem tantas dificuldades no ensino e na aprendizagem, acentuadas pela diferença de faixa etária dos estudantes e, por ser, uma turma multisseriada; quais seriam os desafios enfrentados pelos docentes dentro de uma sala de aula regular, com pessoas com diferentes deficiências e com a diversidade inerente a cada ser estudante?

Induzidas por tais questionamentos, temos como objetivo primordial discutir o ensino de LIBRAS, voltado para estudantes surdos, realizado no Atendimento Educacional Especializado, em escolas da cidade de Caraúbas/RN. Para tanto, vamos apresentar e analisar entrevistas que realizamos com duas professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e, a partir de suas narrativas, intentar compreender como é realizado o trabalho dos profissionais do AEE na cidade de Caraúbas/RN com alunos surdos, buscando mostrar as estratégias por elas utilizadas para o desenvolvimento dos alunos em sala de aula regular.

Do ponto de vista teórico, apoiamos nosso estudo na Legislação, que rege a Educação Inclusiva e a oficialização da LIBRAS, como sendo a língua materna da pessoa surda. Na didática do ensino de LIBRAS, na qual Albres (2016) apresenta descrições de professores de LIBRAS sobre didática no ensino da língua. Esses estudos nos ajudaram a tecer a base teórica antes de irmos a campo colher os dados para a pesquisa e no processo de escrita final do trabalho.

Almejamos então conhecer pela ótica dos nossos protagonistas, os professores, quais têm sido as dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizam para atender aos alunos surdos.

Nesse sentido, acreditamos que o método de pesquisa que pode ser eficaz e seguro para conhecer as práticas docentes e suas inquietações no AEE, são as suas narrativas que podem, dentre outros aspectos, nos levar a depreender as práticas pedagógicas com estudantes surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação (ANDRÉ E LUDKE, 2015), por meio da qual nos permitiu estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática pedagógica das professoras participantes. Com a entrevista semiestruturada traçamos um direcionamento temático para a coleta dos dados e registramos as informações através de um gravador de voz no celular, e por meio da transcrição da entrevista.

O nosso texto está estruturado em cinco partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, *DO ORALISMO AO BILINGUISMO: um sobrevoo na história da educação de pessoas surdas*, fazemos um resgate histórico acerca das correntes filosóficas as quais a educação de pessoas surdas foi submetida. Os principais modelos que marcaram a história da educação de surdos, iniciando pelo Oralismo que obrigava o surdo a imitar o ouvinte através da oralização e proibia qualquer outra forma de expressão ou comunicação, numa tentativa de “normalização”. Com o fracasso do Oralismo vieram alguns que defendiam a Comunicação Total, onde todos os recursos possíveis poderiam ser empregados para que houvesse comunicação entre surdos e surdos ou surdos e ouvintes. No entanto, não tratava a língua de sinais como uma língua, com estrutura gramatical e recursos próprios, mas adotava o uso de leitura labial, gestos, mímicas e a língua oral de forma simultânea para a comunicação. Até se chegar na perspectiva de uma educação Bilíngue que contemple a riqueza da língua de sinais com seus recursos linguísticos e a língua oral na modalidade escrita para o ensino a pessoa surda.

Na segunda parte, *POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: uma perspectiva da educação inclusiva*, vamos depreender sobre a Política Nacional que rege a educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva, compreendendo a concepção

que se tem hoje de educação especial e por quais transformações passou até os dias atuais. Também veremos o que o Plano Nacional da Educação em vigor estabelece para o Atendimento Educacional Especializado, os objetivos a serem alcançados. E, a partir disso, atentaremos sobre a Legislação que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, e a Legislação que trata do ensino de LIBRAS. Isso na Terceira parte do trabalho, *SOB A ÓTICA DA LEGISLAÇÃO: reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino de LIBRAS*.

Na parte 4, *Metodologia*, descrevemos o método e os procedimentos para desenvolvimento da pesquisa.

Na parte 5, *Análise dos dados*, nomeada como *O ENSINO DE LIBRAS NO AEE: experiências compartilhadas*, foi possível dividir em categorias temáticas a partir do que as professoras nos contaram acerca de suas experiências com alunos surdos nas salas de AEE. Sendo: *Contato com LIBRAS e conhecimento da cultura surda; Materiais pedagógicos e Apontamentos sobre o AEE aos alunos surdos*. Em cada categoria temática estabelecemos um diálogo com teóricos que com suas discussões nos ajudaram a tecer um olhar sobre as dificuldades apresentadas pelas professoras em suas narrativas.

Figura 2 - Nancy Rourke - Cultura Surda



2. DO ORALISMO AO BILINGUISMO: um sobrevoo na história da educação de pessoas surdas

Para entendermos em qual contexto educacional os surdos estão inseridos hoje faz-se necessário refletirmos sobre as correntes de pensamento que influenciaram a educação de surdos, e a qual modelo, atualmente, encontra-se vinculado o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Durante a sua trajetória na educação, os surdos passaram por muitas lutas e vivenciaram mudanças significativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Na História da Educação de Surdos existiram modelos de ensino que foram impostos à eles como meio de alfabetização. Para tanto, neste trabalho trataremos apenas de três destes modelos, o Oralismo, Comunicação Total, e Bilinguismo por acreditarmos que esses três vão de encontro aos objetivos da pesquisa.

Conforme afirma Goldfeld (2002), até o século XV não se discutia educação de surdos, existia-se a ideia de que eles não poderiam ser nem ao menos educados e, por isso, viviam totalmente à margem da sociedade, e não tinham nenhum direito assegurado. Em meados do século XVI um monge Beneditino deu um passo importante para o processo educacional da pessoa surda. Pedro Ponce de Leon criou a primeira escola para surdos, utilizando da escrita e da leitura e, posteriormente, criou o alfabeto manual que consiste na representação de letras da língua falada por meio de sinais com as mãos. A filosofia educacional à qual os surdos eram submetidos neste período era o Oralismo. Este modelo consistia em impor ao surdo que se adequasse ao mundo ouvinte por meio da língua oral-auditiva de forma que eles desenvolvessem a fala como meio de comunicação e a leitura labial para interagir com o mundo.

Outra característica forte desta corrente era a proibição de gestos, mímicas ou qualquer outro recurso com as mãos para a comunicação entre surdos e ouvintes e para o desenvolvimento da criança surda. No Oralismo defendia-se que desde a fase da infância a pessoa surda precisava ser “reabilitada”, uma vez que a surdez era vista como uma doença. E, sendo exposta a estímulos auditivos esperava-se que ela aprendesse a distinguir sons e assim desenvolver a fala e agir como uma “pessoa normal”, ou seja, como um ouvinte. Como consequência dessa tentativa de “normalizar” a pessoa surda, registrando-a de usar sua própria língua é que ainda hoje se passa pela frustração do fracasso na educação de surdos, como afirma SKLIAR (2016). A não preocupação com o real desenvolvimento linguístico levou os surdos a serem vistos como doentes e incapazes de exercer qualquer papel na sociedade.

Em oposição ao método Oral, surgiu a corrente filosófica Comunicação Total. Esta, defendia que somente os estímulos orais-auditivos não eram suficientes para a comunicação surdo-surdo e surdo-ouvinte. Nesta concepção qualquer recurso linguístico empregado seria válido. Seja a linguagem oral, gestos, língua de sinais ou os códigos manuais – datilologia.

No princípio da Comunicação Total não há preocupação com aquisição de uma língua ou aprendizagem, mas somente com a comunicação em si, conforme lembra Goldfeld (2002). De acordo com essa autora, na Comunicação Total acontece o que se chama por bimodalismo, que consiste em utilizar os códigos manuais – alfabeto manual -, e a língua oral de forma simultânea no momento de conversação. No entanto, essa simultaneidade apresenta falhas, pois: “[...] a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes [...]” (GOLDFELD, 2002, p. 43).

Enquanto no Oralismo se tem a imagem do surdo como alguém incapaz, que precisa de reabilitação, na Comunicação Total se aceita o surdo e se privilegia a comunicação, no entanto, não tem o foco na língua de sinais e sua estrutura, já que esta é a língua natural da pessoa surda. Estudos posteriores demonstram que este não é o melhor modelo que se adequa para a educação de surdos.

Nesse contexto, alguns autores como Goldfeld (2002), Skliar (2016), Moura (2015) e Pereira (2015), defendem o método do Bilinguismo para a educação de surdos. Após anos de sofrimento e segregação, no Bilinguismo o surdo passa a ser visto como indivíduo que tem capacidade e autonomia para aprender duas línguas e viver em duas culturas, a Cultura Surda e a Cultura Ouvinte. Conforme Goldfeld (2002) nos lembra a língua de sinais é uma língua espacial-visual, com estrutura gramatical própria que difere da língua oral, e por isso não é inferior ou superior a língua falada.

No Bilinguismo não se despreza uma cultura em detrimento de outra, como ocorria no Oralismo, que proibia o uso de recursos manuais e obrigava o uso da língua falada e escrita. Segundo Pereira (2015) algumas vantagens do ensino a partir do método bilíngue são, a capacidade de expressão em ambas as línguas tendo por base a língua de sinais, independência, transição entre as duas culturas às quais se está inserido e uma comunicação mais efetiva.

No Brasil, um marco importante da luta por uma educação bilíngue que contempla as especificidades do surdo, ocorre com a aprovação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e com o Decreto 5.626/2005, que garante ao surdo o uso da língua de sinais como recurso comunicacional e a oficializa como Língua.

De lá para cá a educação de surdos tem passado por grandes transformações, e o espaço escolar tem sido cada vez mais aberto à essas mudanças. Vimos, nesse breve resgate histórico, algumas das lutas, enfrentamentos e modelos educacionais que a Comunidade Surda vivenciou em tempos oriundos até os dias atuais. Depois de tantas tentativas e fracassos, questionamos: como se encontra o acolhimento da pessoa surda no âmbito escolar?

Para tanto, nos remetemos ao que Mantoan e Prieto (2006) dizem a respeito da inclusão escolar e da integração na escola. A integração diz respeito à obrigatoriedade de o aluno com deficiência ter sua matrícula aceita em qualquer escola de ensino regular, sua presença física na sala de aula como todos os outros alunos, no entanto não engloba os recursos de garantia de permanência desse aluno na escola. O fato de ele está ali no mesmo espaço que outros alunos, mas não ter meios de acesso que facilitem a sua aprendizagem e desenvolvimento não constitui uma real inclusão.

Neste sentido, veremos a partir das Políticas Públicas para a educação, e a Legislação que rege a educação inclusiva, como deve acontecer esse acolhimento e processo de inserção do aluno com algum tipo de necessidade educacional especializada no âmbito escolar, de forma a garantir sua interação e real participação neste espaço social.

Figura 3 - Nancy Rourke - Cultura Surda: Assinatura de unidade global



3. POLÍTICAS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: uma perspectiva da Educação Inclusiva

Para se falar em Atendimento Educacional Especializado e em inclusão escolar é necessário discutirmos sobre as políticas públicas que regem a educação especial numa perspectiva que trate não somente da integração escolar, já superada em termos de políticas e discursos, mas que abranja o campo da inclusão escolar. Neste intento, iremos dialogar com o que está disposto no Portal do MEC sobre as Políticas Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação - PNE/2014 para a educação especial.

Segundo Brasil (2008), o atendimento às pessoas com deficiências teve início no a partir de 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido por Instituto Benjamin Constant - IBC, e em 1857 com a criação do Instituto dos Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A partir de então foram criadas outras instituições especializadas para atender a pessoa com outros tipos de deficiências e superdotação (BRASIL, 2008).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 4.024/61, ficou assegurado o direito à educação aos “excepcionais”, termo na época utilizado para designar pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação no sistema de ensino. Com a Lei nº 5.692/71 foi alterada a LDBEN/61, e passa-se a ter um “atendimento especial” a este público alvo, porém, não estabelece uma organização estrutural capaz de subsidiar uma educação que vá ao encontro as especificidades destes alunos.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem (BRASIL, 2008 p. 7).

Deste modo, as políticas especiais não contemplavam as diferenças de aprendizagens dos alunos público alvo da educação especial, dentro do sistema de ensino, mas os encaminhavam para classes e escolas especiais sem convívio com os demais alunos.

No ano de 1994 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial passa-se da segregação escolar, onde os alunos atendidos pela educação especial eram excluídos do âmbito escolar, para a integração escolar destes alunos no ensino regular. No entanto, em termos de estrutura não mudou muita coisa, eram matriculados na sala de aula regular aqueles

que apresentavam condições de acompanhar o mesmo ritmo de aprendizagem dos outros alunos ditos “normais”, não se levava em conta suas especificidades, e por tanto as estratégias e materiais utilizados eram os mesmos para todos os alunos.

Ainda de acordo com Brasil (2008), no ano de 1999 por meio do Decreto nº 3.298 que regulamentou a Lei nº 7.853/89 a educação especial passa a ser tratada como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, desde o infantil até o nível superior. Sendo assim, o atendimento especializado aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação passou a ser não mais responsabilidade da educação especial separadamente, mas suplementar ou complementar ao ensino regular, chegando a perspectiva de uma educação inclusiva.

Atualmente, com o PNE que está em vigor desde o ano de 2014 até 2024, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva deu um grande salto no que tange aos objetivos para este público alvo. A meta 4 do PNE atual propõe universalizar uma educação básica inclusiva de qualidade para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, de forma a garantir acesso e permanência no atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, por meio das salas de recursos multifuncionais.

Propõe também que seja um ambiente com profissionais que tenham formação para atender esses alunos, materiais didático-pedagógicos adequados para as diferentes necessidades de aprendizagem, e em horário inverso ao da sala regular de forma a garantir a participação destes alunos no ensino regular e no AEE, como formação suplementar. Aos alunos surdos ou com deficiência auditiva prevê o ensino bilíngue sendo a LIBRAS como primeira língua e a escrita do Português como segunda língua.

No próximo capítulo apresentamos um diálogo com a Legislação que rege o AEE e o Ensino de LIBRAS nas escolas regulares brasileiras.

Figura 4 - Asheley Shaffer - A árvore surda – mitos, lendas e contos populares



4. SOB A ÓTICA DA LEGISLAÇÃO: reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino de LIBRAS

Iniciamos nossas discussões a partir do Decreto 7.611/11, que trata do Atendimento Educacional Especializado, compreendido no § 1º “[...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: ”

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, p.1).

O serviço prestado pelo AEE deve estar em conformidade com a proposta pedagógica da escola, com o planejamento e os objetivos da instituição. Fazem parte deste planejamento todo o corpo escolar, professores, direção, secretário e demais funcionários que atuam direta ou indiretamente com os alunos público-alvo da Educação especial.

Uma função importante nesse processo de acolhimento e permanência do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação na escola é, ou pelo menos deveria ser, ocupado pela família. Conforme está previsto no Decreto supracitado, o serviço de AEE precisa ser oferecido em conjunto com todos os profissionais, familiares e colegas que convivem com o aluno, para que ele tenha de fato as condições igualitárias de acesso à educação de qualidade e inclusiva.

Dentro das funções das salas de recursos multifuncionais estão inclusos, os recursos didáticos, que são os materiais próprios ou adequados para serem trabalhados com os alunos com algum tipo de deficiência, ou transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação, de forma a auxiliar na execução ou complementação das atividades propostas pelo professor da sala de aula regular, suplementar a formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Também faz parte da política do AEE identificar as necessidades específicas de aprendizagem do aluno com deficiência, elaborar um plano de ação, a fim de atender as necessidades de aprendizagem do aluno, traçar estratégias e recursos didáticos para tal fim, e em conjunto com o professor da sala de aula regular e os demais profissionais do corpo escolar, acompanhar o desenvolvimento dele em suas tarefas. Como estabelecido nas

Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2013.

VII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e da acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL 2013, p. 284).

De acordo com as Diretrizes, o intuito das salas de recursos multifuncionais não é o de substituir a sala de aula regular, mas de oferecer meios para que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação tenha tantas possibilidades de aprendizagem quanto qualquer outro aluno.

Para isso, os profissionais que atuam no atendimento a esses alunos precisam de capacitação durante sua formação acadêmica na área de educação especial. “III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL 2017, p. 40).

Além da formação dos professores que atuarão na sala de recursos multifuncionais é importante também pensar na formação do professor da sala de aula regular, uma vez que, ele faz parte deste processo de inclusão do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação no âmbito educacional. Segundo a LDB/96 é necessário que estes profissionais tenham habilitação para acolher e trabalhar com esses alunos.

Em relação a estrutura da sala de recursos multifuncionais o Decreto 7.611/11 orienta que seja um espaço que disponha de materiais didáticos e pedagógicos, mobília, e equipamentos necessários ao atendimento educacional especializado, que consiga suprir as especificidades dos alunos que a frequenta. No que diz respeito ao aluno surdo especificamente, o decreto apresenta possibilidades de materiais que podem ser utilizados como recursos pedagógicos de suporte, como por exemplo, *laptops* para uso de *softwares*, vídeos e outras alternativas que podem ser pensadas de acordo com a particularidade de cada aluno surdo.

Dentro dessa especificidade própria da pessoa surda ou com deficiência auditiva trataremos aqui sobre como acontece o processo de inclusão e quais estratégias podem ser utilizadas para o ensino e aprendizagem destes. Entendendo por Pessoa Surda: “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005, p.1).

Conforme prevê a Lei 10. 436/2002 e o Decreto 5.626/2005 reconhece-se a LIBRAS como a língua materna da pessoa surda, garantindo que esta será o meio pelo qual ela pode interagir com o mundo e comunicar-se.

De acordo com essa legislação considera-se a LIBRAS como meio de expressão e comunicação, com gramática própria e sistema linguístico de natureza espacial-visual, pelo qual se pode comunicar qualquer ideia ou pensamento. Sendo assim, o Decreto assegura ao surdo o direito de comunicar-se por meio de sinais, livre então da obrigatoriedade do uso do português na modalidade oral, uma vez que, a Língua de Sinais possui regras gramaticais próprias e que devem ser respeitadas e aceitas também no contexto escolar.

Espera-se, portanto, que ao ser inserido na sala de AEE o aluno surdo vislumbre esse espaço como sendo uma ponte entre a dificuldade linguística Português-LIBRAS vivenciada na escola e a inclusão deste aluno em todo o contexto educacional. O AEE precisa ser um lugar de encontro, um espaço de trânsito livre entre dois mundos, e não um espaço estático que não dialoga com outros contextos de vida do aluno com deficiência.

Figura 5 - Art NO. 2 - Chuck Baird



5. METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação (ANDRÉ e LUCKE, 2015), na qual realizamos uma observação participante e entrevistas abertas. Dentre tantas abordagens de pesquisa optamos por essa por ser a que melhor atinge o nosso objetivo de conhecer como tem acontecido o atendimento educacional especializado a alunos surdos por meio da ótica dos professores. E nos permitiu também um diálogo entre o aporte teórico antes apresentado e os resultados obtidos.

Como afirmam as autoras a respeito da entrevista na pesquisa qualitativa, uma grande vantagem de usá-la é que ela permite que o pesquisador consiga chegar a informação que ele necessita de forma imediata. Para tanto podem ser adotadas dois tipos de entrevistas: as estruturadas e as semiestruturadas. A primeira é mais fechada e visa a obtenção de resultados por meio da comparação entre as respostas dos participantes, seguem uma rigidez na ordem das perguntas e compara-se a um questionário. Já a semiestruturada, que foi a que adotamos neste trabalho, é mais flexível e permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias. Segue um viés, um esquema que conduz aonde o pesquisador deseja chegar.

Quando se quer conhecer por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia [...] então é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade. (ANDRÉ, LUDKE, 2015. p. 40).

Um outro elemento importante neste processo e que aliado à entrevista colabora para a coleta de dados é o instrumento que o pesquisador vai utilizar para o registro das informações. Que pode ser por meio das anotações, da gravação em áudio ou em audiovisual, desde que melhor se adequem aos interesses da pesquisa. André e Ludke (2015) tratam sobre estes instrumentos afirmando que em cada tipo tem-se vantagens e desvantagens próprias. Enquanto a gravação permite o registro das expressões orais e dispensa as anotações, por outro lado não capta as expressões faciais e corporais, e pode ser constrangedor para o entrevistado, se for bem conduzida. Já o registro escrito toma um pouco do tempo e da atenção do pesquisador, mas por outro lado permite a seleção das informações mais relevantes.

Por esses motivos ao ir a campo colher os dados da pesquisa, deixamos aberto para que os participantes escolhessem a forma que melhor se sentissem à vontade para se expressar.

5.1 Procedimentos metodológicos

Com relação ao procedimento para a seleção dos participantes, *lócus* e recolha dos dados fizemos o seguinte processo: I. Elaboramos um questionário com oito perguntas referentes à formação acadêmica dos professores, ao tempo de serviço no Atendimento Educacional Especializado, ao conhecimento da Cultura Surda, sobre a relação professor/aluno, sobre a comunicação, quais os materiais que utilizam para trabalhar com os alunos surdos e quem são os responsáveis por elaboração. Finalizamos solicitando sugestões e orientações para melhorar o AEE e indagamos qual mensagem deixariam para docentes que desejam atuar na área; II. Visitamos as escolas para conhecer os professores e, por conseguinte, fazer levantamento das informações gerais da escola e do AEE. III. Fizemos a seleção dos docentes e convidamos a participar da pesquisa, explicamos os objetivos e esclarecemos sobre as questões éticas. IV. O agendamento das entrevistas, foi realizado respeitando o melhor horário e momento sugeridos pelos docentes participantes, apontamos a possibilidade de narrar de forma oral e/ou escrita.

Uma das professoras optou por contar pela narrativa oral e concordou que sua fala fosse registrada por um gravador de voz do celular, para posterior transcrição. Justificou sua escolha afirmando que se sentia mais confortável e por que as perguntas eram simples de se responder, já que estavam relacionadas às suas próprias vivências no AEE.

A outra professora decidiu narrar de forma escrita, enquanto conversava conosco sobre os materiais que utilizava para trabalhar com a aluna surda que atende, numa visita que realizamos a Sala de Recursos Multifuncionais. Também nos disse que a preferência por escrever foi devido a sua agilidade da escrita em relação à oralidade.

5.2 Docentes participantes e *lócus* da pesquisa

Participaram da pesquisa duas professoras que chamaremos de Cecília e Daniela. Vale ressaltar que são nomes fictícios, em respeito ao princípio de integridade física e imagem pública dos participantes.

Cecília é licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN, atualmente cursa uma especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trabalha na sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal da cidade de Caraúbas/RN, que oferece o Ensino Fundamental I e II. Atua na escola há pouco tempo e tem cerca de um ano de prática na Educação Especial. Segundo nos contou, seu

primeiro contato com a educação de surdos aconteceu com uma criança que frequenta o AEE da escola. A mesma estuda em sala de aula regular de outra escola infantil, que não oferece o Atendimento Educacional Especializado.

Daniela também tem formação inicial em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia. Similarmente, atua numa escola municipal da mesma cidade, que oferta o Ensino Fundamental I e II. Trabalha no AEE há dois anos, e afirma que já participou de inúmeros cursos presenciais e à distância na área de Educação Especial.

Com relação ao *lócus* do estudo, nos deteremos na descrição das duas salas de recursos multifuncionais, das escolas municipais de Caraúbas.

A sala que a professora Cecília trabalha é bem pequena, dispõe de uma mesa, estante com um computador, uma lousa e alguns armários onde são guardados os materiais didáticos pedagógicos. Colado na parede, o alfabeto manual de LIBRAS do A ao Z e também numerais do 1 ao 10. Voltados para o ensino de LIBRAS tem dois dicionários trilíngues Português-Libras-Escrita de Sinais, sendo um do A ao L e outro do M ao Z, do autor Capovilla, publicado em 2001.

Daniela realiza seu trabalho num espaço um pouco maior, climatizada com ar-condicionado, dispõe de três computadores, uma mesa, na parede armários, no chão um colchonete e almofadas. Dos recursos didáticos, quebra-cabeças e letras do alfabeto manual de LIBRAS, fantoches e brinquedos.

Figura 6 - Many Eyes - Iris Anda



6. O ENSINO DE LIBRAS NO AEE: experiências compartilhadas

Neste tópico apresentaremos as entrevistas das professoras participantes do estudo. Nossa intenção é de estabelecer um diálogo reflexivo entre as narrativas, teóricos da área e nossas percepções. Organizamos em categorias temáticas, apresentadas a seguir:

6.1. *Contato com LIBRAS e conhecimento da cultura surda*

Uma das questões iniciais, provocativas das narrativas das professoras, voltou-se para o contato com LIBRAS e o conhecimento acerca da Cultura Surda, a intenção era a de instigar as participantes a apresentar suas percepções. Cecília afirmou não ter muita propriedade sobre a língua de sinais, conforme diz: “[...] eu não tenho muito domínio sobre LIBRAS porque o que a gente paga na faculdade é o mínimo, do mínimo, do mínimo, como você sabe, mas eu procuro vídeos, vou ao dicionário [...]”. Ela conta que não trouxe da graduação uma bagagem consistente da LIBRAS, ao mesmo tempo em que admite recorrer a materiais diversificados para conseguir realizar o seu trabalho. Apesar de, atualmente, cursar uma especialização em AEE, não faz referência a ela como um espaço de formação que proporciona algum tipo de contato com a LIBRAS que incida no seu trabalho com os alunos surdos.

Santos, Leandro e Lopes (2010) discorrem acerca das metodologias de ensino e do distanciamento que existe entre a universidade e o chão da escola “[...] há um imenso abismo entre o mundo acadêmico, o cotidiano escolar e a rigidez metodológica que têm apresentado sérios problemas no campo educacional [...]”. Em sua narrativa, Cecília aponta essa fragilidade na sua formação docente. Embora esteja recebendo alunos surdos no AEE, não dispõe da apropriação da língua materna desses alunos. Vale destacar que não é um problema da professora apenas, mas antes de todo o sistema escolar. “Nossos espaços escolares, na mesma direção, estão preparados para receber o aluno surdo, mas numa estrutura para ensinar e aprender em português [...]” (SANTOS, LEANDRO e LOPES, 2010, p. 329). Há, assim, um problema estrutural na educação que se pretende inclusiva.

6.2. *Materiais pedagógicos*

No que diz respeito aos materiais pedagógicos utilizados com os alunos surdos, a professora Cecília fez o seguinte relato:

[...] Como eu trabalho apenas com uma criança surda, e ela é pequenininha, trabalho mais o concreto. Eu vejo “mesa” aí, se ela tiver interesse, eu faço o sinal. Estou trabalhando com ela mais a questão do concreto, no computador ou alguma coisa assim, eu vou fazendo o sinal pra ela. Se ela quer um brinquedo aí ela não sabe ainda o sinal, eu faço.

Observamos que há uma certa limitação no ensino de LIBRAS dentro desse contexto. Embora, a intenção da professora seja a de tornar significativo o ensino para a criança, restringir sua prática ao “interesse/curiosidade” da aluna pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento. Talvez, isso ocorra pelo desconhecimento da LIBRAS, o que dificulta o uso de outras metodologias e suportes didáticos. A esse respeito Albres (2016, p. 202), afirma que “[...] ensinar uma língua é mais do que apenas usar a língua entre interlocutores [...]”, ou seja, não é tão somente fazer uso da língua, é preciso ter um propósito, uma finalidade a ser alcançada por meio dela.

Cecília contou, ainda, que faz uso de vídeos de histórias infantis, em LIBRAS, disponibilizados no *Youtube*. Apesar, de relatar que a aluna não demonstra muito interesse e logo se cansa de assistir, além de faltar muito nos atendimentos. Ela disse que não entende as razões de a menina não se interessar pelos vídeos e acredita que seja por ela não ter contato com a língua de sinais no seio familiar.

Também sobre os materiais pedagógicos a professora Daniela diz que emprega “[...] textos em LIBRAS, alfabeto, números, jogos da memória em sinais, quebra cabeça [...]”, admite que ela mesma planeja os conteúdos, mas não detalha de que forma são aplicados nem como acontece o processo de aprendizagem desses conteúdos. Talvez, essa ausência de detalhamento seja oriunda do momento em que realizamos a entrevista, pois, concomitantemente ela estava atendendo os alunos no AEE.

Sabemos que exercitar a criatividade e a memória do aluno é muito importante para o seu desenvolvimento cognitivo, e atividades que estimulam o visual desperta na pessoa surda um interesse maior e pode contribuir significativamente para o rendimento escolar. Ainda que os materiais sejam atrativos, Daniela relatou que a aluna não se interessa em realizar as atividades, embora se esforce quando está com vontade, têm outras vezes que se nega e prefere não fazer nada. Isso preocupa a professora. E a faz se questionar sobre essa ausência de interesse.

A que se deve então a falta de interesse pelas atividades no AEE? Será que o desinteresse está relacionado as atividades em si ou a outros problemas de vida dos alunos? Não temos as respostas, mas levantamos tais questionamentos pois a reflexão sobre a prática deve ser uma constante na docência.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

As palavras de Paulo Freire são inspiradoras para pensar e agir nas salas de aula. O professor que indaga, desconfia e pesquisa tem melhores chances de fazer mais e intervir significativamente na aprendizagem de seus alunos.

6.3. Apontamentos sobre o AEE aos alunos surdos

Quando indagamos sobre o que precisa ser melhorado no Atendimento Educacional Especializado ao aluno surdo, as professoras fizeram as seguintes considerações: Cecília defendeu que a “[...] solução seria a presença de tradutores/intérpretes de LIBRAS para facilitar a comunicação dos alunos surdos com os demais que fazem a escola [...]”. Já Daniela, sugeriu que a escola deveria [...] disponibilizar um número maior de aparato tecnológico para atender as especificidades do aluno surdo”.

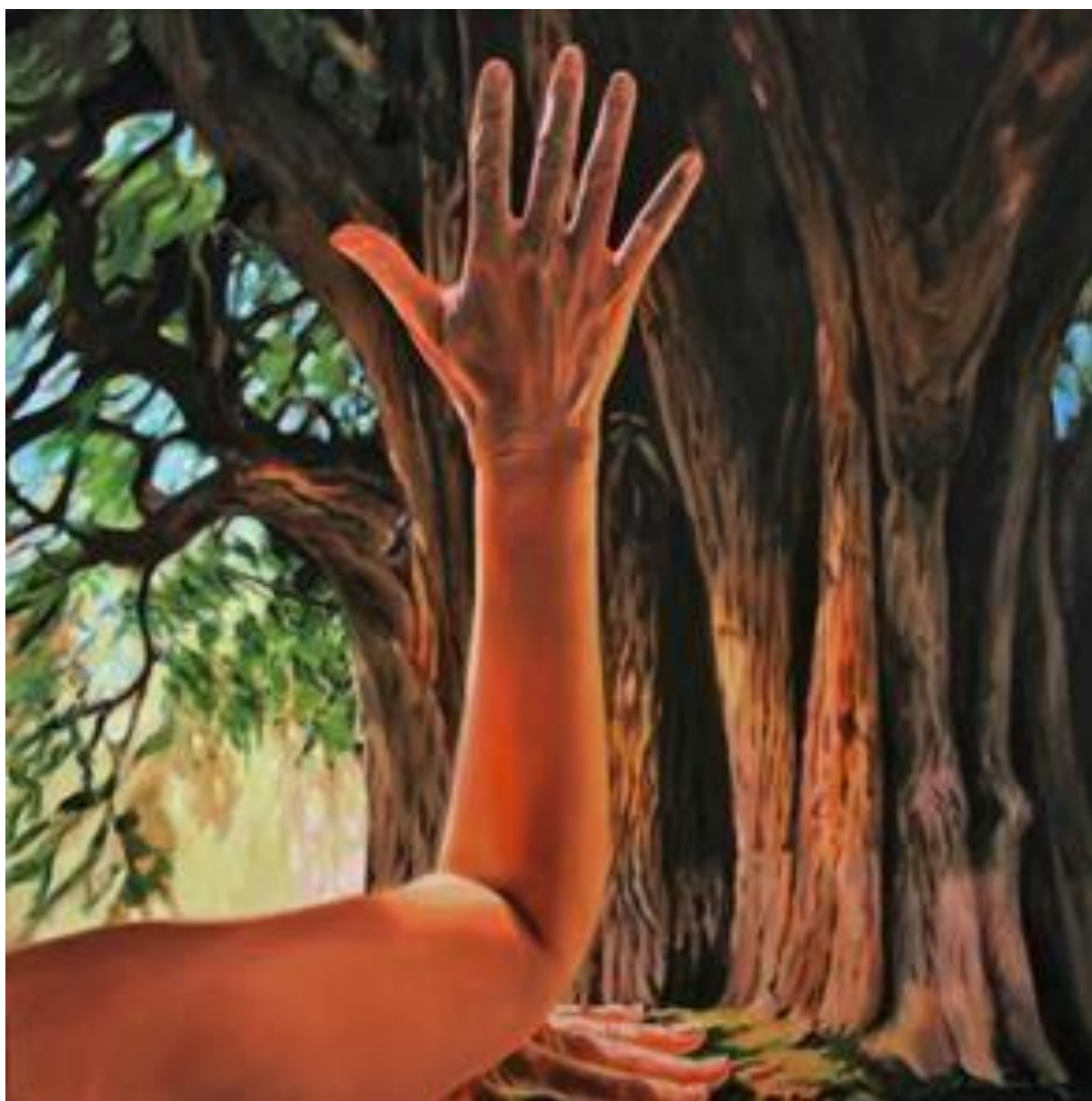
Pelos relatos de ambas docentes percebemos que há um entendimento comum de que o AEE ao aluno surdo depende de uma intervenção estrutural, relacionada aos recursos humanos e pedagógicos para as salas de recursos multifuncionais. E, de fato, a estratégia 4. 13 da meta 4 do PNE/14 propõe “ [...] tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues” para o atendimento ao aluno surdo no AEE. No entanto, um dado que despertou curiosidade foi o fato de, em nenhuma das narrativas, surgir a demanda para rever as próprias práticas pedagógicas utilizadas com os alunos surdos atendidos.

Que existem problemas no AEE aos alunos surdos, ficou claro nas falas das docentes. Há algo que gera desinteresse nos alunos, seja para frequentar a sala de recursos multifuncionais e/ou para participar efetivamente das atividades propostas, mas, por outro lado, as professoras não situam o seu fazer como um elemento que interfere nesse problema. Certamente, um estudo mais aprofundado que averigue essas questões pode ajudar a pensar estratégias de intervenção no AEE.

Como dito, anteriormente, não pretendemos aqui estabelecer respostas, nem soluções fechadas para o ensino de LIBRAS para alunos surdos no AEE, mas, antes, levantar reflexões sobre as práticas docentes e contribuir também para um melhor acolhimento e atendimento dos alunos surdos na escola. E, a partir desse diagnóstico acerca do Atendimento aos alunos

surdos na cidade de Caraúbas/RN pretendemos também cooperar com outras realidades escolares que enfrentam dificuldades quanto ao ensino de LIBRAS para alunos surdos em salas de recursos multifuncionais.

Figura 7 - Knowledge - Charles Wildbank



7. CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

A princípio, acreditávamos ser a multisseriação, com as diferentes faixas etárias, um fator que prejudicava o desenvolvimento de alunos surdos nas salas de recursos multifuncionais da cidade de Caraúbas/RN e, por conseguinte, as práticas pedagógicas docentes. Posteriormente, a ida ao campo e ao conhecer os professores que trabalham no AEE, constatamos que outros aspectos se destacaram: a falta de interesse pelas atividades, a ausência constante dos estudantes no AEE, a ausência de domínio da língua materna dos surdos, pelos professores, dentre outros.

Depreendemos que as indagações acerca das estratégias utilizadas pelos professores no AEE para atender as diferenças de faixas etárias dos estudantes no ensino de LIBRAS, como tais diferenças incidiam na prática docente no AEE e se o ensino de LIBRAS realizado com alunos surdos no AEE é desenvolvido em sintonia com o trabalho do professor da sala de aula regular, não foram evidenciadas nas falas das professoras participantes do estudo.

Com objetivo de discutir o ensino de LIBRAS, voltado para estudantes surdos, realizado no Atendimento Educacional Especializado, em escolas da cidade de Caraúbas/RN, apresentamos e analisamos narrativas de duas professoras que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e, a partir dos seus relatos, intentamos depreender como é realizado o trabalho no AEE.

Dos resultados destacamos três categorias temáticas: Contato com LIBRAS e conhecimento da cultura surda, na qual verificamos fragilidades nas relações entre os professores que atuam no AEE e a língua materna dos surdos; Materiais pedagógicos, as professoras apresentaram os tipos utilizados no ensino aos alunos surdos, dentre eles, vídeos, alfabetos, jogos, etc. e, por fim, os Apontamentos sobre o AEE aos alunos surdos, neste as participantes destacaram a importância de mais recursos humanos no AEE (intérpretes/tradutores) e recursos materiais tecnológicos.

Observamos ainda que há uma quebra na articulação entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os professores das salas regulares, na verdade nem foi citado este aspecto. Embora não seja foco deste trabalho, indicamos como possíveis formas de intervenções:

- I. Para trabalhar com a falta de interesse dos alunos, que ao invés de os professores utilizarem os sinais de forma desconexa e/ou pontual, que se produza um contexto de aprendizagem. Por exemplo, ao trabalhar as cores com uma criança surda seria interessante não usar somente o método sinal/imagem, porque talvez ela não

compreenda, mas mostrar a cor, a variedade de tonalidades, e também os diferentes objetos com a mesma cor e então ensinar o sinal. E, não ter pressa em mudar de conteúdo, suprimir fases, contudo fazer com que o aluno aprenda, com segurança e respeitando o seu tempo.

- II. Elaborar no AEE o que é ensinado na sala de aula regular, articular conhecimentos e relações. Acreditar que o aluno surdo é capaz de entender e aprender os conteúdos, basta a metodologia ser propícia. Se na sala regular o docente está ensinando as vogais, por exemplo, então é possível mostrá-las no alfabeto manual da LIBRAS e também na modalidade escrita do português, para que o aluno a associe nas duas línguas e, ao chegar na sala regular, possa reconhecer as letras em português e interaja com o conteúdo tal qual os outros alunos.

Isso não quer dizer que ao seguir essas propostas o problema está resolvido, mas são ideias que podem ser aprimoradas e melhor desenvolvidas, a depender de cada realidade e contexto. O ensino aos alunos surdos precisa ser testado de diversas maneiras, tanto nas salas de recursos multifuncionais quanto na sala regular. O acolhimento e atendimento aos alunos surdos pode ser um fator essencial para a permanência na escola e, quem sabe, pode contribuir para a frequência e participação desses alunos no âmbito inclusivo do AEE.

Essa pesquisa não se encerra aqui. Por isso, nomeamos este tópico de considerações em aberto, pois compreendemos que se faz necessário criar espaços de discussões tanto no campo científico quanto nas práticas escolares a fim de legitimar a escola inclusiva e significativa para todos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva. A. Ensino de libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. - 1. Ed. – Curitiba :Appris, 2016. 269 p.

ANDRÉ, M, E.D.A. LUDKE, M. PESQUISA EM EDUCAÇÃO: abordagens qualitativas. – 2. Ed. – Rio de Janeiro : E.P.U., 2015.

BERNADES, Rosvita Kolb; VELLOSO, Luciana Mendes. Experiências biográficas: reconhecer-se incompleto. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: Edufba, 2015. p. 243- 257.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida** a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dez. de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Brasília, DF, dez 1996.

_____. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. 2005. [online]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acessado em 06/09. 2018.

_____. Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. [online] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acessado em 06/09. 2018.

_____. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. [online]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>

_____. Lei n. 10.436/2002, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. [online]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acessado em 06/09. 2018.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho 2004. Aprova o plano nacional da Educação e dá outras providencias. Brasília, 2014. [online]. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm>

_____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDFELD, M. A Criança Surda: linguagem e cognição em uma perspectiva sociointeracionista. Plexus, 2002.

MANTOAN, M, T, E. PRIETO, R, G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** Org. ARANTES, V, A. – 5. ED. – São Paulo: Summus, 2006.

MOURA, D, R. Libras e leitura de língua portuguesa para surdos. – 1. Ed. – Curitiba, Appris, 2015.

PASSEGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

PEREIRA, R, C. Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social. -2. Ed. – Rio de Janeiro : Revinter, 2015.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; LEANDRO, Ana Lúcia Aguiar L.; LOPES, Maria Vera Lúcia F.. Corpo, mãos, gestos que comunicam: a experiência de professores com aluno surdo. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. **Educação e diversidade: saberes e experiências.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 327-338.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 12. ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção contemporânea)

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD. and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores**

[online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 59-74. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from Scielo Books <<http://books.scielo.org>>. p. 59-74.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos Em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. - ed. – Porto Alegre: Mediação, 2016. 192 p.