

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ADRIANO APARECIDO DA SILVA

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA MATEMÁTICA PARA ALUNO SURDO
ENTRELAÇADO COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

JATAÍ - GOÍAS

2019

ADRIANO APARECIDO DA SILVA

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA MATEMÁTICA PARA ALUNO SURDO
ENTRELAÇADO COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

JATAÍ - GOIÁS

2019

Autorizo, para fins de estudo e pesquisa, a reprodução e divulgação total ou parcial dessa dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

SS1586 e Silva, Adriano Aparecido da
O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para
aluno Surdo entrelaçado com o Atendimento Educacional
Especializado / Adriano Aparecido da Silva; 2019.
221 p.

Orientadora: Flomar Ambrosina Oliveira Chagas.
Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí,
Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências
e Matemática, 2019.

1. Aluno Surdo. 2. Atendimento Educacional
Especializado. 3. Ensino da Língua Portuguesa. 4. Ensino da
Matemática. I. Ambrosina Oliveira Chagas, Flomar, orient. II.
Título.

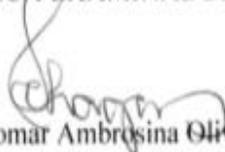
ADRIANO APARECIDO DA SILVA

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA MATEMÁTICA PARA ALUNO
SURDO ENTRELAÇADO COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

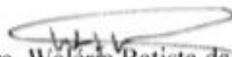
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 22 de novembro de 2019, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

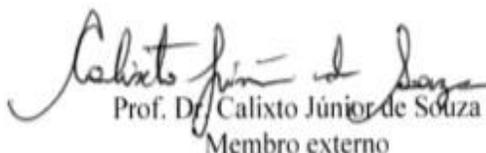
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Profa. Dra. Waléria Batista da Silva Vaz Mendes
Membro interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Prof. Dr. Calixto Júnior de Souza
Membro externo

Dedico este trabalho ao meu amado sobrinho
Caio Silva Melo (*In memoriam*). Você foi
guerreiro e me ensinou a ser mais humano
comigo e com os outros.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por colocar uma pessoa tão especial na minha vida, Renata Lima Cardoso, que com amor navegou comigo no meu mundo profissional, gratidão pela parceira intelectual, que apesar do cansaço nunca desistiu do meu sonho.

À minha orientadora, Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, que com cordialidade e sabedoria proporcionou-me caminhos para a realização desse trabalho.

À Comunidade Surda de Rio Verde/Goiás por quem tenho grande afeto e respeito e por toda colaboração na minha pesquisa, em especial a professora Surda Lidiane Cestari.

À professora Rosângela da Escola de Ensino Especial Bom Pastor por liberar o espaço para a pesquisa e permitir o meu encontro com professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado para aluno Surdo da rede estadual de educação do estado de Goiás.

Aos meus alunos Surdos que me instigaram na busca de mais conhecimentos e mostraram que tenho muito o que aprender ainda. São vocês que me ensinam a cada dia.

À professora Dra. Vanderleida, pelas palavras de incentivos durante as disciplinas de mestrado, obrigado por me fortalecer durante os dias difíceis.

Aos professores Dra. Waléria, Dr. Calixto e Dra. Leonor, pelas contribuições para o processo da construção deste trabalho. Gratidão.

Gashô (mãos em prece).

Viaje segundo um seu projeto próprio, dê mínimos ouvidos à facilidade dos itinerários cómodos e de rasto pisado, aceite enganar-se na estrada e voltar atrás, ou, pelo contrário, persevere até inventar saídas desacostumadas para o mundo.

(José Saramago – Viagem a Portugal)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para aluno Surdo relacionadas à leitura, à tradução e à interpretação de textos matemáticos nos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, da rede estadual de ensino do município de Rio Verde/Goiás. Após conhecer essas práticas, analisou-se como se deu curso de formação continuada aplicado aos professores que atuam nesse atendimento. A metodologia foi a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados pautados em três procedimentos: a) questionário; b) entrevista semiestruturada e c) observação participante. Essas etapas ocorreram após identificar as escolas que têm a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), respectivamente o AEE para aluno Surdo. Como técnica de análise do conteúdo utilizou-se Bardin (2016). Os resultados obtidos foram determinantes para a elaboração do Produto Educacional, o qual foi um curso de formação intitulado: *Uma proposta pedagógica para o ensino de aluno Surdo: entrelaçar da LP2 e da Matemática*, que teve um total de 45 horas e visou, além do ensino básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sinais relacionados a Matemática, também a uma provocação às professoras para repensarem suas práticas pedagógicas com alunos Surdos. Entende-se que o conhecimento não se dá de forma isolada, assim, na construção do plano de ensino interagiu-se recursos visuais, Libras, Língua Portuguesa e a Matemática. Espera-se oferecer suporte às necessidades dos profissionais que atuam no AEE para aluno Surdo, bem como, conduzi-los a elaboração de outros materiais didáticos adequados. Diante desta pesquisa, conclui-se que o espaço do AEE exige atenção, pois pouco vem contribuindo para o desempenho escolar do aluno Surdo. Outro fator de destaque é que, além da necessidade de profissionais proficientes na Libras, as práticas pedagógicas precisam de ser adequadas ao processo educacional do aluno Surdo.

Palavras-chave: Aluno Surdo. Atendimento Educacional Especializado. Ensino da Língua Portuguesa. Ensino da Matemática.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the teaching practices developed by teachers of Specialized Educational Services (SES) for deaf students related to reading, translation and interpretation of mathematical texts in the final years of elementary school, 8th and 9th grade, of the state network of the municipality of Rio Verde/Goiás. After knowing these practices, analyze how was the continuation training course applied to teachers who work in this service. The methodology was the qualitative research, case study type. The data collection instruments based on 3 procedures: a) questionnaire; b) semi-structured interview and c) participant observation. These steps occurred after identifying the schools that have the Multifunctional Resource Room (MRR), respectively the SES for the Deaf student. As a technique of content analysis, Bardin (2016) was used. The results obtained were decisive for the elaboration of the Educational Product, which was a training course entitled: A pedagogical proposal for the teaching of deaf students: intertwining LP2 and Mathematics, which had a total of 45h and aimed, in addition to teaching Brazilian Sign Language (Libras), signs related to Mathematics, also provoked teachers to rethink their pedagogical practices with Deaf students. It is understood that knowledge does not occur in isolation, so in the construction of the teaching plan interacted visual resources, Libras, Portuguese Language and Mathematics. It is expected to support the needs of professionals working in the SES for Deaf students, as well as lead them to the elaboration of other suitable teaching materials. Given this research, it is concluded that the space of the SES requires attention, because little has been contributing to the school performance of the deaf student. Another noteworthy factor is that, in addition to the need for proficient professionals at Libras, pedagogical practices need to be appropriate to the educational process of the Deaf student.

Keywords: Deaf Student. Specialized Educational Service. Portuguese Language Teaching. Mathematics teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Escola bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) versus escola inclusiva	27
Quadro 2	– Marcos legais	33
Figura 1	– Imagem e conceito da palavra amor	66
Figura 2	– Atividade pedagógica	72
Figura 3	– Planta de casas	73
Figura 4	– Desenho de planta de casa por um aluno	73
Figura 5	– Recortes de imagens de objetos de uma casa	74
Figura 6	– Cena em um ambiente de uma casa para relatos na L1 e L2	75
Figura 7	– Escrita de frases	75
Figura 8	– Propostas de atividades	76
Quadro 3	– Perfil das professoras da rede estadual de ensino que atuam na SRM	110
Figura 9	– Aula-passeio da escola B com alunos Surdos	118
Quadro 4	– Momentos didático-pedagógico do ensino da LP2 – AEE para aluno Surdo da escola “A”	119
Quadro 5	– Momentos didático-pedagógico do ensino da LP2 – AEE para aluno Surdo da escola “B”	120
Quadro 6	– Questões aplicadas antes do curso de formação continuada	122
Quadro 7	– Proficiência na Libras	126
Quadro 8	– Questões aplicadas depois do curso de formação continuada	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEFIRV	Associação de Deficientes Físicos de Rio Verde
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASRV	Associação de Surdos de Rio Verde
CAEES	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRECE	Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Futsal	Futebol de salão
GEPSEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Educação Matemática
IFGoiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP2	Língua Portuguesa como Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PcD	Pessoas com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SRM	Sala de Recurso Multifuncional
Tilsp	Tradutor Intérprete da Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	14
1	INTRODUÇÃO.....	17
2	ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: O BILINGUISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
2.1	Políticas públicas para a educação de Surdos de 2001 a 2015: marcos legais.....	29
2.2	A proposta do atendimento educacional especializado para aluno Surdo	43
2.3	O ensino da Língua Portuguesa para aluno Surdo no Atendimento Educacional Especializado	48
2.4	O ensino da segunda língua para Surdo: princípios teóricos e metodológicos	54
2.5	O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a partir da pedagogia visual	62
3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE VIGOTSKY	78
3.1	Contribuições da Defectologia	78
4	O ENTRELAÇAR DO ENSINO DA MATEMÁTICA E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDO NO AEE	87
4.1	O ensino de Matemática para Surdo: o que relatam as pesquisas	87
4.2	Leitura, tradução e interpretação de textos matemáticos no AEE: desafios e possibilidades.....	98
5	PERCURSO METODOLÓGICO	106
5.1	Metodologia da pesquisa.....	106
5.2	A escolha dos sujeitos.....	109
5.3	Entrevista semiestruturada	110
5.4	De onde sinalizo.....	111
5.5	O campo da pesquisa	112
5.6	Os sujeitos do campo da pesquisa.....	115
5.7	Observação participante.....	116
5.8	Atividades observadas na escola A e na escola B	118
5.9	Análise do pré-questionário.....	121
6	PRODUTO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ALUNO SURDO: ENTRELAÇAR DA LP2 E DA MATEMÁTICA	129
6.1	Análise do pós-questionário.....	131
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PAUSA PARA O CAFÉ COM LIBRAS	138
	REFERÊNCIAS	142

APÊNDICES	152
ANEXOS	208

APRESENTAÇÃO

A motivação para este trabalho emerge das reflexões durante a minha trajetória¹ como tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Língua Portuguesa (Tilsp) na educação básica da rede estadual de ensino de Goiás e mais recentemente no ensino técnico do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano (IFGoiano). Diferentemente da maioria dos Tilsp, não tenho parentes Surdos², meu envolvimento aconteceu na prática de esporte na adolescência, respectivamente no futebol de salão (futsal). Havia Surdos entre os jogadores, então minha curiosidade despertou sobre a comunicação na Libras. Instigava-me ver os Surdos interagindo uns com os outros com todas aquelas representações visuais disponíveis. Desse modo, aproximei-me e logo aprendi o alfabeto manual. Era meados do ano de 1994, tempo em que o Surdo e a sua língua não tinham visibilidade, mas pelo fato de compartilhar o mesmo espaço, quadra de futsal, tive a sensibilidade de tentar entender aquelas mãos que queriam dizer muito. Mesmo ainda carregado de preconceitos, mal sabia que aquela partilha lá em Minas Gerais, seria a minha profissão aqui em Goiás.

No início do ano de 2002, minha família mudou-se para Rio Verde - Goiás, terra do meu avô paterno e, coincidentemente, nesta nova cidade havia um vizinho Surdo. Aproximei dele e entre gestos caseiros³ e o uso do alfabeto manual tentei me expressar. Eu não o compreendia muito, mas esse contato fez com que meu vocabulário na Libras, gradativamente aumentaria.

Em 2004, comecei a minha graduação em Letras com habilitação em Português e Inglês. Cursei o primeiro período e tranquei a matrícula. Após um semestre longe da graduação, retorno no ano de 2005 e tinha como colega de sala de aula, Anuar Lélis, este já trabalhava como Tilsp. Como *flash back* lembro das partidas de futsal com os Surdos em Minas Gerais, da minha prática com o alfabeto manual e da atenção do meu vizinho em Goiás ao me ensinar vários sinais na Libras. Um início que despertou minha caminhada como Tilsp e meu envolvimento na educação de Surdos, assim como, na Associação de Surdos de Rio Verde/Goiás (ASRV).

¹ A apresentação está escrita na primeira pessoa do singular por mostrar uma vivência pessoal. Após esse momento, o texto está escrito na primeira pessoa do plural, por compreender que este texto é fruto do trabalho colaborativo entre orientando e orientadora do mestrado.

² A palavra Surdo (a) é utilizada neste estudo com “S” maiúsculo como forma de respeito e de reconhecimento da identidade Surda, conforme Castro Júnior, (2015). Quando a palavra estiver em letra minúscula é por preservar as fontes originais citadas.

³ Corresponde à construção simbólica inventada por pessoas não-Surdas para interagir com os Surdos.

A partir desses momentos, fui instigado a fazer vários cursos para ampliar o meu conhecimento, mas foi no contato com os Surdos na ASRV que aconteceu a minha proficiência na Libras. Tive a oportunidade de realizar várias viagens como técnico do time de futsal de Surdos de Rio Verde e em virtude da proximidade compreendi as subjetividades desse grupo, os quais possuem uma língua e cultura própria, carregadas de experiências visuais.

Então, nesse ir e vir, eu percebia a falta de acessibilidade linguística encontrada por eles nos espaços sociais, acarretando, em alguns deles, o desconhecimento por informações básicas veiculadas no cotidiano, bem como, dificuldades em manusear o dinheiro para efetuar a compra de lanches. Lembro-me dos questionamentos com os Surdos quanto às experiências escolares e à maioria dos membros da associação relatavam que abandonou a escola, pois a exclusão sofrida os desmotivaram a continuar na sala de aula.

No contexto escolar que estudaram não havia amigos para conversar, falta de TILSP, atitudes inadequadas do processo de ensino ministrado pelos professores com atividades predominantemente na forma oral e/ou escrita da Língua Portuguesa, sem nenhuma estratégia visual que valorizasse as diferenças dos alunos Surdos.

Após esse envolvimento, no ano de 2008, comecei a trabalhar como TILSP, no ensino fundamental da educação básica e os anseios por uma educação que atendesse às necessidades específicas dos alunos Surdos que afloraram em mim.

Assim, diversas inquietações surgiram e uma delas foi a percepção de que era insuficiente apenas ficar interpretando as falas dos professores, pois nem sempre os processos de ensino e de aprendizagem aconteciam plenamente. Partindo dessa reflexão, constatei que os alunos Surdos tinham a necessidade de aprimorar o seu conhecimento linguístico, tanto na Libras, sua primeira língua (L1) e língua materna, bem como, na Língua Portuguesa, sua segunda língua (LP2), na modalidade escrita, base para as demais disciplinas.

Na sala de aula regular, tudo era muito dinâmico, e poucos, ou quase nenhum, foram os momentos de trabalho de ensino da Libras e da LP2 para proporcionar ao aluno Surdo autonomia nas diversas leituras de que necessitava para se inteirar das demais disciplinas estudadas. A complexidade aumentava quando era o ensino de Matemática, o qual requer o conhecimento da linguagem Matemática.

Recordo de uma atividade avaliativa aplicada na sala de aula pelo professor de Matemática, a qual apresentava uma situação-problema do tipo: *Quatro pedreiros gastam 30 dias para construir*

uma pequena casa. Determine em quantos dias 6 pedreiros constroem a mesma casa. O aluno Surdo fez a tradução a partir dos sinais da Libras, entretanto, ao sinalizar o verbo GASTAR ele ficou confuso sem entender o problema, pois não conseguiu deduzir que esse verbo se referia a um período de tempo. Tal dificuldade é criada, muitas vezes, pela falta de entendimento diante dos conceitos construídos na LP2, e isso cria uma barreira comunicativa nas resoluções de exercícios matemáticos (BORGES; NOGUEIRA, 2018).

Estas e outras situações me levaram a realizar várias pesquisas e leituras e me indagava sobre a responsabilidade da escola no processo da formação crítica do aluno Surdo, para ele, exercer seu papel de cidadão. Então, comecei a investigar como se dava o trabalho nas escolas que tinham a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), onde os alunos Surdos têm o direito de frequentar no contraturno o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar o seu conhecimento.

Dessa forma, por meio de um trabalho de pós-graduação *lato sensu* realizado em 2014, pesquisei como se davam as práticas didáticas desse atendimento, quem era o profissional bilíngue responsável pelo ensino da Libras e da LP2? O que os alunos Surdos aprendem nesse espaço? Destaco não ser contra o AEE, mas o contato com esse tema fez com que eu adotasse uma atitude crítica em relação a educação de Surdos numa perspectiva inclusiva.

Concordo com o movimento Surdo, quanto se manifestam contra essa proposta, por não atender as suas necessidades da educação bilíngue (FERNANDES, 2018). Contudo, não posso desconsiderar o bilinguismo no contexto da educação inclusiva e o atendimento que acontece na SRM. Entendo que o bilinguismo tem que acontecer em todos os espaços escolares e não apenas na SRM.

Diante do exposto, por meio da minha vivência, compreendo esta pesquisa como uma forma de refletir e discutir sobre a educação de Surdos, bem como potencializar minha prática pedagógica, numa construção constante de novos e inacabados conhecimentos.

Portanto, essa militância destacada se refere ao meu encontro com a ASRV, a qual foi uma das peças principais que fez parte da construção da minha carreira profissional, e esse é o combustível para eu enfrentar os desafios e contradições no processo de escolarização do aluno Surdo.

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é analisarmos as políticas públicas a partir da proposta das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial⁴ na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001). Essa Resolução determina que os sistemas de ensino devem se organizar para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE)⁵, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2010a).

A partir daí, houve conquistas para os Surdos e os avanços na prática educacional com a Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002 que oficializou a Libras como língua para além do uso dos Surdos. Além disso, com a regulamentação desta Lei pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, promoveu uma importante contribuição para o ensino aos Surdos na Libras e na LP2, inclusive tornando obrigatório o uso da língua de sinais em vários espaços públicos e motivando a presença do Tilspl.

Há, também, vários documentos internacionais em defesa da inclusão, tais como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em Jomtien, na Tailândia (UNICEF, 1990), a Declaração de Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996, (BRASIL, 2010a). Contudo, faz-se necessário um recorte cronológico das políticas para a educação de Surdos e conceituar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com base na literatura nacional entre os anos 2001 - 2015, período em que intensificam documentos legais voltados para a educação de alunos Surdos.

Analisando tais legislações e referenciais teóricos com a nossa prática, entendemos os estudos de Rocha (2014, p. 21) quando escreve que “é nítido o descompasso entre o que está presente nas leis sobre inclusão e o que realmente se vivencia em toda sociedade, [...]”. Percebemos uma certa urgência em compreender quais contribuições o AEE poderia proporcionar ao aluno

⁴ Entendemos por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

⁵ Entendemos que o conceito de NEE é mais amplo que o de deficiência, conforme Declaração de Salamanca (1994, p. 17 e 18) “O princípio fundamental dessa Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados”.

Surdo, pois esse seria um espaço privilegiado para oportunizar o conhecimento da L1 e da LP2, o qual pouco acontece na sala de aula regular.

Nesse contexto, a partir do momento didático-pedagógico no AEE para o ensino da Língua Portuguesa, temos como objetivo geral investigar, como se dá a prática de ensino dos professores do AEE dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) relacionadas ao aluno Surdo com foco na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos⁶.

O problema sulador⁷ é compreender quais as principais dificuldades na prática de ensino dos professores do AEE relacionada ao aluno Surdo, visto que esse atendimento acontece em três momentos distintos: AEE para o ensino na Libras, AEE para o ensino da Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa (SILVA; LIMA; DAMÁZIO, 2007). O foco é proporcionar ênfase ao terceiro momento para compreender os principais métodos e práticas no ensino da LP2 visando à autonomia do aluno Surdo na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos.

De forma específica, portanto, buscamos conceituar o AEE na educação de Surdos com base na literatura nacional; elencar os métodos e/ou práticas de ensino utilizadas com os alunos Surdos no AEE para a leitura, a tradução e a interpretação de textos matemáticos; conhecer e analisar as práticas de ensino dos professores do AEE dos anos finais do ensino fundamental utilizadas com os alunos Surdos e desenvolver e aplicar um curso de formação continuada para as professoras do AEE a partir das lacunas e das fragilidades percebidas durante a coleta de dados realizada para a pesquisa.

A relevância acadêmica e científica desta pesquisa se justifica pela importância de responder à questão-síntese de pesquisa: As práticas de ensino desenvolvidas pelos professores do AEE nos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, da rede estadual de ensino do município de Rio Verde/Goiás são efetivas na promoção da leitura, da tradução e da interpretação de textos matemáticos para os alunos Surdos? Essa questão se desdobra em outras para sua elucidação: Qual o perfil dos professores do AEE? Como se tornaram professores da SRM? A formação é determinante para o tipo de atuação ou há outros fatores condicionantes? Caso sim, quais? Que

⁶ O texto matemático pode ser escrito em linguagem matemática que contém símbolos, gráficos e expressões algébricas, como também pode ser escrito em linguagem natural com expressões do vocabulário matemático [...]. A interpretação de textos matemáticos em linguagem matemática e em linguagem natural requer o conhecimento do vocabulário matemático que está ligado ao conhecimento de conceitos, bem como requer a prática de seguir regras matemáticas (SILVEIRA, 2014, p. 48).

⁷ O termo “sulador” problematiza e faz uma crítica ao hemisfério norte como referência de cultura em detrimento a um hemisfério sul aculturado. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>. Acesso: 1º jan. 2019.

tipo de formação: inicial ou continuada? Essas discussões foram indispensáveis para a análise da proposta da educação para todos.

Aceitar o desafio do aprimoramento do AEE significa construir uma educação baseada na igualdade e na liberdade, em que não só os alunos Surdos, mas todos os sujeitos tenham seus direitos respeitados. Nosso foco, porém, foi minimizar problemas consistentes das experiências de alunos Surdos em escolas regulares. Ressaltamos a nomenclatura escola regular e não à escola inclusiva, visto que à escola regular, pública, é apresentada como uma escola para todos (BRASIL, 2010a) e deve incorporar os princípios da inclusão escolar.

Entendemos que estudar esse assunto propicia reflexões para possíveis considerações na educação de Surdos. Elas ocorreram historicamente com vários impasses educacionais que acabaram por determinar as ações educativas adotadas no seu percurso fundamentados em três abordagens: o oralismo, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo. Adotamos a abordagem bilíngue⁸, como proposta por Quadros e Schmiedt (2006), necessária para atender à educação de Surdos.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Além disso, realizamos um levantamento bibliográfico para a construção do Estado da Arte, com o objetivo de ampliar nossas reflexões sobre os estudos que tratam da educação de Surdos.

Neste estudo envolvemos algumas particularidades, tais como o tema de investigação, os dados a serem coletados, observação detalhada do contexto ou indivíduo e o local e pessoas que serviram como objeto de estudo ou fontes de dados. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, questionário aberto e entrevista semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2008). E, por fim, como técnica para análise de conteúdo, optamos por Bardin (2016).

Quanto à coleta de dados, identificamos quais escolas estaduais do município de Rio Verde/ Goiás tinham a SRM, por meio da Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde (CRECE) para posterior contato com as professoras que atuam no AEE, com observação participante dos atendimentos, aplicação de questionário, entrevista semiestruturada e o convite

⁸ O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.13).

para participarem do curso intitulado *Uma proposta pedagógica para o ensino de aluno Surdo: entrelaçar da LP2 e da Matemática*. Esse curso consiste na aplicação do produto educacional referente à proposta de estudo desta dissertação.

O curso visou, além do ensino básico da Libras, sinais relacionados a Matemática, também a uma provocação aos professores para repensarem suas práticas e que contribua significativamente para o desejo de continuar a ler, a descobrir e a refletir sobre a educação de Surdos. A organização deu-se com a apresentação do curso; educação de Surdos: que caminho trilhar?; políticas públicas para a educação de Surdos: AEE para alunos Surdos; Libras: que língua é essa; saberes da cultura Surda; saberes da valorização das experiências visuais; saberes do ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua e produção de atividades pedagógicas: diálogos entre a disciplina da Língua Portuguesa e da Matemática.

O diferencial foi a presença da participante e professora Surda, que nos fez pensar sobre o objetivo do curso, a proposta inicial era “Refletir sobre o AEE para o Surdo”, então mudou-se para “Refletir sobre o AEE com o Surdo”. O convite a essa professora deu-se por entender que para falar da educação de Surdos precisa-se dele presente para protagonizar conosco, não-surdos⁹, a construção do processo de ensino e de aprendizagem ao aluno Surdo.

O Surdo é o ator, é o sujeito da sua história, ele precisa de se empoderar, dar opinião e de participar das decisões pedagógicas para marcar a presença da Libras, para marcar o discurso Surdo, para marcar o status e a defesa de uma educação de Surdos de qualidade. Sou o pesquisador, ouvinte, tenho o desafio de não (re)produzir discursos ouvintistas¹⁰ sobre o povo Surdo¹¹. Apesar de participar da comunidade Surda¹², ser proficiente na Libras, pesquisar sobre os artefatos culturais do povo Surdo e aos poucos conhecendo mais sobre o ser Surdo, isso não significa que sou Surdo. Porém, me permite caminhar e questionar as práticas pedagógicas que perpassam pela educação de Surdos na perspectiva da educação para todos permeada pela política da educação inclusiva.

⁹ Termo utilizado para se referir as pessoas ouvintes. Utilizamos essa expressão para não reforçar a história de confronto entre dois grupos: oralismo e gestualismo (FERNANDES, 2009).

¹⁰ Representações dos ouvintes sobre os Surdos, na qual os ouvintes estão em posição superior (SKLIAR, 2016).

¹¹ Povo surdo se refere as pessoas Surdas que estão ligados por uma origem, por experiências visuais, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura Surda e quaisquer outros laços (STROBEL, 2018).

¹² Comunidade Surda não é só de pessoas Surdas, tem também de pessoas ouvintes, tais como familiares, intérpretes, professores, amigos e outros que coadunam interesses comuns (STROBEL, 2018).

Desse modo, orientados pelo objetivo geral desta pesquisa, organizamos a dissertação em introdução, capítulos segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto, considerações finais, referências, anexos e apêndices.

No segundo capítulo, temos os estudos sobre a educação de Surdos: o bilinguismo no contexto da educação inclusiva alicerçados em Rocha (2014), Lima (2015), Dorziat, Araújo e Soares (2017) e Quadros (2006, 2015, 2017). Esse capítulo se desdobra nos subcapítulos a respeito das políticas públicas para a educação de Surdos. Realizamos um recorte dos marcos legais para analisarmos como vêm sendo implementadas as legislações brasileiras na prática escolar, bem como, a posposta do AEE para aluno Surdo. Demos ênfase no terceiro momento desse atendimento, o ensino da Língua Portuguesa, como se dá esse ensino, e as contribuições da pedagogia visual como proposta para valorizar as experiências visuais dos alunos Surdos, como aporte teórico consideramos os trabalhos realizados por pesquisadores Surdos e não-Surdos que estão à frente dos movimentos Surdos, tais como Fernandes (2003, 2006, 2018), Campello (2008), Sperb (2016; 2012), Baalbaki (2017), Lebedeff (2017) e Strobel (2018).

No terceiro capítulo, temos as contribuições do estudo sobre a Defectologia nos escritos de Lev Semenovitch Vigotsky (1997) em sua obra “Fundamentos da Defectologia” para embasamento da discussão. Esta obra foi importante na sua época por iniciar um trabalho que assume as potencialidades das crianças com deficiência e não a falta ou o limite delas. Destacamos os estudos de Vigotsky a partir do começo de 1930, quando há uma mudança no seu posicionamento sobre a língua de sinais e a aproximação dos princípios contemporâneos quanto à inclusão dos Surdos no contexto educacional.

No quarto capítulo dialogamos sobre o ensino da LP2 e da Matemática no espaço do AEE, bem como, analisamos o que relatam as pesquisas sobre o ensino de Matemática para Surdo e, por fim, leitura, tradução e interpretação de textos matemáticos no AEE: desafios e possibilidades, com o suporte teórico de Borges; Nogueira (2018, 2013), Costa; Silveira (2015, 2016) e Coutinho (2015).

No quinto capítulo apresentamos o percurso metodológico, discussões dos dados, e no sexto capítulo, a aplicação do produto educacional e a análise de conteúdo. Por fim, as considerações finais, destacamos as contribuições, com o intuito de potencializar a prática pedagógica do professor do AEE para Surdo.

Então, para estabelecermos sentido aos vários anos trilhados como Tilsp, traçamos um caminho para delinear esta pesquisa, que não foi uma tarefa fácil, pois os saberes na educação de Surdos estão emergindo, e atingir o objetivo proposto fez com que traçássemos várias rotas de estudos, com participações em congressos, seminários, cursos online, minicursos e oficinas que abordassem a temática a ser pesquisada para que fluíssem meios de tornar o desconhecido algo mais conhecido e disseminado por essa dissertação.

2 ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: O BILINGUISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As reflexões sobre as questões educacionais dos Surdos no Brasil perpassam por diferentes ações pedagógicas sedimentadas em várias produções teóricas com questionamentos de qual a melhor forma de educá-los (SOARES, 1999; MAZZOTTA, 2005; FERNANDES, 2018). Conhecer essa história, proporciona-nos impactos marcantes de cada época, ao longo dos séculos, sobre os métodos de ensino aos alunos Surdos. Também ajuda a entender o porquê de apesar da existência de políticas que especificam seus direitos educacionais, os Surdos ainda continuam à margem do contexto escolar.

Mazzotta (2005) faz um recorte da história da educação especial brasileira entre o período de 1854 a 1993 e analisa as consequências acerca das políticas federal, estadual e municipal da educação especial. O sentido atribuído à educação especial desde o final da década de cinquenta do século XX, período em que incluiu educação especial na política educacional no Brasil, é de “assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, 2005, p.11).

Dessa forma, surge a história da educação dos Surdos brasileiros, em 1857 no Rio de Janeiro, com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e cem anos depois, com o nome Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O francês Ernest Huet iniciou sua prática pedagógica no INES alfabetizando pessoas Surdas por meio da língua de sinais, porém, a partir do Congresso em Milão, no ano de 1880, o modelo educacional mudou na Europa e, conseqüentemente, em vários países. O INES em 1911 adota o oralismo, respeitando à determinação do Congresso Internacional de Surdos Mudos de Milão proibindo o uso da língua de sinais.

De acordo com Lima (2015, p. 45) esse método “compreendeu a educação dos sujeitos surdos sob o viés clínico-terapêutico com ênfase na oralidade, reabilitação e integração deles na sociedade”. Não se falava em educação de Surdos, mas no processo clínico, na intervenção terapêutica para possibilitá-lo a ouvir e a falar, desconsiderando a sua escolarização. Desse modo, o ensino e a aprendizagem do aluno Surdo se davam mediante a oralização da Língua Portuguesa e os atrasos no desenvolvimento intelectual das crianças Surdas eram atribuídas à surdez (FERNANDES, 2018).

Foi um período em que não-surdos defendiam a visão oralista e argumentavam que “só através da fala, o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social. Assim, o domínio da língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária” (SPERB, 2016, p. 4). Os adeptos dessa concepção treinavam os Surdos a se comunicarem pela tentativa de leituras labiais. Logo, foi uma perda para o desenvolvimento da língua de sinais.

Houve muitas críticas ao método oralista, pois pelo fato dos Surdos não conseguirem desenvolver uma competência na comunicação oral, “foram considerados incapazes, pessoas que apresentam sérios comprometimentos cognitivos e sociais” (LIMA, 2015, p. 47). Conforme essa autora, contudo, a concepção oralista ainda é defendida por alguns professores e familiares de Surdos, quando a conversa é sobre a educação para seus filhos Surdos.

Soares (1999) analisa a trajetória do processo educacional dos Surdos quando da substituição do método pedagógico pelo método clínico-terapêutico e com indagações sobre o porquê de a escolarização não ser a prioridade para a aquisição do conhecimento. A autora contribui com reflexões das propostas educacionais europeias da educação de Surdos, mas centra-se no INES na década de 50. Relata sobre o eixo propulsor dessa educação ser pelo viés da caridade e de atividades manuais simples.

De acordo com Soares (1999, p. 7), percebe-se a “sobreposição do trabalho clínico em relação ao trabalho pedagógico, na educação de surdos, no Brasil”. Neste contexto, a pessoa Surda foi privada do conhecimento sistematizado pela escola, havendo uma inversão de prioridade, dando ênfase a cura da surdez ao conhecimento proposto no currículo escolar (SOARES, 1999). Consequentemente, possibilita apurar no movimento histórico, ações educacionais que são suleadoras “por determinadas verdades, que não foram construídas a partir de conhecimentos já produzidos em épocas anteriores, e isso, talvez, se deva necessariamente, por uma atitude de negação, mas, possivelmente, pela ignorância desses conhecimentos” (SOARES, 1999, p. 11).

Em contraposição a esses fatos históricos, as pesquisas sobre as línguas de sinais e as investigações sobre as famílias em que pais e filhos são surdos, comprovaram um melhor desempenho escolar dessas crianças em relação as crianças Surdas, filhas de pais não-surdos (FERNANDES, 2018). Assim, iniciou outra abordagem, conhecida como comunicação total. Para Sperb (2016, p. 5), “a comunicação total adere a todas as formas seja por leitura labial, por oralização, por gestos, sinais ou alfabeto manual, o que importa neste contexto é que houvesse um

entendimento entre os surdos e seus educadores”. Nessa proposta reconhecem que o uso dos sinais simultaneamente a fala, contribuiria para o Surdo superar suas limitações linguísticas.

Com esse método educacional, conforme Lima (2015), houve valorização da comunicação entre Surdos e não-surdos, porém, não havia valorização das características culturais do povo Surdo. Na comunicação total, o sentido da interação linguística, se fazia para o não-surdo, pois a base linguística era da Língua Portuguesa. Já para o aluno Surdo, a recepção não era a mesma, pois não havia uma língua em comum compartilhada.

O método também ficou conhecido como bimodalismo¹³ e português sinalizado¹⁴, o que acabou reforçando a concepção do ouvintismo, o qual o Surdo está obrigado a narrar-se como ouvinte (LIMA, 2015). O resultado foi uma percepção equivocada, pois havia implicações da língua majoritária na estrutura gramatical das línguas utilizadas e para os Surdos foi uma tentativa complexa e exaustiva (SPERB, 2016).

Após as tentativas da comunicação total, estudos mostraram que a língua de sinais é a L1 do Surdo e a língua oral do seu país, é a L2. Conforme Fernandes (2018, p. 27), as pesquisas denunciaram “todas as formas de opressão sofridas pela comunidade surda por mais de um século, instituem as bases para uma compreensão histórica, sociológica e antropológica dos surdos e sua cultura e impulsionam as políticas educacionais bilíngues”.

Assim, como em vários países, a educação de Surdos no Brasil, teve as seguintes abordagens: a oralista, a comunicação total e a abordagem bilíngue. Diante dessas raízes históricas, Perlin e Strobel (2008, p.48) sintetizam,

Conhecer a história de surdos não nos proporciona apenas para adicionarmos conhecimentos, mas também para refletirmos e questionarmos diversos acontecimentos relacionados com a educação em várias épocas, por exemplo, por que atualmente apesar de se ter uma política de inclusão, o sujeito surdo continua excluído?

Entre as abordagens referidas, a bilíngue é necessária para atender a educação de Surdos, conforme Fernandes (2018), Baalbaki (2017), Dorziat, Araújo e Soares (2017), Lebedeff (2017), Sperb (2016, 2012), Lima (2015), Quadros (2006, 2015, 2017) e Campello (2008). No Brasil, essa abordagem aconteceu por meio da reivindicação dos movimentos da comunidade Surda e para

¹³ Uso simultâneo da língua oral e da língua de sinais (LIMA, 2015).

¹⁴ Uso de sinais na estrutura da Língua Portuguesa, também considerado como bimodalismo (STROBEL, 2018).

essas autoras o bilinguismo na educação dos Surdos compreende o uso da Libras, como L1 e da LP2 escrita em todo processo educacional para criar oportunidade da utilização de ambas as línguas para o desenvolvimento cognitivo do aluno Surdo.

Segundo Lima (2015, p. 78), “nesse viés de educação, essas línguas devem apresentar uso efetivo entre os sujeitos e status de igualdade no espaço escolar”. Dessa forma, aceitamos que a criança Surda deve primeiramente adquirir a Libras como L1, e também o direito de se expressar na LP2.

Notamos que, o estudo acerca dos processos de ensino e de aprendizagem dos Surdos nos revelam diferentes trajetórias, que iam promovendo ações educativas diversificadas e compreender essas passagens implica em problematizar em como está a educação bilíngue dos Surdos no cenário da proposta educacional para todos.

Os estudos mostram que as experiências das crianças Surdas na educação regular necessitam de reflexões, pois os efeitos presentes não condizem com uma educação de qualidade para todos (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2017). A presente discussão a respeito da educação de Surdos, indica que a adoção pelo bilinguismo está restringindo apenas a contratação do Tils para atuar na sala de aula da escola regular. Entendemos que é necessário a língua de sinais no contexto escolar, mas não podemos acreditar no uso dessa língua apenas como recurso às práticas pedagógicas, mas sim “o uso da língua como fator de desenvolvimento global dos surdos” (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2017, p. 26).

Acreditamos que a questão sobre a educação de qualidade precisa de ser mais discutida, pois quando se trata da qualidade para os alunos Surdos há implicações no seu desenvolvimento acadêmico e social. Dorziat, Araújo e Soares (2017, p. 24) entendem

[...] que ainda carece de reflexões que contemplem a questão da inclusão para além de visões técnicas e metodológicas. Enquanto o tema não for tratado em sua natureza sistêmica e estrutural, de modo a problematizar a escola que aí está, as ingerências político-econômicas e de mercado continuarão a comandar as ações em todos os setores da vida em sociedade, sobretudo educacional.

Nessa perspectiva, configura-se uma divergência entre o que o povo Surdo anseia e o que o governo federal propõe. É necessário reconhecer as diferenças e as experiências visuais do aluno Surdo, pois “afirmá-los diferentes, lentos na aprendizagem, incapazes de aprender já são elementos ouvintistas (audistas) intensamente marcados na vida destes sujeitos” (LIMA, 2015, p. 112).

Diante destas reflexões, esclarecemos a partir do quadro 1, as diferenças entre a escola bilíngue e a escola inclusiva para melhor compreensão entre as propostas em pauta na educação de Surdos.

Quadro 1 - Escola bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) versus escola inclusiva

	Escola bilíngue	Escola inclusiva
Quais línguas são aprendidas?	Libras e Língua Portuguesa são línguas de instrução, isso significa que todas as aulas são ministradas nas duas línguas. No entanto, a Língua Portuguesa na modalidade escrita é aprendida simultaneamente ou sequencialmente ao aprendizado da Libras como L1.	Libras e Língua portuguesa, como segunda língua, são ofertadas no contraturno escolar, por meio do AEE. Estão garantidos o ensino e o desenvolvimento curricular em Libras e o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita. No turno escolar, as aulas são desenvolvidas em português, com apoio do tradutor/intérprete.
Em que ambientes?	Escola ou classe específica para Surdos.	Escola regular com atendimento educacional especializado.
Quais profissionais envolvidos?	Professores bilíngues.	Professor da disciplina específica com o apoio de intérprete da Libras. No contraturno, professor com formação em atendimento educacional especializado.

Fonte: Fernandes (2018, p. 40).

Concordamos com o movimento Surdo, quando manifesta contra a proposta da escola inclusiva, por não atender as suas necessidades da educação bilíngue, pois eles anseiam por professores bilíngues (Libras e Língua Portuguesa), (FERNANDES, 2018). O AEE, geralmente é

o único espaço que possivelmente tem o professor bilíngue, para trabalhar a L1 e a L2 do aluno Surdo. O contato, contudo, com esse tema fez com que adotássemos uma atitude crítica em relação à educação de Surdos numa perspectiva inclusiva. Não podemos desconsiderar o bilinguismo¹⁵ no contexto da educação inclusiva¹⁶, mas entendemos que ele tem que acontecer em todos os espaços escolares e não apenas na SRM.

Quando se fala do termo inclusão, Dorziat, Araújo e Soares (2017, p. 23) conceituam como sendo “uma iniciativa da educação comum e está ligada à modificação da estrutura e do funcionamento das escolas, de modo a que se tenha lugar para todas as diferenças”. A educação é um direito de todos, portanto, há o desafio das adequações das práticas escolares para receber o aluno com NEE e para refletir sobre a prática da educação inclusiva, temos como influência a Declaração de Salamanca (1994), a qual é um documento basilar para as políticas educacionais no Brasil. Entendemos que nessa Declaração, há ações que afirmam o compromisso de uma educação para todos e que as escolas comuns possam ser o local para combater atitudes discriminatórias criando o respeito entre as diferenças humanas e as dificuldades individuais (BRASIL, 1994).

No entanto, a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns tem sido um grande desafio para a educação brasileira. A proposta da educação especial na perspectiva da inclusão escolar “tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão [...] a escola inclusiva reconhece as diferenças dos alunos [...]” (BRASIL, 2010, p. 9). Entretanto, a superficialidade da formação dos profissionais especializados faz com que muitos se sintam despreparados para atender os alunos que não têm a Língua Portuguesa como língua materna. E quando o aluno é Surdo?

Responder a essa questão requer um debruçar sistemático e rigoroso, o que demanda amadurecimento intelectual, por necessitar de formação linguística na área, pois quando trata da pessoa Surda, estamos falando do uso da Libras, a qual é sua língua materna e tem papel crucial no desenvolvimento cognitivo das pessoas Surdas e o processo de interação é prejudicado em lugares em que predomina a língua oroauditiva (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2017).

¹⁵ O bilinguismo no contexto da educação inclusiva as aulas são desenvolvidas com o apoio do Tils p e no contraturno deve ser ofertado o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua por meio do Atendimento Educacional Especializado.

¹⁶ Entendemos como educação inclusiva uma iniciativa para modificar a estrutura de funcionamento das escolas, de maneira que se contemple as necessidades específicas de todos os alunos.

Seguindo esse encadeamento de ideias, propomos reflexões sobre a educação de Surdos a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) n. 2, de 11 de setembro de 2001, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Temos também a Lei n. 10436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que tratam da Libras e da educação de Surdos.

Em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual enfatizou que o ensino para aluno Surdo nas escolas comuns deveria acontecer numa abordagem bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) e no contraturno o AEE. Outros documentos, também de relevância são o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 que tem por finalidade ampliar a oferta do AEE e a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, instituindo Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades.

O Decreto n. 7.611, de 7 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) aprovado pela Lei nº 13.005, de 05 de junho de 2014 e o estatuto da pessoa com deficiência sancionado pela Lei n. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, as quais representam um marco para a efetivação da educação bilíngue para Surdos em escolas ou classes bilíngues (NASCIMENTO; SANTOS, 2017).

Portanto, para compreendermos o tema estudado, apresentamos a seguir os marcos legais na educação, entre os anos 2001 - 2015, período em que intensificam documentos voltados para as pessoas Surdas.

2.1 Políticas públicas para a educação de Surdos de 2001 a 2015: marcos legais

A contextualização da trajetória da educação de Surdos nos permite compreender os discursos envolvidos na construção de cada abordagem educativa. Percebemos que cada época foi marcada por discussões acerca de qual a melhor forma de atender as peculiaridades desse grupo minoritário na sociedade. Essas discussões resultaram em documentos legais para garantir os direitos das pessoas Surdas em todos os espaços sociais, no entanto, “é nítido o descompasso entre o que está presente nas leis sobre inclusão e o que realmente se vivencia em toda sociedade, pois, as leis existem, mas o seu cumprimento parece se encontrar condicionado a ideia do vir a ser, de conquista que não se dará em curto prazo” (ROCHA, 2014, p. 21).

Diante disso, entendemos que precisamos de conhecer às políticas públicas de inclusão, as quais são importantes, mas é necessário negá-las dialeticamente, de forma que se efetive uma pedagogia crítica e emancipadora, superando as vozes silenciadas de alunos e de educadores sobre as condições que lhes são dadas e avançar com conhecimentos que amenizam a exclusão do aluno Surdo no contexto escolar.

Compreendemos, assim, a escola como um espaço social importante para a formação de sujeitos críticos e implica pensar em como abordar as contradições representadas no processo educacional inclusivo, possibilitando uma ressignificação nas práticas de ensino do professor do AEE. Para melhor compreensão dos documentos, conceituamos educação especial, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 58, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, (BRASIL, 1996).

Nesse artigo 58, estabelece também, a garantia do AEE para os alunos com NEE terem acesso à educação com equidade. Em relação ao aluno Surdo, há o fator linguístico, pois esse se comunica pela Libras e o resultado na prática não condiz com os mecanismos oferecidos para esse alunado (PERLIN; STROBEL, 2008), pois para alcançar o sucesso na prática de ensino com o aluno Surdo, “a metodologia de ensino empregada, os procedimentos didáticos, bem como os recursos de ensino utilizados dever ser repensados pelo professor” (NASCIMENTO; SANTOS, 2017, p. 49).

A partir dessa reflexão, fizemos um recorte cronológico entre o período de 2001 a 2015, a fim de apresentar as conquistas legais e questioná-las para assegurar a melhoria na educação de Surdos. Após anos de reivindicações, a Libras é reconhecida no Brasil, como língua oficial da comunidade Surda, pela Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 e sua regulamentação pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Foi um importante marco histórico para a comunidade Surda, pois efetivou-se por meio da “caminhada política na luta do reconhecimento da língua de sinais” (STROBEL, 2018, p. 93).

Com o reconhecimento, outras propostas surgiram, como o regulamento da profissão do Tilsop (BRASIL, 2012), a qual antes era uma profissão informal. Diante disso, foram desenvolvidas as políticas de propagação da Libras, devido a necessidade de capacitação de profissionais na área,

tais como: exame nacional para certificação de proficiência no ensino e no uso da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras), Pedagogia bilíngue e o curso superior em Letras – Libras. Esses avanços conquistados, foram o início de uma importante caminhada para a melhoria na educação de Surdos (FERNANDES, 2018).

Outra data a ser lembrada é o dia 26 de setembro, pois é comemorado pela comunidade Surda, o dia nacional do Surdo. Um dia importante que traz na memória do povo Surdo as trajetórias de todo o seu movimento de luta por melhores condições de vida e com “sua cidadania reconhecida sem precisar se esconder embaixo de braços de sujeitos ouvintes” (STROBEL, 2018, p. 94). O dia escolhido traz referência a primeira escola de Surdos no Brasil, 26 de setembro de 1857, atual INES. A data foi oficializada por meio do Decreto n. 11.796, de 29 de outubro de 2008.

Outro fato que merece destaque foi quando a partir do Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 e a Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009, o MEC ameaça fechar as escolas de Surdos, visando atender as políticas de inclusão, a qual determina que o ensino se daria somente nas escolas comuns com a complementação ou suplementação no AEE. Com isso surgiram vários atos em todo território brasileiro criticando a proposta do MEC. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)¹⁷ teve um papel importante “no embate em torno das políticas educacionais para os Surdos” (CUNHA JUNIOR, 2015, p. 51), por representar os anseios dos Surdos no Brasil. Segundo Cunha Junior (2015, p. 211) “pela forte participação dos feneistas e da pressão da opinião pública, [...], o MEC desconsiderou o anúncio anterior, de fechamento daquelas escolas específicas [...]”.

Dessa forma, diante toda a mobilização da comunidade Surda ocorrida em Brasília, os representantes da Feneis chamaram a atenção das autoridades utilizando o lema: “Nada sobre nós, sem nós” e conseguiram com que o MEC publicasse o Decreto n. 7.480, de 16 de abril de 2011, definindo a competência do INES em promover a educação de Surdos (CUNHA JUNIOR, 2015, p. 212). Com essa luta, a comunidade Surda demonstrou sua força política e enfatizou que “as políticas educacionais não podem ser gestadas sem a participação dos Surdos e seus representantes” (CUNHA JUNIOR, 2015, p. 217), assim gerando novos desdobramentos para o povo Surdo em relação a educação bilíngue.

¹⁷ Surgiu no ano de 1987, com pretensões de lutar pelos direitos e garantias dos Surdos “acerca do modelo ideal de educação que o surdo teria” (CUNHA JUNIOR, 2015, p. 89).

Entre as propostas para a educação de Surdos, temos nas Leis n. 13.005, de 05 de junho de 2014 e n. 13.146, de 6 de julho de 2015, conquistadas por meio das mobilizações de Surdos de todo o Brasil. O primeiro documento, Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), representa “diálogos positivos entre diferentes atores da sociedade civil organizada, construído nos inúmeros fóruns de debate promovidos com base na I e II Conferências Nacionais de Educação (CONAE), entre 2010 e 2013” (FERNANDES, 2018, p. 37).

Desse modo, a valorização das peculiaridades da pessoa Surda vai sendo amplamente garantido na legislação nacional. O outro documento comemorado foi o Estatuto da Pessoa com Deficiência (PcD), Lei n. 13.146/2015, pois foi um “[...] fator de promoção da identidade linguística da comunidade surda como meio de favorecimento de seu desenvolvimento acadêmico e social” (FERNANDES, 2018, p. 38).

Consideramos, também, o relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014b), o qual teve a participação de professores Surdos e não-surdos designados pelo MEC, um passo relevante para a construção de uma possível educação bilíngue que apresenta “diversos aspectos da língua, da cultura, da comunidade e das identidades surdas, inclusive ressaltando a importância da educação bilíngue desde a educação infantil” (STÜRMER; THOMA, 2015, p. 583).

Nessa perspectiva, entendemos que houve avanços nos documentos legais por meio das reivindicações dos movimentos Surdos¹⁸, contudo, o debate não se finda por aqui, ainda há necessidades de escolas e profissionais bilíngues para que se efetive uma educação de qualidade para os Surdos.

Os marcos históricos da comunidade Surda são produzidos pelas manifestações do movimento Surdo em relação as insatisfações ao que é imposto pelos documentos legais. São momentos em que o Surdo é o sujeito de sua própria história. A pesquisadora Surda Strobel (2018) escreve sobre os artefatos culturais¹⁹ do povo Surdo e, entre eles, está o artefato cultural política, o que para a autora, “consiste em diversos movimentos e lutas do povo surdo pelos seus direitos”

¹⁸ É constituído por Surdos e ouvintes que lutam pelo direito de melhorias nas questões sociais e educacionais da comunidade Surda (STÜRMER; THOMA, 2015).

¹⁹ “[...] objetos ou materiais produzidos pelos grupos culturais; de fato, não são só formas individuais de cultura de materiais, ou produtos definidos da mão de obra humana; também se pode incluir tudo o que se vê e sente quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, como materiais, vestuário, maneira pela qual um sujeito se dirige ao outro, tradições, valores e normas, etc (STROBEL, 2018, p. 43)

(STROBEL, 2018, p. 88). Esses movimentos contribuem para repensarem sobre as políticas educacionais no Brasil e colocar em evidência as reais necessidades do povo Surdo.

Entre as lutas da comunidade Surda, analisamos as conquistas referentes ao período do recorte cronológico de 2001 a 2015 para verificar as implantações das legislações brasileiras. A esse respeito, o povo Surdo sinaliza nas lutas, às contradições do seu tempo e a ruptura para o reconhecimento da sua língua, da sua identidade contra as práticas ouvintistas.

Os Surdos reivindicam escolas que atendam suas necessidades linguística e cultural, assim evidenciando falhas nos atendimentos na SRM e até mesmo na sala regular, pois “há uma preocupação de que o contato com a língua de sinais ocorra o mais cedo possível, já que a maioria dos alunos são filhos de pais ouvintes e, muitas vezes, a escola constitui como a primeira comunidade linguística do surdo” (STÜRMER; THOMA, 2015, p. 583).

A comunidade Surda quer professores bilíngues para garantir uma educação de qualidade e ampliar as discussões da Política de Inclusão, de modo que possibilite, “articulação maior entre as políticas linguísticas e educacionais, deslocando os discursos sobre os sujeitos surdos entendidos como sujeitos com deficiência ou mesmo como pertencentes a uma minoria linguística para discursos que olhem para a diferença surda de forma plural” (STÜRMER; THOMA, 2015, p. 585).

Assim, resgatamos os marcos históricos dessa comunidade, os quais não foram conquistados em “um processo de transição, da noite para o dia, e muito menos um processo radical de ruptura, mas um processo histórico e lento [...]” (CUNHA JUNIOR, 2015, p. 276). Nesse sentido, a partir do quadro 2, verificamos também os documentos legais, para polarizar os diferentes discursos que tratam da educação de Surdos.

Quadro 2 - Marcos legais

Documentos	Comentários
Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) n. 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as	Essa resolução estabeleceu que os sistemas de ensino da educação básica devem atender a todos os alunos de acordo com as suas NEE. Em relação a educação especial, traz um novo conceito no seu artigo 3º, “por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em

<p>Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica</p>	<p>alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1). No artigo 5º apresenta quais alunos são considerados educandos com NEE. Entre as várias considerações, a alínea b desse artigo, nos chama a atenção, pois se refere aos alunos que possuem dificuldades relacionadas às condições, disfunções, limitações ou deficiências e o inciso II, quando fala de dificuldades de comunicação e de sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. Não há referência ao Surdo e de forma clara, mas na leitura parece enquadrá-lo como deficiente e nas dificuldades na comunicação em relação aos educandos não-surdos. Até esse momento, a Libras ainda não era oficialmente legalizada no país como língua da comunidade Surda. Foi reconhecida no ano de 2002, pela Lei n. 10. 436 em 24 de abril. Constatamos no inciso V, desse artigo, considerações sobre a sala de recursos e do profissional especializado para a complementação curricular para o aluno com NEE e no artigo 18, qual a formação necessária para atuar com esses alunos. No parágrafo 1º observamos que para apoiar os alunos com deficiência, o docente precisa de comprovar que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial, ou curso de formação continuada, ou mesmo uma especialização. Contudo, não traz nada específico, somente de forma global conteúdos sobre educação especial. No que diz respeito ao Surdo, no artigo 12, traz alusões quando cita no parágrafo 2º: “deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e de códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da</p>
---	---

	<p>língua portuguesa [...]”, (BRASIL, 2001, p.3). A referência que encontramos nesse documento acerca do aluno Surdo é superficial. Embora reconhecemos o avanço para transformar significativamente o espaço escolar. De modo geral, essa resolução contribuiu para a inserção dos alunos Surdos na escola regular.</p>
<p>Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002</p>	<p>Esta é a Lei que oficializou a Libras como meio legal de comunicação da comunidade Surda no Brasil. No seu parágrafo único do artigo 1º reconhece a Libras como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, (BRASIL, 2010a, p. 13). No que se refere a formação docente, o artigo 4º dispõe que “[...] devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, conforme legislação vigente”, (BRASIL, 2010a, p. 14). Entendemos que, na medida que a Libras passa a fazer parte dos cursos, seja em níveis médio ou superior, não houve carga horária específica estipulada e se tratando do uso de uma língua, como assegurar a proficiência dos aprendizes? Para Muniz (2017, p. 123), foram “[...] medidas paliativas que contarão praticamente com o esforço docente em atender esses alunos na sala de aula”, apesar que a partir dessas medidas, compreendemos que o movimento da perspectiva bilíngue se fortalece na escola regular.</p>
<p>Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.</p>	<p>Com a efetivação do Decreto, os avanços a educação de Surdos tornam-se realidade. Por meio do artigo 2º, temos a definição de quem é considerada pessoa surda, sendo aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras. No parágrafo único, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral,</p>

	<p>parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000H, (BRASIL, 2005). Após considerações iniciais, no capítulo II, relata no seu artigo 3º e parágrafo 1º, sobre a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular em todos os cursos de formação de professores (médio e superior), a partir de um ano da publicação desse Decreto.</p> <p>Apresenta no capítulo IV, artigo 14 e parágrafo 1º, determinações para o uso e a difusão da Libras e da LP2 para o acesso das pessoas Surdas à educação, bem como, meios para garantir o atendimento educacional especializado no contraturno ao da escolarização do aluno para o desenvolvimento de complementação curricular. Nos incisos e alíneas desse capítulo, observamos entre as obrigatoriedades previstas, ofertas de cursos para a formação de professores abrangendo o ensino e o uso da Libras e também da modalidade escrita da LP2 para Surdo visando a prover escolas que atenda às especificidades linguísticas dos alunos Surdos. A partir desse Decreto, notamos que o Surdo tem direito a proposta bilíngue no ensino regular, como pontua no artigo 22, parágrafo 1º: são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. O documento faz uma conexão com a oferta do AEE, e para efetivação dessa proposta, é explícito a necessidade de professores bilíngues para dar condições escolares aos discentes Surdos, de forma que utilize a Libras e a LP2, e todo equipamento e tecnologias de informação para esse aluno ter acesso efetivo ao conhecimento, como prevê no capítulo VI, parágrafo 2º, porém, não é claro a Libras como L1 dos Surdos (LIMA, 2015).</p>
Política Nacional da Educação Especial na	É um documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007 que se tornou oficial no ano de 2008. Nele a perspectiva da educação inclusiva “constitui um

<p>perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008</p>	<p>paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2010a, p. 9). Tem como objetivo garantir para o aluno com NEE a oferta do AEE, acessibilidade e a formação dos docentes que atuam na SRM. Trazem como definição de pessoas com deficiências aquelas que “tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2010a, p. 21). O discurso em relação ao AEE é mais nítido quanto às atribuições do professor. Disponibiliza orientações para esse atendimento, o qual tem como função: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerados com necessidades específicas” (BRASIL, 2010a, p. 21). Ele não substitui à escolarização, mas o complementa. E como seriam as atividades desenvolvidas nesse espaço para alunos Surdos? Segundo o documento, as atividades devem estar “articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum” e esse atendimento deve ser ofertado por profissionais que tenham conhecimentos específicos no ensino da Libras, da LP2 na modalidade escrita e que promovam “adequação e produção de matérias didáticos e pedagógicos [...]”, (BRASIL, 2010a, p. 22 e 23). Como no Decreto n. 5.626/2005 também traz referência ao ensino da LP2, ao ensino bilíngue, porém a Libras não é explícita como L1 do aluno Surdo.</p>
<p>Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008</p>	<p>O Decreto dispõe sobre o AEE e tem por finalidade ampliar a sua oferta. No artigo 3º prevê que o MEC proporcionará, entre suas ações, apoio técnico e financeiro da União para implantação da SRM. Nesse</p>

	<p>documento traz o conceito de SRM²⁰, sendo um “ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2010a, p. 28). Assim, define AEE como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, (BRASIL, 2010a, p. 27).</p>
<p>Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009</p>	<p>Institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades. No artigo 3º dispõe que a educação especial perpassa em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Essa Resolução apresenta as atribuições²¹de quem atuar na SRM, da necessidade de articulação com os professores da sala de aula regular na elaboração e execução do plano do AEE e quais alunos são públicos-alvo²², bem como ações que promovam o acesso, a permanência e o</p>

²⁰Existe dois tipos de SRM. As salas do tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico. Já as salas do tipo II são constituídas da sala do tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (BRASIL, 2010b, p. 31 e 32).

²¹Conforme o artigo 1, as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado são: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2010a, p. 72).

²²Considera público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e

	<p>sucesso para atender as necessidades específicas dos discentes no espaço escolar. Não há, porém, determinação sobre quantos dias da semana o aluno precisa de frequentar o AEE. Assim, como na Resolução n. 2/2001, os Surdos são incluídos em um grupo maior, alunos com deficiência, sendo “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial (BRASIL, 2010a, p. 70). Consideram que o AEE deva ocorrer na SRM da própria escola, ou de outra escola, podendo também ser em “Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação [...]” (BRASIL, 2010a, p. 70). E por fim, para atuar na SRM, o docente precisa ser licenciado e possuir formação específica para a educação especial, conforme resolução.</p>
<p>Decreto n. 7.611, de 7 de novembro de 2011</p>	<p>O Decreto dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Neste documento relata questões similares à Resolução n. 4/2009 em relação ao seu público-alvo, qual a função do AEE, objetivos a serem seguidos e ao apoio técnico e financeiro da União. Ressaltamos o apoio para formação de professores para o desenvolvimento da educação bilíngue. No parágrafo 2º diz sobre o atendimento aos alunos Surdos e com deficiência auditiva, observa-se as diretrizes e princípios dispostos no Decreto n. 5.626/2005. Os discursos nesse documento, apoiam-se constantemente na educação especial para afirmação da educação inclusiva, se “pensarmos que o termo “especial” se refere ao longo da história da educação brasileira, aos sujeitos considerados anormais, incapazes, que não aprendem e não apresentam comportamento e desenvolvimento conforme padrão esperado, podemos questionar” (LIMA, 2015, p. 74). Com base nessas reflexões, apesar de citar o Decreto n. 5.626/2005 que afirma os direitos do povo</p>

grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

	Surdo e a valorização da Libras, as propostas do AEE ficam restritas a esse espaço, os outros espaços escolares são silenciados, como se a educação bilíngue acontecesse somente na SRM.
Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) aprovado pela Lei n. 13.005, de 05 de junho de 2014	O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê algumas ações no período de 2014 a 2024 para o desenvolvimento da educação no Brasil. Apresenta metas e estratégias para diferentes públicos. Em relação a educação de Surdos na estratégia 1.11 propõe priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar, [...] assegurando a educação bilíngue para crianças Surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. Traz na meta 4 sobre a universalização da educação básica para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Específica na estratégia 4.7 da garantia de oferta de educação bilíngue, em Libras como L1 e na modalidade escrita da LP2, aos alunos Surdos zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. Está previsto também na 4.13 a ampliação de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores da Libras e professores bilíngues. O PNE foi uma conquista para a comunidade Surda, pois nesse documento trata a Libras, como L1 do Surdo, considerando-a no processo de ensino e de aprendizagem na escola. Neves e Quadros (2015, p. 138) argumentam que “apesar da discussão do bilinguismo na educação dos surdos não ser algo recente, ainda não está muito claro para algumas pessoas quais os papéis das duas línguas – Libras e Língua Portuguesa – nesse processo educacional”. Para as autoras, há necessidade de mudança do posicionamento das línguas envolvidas na escolarização dos Surdos, se o ensino da L2 não partir da L1 do aluno, poderá afastá-lo da aprendizagem da LP2.
Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015	Instituiu a Lei brasileira de inclusão (LBI) da pessoa com deficiência (PcD), a qual entrou em vigor no dia 06 de janeiro de 2016,

	<p>considerando PcD “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1). Esse documento é importante por expressar os vários direitos da PcD, em especial à educação prevista no capítulo IV, artigos 27 a 30, nosso foco de pesquisa. No que se refere à educação de Surdos, alguns direitos são diluídos no que tange a PcD como um todo. No artigo 28, inciso IV nos remete mais especificamente às necessidades educacionais dos alunos Surdos ao se referir a que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de educação bilíngue, na Libras como L1 e na LP2 na modalidade escrita, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015).</p>
--	---

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

A partir da Resolução n.2/2001, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Decreto n. 6.571/2008 e da Resolução n.4/2009 (BRASIL, 2010), é possível (re) conceituar alguns termos da educação especial e verificar a ideia central dessas propostas. Garcia (2013, p. 106) analisa o movimento da política de educação especial e argumenta que “a ênfase já não se encontra sobre a ideia de uma proposta pedagógica, mas na disponibilização de recursos e serviços”. No que concerne o PNE (BRASIL, 2014), as reivindicações dos Surdos são contempladas na Meta 4, estratégia 4.7 e na LBI n. 13.146/2015 no artigo 28, inciso IV. Esse cenário, contudo, ainda não é respeitado, conforme pesquisas de Dorziat, Araújo e Soares (2017) e Fernandes (2018).

Mediante o exposto, apresentamos também as diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás para compreender o *locus* que se dá a presente pesquisa. Neste documento estão as informações acerca dos procedimentos administrativos a serem adotados na rede estadual de Goiás. Nessas diretrizes no item 4.5 discorrem sobre a gerência de ensino especial, a qual coordena ações pedagógicas para a sala de aula regular e o AEE para alunos com NEE (GOIÁS, 2017). A equipe de apoio à inclusão são: Tilsp, instrutor da Libras, professor de AEE, Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEES) e o Centro de Capacitação de

Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com surdez (CAS), (GOIÁS, 2017, p. 66). Os detalhes sobre as atividades que devem ser realizadas na SRM, partem do Decreto n. 7.611/2011.

Os alunos público-alvo da educação especial, “serão atendidos no AEE pelo professor de AEE²³, que deverá realizar agrupamentos por especificidades, podendo atender individualmente e/ou em grupos de até 06 estudantes” (GOIÁS, 2017, p. 66). No item 4.5.2.1 expressa as áreas de atendimento do AEE. A 1ª área se refere à comunicação e a códigos, sendo para o Surdo, atendimento na Libras e na LP2 na modalidade escrita. A 2ª área visa ao atendimento cognitivo: atenção, abstração, generalização, percepção, linguagem, criatividade, memória, raciocínio-lógico e outras. A 3ª área é o enriquecimento curricular, a 4ª corresponde às tecnologias assistivas e por fim, a 5ª área, Arte, de forma a complementar ou suplementar, em termo de criatividade, o desenvolvimento do aluno.

Percebemos que as implementações das políticas públicas que viabilizaram oportunidades de acesso aos alunos com NEE na escola regular, em relação ao aluno Surdo, os seus direitos são diluídos a PcD como um todo. Notamos, no quadro 2, a superficialidade dos documentos legais entre os anos de 2001 a 2011, exceto a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, quando se refere às especificidades linguística da pessoa Surda. O ensino deve ser bilíngue, Libras e LP2, com ênfase na perspectiva inclusiva, mas identificamos orientações vagas para a formação do professor, direcionando apenas ser em Licenciatura e em cursos na área da educação especial, o que segundo Garcia (2013, p. 112),

Não há uma preocupação expressa relativa à formação de professores para atuar com alunos da educação especial, apenas registro de que todos os professores devem ter em sua formação vivências em algumas modalidades, entre as quais se encontra a educação especial.

De modo geral, desloca-se para o professor do AEE “a ideia de multifuncionalidade da sala de recursos” que exige do docente uma pluralidade de saberes, “retirando do profissional e da formação o caráter de aprofundamento de estudos em um campo de conhecimento” (GARCIA,

²³ Para ser professor do AEE precisa de atender o seguinte perfil: ter habilitação em Pedagogia ou licenciatura em áreas não críticas; ser efetivo da secretaria estadual de educação; ser especialista na área da educação especial e possuir certificados de cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 120 horas na área da educação especial, principalmente em Libras, Língua Portuguesa para Surdos como L2 na modalidade escrita, Braille e soroban, entre outros.

2013, p. 116). No entanto, apesar da legislação avançar, muito tem que se fazer para efetivar o bilinguismo, e pesquisas mostram que essa abordagem não tem se efetivado realmente, pois são discursos positivos de um lado, mas ainda vazios do outro. Segundo Muniz (2017, p. 129),

Os discursos produzidos em torno da cidadania, do respeito às diferenças e à diversidade, dos direitos humanos, da educação para todos em escolas como espaços de convivências plurais são discursos muito positivos, mas vazios na sua concepção prática, principalmente, concernente à comunidade surda.

Dessa forma, questionamos: como acontece o AEE para alunos Surdos na SRM, considerando que a sua língua materna é a Libras? O profissional que trabalha nesse espaço, com um público-alvo tão heterogêneo, consegue atender às necessidades do aluno Surdo? É o que pretendemos responder no próximo tópico.

2.2 A proposta do atendimento educacional especializado para aluno Surdo

Neste momento elencamos as orientações acerca do AEE para aluno Surdo na SRM, conforme as diretrizes e as ações oferecidas pelo MEC na publicação da obra, *Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez* (SILVA; LIMA; DAMÁZIO, 2007). Segundo essas autoras, o atendimento ao aluno Surdo deve acontecer em três momentos distintos, são eles: para o ensino na Libras, para o ensino da Libras e para o ensino da Língua Portuguesa (SILVA; LIMA; DAMÁZIO, 2007).

Entendemos por AEE, para o ensino na Libras, como o momento em que o professor possa contribuir com o desenvolvimento cognitivo do aluno Surdo. Inclui o ensino em que diversos conteúdos curriculares são explorados na sua língua materna. O AEE para o ensino da Libras configura-se como uma forma de ampliar a aquisição linguística da L1, a partir do diagnóstico do estágio de desenvolvimento, em que o aluno se encontra na Libras, ambos os atendimentos devem acontecer de preferência, por professor Surdo, em todos os dias da semana, no contraturno escolar do aluno (SILVA; LIMA; DAMÁZIO, 2007).

Por fim, o AEE para o ensino da Língua Portuguesa, que também ocorre no contraturno escolar e diariamente, para “desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem

formadas” (SILVA; LIMA; DAMÁZIO, 2007, p. 38). As autoras sugerem que seja o professor da área da Língua Portuguesa e que conheça metodologias de ensino da L2.

A referida obra sobre o AEE para Surdo possui várias imagens, traz exemplos de algumas estratégias desenvolvidas por professores Surdos e não-surdos, propõe os três momentos didáticos e pedagógicos na SRM. De acordo com Silva; Lima; Damázio (2007, p. 25),

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente comum bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado.

Assim sendo, a presença do aluno Surdo na escola regular de ensino necessita de diferentes recursos humanos. Silva, Lima e Damázio (2007), entretanto, apresentam apenas a formação de professor desejada, quando se refere ao momento do AEE para o ensino da Língua Portuguesa. Os demais momentos não são especificados qual é o tipo de formação. Salientamos que, no ano da publicação da obra de Silva; Lima; Damázio (2007), o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, já trazia as diretrizes para formação dos profissionais que atuariam na educação de Surdos.

Nesse sentido, Fernandes (2018), nos apresenta quais são os profissionais bilíngues que devem estar envolvidos na educação de Surdos e suas formações específicas, conforme diretrizes do Decreto 5.626/2005. São eles: o professor da Libras para ensinar a L1 ao Surdo, se esse ensino for na educação infantil, deve ter formação em Pedagogia bilíngue. Nas outras etapas da educação básica e superior, o profissional precisa de ser graduado em Letras – Libras, de preferência, que seja professor Surdo. O outro é o professor bilíngue, esse responsável pelo ensino da LP2.

É fundamental que tenha formação em Letras – Língua Portuguesa, pós-graduação na área e/ou certificação de proficiência na Libras. E o terceiro e último, o Tils, com formação superior em Tradução e Interpretação – habilitação em Libras e em Língua Portuguesa, ou curso superior com certificado de proficiência na tradução e na interpretação da Libras e da Língua Portuguesa, emitido pelo exame nacional para certificação de proficiência no ensino e no uso da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras). Para a autora, “esses profissionais são imprescindíveis para a implementação de propostas de educação bilíngue para surdos e atuam no contexto da educação inclusiva e/ou escolas de surdos, em conjunto com os demais profissionais da educação”, (FERNANDES, 2018, p. 36).

No ano de 2010, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC lança outra publicação para a construção do AEE para aluno Surdo. A obra, *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*, autoria de Alvez, Ferreira e Damázio (2010). Parece-nos uma extensão da primeira publicação do ano de 2007. Apresenta novas fotos mostrando algumas aplicações de atividades no ensino na e da Libras. A respeito da Libras, apresenta seus parâmetros primários e secundários, contudo, não há contribuições linguística para a formação docente. Assim, as obras que orientam a prática pedagógica na SRM, contribuem pouco para a prática bilíngue na educação de Surdos.

Esses dois fascículos, como são denominados pela SEESP/MEC, fazem parte dos materiais de cursos de modalidade a distância, o qual “visa apoiar a formação continuada de professores para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais e demais professores da escola regular, dentro da perspectiva da inclusão escolar” (CARDOSO; THOMA, 2013, p.5). Os fascículos foram distribuídos nas escolas que têm a SRM e passaram a orientar a prática pedagógica para o atendimento ao Surdo, bem como, a “naturalização de algumas verdades sobre inclusão escolar” (CARDOSO; THOMA, 2013, p.6).

Conforme as autoras, entre essas verdades, propagam discursos que basta a presença do aluno Surdo na escola regular, o oferecimento de alguns meios de acessibilidade, para oportunizar a mesma aprendizagem dos demais alunos, (CARDOSO; THOMA, 2013). Nessa perspectiva, podemos dizer que em grande medida os cursos à distância atingiram vários docentes, mas “os manuais produzidos para o curso se caracterizam pela ausência de discussões mais amplas em relação à educação e aos processos de ensino” (GARCIA, 2013, p. 114).

As análises das autoras Cardoso e Thoma (2013) e Garcia (2013) contribuem com reflexões que permitem perceber a necessidade de compreensão da realidade do especialista que trabalha na SRM, pois a superficialidade na sua formação é a marca da proposta do AEE (GARCIA, 2013), bem como, o risco de práticas inadequadas e a não aprendizagem de alunos Surdos, (CARDOSO; THOMA, 2013).

Observamos que o conhecimento tácito prevalece nas instruções acerca do ensino de alunos Surdos no AEE, ficando a entender que resta ao professor “atitudes empíricas de erros e acertos” (MUNIZ, 2017, p. 121), na organização do seu trabalho.

Outra proposta da SEESP/MEC foi o curso de aperfeiçoamento em AEE para alunos Surdos oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o qual fez parte da formação continuada

à distância em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (SILVA; MOURÃO, 2013). O curso teve como objetivo oferecer conhecimentos acerca das especificidades do aluno Surdo. Essa ação foi articulada com a implantação da SRM, como forma de subsidiar a prática do professor do AEE.

Com a SRM, aumentaram o número de matrículas dos alunos da educação especial na escola regular. Com essa dinâmica, a perspectiva inclusiva na educação regular apresenta adotar apenas “a convivência e sociabilidade entre estudantes e não adotar como foco principal o trabalho com o conhecimento historicamente produzido e sistematizado na forma escolar” (GARCIA, 2013, p. 108).

A partir dessas (in) formações docentes e de textos oficiais, percebemos e entendemos as discussões levantadas pela comunidade Surda, conforme reivindicações no relatório elaborado por vinte e quatro professores Surdos e não-surdos designados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC para oferecer subsídios a política linguística de educação bilíngue (BRASIL, 2014, p.4):

A escolarização dos surdos pede imediata revisão de sua política de base, já que a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram (as escolas especiais com seriação dupla interrompida no ensino primário ou fundamental; as escolas de integração com classes de reforço, e agora, como variante do período integracionista são disponibilizadas as escolas inclusivas com AEE etc.).

Segundo esse relatório, a educação bilíngue não é oferecida com sucesso na perspectiva da inclusão. Os Surdos lutam por outros espaços que reconheçam sua L1, como língua de instrução ea educação de Surdos “envolve a criação de ambientes linguísticos para aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças não-surdas, e a aquisição do português como segunda língua (L2)” (BRASIL, 2014, p. 7). Os autores designados pela SECADI acreditam que o espaço do AEE deve ser para alunos Surdos com outro comprometimento e singularidade, mas com princípios da educação bilíngue (BRASIL, 2014).

Se por um lado, os apontamentos do relatório vão ao encontro da necessidade de uma escola bilíngue, em que a Libras assume seu status linguístico, como língua de instrução. Por outro lado, ajudam-nos a refletir sobre os equívocos das práticas dos professores no AEE, acerca dos seus fazeres pedagógicos, e não para banir o atendimento ao Surdo na SRM. A fragilidade desse

atendimento é destacada na formação docente e as diferentes atribuições exigidas pelo público-alvo, o que demanda tempo para elaboração de estratégias diferenciadas. Em relação ao atendimento ao Surdo, exige-se a proficiência linguística do professor na Libras, considerando a importância dessa língua, assim, sendo necessário desconstruir o que propõe nos fascículos distribuídos pela SEESP/MEC, principalmente ao se referir ao ensino da LP2.

Alvez, Damázio e Ferreira (2010, p. 20) escrevem que “no momento do AEE para o ensino da língua portuguesa escrita, o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado”, contrariando os Estudos Surdos, pois esses estudos enfatizam que, a L1 do Surdo deve estar presente em todo processo educacional (SPERB, 2012, 2016).

O trabalho de Silva, Lima e Damázio (2007, p. 52) traz discussões e possibilidades de problematizações, pois também ao se referir ao Tilsp, constata-se que para a autora o “tradutor/intérprete poderá atuar na sala comum, mas sempre evitando interferir na construção da Língua Portuguesa, como segunda língua dos alunos com surdez”. Considerando que o Tilsp, geralmente, é o único profissional na escola que conhece as especificidades linguística e cultural do Surdo (BORGES; NOGUEIRA, 2018), e é ele que, talvez, possa contribuir com estratégias para a aquisição da L2, não compreendemos porque Silva, Lima e Damázio (2007) sugerem a ausência desse especialista. Por outro lado, sabemos que a “inclusão não se dá apenas na presença do intérprete da Libras” (SPERB, 2012, p. 73).

Notamos, também, que há práticas equivocadas no AEE, de certa forma, infantilizadas para com o aluno Surdo, pois os materiais pedagógicos bilíngues distribuídos para a implantação da SRM são destinados para Surdos menores e a falta de ressignificação da prática pedagógica, para trabalhar com os alunos, infantiliza o atendimento, o que nos parece, “insistir na representação social e patológica do discurso da deficiência (MUNIZ, 2017, p. 127).

Percebemos, em análise dos fascículos distribuídos pela SEESP/MEC para a formação dos docentes do AEE, o seguinte argumento, “as pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo [...]”, (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 8), uma expressão que reduz a subjetividade do ser Surdo, contrariando a perspectiva bilíngue, que aceita a Libras e os costumes do povo Surdo. A citação no fascículo, não condiz com o que é proposto no relatório sobre a política linguística de educação bilíngue, pois “se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola” (BRASIL, 2014, p. 14).

Desse modo, para falar do atendimento desenvolvido no AEE com alunos Surdos foi necessário refletir sobre a formação e as atribuições do professor que trabalha na SRM, o que por sinal são várias. Portanto, embora o aluno tenha o direito de ser atendido na sua língua, Libras, devido à limitação de conhecimento que alguns professores têm sobre as especificidades da educação de Surdos, há uma inadequação metodológica na prática docente, acarretando prejuízo no desenvolvimento cognitivo do Surdo.

Como forma de ampliar nossa discussão e na tentativa de efetuar os recortes necessários que contemplem os interesses da pesquisa, procuramos por estudos que investigassem o momento de ensino da LP2 no AEE e os aspectos da educação de Surdos, sabendo que, a língua de sinais é primordial em todo processo educativo das pessoas Surdas, como é apresentado por Fernandes (2003, 2018) e Sperb (2012, 2016).

Assim, pretendemos estabelecer relações possíveis entre o ensino da LP2 e o ensino da Matemática na educação de Surdos no espaço da SRM. Como diz Leffa (2001, p. 337) “o conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados. Isso é formação”. Dessa forma, nosso foco parte para o terceiro momento no AEE, detalhamos sobre esse atendimento no próximo tópico.

2.3 O ensino da Língua Portuguesa para aluno Surdo no Atendimento Educacional Especializado

Neste tópico, discutimos sobre o AEE para aluno Surdo, o foco se deu no terceiro momento do atendimento: o ensino da LP2 na modalidade escrita. Sabemos que a proposta do AEE é dar condições para o ensino e para a aprendizagem do aluno Surdo, conforme marcos legais brasileiros (BRASIL, 2010a).

Silva e Chagas (2018) realizaram um estudo da arte de pesquisas publicadas entre o período de 2011 a 2017 para perceber as possíveis considerações acerca da educação de Surdos. O estudo teve como palavras-chave, os seguintes descritores: AEE para Surdo; Libras e Língua Portuguesa.

Nas produções encontradas observaram as dificuldades das professoras com o ensino da LP2, ora argumentavam que era pela falta da fluência linguística da Libras pelos educandos, culpabilizando os alunos Surdos, ora pelos educadores e também por metodologias equivocadas na prática docente, visto que o Surdo necessita de explorações visuais para interagir com as atividades

propostas (SILVA; CHAGAS, 2018). Diante dos pronunciamentos dos docentes, interrogamos: Quem será o personagem desse enredo que desconhece a Libras? Os autores concluíram que “o profissional que trabalha no AEE tem alunos com diferentes necessidades específicas, com diferentes professores, com diferentes disciplinas e se tratando do aluno Surdo com diferentes momentos de atendimento” (SILVA; CHAGAS, 2018, p. 5).

Antes de passar para as discussões acerca do terceiro momento do AEE, fizemos referência às pesquisadoras: Sperb (2012) e Albres (2005). A primeira é pesquisadora Surda, problematizou as políticas inclusivas em relação a educação de Surdos, sobretudo, à formação dos professores para o ensino da LP2 no AEE. Trouxe reflexões sobre os documentos do MEC produzidos a respeito da educação bilíngue, a partir da proposta da educação para todos. De acordo com essa autora, sabe-se da dificuldade de escrita da Língua Portuguesa para os Surdos, mas “os professores parecem não se dar conta que esta é segunda língua para os surdos” (SPERB, 2012, p. 44).

A autora realizou entrevistas com professores e alunos para verificar qual a relação desses sujeitos com a LP2 na modalidade escrita, ambos relataram as dificuldades acerca das práticas educacionais dessa área, concluindo que a garantia em Leis de uma educação com qualidade não acontece para o aluno Surdo. Sob o ponto de vista de Sperb (2012, p. 116), “a verdadeira inclusão não está somente na presença do aluno em sala de aula, ou a garantia do AEE, mas a formação que deve ter o profissional que vai trabalhar diretamente com esse aluno”.

A segunda autora, Albres (2005), pesquisa sobre a educação de Surdos, analisa as publicações do MEC nos anos de 1979, de 1997 e de 2002, em que surgiram propostas curriculares e orientações metodológicas para o aluno Surdo em relação ao ensino da Língua Portuguesa. Segundo esta autora, no que tange as práticas pedagógicas, a habilitação desse profissional não é clara e “[...] nos leva a considerar, como pertinente, a escassa orientação ao professor, para desenvolver os procedimentos didáticos, para que o aluno desenvolva habilidades necessárias para realização pessoal e ingresso no mundo do trabalho” (ALBRES, 2005, p.114).

Nas respectivas orientações do MEC, as obras investigadas são diferentes entre si, embora apresentem como fator de aprendizagem, a língua. No ano de 1979, o foco foi na oralização do Surdo, no ano de 1997, na língua de sinais, mas com características da comunicação total e no ano de 2002, na defesa da educação bilíngue, contudo, com desprestígio da Libras, por não a colocar no centro do ensino e da aprendizagem para o aluno Surdo. Conforme a pesquisadora, mesmo com a criação de diferentes professores (professor da sala de recurso multifuncional, instrutor da Libras

e o Tilsp), “a educação dos surdos ainda permanece alicerçada nas mãos do apoio da educação especial” (ALBRES, 2005, p. 116). De acordo com as reflexões da pesquisadora, a proposta de educação de Surdos, ainda aproxima mais do trabalho clínico-terapêutico à prática pedagógica bilíngues.

O nosso viés é o de ampliar o conhecimento sobre a educação de Surdos e o AEE, pois os alunos sentem a dificuldade em aprender a LP2, assim como o professor para ensiná-la. Consideramos pertinente estudar as principais dificuldades da prática de ensino dos professores na SRM para o ensino da LP2 na modalidade escrita e elencar os principais métodos e/ou práticas para reconhecer que o canal visual é uma estratégia importante para o ensino do aluno Surdo, pois é pela visão que tem acesso ao mundo.

Lebedeff (2017) enfatiza de a necessidade dos professores refletirem sobre o uso imagético e de problematizarem a imagem adequadamente como recurso que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento. Para a autora, precisamos de tomar o cuidado para não utilizar a imagem como uma mera representação simples, ilustrativa sem criticidade.

Normalmente, os alunos Surdos são meros copistas na sala de aula e dependentes do Tilsp e na SEM, o docente tem momentos para tentar modificar essa realidade, porém, geralmente seu trabalho é a relação imagem versus palavra escrita, isolada e descontextualizada sem nenhuma problematização, criticidade para o aluno Surdo que visa à autonomia linguística bilíngue no seu dia a dia (LEBEDEFF, 2017).

Falar em AEE para o ensino da LP2 em uma modalidade escrita para pessoas Surdas é um dilema, pois essa língua tem uma estrutura gramatical diferente da língua materna do Surdo, o qual compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, no entanto, “a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.23).

Apesar da legislação reconhecer a Libras como língua da comunidade Surda no Brasil, observamos poucos resultados significativos no ensino e na aprendizagem da LP2. Assim, predominando a ideia que é por motivo da surdez que o aluno não aprende a Língua Portuguesa escrita (SPERB, 2012, 2016).

Sabemos o quanto a Libras como L1 é fundamental para a criança Surda desenvolver seu intelecto, contudo, a Língua Portuguesa também se torna necessária em uma sociedade predominantemente não-surda. De acordo com Sperb (2016, p. 4),

Aprender português também é importante, é preciso ter em mente que o sujeito surdo possui uma cultura e uma língua, mas este mundo surdo está dentro de um contexto e realidade ouvinte, e de alguma forma ele precisa estar preparado para conhecer e conviver no mundo ouvinte.

Os Surdos não vivem separados dos não-surdos, assim torna-se necessário aprender a língua dominante do seu país para seu bem-estar na sociedade, além da escolarização. Nesse caso, a aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa favorecem sua inserção na sociedade brasileira (BRASIL, 2014). Vivenciamos o desafio de pensar em como ensinar a LP2 no AEE para Surdo e quais conteúdos escolher para trabalhar nesse espaço, de forma que possibilite que o aluno compreenda melhor a realidade em que está inserido.

Além disso, apesar de ele cursar uma série avançada, não significa que seja proficiente na língua de sinais ou mesmo na LP2, pois a falta de estímulos linguísticos para o Surdo na sua infância, acarreta prejuízos no seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Quadros (2017, p. 58) “a língua de sinais como língua de aquisição das crianças surdas é crucial para o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo”. Em contrapartida, a aquisição tardia é um agravante, conforme analisado por Teixeira (2018, p. 125):

Quando se analisa que o atraso da linguagem que o surdo experimenta causa danos sociais, emocionais e cognitivos, observa-se que a linguagem não possui apenas função comunicativa, mas também a função de organização do pensamento, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento cognitivo dos surdos.

O desafio está em articular esse ensino aos alunos com diferentes graus de conhecimentos linguísticos, pois a maioria dos professores não possuem formação acadêmica para esse trabalho (TEIXEIRA; BAALBAKI, 2014).

Dessa forma, percebemos que não existe um trabalho único para o ensino da LP2, uma vez que, cada aluno necessita de diferentes estratégias. Torna-se relevante identificar o nível

linguístico²⁴ do aluno Surdo, na L1 e na L2, para o planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem, de forma que o professor propõe instrumentos adequados para com o aluno, pois “os surdos com aquisição tardia da língua de sinais têm diferente níveis de fluência” (QUADROS, 2017, p. 79).

Entendemos que, para acontecer o bilinguismo, o status linguístico da Libras e da Língua Portuguesa devem ter o mesmo valor (FERNANDES, 2008), e as diferenças do nível linguístico dos alunos Surdos devem ser respeitadas.

Na perspectiva de Silva, Lima e Damázio (2007) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010) o ensino da LP2 acontece na SRM e é organizado, preferencialmente, com o professor da Língua Portuguesa com a contribuição do instrutor da Libras e o professor da sala de aula, mas a autora desconsidera o uso da Libras para mediar o ensino da Língua Portuguesa. Objetiva-se com esse atendimento desenvolver “a competência linguística, bem como textual, dos alunos com surdez” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 20), para que eles aperfeiçoem a leitura e a escrita da Língua Portuguesa. Considerando que não há professores da Libras na maioria das escolas que têm a SRM e que professor regente da sala de aula não conhece as peculiaridades do aluno Surdo, o que planejar para que esse atendimento seja adequado e motivador para aprender a Língua Portuguesa, se os professores desconhecem a Libras?

De acordo com Neves e Quadros (2015, p. 141) “esse cenário é bastante atual na educação dos surdos, pois, embora esteja ocorrendo uma ampliação significativa na formação de profissionais para atuarem nessa área”. Nesse sentido, tendo como o ensino da LP2 no AEE, destacamos que o professor deverá ter proficiência em ambas as línguas envolvidas para que haja aprendizado da L2, visto que é a forma do trabalho desenvolvido que fará com que o aluno Surdo goste ou não da Língua Portuguesa.

As autoras Neves e Quadros (2015) escrevem a respeito da relação dos Surdos com a Língua Portuguesa e destacam que o bilinguismo possibilita o aluno Surdo “enxergar a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como uma segunda língua e não como uma língua de opressão, que, por muito tempo, foi a vilã, a ameaça na educação de surdos” (NEVES; QUADROS, 2015, p. 142).

²⁴ Para verificar o nível linguístico do Surdo indicamos a leitura das obras: *Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola*, de Quadros (2004) e *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*, de Quadros; Cruz (2011). A primeira apresenta um estudo com formas de avaliar o desenvolvimento da criança Surda e a segunda fala dos instrumentos de avaliação da linguagem para auxiliar os professores de alunos Surdos.

Diante do cenário, contestamos o AEE para o ensino da LP2 para uma ressignificação na prática docente, visto que “a maioria dos aprendizes Surdos estão atrasados em sua escolaridade” (FREIRE, 2016, p. 25).

Outra questão a ser analisada, é a seleção de materiais didáticos utilizados para esse ensino. O excelente material didático para o não-surdo, nem sempre atende as necessidades do Surdo. Desse modo, notamos que os materiais disponíveis pelo MEC para a SRM atendem as necessidades linguística da L1 e da L2 das crianças Surdas da educação infantil e como ficam as outras etapas de escolarização? É nítido a insuficiência de materiais para ensinar o aluno Surdo, bem como, “a infantilização dos materiais didáticos destinados aos jovens e adultos”, pois os mesmos materiais geralmente são utilizados por alunos Surdos de diferentes faixas etárias (TAVEIRA, 2014, p. 328).

Para Teixeira e Baalbaki (2014, p.27) considerando os processos de ensino e de aprendizagem do aluno Surdo, em relação ao ensino da LP2, esse tem como finalidade,

Instrumentalizá-los em situações que irão requerer competências e habilidades relativas ao ler e escrever, oriundas de diversas esferas sociais, visto que as considerações sobre o letrar implicam a exposição do aluno aos mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade. Afinal, o desenvolvimento das competências linguísticas se dá no e pelo uso da linguagem em interações sociais.

Em consonância com essa proposta, compreendemos que se deve, por meio da Libras, antecipar o que se pretende trabalhar no AEE para aluno Surdo e após a introdução do conteúdo na língua de sinais, possibilitar o ensino da LP2. Conforme os estudos realizados por Baalbaki (2017), não há uma solução pronta para o ensino da LP2 para o Surdo e essa área de conhecimento, ainda está em construção.

A autora analisou as ementas de vinte cursos de licenciatura em Letras - Libras e demais cursos que oferecem licenciatura de universidade federais, que têm alguma disciplina relacionada à Língua Portuguesa para Surdos e ela argumenta que “podemos verificar várias formas de nomeação das disciplinas como também as várias formas de nomear Língua Portuguesa endereçada para Surdos. É interessante observar como a nomeação das disciplinas (e até mesmo dos cursos) está funcionando com certa flutuação de termo” (BAALBAKI, 2017, p. 30).

Portanto, para garantir o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa ao aluno Surdo é necessário utilizar metodologias de L2 (BRASIL, 2014). Desse modo, para continuar o

desenvolvimento da pesquisa, precisamos de compreender o que é uma segunda língua para iluminar nossa pesquisa.

2.4 O ensino da segunda língua para Surdo: princípios teóricos e metodológicos

A oficialização da Libras pela Lei 10.432, de 24 de abril de 2002 e a sua regulamentação por meio do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 permitiram o reconhecimento da língua da comunidade Surda. É indiscutível o avanço, no entanto, com isso também trouxe questões que merecem reflexões (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013), por exemplo, qual metodologia utilizar para o ensino da L2 na modalidade escrita, para esse grupo, que tem a L1 na modalidade visuoespacial, diferente da oral-auditiva?

Para responder a essa questão, foram necessárias várias leituras em produções de pesquisa na área de ensino da L2 para estrangeiros e para Surdo. Sabemos que por um longo período houve uma estreita visão da educação de Surdos que o ensino da Língua Portuguesa se dava com práticas baseadas na oralização (NEVES; QUADROS, 2015). Com essas práticas, pouco se avançou na escolarização das pessoas Surdas, pois desconsiderou a língua de sinais como língua de instrução e mesmo com os movimentos da educação bilíngue, ainda vivemos o dilema em como ensinar a LP2 na modalidade escrita (MORAIS; FERREIRA, 2016).

Desse modo, buscamos aprimorar nossas práticas, uma vez que “se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo” (FREIRE, 2016, p. 26). Então, trouxemos reflexões teóricas e metodológicas para construir possibilidades de ensino da L2, de forma a atender a singularidade sociocultural e linguística da pessoa Surda.

O ensino da Língua Portuguesa para Surdos tem sido para alguns pesquisadores uma busca constante, já que “não está vinculada a um autor, a um teórico, a um conceito, a um momento, a um território específico: ela se apresenta em uma constante busca de identificações” (BAALBAKI, 2017, p. 31 e 32). Alguns autores argumentam que o ensino da L2 é semelhante ao ensino da língua estrangeira (LE), por envolver diversas estratégias visuais no seu ensino.

Conforme Fernandes (2003), Morais e Ferreira (2016), Morais e Cruz (2017) e Muniz (2017) isso nos levou a entender que existe reflexões pedagógicas para adequar o ensino da L2 para aluno Surdo, contudo, é uma área a ser desbravada por se tratar de um público que tem a L1

na modalidade visual, e precisa de aprender a L2 em outra modalidade, a escrita (NEVES; QUADROS, 2015).

Entendemos, assim, que é necessário compreender inicialmente a diferença entre L2 e LE pelos discursos que envolvem a educação de Surdos. De acordo com Leffa (2014, p.31), quanto à metodologia de ensino de línguas, é necessário diferenciar o que é L2 e o que é LE e argumenta que,

Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil.

Dessa forma, sabendo que a L1 da comunidade Surda é a Libras e essa não substitui a Língua Portuguesa na modalidade escrita, conforme apresenta-se na Lei n. 10.423/2002, compreendemos que a Língua Portuguesa é a L2 do Surdo, a qual é utilizada nos espaços sociais que ele circula, bem como, é a língua oficial no Brasil e está em todos os meios de informações veiculadas no dia a dia.

Os Surdos necessitam da aprendizagem da LP2 para “aproximarem mais da comunidade ouvinte e terem maior acesso às informações, que são majoritariamente escritas” (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013, p. 121). Um dos fatores que podem influenciar nesse ensino, são as metodologias utilizadas, pois “dependendo do caminho escolhido pelo professor, a forma de conduzir a aula pode afastar ou aproximar os alunos” (NEVES; QUADROS, 2015, p. 159), devido às práticas já vivenciadas por eles em alguma etapa escolar.

Inicialmente, para problematizar as práticas docentes, trouxemos os seguintes questionamentos: E se o Surdo, filho de pais não-surdos, não tiver acesso a Libras como L1, visto que a língua da família é a oral-auditiva? Como ensinar uma L2 para o Surdo, se ele não teve acesso a aquisição da L1? De acordo com Quadros (2017, p. 72) “somente 5% dos surdos são filhos de pais surdos”, isto é, na maioria dos casos os Surdos são filhos de pais ouvintes. Nesse sentido, as indagações são para refletir sobre a língua materna do aluno, pois não podemos ignorar as diferenças linguísticas da pessoa Surda.

A sua L1 é Libras, então, implica pensar em diferentes estratégias para o ensino da L2 na modalidade escrita, dado que, essa “deverá ser processado por outra via que não a do

processamento fonológico da pessoa surda, mas com alto uso da memória visual [...]” (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013, p. 123).

No que se refere ao contexto bilíngue, acerca da relação do Surdo com a Língua Portuguesa, observamos que são necessárias metodologias que atendem a especificidade linguística do aprendiz da L2 e esse ensino precisa de ser mediado pela língua de sinais. Leffa (2014, p.22) argumenta que para o ponto de partida no ensino de outra língua, necessita de uma “convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada atende objetivos diferentes”, assim incluir a língua materna no ensino da L2 é uma forma de prestigiar o contexto do aluno.

Discutir o processo de ensino da LP2 na modalidade escrita nos coloca diante de desafios, pois consideramos as possíveis lacunas decorrentes da aquisição tardia da Libras pelas crianças Surdas e paralelamente, “introduzir a língua portuguesa em sua modalidade escrita, considerando-se as possíveis lacunas intervenientes nesse processo, decorrentes da apropriação de um sistema de escrita que envolve a representação de uma língua oral, desconhecida pela grande maioria das surdas crianças” (FERNANDES, 2003, p. 115).

É uma questão que exige o respeito e o reconhecimento da língua de sinais, visto que a aquisição da L1, determinará a aprendizagem da L2. Nesse sentido, Moraes; Ferreira (2016) realizaram uma pesquisa bibliográfica para comparar as ações sobre o ensino da LP2 e investigaram qual abordagem²⁵ e método²⁶ tinham mais influência no ensino de leitura e de escrita da Língua Portuguesa para Surdo.

Algumas barreiras foram pontuadas pelas autoras para que o processo de ensino dos Surdos acontecesse, sendo “a formação e qualificação do professor, criação de escola bilíngue e a pesquisa de métodos de ensino que garanta o aprendizado da Língua Portuguesa pelo Surdo” (MORAIS; FERREIRA, 2016, p. 3). Em relação aos métodos, elas questionam quais existem e quais possibilitam reflexões para o ensino da L2. Verificam três abordagens: o estruturalismo, o funcionalismo e o interacionismo. Moraes e Ferreira (2016, p. 5) se baseiam nesse último método como o mais adequado para a perspectiva do ensino da LP2 para aluno Surdo, pois

trata a língua como meio para as relações pessoais e vê no discurso os exercícios comunicativos essenciais para a construção do conhecimento. Tal abordagem

²⁵Conjunto de suposições teóricas acerca da natureza da língua, da aprendizagem dela e da aplicabilidade de ambas em contextos pedagógicos (MORAIS; FERREIRA, 2016, p. 4).

²⁶Conjunto de especificações gerais que visa a apresentação ordenada do material linguístico e que segue determina abordagem (MORAIS; FERREIRA, 2016, p. 4).

possui duas vertentes teóricas: a) a hipótese da interação, que vê a interação social como facilitador para a aprendizagem, em que as estratégias conversacionais ganham espaço através de reformulações e negociações de significados entre falantes; b) a teoria sociocultural, na qual a interação é o lugar de aprendizado e, por promover as situações sociais concretas de produção da língua, passa ser o instrumento mediador da construção de conhecimento, qualquer que seja a área ou o assunto.

A percepção da interação é crucial para estabelecer a relação entre aluno e texto fornecendo situações reais de uso da língua. Tal perspectiva, vai ao encontro das propostas de Freire (2016), Morais e Cruz (2017) e de Pereira (2017), uma vez que, para as autoras, proporcionar a interação é perceber o conhecimento prévio do aluno Surdo e o sentido que as palavras escritas têm para ele, bem como, sua interação com o mundo para o processo de sua aprendizagem.

Morais e Ferreira (2016) e Morais e Cruz (2017) também verificaram que esse ensino, sendo baseado em gêneros textuais, permitem melhor contextualização e reflexão sobre os usos e funções da língua. As autoras propõem o trabalho com gêneros textuais, conforme a proposta para o ensino da LE em Ramos (2004). Nesse caminho, o aprendiz Surdo, pode refletir “sobre os significados e sentidos dos textos que circulam em Língua Portuguesa, bem como interpretar e produzir textos com maior consciência de suas ações sociais” (MORAIS, FERREIRA, 2016, p. 7).

A proposta de Ramos (2004) tem três etapas: apresentação, detalhamento e aplicação. A primeira visa a dar condições para que o gênero pretendido seja contextualizado. Nesse momento, explora dois conceitos: conscientização e familiarização.

A conscientização “evoca a sensibilização, tomada de consciência, na medida em que evidencia aspectos do contexto da situação e da cultura” (RAMOS, 2004, p. 119). Desse modo, promove reflexões sobre a circulação do gênero, qual o propósito, qual os usuários, e o da familiarização é para perceber os conhecimentos prévios do aluno acerca de determinado gênero. Caso o aluno não conheça o gênero é o momento de obter informações necessárias para sua compreensão. Para Morais; Ferreira (2016), nesse ponto, há necessidade de uma conversa informal com o aluno Surdo, por meio da Libras, elementos visuais, deve-se sondar qual o seu conhecimento acerca do assunto a ser trabalhado. Nesse sentido, Ramos (2004, p.119) propõe que a apresentação deve ter por objetivo dar condições e explorar nas atividades, como exemplo:

A fonte ou lugar de circulação do gênero em estudo; a identificação e/ou reconhecimento de propósitos e/ou propósito comunicativos; a identificação e/ou reconhecimento dos conteúdos tratados; os participantes desse evento

comunicativo e suas relações (papeis, status, etc.); a identificação e/ou reconhecimento dos contextos de situação e de cultura, para entender os porquês desse evento, a que interesses/grupos serve, etc.

A fase do detalhamento, tem como premissa dar ênfase em aspectos mais específicos, ou seja, “tem como foco principal o trabalho com a organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais, visando a conduzir o aluno a usar na prática esses componentes” (RAMOS, 2004, p. 121). O objetivo nessa etapa é a compreensão detalhada entre texto e contexto da situação dada, identificação do assunto, tipo de interação e o papel da língua.

Em relação ao aluno Surdo, também é uma etapa que a comunicação deve acontecer, primeiramente na Libras, explorando a compreensão do aluno e depois na escrita da Língua Portuguesa (MORAIS; FERREIRA, 2016). E por fim, a última fase: a aplicação. Esta articula as duas fases anteriores e espera-se consolidar a aprendizagem do aluno em relação ao gênero trabalhado. Compõe de duas etapas: consolidação e apropriação.

A primeira visa a retomar o gênero como um todo por meio de diversas atividades, e a segunda transferir o aprendizado para situações de vida reais. Moraes; Ferreira (2016) argumentam que nessa última etapa, a prioridade é a produção individual e escrita da Língua Portuguesa. As pesquisadoras consideram a proposta de Ramos (2004) “um caminho possível para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos, uma vez que se baseia em conhecimentos prévios sobre o universo da leitura e escrita que esses aprendizes possuem” (MORAIS; FERREIRA, 2016, p. 9).

A partir das etapas de Ramos (2004), acreditamos na importância de refletir sobre a escrita do aluno Surdo, pois “mesmo sendo uma língua que não possui registro escrito consolidado e difundido entre seus usuários, o conhecimento linguístico influencia na produção e compreensão da segunda língua” (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013, p. 124).

Dessa forma, Fernandes (2009) nos chama a atenção para a produção escrita da LP2 e sugere-se alguns critérios para o professor avaliar esse ensino, visto que o não conhecimento de algumas especificidades linguística do aluno Surdo, aceita-se qualquer produção e, conseqüentemente o Surdo, poderá compreender que qualquer escrita da Língua Portuguesa é suficiente. Para Fernandes (2009, p. 77 e 79) “esta forma de avaliação, que ignora qualquer critério, é tão danosa para a educação de surdo como as práticas tradicionais, até então desenvolvidas” e para a mudança da prática é necessário “o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades

e limitações de seu aluno” para que seja considerado toda a construção, como ponto de partida para a melhoria da escrita da Língua Portuguesa do Surdo.

A autora, apresentou algumas diretrizes teórico metodológicas que o professor da LP2 deve considerar para o ensino da criança Surda e para ela, antes de iniciar os aspectos metodológicos, é importante compreender a diferença entre letramento e alfabetização, pois a adoção de um ou outro, implica atitudes diferentes na prática docente. Fernandes (2003) considera a alfabetização como uma prática que pouco contribui para o Surdo, pois ao centrar-se na relação som e letra, torna-se inexpressivo o aprendizado devido à ausência sensorial do Surdo e letramento “pressupõe estado ou condição de quem, não apenas sabe ler ou escrever, mas utiliza, pratica socialmente a leitura e escrita, respondendo adequadamente às suas demandas sociais” (FERNANDES, 2003, p. 88).

Entre outros autores que pesquisam metodologias adequadas para o ensino da LP2 para Surdos, Lebedeff (2010, p. 179 apud SOARES, 2002) salienta que o conceito de letramento “não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas, sim, como um conjunto de práticas ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social”.

Coadunamos do letramento com as autoras por dar “subsídios para discutir o processo de apropriação da escrita significativa [...]” (FERNANDES, 2003, p. 90). Dessa forma, explanamos os passos metodológicos para o ensino da LP2 proposto por Fernandes (2003, p. 150 e 151) e suas contribuições para atividades de leitura e de produção escrita para Surdo precedendo com os seguintes passos para a organização do planejamento:

1. Contextualização visual do texto; 2. Leitura do texto em Libras (ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais); 3. Percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registo; 4. Leitura individual / verificação de hipóteses de leitura; 5. (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.

A contextualização visual do texto tem como propósito causar reflexões e inferências para ajudar na leitura das palavras. Como proposta, deve apresentar o texto ao aluno Surdo com linguagem verbal e não verbal para associação das linguagens disponíveis, de forma que contribua para a construção do sentido acerca da temática abordada. Concluída essa etapa inicia a leitura do texto em Libras para averiguar o conhecimento prévio do aluno em relação as palavras da Língua Portuguesa escrita e também para compartilhar os conhecimentos essenciais na L1 do Surdo.

É imprescindível que o professor se comunique na Libras para explorar as interpretações dos alunos Surdos, pois as hipóteses levantadas acerca do conhecimento deles ajudarão na construção do significado da LP2 (FERNANDES, 2003). Também é necessário realizar essa tarefa sem pressa, evitando a forma equivocada de traduzir o texto em sinal – palavra, pois “não é possível que essa associação ‘termo a termo’ se dê entre língua de estruturas gramaticais tão diferentes” (FERNANDES, 2003, p. 152).

As discussões dos elementos textuais devem ser realizadas na L1 do Surdo contextualizando com as percepções visuais anteriormente e no texto devemos destacar palavras-chave para contribuir com a leitura. Nesse momento, é importante o professor chamar a atenção do aluno para alguns itens lexicais, tais como: preposição, conjunção, verbos de ligação, os quais geralmente, são ignorados por eles, bem como, “é comum que o reconhecimento de palavras conduza a uma leitura literal, não as relacionando com o contexto em que se inserem (FERNANDES, 2003, p. 152).

O terceiro passo refere-se à percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto para inserir qual a tipologia textual e o seu estilo. É o momento do conhecimento da escrita, sinais de pontuação, letras maiúsculas e minúscula, gênero que faz parte, colocação pronominal, entre outros. Todo esse trabalho tornará o aluno mais confiante (FERNANDES, 2003). Após a ampliação visual do texto, a quarta etapa, dá-se com a leitura individual para verificação de hipótese de leitura. As atividades anteriores permitiram ao aluno Surdo se relacionar com o texto, como forma de conquista de autonomia da sua leitura e para o professor perceber se o que realizou foi relevante e de “remoção de barreiras para a aprendizagem, pois assim entendemos que o encaminhamento metodológico que age como mediador para o estabelecimento de funções psicológicas superiores: abstração, memória mediada, raciocínio lógico, linguagem, entre outros” (FERNANDES, 2003, p. 155). Assim, após leitura individual, para detectar o nível de compreensão do aluno, solicita-o que se expresse na Libras o seu entendimento do texto.

A (re) elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais é a conclusão do caminho metodológico e envolve a leitura e a escrita como processo inseparável (FERNANDES, 2003). A produção de texto só será solicitada diante de explorações de atividades de leitura e de forma significativa para o aluno Surdo na sua prática social. Para Fernandes (2003,

p. 159), “atividade significativa, portanto, será aquela que resulte em um conhecimento prático, aplicável à vida cotidiana do aluno”.

Enfim, precisa de trabalhar conteúdos que contribuam com o desenvolvimento do aluno na esfera familiar e social, conforme Fernandes (2003, p. 161) “o que está em jogo na aprendizagem da segunda língua é a competência comunicativa [...]”. Outras autoras também ressaltam que o objetivo da L2 para o Surdo é estabelecer comunicações por meio da leitura e da escrita e que possa ter acesso a todo conhecimento veiculado pela escrita (MORAIS; FERREIRA, 2016).

Em se tratando da LP2 para Surdos, percebemos que ainda é um campo em constituição, por esse motivo, enveredamos por caminhos diversos e em relação às propostas, “o horizonte de retrospectiva aponta muitas vezes para a Língua Portuguesa como primeira língua (L1) do ouvinte ou como língua estrangeira (LE) também para ouvintes” (BAALBAKI, 2017, p. 18 e 19). As orientações existentes a respeito da Língua Portuguesa, induzem ao ensino dela como L2, porém “no ensino da LE, o farto uso de materiais multimodais vai ao encontro da propositura do ensino de Língua Portuguesa para surdos” (MUNIZ, 2017, p. 129).

Cumpramos observar, contudo, que o conhecimento da L1 do Surdo, apesar de fundamental, não é o suficiente para ensinar a Língua Portuguesa escrita, pois se ainda houver uma prática docente que foca apenas na memorização de vocábulos, descaracteriza o ensino da L2, portanto, “vale pontuar que poucos são os materiais de ensino de português como segunda língua, principalmente os voltados para a comunidade surda. Não há fórmulas prontas, [...]. Cabe aos professores se reinventarem [...]” (MUNIZ, 2017, p. 129).

O Surdo tem sua experiência de vida, no que concerne a sua L1 e a L2, acreditamos que isso, de alguma maneira, possa exigir do professor, diferentes práticas pedagógicas no AEE para Surdo. Ainda, com o objetivo de contribuir com o ensino e a aprendizagem do aluno Surdo, discutido no item, o ensino da LP2 a partir da pedagogia visual (CAMPELLO, 2008) e do letramento visual (TAVEIRA, 2014) e (LEBEDEFF, 2017), para fornecer arcabouço à prática bilíngue no AEE, pois os processos de construção da escrita para os alunos Surdos devem partir de elementos semióticos de natureza essencialmente visual (FERNANDES, 2003).

Dessa forma, para que possamos ampliar nossos conhecimentos acerca do aluno Surdo, Libras e LP2 na modalidade escrita fez necessário refletir sobre a pedagogia visual, bem como, o letramento visual para perceber as possibilidades “de construção de conhecimentos que a experiência visual permite realizar” (LEBEDEFF, 2017, p. 247).

2.5 O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a partir da pedagogia visual

A pedagogia visual²⁷ é compreendida por Campello (2008) como meio mais eficaz por aliar as imagens às propostas educacionais ao sujeito Surdo, pois este concebe o mundo por representações visuais com muitas possibilidades de expressarem tanto conceitos simples como conceitos complexos. Segundo Campello (2008, p. 13), essa pedagogia é um novo campo que precisa de ser explorado para atender às experiências visuais da comunidade surda,

É um novo campo de estudos com uma demanda importante da sociedade que pressiona a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo e, particularmente, daqueles que incluem os sujeitos Surdos-Mudos. Este movimento de estudos da visualidade precisa ser considerado, portanto, quando se fala de pedagogia visual e Educação de sujeitos Surdos-Mudos.

Desse modo, refletir sobre o visual e a sua contribuição para o ensino da LP2, na modalidade escrita, compreende produzir significações por imagens e pelas línguas, Libras e Língua Portuguesa, permitindo uma reflexão a respeito da metodologia de ensino para o processo de ensinar e de aprender abrangendo uma prática que reconhece a diversidade humana no espaço escolar.

Nessa perspectiva, para uma educação no âmbito escolar, que garanta aos alunos Surdos à igualdade de direitos e às condições diferenciadas, com um currículo que embase suas especificidades culturais e linguísticas numa proposta de educação para todos pensamos dialeticamente nas contradições dessas estratégias, pois o uso de imagens necessita de reflexões acerca das práticas pedagógicas (LEDEBEFF, 2010; 2017).

Nesse sentido, ressaltamos que a exploração visual é colocada em segundo plano nos espaços escolares por alguns professores, seja não-surdo ou Surdo, conforme Lebedeff (2010; 2017). De acordo com essa autora, torna-se relevante entender que “é a partir da experiência visual

²⁷A pedagogia visual ou da diferença já existia desde os tempos da criação do alfabeto manual realizado por Bonet no ano de 1620 e outros seguidores, que já entendiam que a pedagogia não pode ser a mesma para todos. Cada pedagogia tem a sua especificidade. A pedagogia para cegos, elaborara vários currículos para cegos; a pedagogia que leva em consideração as especificidades culturais dos índios elaborara propostas pedagógicas de acordo com a língua indígena, por exemplo; a pedagogia dos surdos já existiu, mas com a concepção ouvintista, tornou-se uma pedagogia geral, para a elevação da capacidade de ‘oralizar’ como os demais. A pedagogia visual está mais relacionada à visualidade como na ‘datilologia’ de Bonet, das instruções dos abades l’Epée, Sicard, como mostram os currículos trazidos ao Brasil (CAMPELLO, 2008, p. 137).

que surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de ser povo surdo, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico” (LEBEDEFF, 2017, p. 230).

A pesquisadora Surda, Karin Strobel (2018, p. 29), traz discussões sobre o estranhamento do outro sobre o jeito Surdo e discute acerca do reconhecimento da cultura Surda, definindo-a como “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando as suas percepções visuais [...]” e nesse ajuste trazem consigo os artefatos²⁸ culturais para ilustrarem as experiências do povo Surdo.

A autora cita alguns artefatos que ilustram a cultura Surda, são eles: a experiência visual, o desenvolvimento linguístico, a família, a literatura Surda, a vida social e esportiva, as artes visuais, a política e os materiais. Dentre eles, considera que “o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? E para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade?” (STROBEL, 2018, p. 44).

Dessa forma, tomamos como análise basilar o primeiro artefato da cultura Surda, para construir caminhos pedagógicos e propiciar elementos significativos para o ensino da LP2 e demais conhecimentos. A prática docente precisa de oportunizar o domínio de diferentes linguagens para o desenvolvimento linguístico do Surdo, como proposto em Vigotsky (1997) quando defendeu o uso da poliglossia no ensino da criança Surda. De acordo com Lebedeff (2010, p.175), “devido ao aspecto visual da língua de sinais, a educação deveria ser, essencialmente, visual”. Os professores não-surdos, entretanto, não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade, sendo necessário ressignificar suas práticas pedagógicas e respeitar as experiências visuais dos alunos Surdos (LEBEDEFF, 2010).

No relatório sobre a política linguística de educação bilíngue (BRASIL, 2014, p. 14) traz a pedagogia visual como sendo,

o jeito surdo de ensinar e aprender, requer o ensino por imagens de forma que o conhecimento visual lhe seja acessível inclui imagens como sendo geradas em gravuras: powerpoint, fotografias, desenhos, filmagens; cenas de teatro, dramatizações, contação de histórias em língua de sinais, literatura surda etc.

²⁸ Para Strobel (2018, p. 43 e 44) “o conceito artefatos não refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”.

Isso significa que o professor precisará de provocar nos alunos Surdos, o interesse pela leitura e a instigar a compreensão do texto, por meio de estímulos visuais, que os conduza ao tema a ser proposto (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Quando falamos de experiência visual do Surdo, ela envolve questões como: apelidos, nomes, metáforas, imagens, humor, “definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações” (LEBEDEFF, 2010, p. 176)

Refletindo sobre o processo de ensino na SRM, quando envolve as experiências visuais dos Surdos, nas pesquisas de Silva e Chagas (2018), notamos que a maioria dos docentes que atua no AEE para Surdo, sabem da existência da Libras, mas desconhecem seus artefatos culturais e acabam por aplicar métodos equivocados na educação de Surdos. Para Lebedeff (2017, p. 230) “nada mais justo do que pensar a educação para este povo a partir das suas especificidades linguísticas, culturais e de interação e compreensão do mundo”, ou seja, práticas que remetem a estratégias visuais para o ensino e a aprendizagem do aluno Surdo.

Apesar de presenciarmos uso intenso de imagens fora do ambiente escolar, o uso para fins pedagógicos ainda é tímido e quando usados nem sempre há relação direta entre texto escrito e imagem. Em visita às escolas, quando realizada a pesquisa de campo para conhecer as SRM, presenciamos em um mural algumas estratégias de uso imagético, o que resultou em uma experiência para o mestrado e reflexões apresentadas no evento: *XI Semana de Licenciatura, VI Seminário da Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Interdisciplinaridade no processo de formação docente em educação para Ciências e Matemática*, em forma de minicurso, intitulado: *Objetos de aprendizagem e suas contribuições para a pedagogia visual no ensino de matemática*. Problematicamos o apelo visual do mural proposto pelo professor. O objetivo do professor era harmonizar o verbal e o visual para ensinar advérbios e por meio das imagens entenderia que ajudaria a compreensão do aluno Surdo, assim como dos não-surdos.

Convidamos alunos Surdos e não-surdos para realizarem o caminho inverso, ou seja, a leitura das imagens e depois das palavras. Pedimos aos alunos que relatassem sobre os elementos visuais para verificarmos se as imagens correspondiam as palavras escritas no mural (tapamos as palavras escritas que correspondiam ao significado das imagens) e nesse momento concluímos que nem sempre o que o professor quer transmitir corresponde as experiências visuais e de mundo dos alunos. Há necessidade de uma análise crítica da imagem, de uma leitura da imagem, como se fosse o texto escrito. Após essas observações, notamos a importância do letramento visual para

compreensão das imagens utilizadas para representar a linguagem verbal, conforme Taveira e Rosado (2017), Taveira (2014), Lebedeff (2010; 2017) e Theisen, Leffa e Pinto (2014).

Para Lebedeff (2017), há uma distância entre o discurso e a prática. Para ela, o sujeito Surdo é visual, mas na prática as metodologias de ensino não privilegiam estratégias visuais que contribuem para produção de conhecimentos. As imagens funcionam mais como uma decoração do texto, ou mesmo como “suporte ilustrativo do texto escrito, sem interpretação ou questionamentos” (THEISEN; LEFFA; PINTO, 2014, p. 109). Esses três autores trazem reflexões sobre a importância de trabalhar as imagens na perspectiva do letramento visual em contextos educacionais, pois com as tecnologias digitais cada vez mais estamos inseridos em comunicações imagéticas. Para eles, a realidade atual é permeada por linguagem visual, “que exige dos participantes uma nova maneira de ler para que possam se inserir em diferentes práticas, sejam estas relacionadas à educação, ao trabalho ou ao lazer. Cada vez mais, os textos assumem um caráter visual, agregando palavra e imagem” (THEISEN; LEFFA; PINTO, 2014, p. 105).

Então, dessa forma, acreditamos ser necessário problematizar as práticas pedagógicas a partir da concepção de que “uma imagem pode ser lida e interpretada como um texto, e para além disto, em como é possível utilizar recursos visuais para melhor compreender um texto” (LEBEDEFF, 2010, p. 182). Para Taveira (2014), o letramento visual “fornece maiores oportunidades de seleção de imagens, de pensar as representações possíveis por meio de imagens, [...], a busca pela clareza da imagem e do conteúdo da mensagem, revelando a preocupação com o fim a que se destina cada signo selecionados (de imagem e de texto)” (TAVEIRA, 2014, p. 215).

Lebedeff (2010, p. 177) argumenta que quando o professor utiliza a imagem na sala de aula, “costuma ser aceita apenas como a representação simples e estática da realidade, sendo a imagem compreendida apenas como apêndice ilustrativo do texto”. Pegamos o exemplo da ilustração do fascículo fornecido pela SEESP/MEC organizado por Silva, Lima e Damázio (2007) na obra: *Atendimento educacional especializado: pessoas com surdez*. As autoras escrevem acerca da ilustração para o ensino da Língua Portuguesa para Surdo e apresentam alguns exemplos, dentre eles da palavra amor, conforme figura 1.

Figura 1- Imagem e conceito da palavra amor



Fonte: Silva; Lima; Damázio (2007, p. 41)

Percebemos na relação entre, texto e imagem, um equívoco, pois considerando que o conceito escrito remete a palavra amor, o que dizer da imagem ao se referir a escrita “*O avô olha os netos com amor*”? Muitas vezes, ao usar uma imagem sem questionar se esse recurso visual promoverá acessibilidade para a compreensão da escrita, dificultamos o processo, pois haverá diferentes interpretações de uma mesma situação. Nosso questionamento é: a imagem da figura 1 representa o conceito da palavra amor? Levando em conta a indagação, reforçamos as discussões sobre leitura e produção de imagens por meio do letramento visual, conforme Lebedeff (2010, p. 178) “essas estratégias teriam como ponto de partida área de estudo denominada de letramento visual”.

As pesquisas de Fernandes (2003), Morais e Ferreira, (2016), Morais e Cruz (2017), Muniz (2017), chamam-nos a atenção para as práticas de letramento na educação de Surdos, contudo, discutir estratégias visuais para o Surdo nos remete pensar em letramento visual.

De acordo com Lebedeff (2010, p. 179), esta é a “área de estudo que lida com o que pode ser visto e como pode interpretar o que é visto”. Logo, o letramento visual para os Surdos precisa de ser compreendido, “a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para ler uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias” (LEBEDEFF, 2010, p. 179). Como também verificado em Vigotsky (1997), que não basta ser Surdo para ter a visão aguçada, é preciso de ter estímulo para que esta se desenvolva.

Com relação às práticas pedagógicas visuais, Taveira²⁹ (2014, p. 47) evidencia que há “necessidade de uma prática pedagógica diferenciada que seja pertinente às exigências do movimento surdo”, isto é, sair do assistencialismo comungado pelos princípios clínico-terapêutico, que enxerga no aluno Surdo a condição de pessoa com deficiência, para atender suas reais necessidades de ensino. Sua análise nos mostra que a atuação dos próprios Surdos como atores da prática pedagógica proporciona formas diferentes de ensinar, que correspondem a pedagogia visual. Para Taveira (2014), o uso constante da Libras para o ensino da LP2 e elementos visuais, contribuem para a aprendizagem do aluno Surdo e nesse percurso ele se beneficia com a imagem, como um veículo de valorização das peculiaridades da sua cultura. De acordo com Taveira (2014, p. 200) a imagem,

pode ser signo indicial, indicador, ou seja, um índice; e há imagens com carga simbólica aproximada ao verbal. O que se pretende evidenciar, [...], são as elaborações mentais das mais simples às mais complexas permitidas pela dinâmica das aulas. A imagem e a língua podem representar o concreto, já o abstrato é alcançado de maneira indireta por imagens atreladas ao verbal, e nesse sentido a conjunção das imagens com a língua de sinais (L1) privilegia o acesso aos conceitos mais complexos.

Nessa perspectiva, Taveira (2014, p. 77) apud REILY (2003, p. 165) corrobora sobre o que se constitui letramento visual e qual sua função:

1. Ler imagens do entorno (principalmente comerciais, do tipo identificar estabelecimentos pelas placas e marcas pelos logotipos);
2. Ler imagens nos livros ilustrados;
3. Usar imagens visuais como apoio de textos;
4. Ler sinais, símbolos, e figuras no ambiente escolar;
5. Criar imagens significativas para registrar compreensão de tarefas;
6. Usar figuras em texto de não-ficção como apoio da aprendizagem de conteúdo curricular;
7. Usar figuras em texto de ficção como apoio da aprendizagem de conteúdo;
8. Ler a página (espécie de reconhecimento de layout de texto e figuras).

Percebemos o aumento de elementos visuais inseridos no contexto social. Torna-se, assim, relevante inserir o letramento visual no cenário educacional para contribuir com estratégias que compreenda as experiências visuais do aluno Surdo, juntamente com propostas de práticas sociais

²⁹Taveira (2014) apresenta na sua tese intitulada: *Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*, a qual tem como problema central de pesquisa, o letramento de alunos Surdos e reflexões sobre o letramento visual advindo da necessidade de práticas pedagógicas que atendem as experiências visuais do Surdo.

de leitura e de escrita com o ensino e a aprendizagem da LP2 e demais formas de conhecimentos atrelados às práticas de ensino no AEE. Theisen, Leffa e Pinto (2014) destacam que as práticas de letramento levam em consideração aspectos que constituem a formação do discente, como o social, o político, o econômico e o cultural.

Nesse contexto, antes de usar imagens para o ensino e a aprendizagem, devemos analisá-la e interpretá-la criticamente, caso contrário, poderá desviar a construção do sentido textual. Sabemos o quanto essas ações estão sendo explorada em contexto educacionais com alunos Surdos, sugerindo a necessidade de se inserirem mais práticas imagéticas, porém “a interpretação de uma imagem é um processo que pode ser considerado complexo, pois envolve a parte verbal e os aspectos visuais presentes no texto” (THEISEN; LEFFA; PINTO, 2014, p. 114).

Abordamos algumas estratégias que possam ser significativas para o processo de inserção da pedagogia visual, conforme Taveira (2014), Taveira e Rosado (2017) e Lebedeff (2010; 2017) por meio de atividades do letramento visual, de forma que torne significativo as várias propostas pelo profissional que atua na SRM.

Alguns caminhos foram propostos por Lebedeff (2010, 2017) para formação continuada de professores Surdos. A autora percebeu ao supervisionar alguns estágios de acadêmicos Surdos, que suas ações pedagógicas não incorporavam “estratégias que remetessem à visualidade da surdez” (LEBEDEFF, 2017, p. 231) e observou a tendência de os acadêmicos reproduzirem metodologias de ensino para não-surdos e uma tímida incursão de propostas que atende a cultura visual dos Surdos.

Dessa forma, sentiu a necessidade de potencializar a experiência visual na educação de Surdos por meio de oficinas de letramento visual tendo em vista à utilização de estratégias visuais com elementos da cultura Surda e esses poderiam ser lidos e interpretados como um texto. Por meio de oficinas, os participantes realizaram trabalhos empregando atividades com “gráficos em

árvore³⁰, gráfico em teia³¹, tabela³², mapa de história³³ e histórias em quadrinhos³⁴” (LEDEBEFF, 2017, p. 235).

Todas essas estratégias tinham como referência alguma área de conhecimento. Na primeira estratégia, aplicou-se um modelo como exemplo para as próximas atividades. Iniciou como gráfico em árvore, colocou no tronco da árvore, o tópico central Educação de Surdos e do tronco derivavam três galhos: oralismo, comunicação total e bilinguismo e, sucessivamente, gerando outros galhos e, a partir desses, compondo o processo histórico da educação de Surdos. Após o trabalho com essa temática, a autora, levantou questionamentos sobre o uso dessa estratégia a partir de informações visuais provocando os quatro professores Surdos para construírem outros modelos e possibilitar o ensino ao aluno Surdo.

Entre todos os exemplos descrito por Lebedeff (2017), algumas estratégias nos chamaram a atenção por relacionar a linguagem matemática. A primeira foi relacionada ao gráfico em árvore. Foi colocado como tópico central a palavra Matemática e a partir disso, preencheram cada galho com propostas de adição, de subtração, de resolução de problemas, etc. Logo, surgiram proposta que “referiam-se às estratégias visuais e ao material concreto que poderiam ser utilizados com crianças surdas” (LEDEBEFF, 2017, p. 237).

No segundo momento, realizou-se uma prática por meio do gráfico em teia. Segundo Lebedeff (2017, p. 239) a participante organizou suas ideias a partir do tópico, os números, e tinha como objetivo,

mostrar a possibilidade de explosão de ideias a partir de qualquer assunto. Perguntou-se onde era possível encontrar números, e cada braço do gráfico correspondia ao uso ou local onde os números poderiam ser encontrados: roupas, placa de carro, número da casa, telefones, altura, número de identidade, datas, idade. Não esgotadas as possibilidades, foi perguntada qual inferência era possível

³⁰ Tipo de gráfico organizador que mostra como os itens podem estar relacionados uns aos outros. O tronco da árvore representa o tópico principal, e dos galhos derivam as informações relativas ao tópico (LEBEDEFF, 2017, p. 235).

³¹ Também denominado cluster ou cloud, é um tipo não linear de gráfico organizador, que auxilia a sistematização de ideias originadas a partir de um tópico central. Esse tipo de gráfico auxilia o professor a realizar estratégias de brainstorm, ou explosão de ideias (LEBEDEFF, 2017, p. 237).

³² É um tipo de gráfico organizador que concentra e organiza dados. Tabelas podem ser utilizadas para mostrar atributos, para comparar e contrastar tópicos, para avaliar informações, entre outras possibilidades ((LEBEDEFF, 2017, p. 240).

³³ São gráficos organizadores que podem ser úteis para auxiliar o aluno a analisar ou escrever uma narrativa (LEBEDEFF, 2017, p. 241).

³⁴ É um poderoso recurso narrativo que ao promover a união de texto e desenho consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra (LEBEDEFF, 2017, p. 243).

fazer a partir daquele gráfico, e surgiram duas: números são muito importantes e números ajudam organizar a vida.

Diante dessas estratégias, vimos as possibilidades de práticas pedagógicas permitiram as discussões na construção da visualização das atividades. Posteriormente, como sugestão, utilizaram a tabela para comparar alguns dados dos alunos (idade, altura e data de nascimento) e após esse momento “os alunos poderiam ser inquiridos a inferenciar quem seria o mais velho, o mais alto, o mais jovem” (LEDEBEFF, 2017, p. 240).

Outra atividade, por meio de tabelas, foi aplicada em sala de aula com alunos Surdos, referente ao conteúdo de juros e porcentagem. A professora pediu aos alunos que construíssem tabelas e que fossem em três lojas para comparar preços à vista e a prazo (quantidade de parcelas e juros) de dois eletrodomésticos: televisão e máquina de lavar roupa. Após esse trabalho, discutiram em sala de aula conceitos de juros e porcentagem (LEBEDEFF, 2017). A autora concluiu que para pensar em estratégias visuais, “o importante é colocar-se no lugar do surdo, pensar em como possibilitar leitura e compreensão do mundo prescindindo da audição. A resposta para esse pensamento empático apontará, com certeza, para o letramento visual” (LEDEBEFF, 2010, p. 192).

Em contrapartida, Taveira (2014) e Taveira e Rosado (2017) foram a campo observar como eram as práticas pedagógicas dos professores³⁵ Surdos e perceberam “uma didática diferenciada, uma didática da invenção surda, em que o letramento visual ocupa lugar central” (TAVEIRA; ROSADO, 2017, p. 18).

Os autores fazem alguns recortes da tese de Taveira (2014), e a partir desse material, que traz reflexões sobre o que a autora chama de didática da invenção Surda praticada por professores Surdos.

Taveira (2014) escreve sobre as práticas didáticas dos professores Surdos e não-surdos fluentes em Libras, numa perspectiva do letramento visual. Escrevemos algumas de suas observações. Destacamos uma que ocorreu em três etapas, dentre elas: aulas expositivas e dialogada em língua de sinais com uso de fotos, desenhos, internet, slides, câmera e vídeo. Aula informatizada ou videoaulas em língua de sinais, essas ocorreram de software livre, tablet, notebook, internet vídeo e outros meios “história em quadrinho, desenhos, jogos e representações

³⁵Geralmente, os Surdos que estão atuando nos espaços escolares são chamados de instrutores, contudo, referimos a eles, como professores, visto que exercem o mesmo papel do ouvinte, o ato de ensinar (TAVEIRA; ROSADO, 2017).

– usa-se a perspectiva da arte computacional associada aos jogos de desenvolvimento” (TAVEIRA, 2014, p. 194).

E, por fim, aula ou fílmica em língua de sinais com recursos cênicos correspondente a literatura Surda. Nesta observação, a autora faz alusão aos três momentos didático pedagógicos do AEE para Surdo: ensino de Libras, ensino em Libras e o ensino da LP2 e argumenta, “levando-se em consideração um corpo de atividades e estratégias que se destine à manutenção das características de componentes em L1 e em L2, pode-se operacionalizá-los de modo conjunto, em espaço-tempo e ação concomitantes” (TAVEIRA, 2014, p. 197). Uma das estratégias que chamou a atenção foi o uso de contraste e associativas de imagens pelo professor Surdo para que o aluno compreendesse alguns personagens e por meio dessa linguagem visual explorou-se a Língua Portuguesa escrita. Conforme Taveira (2014, p. 198) o exemplo, apresentou as imagens dos personagens Chaplin e Hitler aos discentes, para que

partissem impressões de conhecimento ou desconhecimento, de localização no tempo e no espaço, da descrição possível sobre o que conhecia dos personagens. Em sintaxe da linguagem visual isso significa buscar (e avaliar) valor comunicativo, o que poderia alavancar e expandir conhecimento do leitor de imagens: sobre si mesmo, seu meio ambiente, o mundo, o passado e o presente. Pode-se, ainda, comparar intenções de quem seleciona a imagem e resultados, de quem irá interpretá-la, inclusive, colaborando para enxergar as elaborações dos alunos.

Verificamos nesse relato que a imagem foi o elemento primordial para a busca de outros conhecimentos. Nesse trabalho houve uso da Libras para a LP2 tornando possível a percepção visual do Surdo ao uso de vocabulários da L2 pertinente ao tema proposto (TAVEIRA, 2014). Outro exemplo que nos chamou a atenção, surgiu a partir de uma atividade pedagógica em que os alunos Surdos não tiveram sucesso, a seguir:

Figura 2 - Atividade pedagógica

Veja o roteiro e descreva a gravura.



a) Onde está a menina?

b) O que ela está fazendo?

c) Onde ela deixou seus chinelos ?

d) Onde estão guardados os seus brinquedos?

e) O que tem na estante?

f) O que se vê pela janela?

Fonte: Taveira (2014, p. 210)

O trabalho com esta atividade, não teve impacto positivo, diante das respostas dos alunos Surdos. Os professores, Surdo e não-surdo, então, se questionaram quanto ao planejamento da atividade e das respostas inadequadas. E por meio de reflexões, propuseram outra proposta, com estratégias visuais, que permitiram os alunos conhecerem primeiro, os nomes dos cômodos e objetos de uma casa. A figura 3 mostra o desenho de uma planta baixa de uma casa sem e com objetos.

Figura 3 - Planta de casas



Fonte: Taveira (2014, p. 211).

Os professores apresentaram para os alunos a planta baixa de uma casa, identificando os cômodos sem objetos e após uma planta com imagens dos objetos nos cômodos. Depois dos exemplos, os alunos reproduziram uma planta baixa feita por eles. Na figura 4 apresenta a compreensão de um aluno. Ele desenhou os cômodos com seus respectivos objetos.

Figura 4 - Desenho de uma planta de casa por um aluno



Fonte: Taveira (2014, p. 211).

O aluno apresentou desenho, recortes de imagens de cômodos para colar na planta de uma casa. Escrita de palavras da Língua Portuguesa, as quais envolvem o relato sobre o cômodo, frases

descritivas sobre cenas observadas na sala de estar de uma casa. A figura 5 apresenta atividades relacionadas à imagem e à Língua Portuguesa escrita. A professora pediu ao aluno para ir ao quadro e mostrar qual figura correspondia a palavra escrita na lousa.

Figura 5 - Recortes de imagens de objetos de uma casa



Fonte: Taveira (2014, p. 212).

A cada etapa, os conhecimentos dos alunos iam ampliando por meio do uso de imagens, da Libras e da escrita da Língua Portuguesa sobre os objetos e cômodos de uma casa. Depois exploraram cenas ocorridas em uma repartição da casa.

A figura 6 identifica, por meio de palavras e imagens, pessoas e objetos em um ambiente de uma casa, de modo que, auxiliie o aluno Surdo a narrar por meio da Libras e depois na Língua Portuguesa escrita o que estava ocorrendo naquele momento. A imagem contribui para a aquisição da LP2 e iniciar o processo da construção de frases.

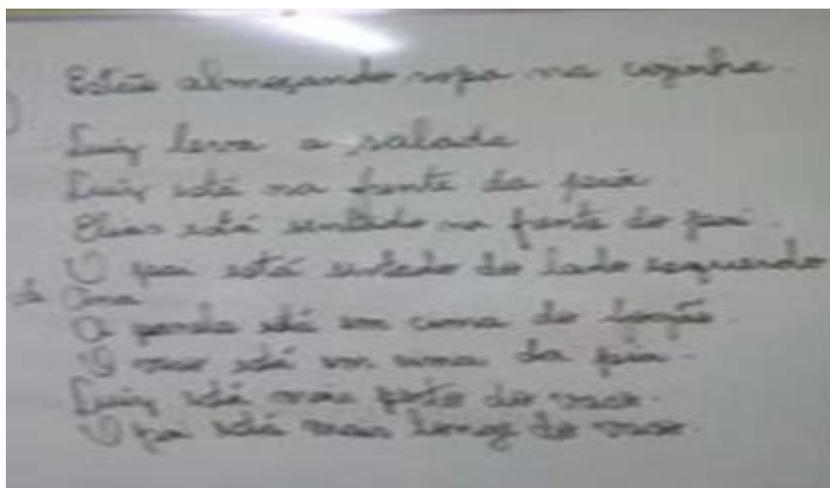
Figura 6 - Cena em um ambiente de uma casa para relatos na L1 e L2



Fonte: Taveira (2014, p.212)

A exploração de todo recurso visual deu-se na L1 do Surdo e em seguida faziam o registro na L2 para ampliarem o vocabulário da Língua Portuguesa. A figura 7³⁶ mostra frases feitas pelo aluno descrevendo as cenas da figura 6.

Figura 7 - Escrita de frases



Fonte: Taveira (2014, p.213).

Ao finalizar as estratégias, os professores retornaram a tarefa individual, empregando a escrita da Língua Portuguesa para responderem algumas questões, de modo que ficasse claro o uso

³⁶ Estão almoçando sopa na cozinha. Luiz leva a salada. Luiz está na frente a pia. Elias está sentado na frente da pia. O pai está sentado do lado esquerdo da Ana. A panela está em cima do fogão. O vaso está em cima da pia. Luiz está perto do vaso. O pai está mais longe do vaso.

da linguagem visual e da linguagem verbal. A figura 8³⁷ representa uma atividade explorando todos os conhecimentos construídos nas etapas anteriores.

Figura 8: Proposta de atividades



Fonte: Taveira (2014, p. 213).

A conclusão de Taveira (2014, p. 213) acerca das atividades propostas foi em relação a importância da parceria entre o Professor Surdo e a Professora não-surda, visto que forneceu melhores oportunidades e etapas de “seleção de imagens, de pensar as representações possíveis por meio de imagem”, caracterizando a prática do letramento visual. Dessa forma, as representações imagéticas e de conteúdos foram mais claras e consistentes, mostrando a relação coerente entre a imagem e o texto. Conforme Taveira (2014, p. 214), essa possibilidade representa,

O poder figurativo do visual e do entrelace do visual com o verbal quando agem de forma complementar, ou seja, ao compor sentidos e significados compartilhados, ao colaborarem mutuamente com a informação a ser instigada e, ao mesmo tempo, tornando o poder de ambos, do visual e do verbal, tão equivalente de modo que se determinem reciprocamente, gerando tanto uma circularidade sobre os signos, quanto uma afirmativa ou contributo de comprovação por meio de recursos diferentes visando mostrar e explicar melhor alguma coisa (tema, tópico, assunto).

³⁷ Transcrição da questão: 1- Nesta cena, as pessoas estão na cozinha, reunidas para uma refeição. Responda. a. Quem está em pé? Ele está na frente ou atrás da pia? b. Quem está sentado na frente do bebê? Essa pessoa está mais perto ou mais longe dele? c. Quem está sentado do lado esquerdo da menina? d. Onde está a (imagem de uma panela)? e. E o (imagem de um vaso)?

As pesquisas nos mostraram o intenso uso imagético em contextos bilíngues (Libras e Língua Portuguesa) motivado por docentes Surdos. Taveira; Rosado (2017, p. 25) observaram que “o arranjo imagético de uma sala de aula onde há a incidência da experiência de um surdo adulto é dominada por murais mais visuais”.

Diante das considerações, percebemos que entrelaçar o ensino da LP2 com a Matemática no AEE para Surdo exige-se o domínio de diferentes linguagens para enriquecimento das práticas pedagógicas. Por esse motivo, compreendemos que houve necessidade de dialogar com outras formas de conhecimentos para a construção de um espaço bilíngue que envolve, modos outros, para o ensino e a aprendizagem de alunos Surdos.

De acordo com Taveira (2014, p. 314), é “necessário direcionar a investigação para os atores da prática, seus contextos de produção culturais e políticos e a efetividade de suas ações em prol das consequências esperadas”. Nós, não-surdos, precisamos de vivenciar a língua de sinais e as experiências visualmente construídas pelos professores Surdos para transformar nossas práticas pedagógicas para que atendemos às necessidades dos alunos com surdez.

A seguir, conduzimos os estudos sobre a educação de Surdos acerca do bilinguismo no contexto da educação para todos, tendo como fundamentação teórica Vigotsky (1997).

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE VIGOTSKY

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos alicerçados na obra: *Fundamentos da Defectologia* (Vigotsky, 1997). Evidenciamos sua utilização na pesquisa educacional por fomentar investigações acerca do desenvolvimento das pessoas com necessidades específicas, nesse caso focamos o aluno Surdo. Seus princípios de estudo contribuem para a reflexão da prática pedagógica realizada na SRM, de modo que, compreendemos que o aluno Surdo não é menos desenvolvido, mas alguém que se desenvolve de um modo diferente.

3.1 Contribuições da Defectologia

Esta pesquisa tem uma visão oposta ao modelo clínico-terapêutico que trata o sujeito Surdo como incompleto e a ser curado. É importante esclarecer que apesar de usar os termos Defectologia, defeito, mímica, deficiência, surdo-mudo, são apenas para preservar as terminologias³⁸ empregadas nos escritos dos autores para se referir as épocas de determinados estudos. Reconhecemos que algumas não são utilizadas mais, porém aparecerá nesse texto em citações das fontes originais dos textos explorados. O próprio autor da obra *Fundamentos da Defectologia* faz comentário quanto ao uso do termo deficiente, quando diz “é possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de criança deficiente”, (VIGOTSKY, 1997, p. 82).

Consideramos a perspectiva sócio-antropológica, a qual define a surdez não pela falta, mas pela experiência visual e usuários da língua de sinais (SKLIAR, 2006; FERNANDES, 2018). Assim, como também vamos ao encontro ao que Barroco (2007, p. 196) defende na sua tese sobre as pesquisas relacionadas às pessoas com deficiência, pois essas “exigem que os investigadores transponham das práticas clínicas e das sessões de reabilitação terapêutica em direção à consideração da cultura e da comunidade em que os indivíduos e famílias vivem”.

³⁸ Acerca do uso de terminologias, em como chamar as pessoas que têm deficiência, Sasaki, (2005, s. p.) esclarece que “jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços [...]. São utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência”.

Dessa forma, pretendemos por meio das reflexões, responder a seguinte pergunta: em que os estudos de Vigotsky (1997) acerca da Defectologia³⁹ colabora para que se possa compreender o aluno Surdo, bem como o atendimento educacional que lhe é oferecido nas primeiras décadas do século XXI?

Como previa esse autor, entre a comunidade Surda, o termo deficiente, geralmente é aceito somente quanto aos critérios de classificação para as políticas de cotas e as vagas para vestibulares, concursos públicos e empregos, pois entre os Surdos não há comparação de graus de perdas auditivas, e sim se identificam no uso da língua de sinais, da identidade e da cultura Surda (FERNANDES, 2018).

Skliar (2006), pesquisador, com várias obras sobre Estudos Surdos, argumenta no seu livro *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* que os Surdos constituem uma comunidade que compartilham uma língua minoritária, cultura e hábitos em comuns, isto é, esse povo “se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau de perda auditiva de seus membros” (p. 102).

O reconhecimento do autor pela comunidade Surda e sua análise a respeito das perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de Surdos nos leva a pensar em como os escritos de Vigotsky em relação a Defectologia, termo utilizado para se referir as crianças com deficiência, pode nos auxiliar nas reflexões do processo educativo do aluno Surdo na perspectiva do bilinguismo no contexto da educação para todos.

De acordo com Skliar (2006), a obra de Vigotsky proporciona uma compreensão sobre a concepção quantitativa do desenvolvimento da criança com deficiência e faz a seguinte afirmação, “a ideia do déficit como uma limitação puramente quantitativa do desenvolvimento se opunha às ideias de Vigotsky, que acreditava que uma criança com déficit não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, mas alguém que se desenvolveu de modo diferente” (SKLIAR, 2006, p. 106).

Levando em consideração que o desenvolvimento se dá de maneira diferente, esses autores nos mostram que o ensino e a aprendizagem não se dão numa via única, mas dialeticamente. Assim, apoiamos nos estudos da Defectologia, para entender as ideias construídas por Vigotsky (1997) a respeito da educação de Surdos. Skliar (2006) escreve que esse estudo apoia na “ideia de qualidade, compensação e caracterização positiva do déficit”, podendo assim afirmar que, “o

³⁹ O termo *defektivnii* (Defectologia) foi utilizado pela primeira vez no ano de 1912 por Kaschenko, psiquiatra soviético, mas foi Vygotsky o responsável pela inovação no campo da Defectologia (BARROCO, 2007).

modelo sócio-antropológico da surdez e a educação bilíngue refletem e respondem às próprias bases da teoria socio-histórica do psiquismo humano” (SKLIAR, 2006, p. 106).

Diante desse contexto, buscamos contribuições na teoria acerca do estudo sobre a Defectologia nos escritos de Lev Semenovitch Vigotsky (1997) em sua obra que compõe o Volume V - Fundamentos da Defectologia para embasamento da discussão. Esta obra foi relevante na sua época por iniciar um trabalho que assume as potencialidades das crianças com deficiência e não a falta ou o limite delas.

Este autor viveu na Rússia e, em vida, foi pesquisador, psicólogo e filólogo. Tem seu embasamento teórico sobre Defectologia apoiado no fundamento filosófico do materialismo dialético. Na sua maneira dialética de investigar, “Vigotsky implica um maior conhecimento do homem, do contexto que o envolve, do mundo que ele constrói e que o abriga, isto é, das leis que o movem e o regulam para uma outra direção” (BARROCO, 2007, p. 380).

Já no primeiro capítulo, Vigotsky faz uma referência ao materialismo dialético como forma de abandonar o pensamento da pedagogia clínica-terapêutica e construir uma pedagogia que mude a perspectiva de como as crianças com deficiência é notada no meio educacional. Barroco (2007, p. 266) nos orienta quando a esse fundamento, a preocupação “era a de levar o movimento, a dinamicidade, por meio do materialismo histórico-dialético, onde havia a estagnação do desenvolvimento; era a de pensar a vida, o desenvolvimento dos homens em geral, era pela condição humana”.

Vigotsky (1997, p. 137) argumenta sobre a importância de se apoiar nessa filosofia para contribuir na formação do indivíduo

para abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa e passar a uma pedagogia criativamente positiva, a defectologia deve contar com o fundamento filosófico do materialismo dialético no qual a nossa pedagogia geral é construída e no fundamento social sobre o qual a nossa educação social é construída.

Assim, destacamos os estudos de Vigotsky a partir do começo de 1930, quando há uma mudança no seu posicionamento sobre a língua de sinais, ao abordar sobre o problema da educação e o desenvolvimento linguístico da criança Surda, acrescenta a “necessidade de revisar a atitude teórica e prática tradicional para os distintos tipos de linguagem da criança surda-muda, e, em primeiro lugar, para a mímica e a linguagem escrita” (VIGOTSKY, 1997, p. 353), demonstrando

assim, mudanças na forma como se dava o ensino para o Surdo, pois nos seus estudos anteriores, dava a devida atenção apenas ao ensino da leitura labial.

De acordo com Barroco (2007, p. 325),

Observa-se que o posicionamento de Vigotsky para a língua de sinais muda no começo da década de 1930, e conclui que ela é uma língua genuína; portanto, complexa e rica, com sintaxe própria, capaz de expressar conceitos abstratos diferentes, ideias, pensamentos, fatos de natureza sócio-política etc. Não se trata somente de um meio de comunicação entre pessoas surdas, mas meio de pensamento interno da pessoa.

Compreendemos então, um estudo que aborda questões sobre a educação especial, sendo um material “privilegiado de explicitação das principais defesas de Vigotsky acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano” (BARROCO, 2007, p. 6).

Temos como definição da palavra Defectologia como “o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais⁴⁰, de diversos tipos deste desenvolvimento [...]” (VIGOTSKY, 1997, p. 37). Seus princípios tiveram como campo de estudo pessoas com deficiência e a possibilidade de superação da deficiência de cegos, Surdos, surdocegos e deficientes intelectuais. Preocupou-se em estudar, em conhecer e em ensinar essas pessoas, de modo a possibilitar uma outra forma de entender a deficiência, sendo a limitação vista como um fenômeno social e não somente biológico.

Em se tratando do cego e do Surdo, Vigotsky (1997, p. 117) nos apresenta a seguinte reflexão:

O cego e o surdo são capazes de realizar em toda sua plenitude a conduta humana, isto é, de levar uma vida ativa. Todo o peculiar em sua educação se reduz a substituição de umas vias por outras para a formação das conexões condicionadas. Repito mais uma vez: o princípio e o mecanismo psicológico da educação são aqui os mesmos que na criança normal.

Percebemos em seus princípios, abordagens atuais de uma educação bilíngue no contexto da educação para todos, quando aponta para a poliglossia (domínio de diferentes formas de linguagem) (VIGOTSKY, 1997). Ele propõe uma educação coletiva, quando há colaboração entre crianças Surdas e não-surdas, e o uso máximo de todos os tipos de linguagens acessíveis, como condições para aprimorar a educação de alunos Surdos.

⁴⁰ Utilizamos esse termo, somente, para preservar a fonte original explorada.

Embora não se trata na época do uso da língua de sinais, o uso da poliglossia nos traz alusão a um contexto educacional que permite outras formas de linguagens, o que no caso para Vigotsky seria a “mímica natural⁴¹” como meio de desenvolvimento linguístico do Surdo. Para o autor “a poliglossia constitui o caminho iniludível e mais frutífero para o desenvolvimento linguístico e a educação da criança surda-muda” (VIGOTSKY, 1997, p. 353).

Com seus questionamentos, o psicólogo percebeu as falhas do método oralista. Observava que os Surdos interessavam pelo uso da língua de sinais e essa era como algo natural para eles ao contrário da oralização que não era natural. Apesar do autor ainda não acreditar inicialmente na potencialidade dessa língua para mediar todo o processo educacional.

Com o tempo, Vigotsky propôs reformulações e percebia que essa insuficiência da língua de sinais se deu pelo impedimento que os Surdos tiveram de utilizar sua língua em vários contextos sociais e escolares, tendo como consequência perdas históricas no desenvolvimento de seu pensamento. Conforme esclarece SKLIAR (2006, p. 91), “não é a natureza restritiva da língua de sinais a causadora das limitações dos surdos, mas as razões sócio-educativas que levaram os surdos a ter que usar sua língua só em ambientes específicos e sob certas condições”.

Com os avanços das escritas sobre os fundamentos da Defectologia, Vigotsky no capítulo “Princípios da educação social das crianças surda-muda” faz uma nova elaboração do seu trabalho para permitir o desenvolvimento do Surdo a partir dos seus dotes naturais, destaca sobre seu tropeço e da necessidade de “revisar radicalmente uma série de métodos, procedimentos, teses e leis particulares da pedagogia dos surdos” (VIGOTSKY, 1997, p. 116).

É um período em que a perspectiva vigotskyana considera as formas gestuais do Surdo tão forte quanto à linguagem oral e que o método oral não pode ser considerado o único correto. Desta forma, consideramos que a criança Surda é capaz de se transformar em um adulto inteligente e crítico, e não como um mero produto, resultado imposto pela natureza (VIGOTSKY, 1997). Acreditamos na importância dos aspectos sociais de aprendizagem e do aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas para a viabilização do desenvolvimento cognitivo do Surdo, para que este possa compreender o mundo a sua volta e de modo que a criança possa ir à escola, se desenvolver e crescer em meio as crianças sem deficiência.

⁴¹Para Barroco (2007), posteriormente aos estudos de Vigotsky a respeito da Defectologia, ele nos passa a ideia de que mímica pode ter o status de linguagem.

Vigotsky (1997, p. 15) corrobora que deve ensinar a criança com deficiência a desenvolver seus outros sentidos para possibilidades de compensar o que é ausente. É como se novos processos mentais fossem aplicados, em que “um evento psíquico foi interrompido”. Portanto, a tese central da Defectologia, é que “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” e isso inclui estabelecer estímulos que considere alternativas para que o desenvolvimento se complete, ou seja, procurar formas substitutivas para superar as dificuldades imposta pela deficiência (VIGOTSKY, 1997, p. 14).

Contudo, esse mecanismo de compensação, não é algo simplista, quando naturalmente um órgão substitui o outro comprometido. Como exemplo, o Surdo ter uma visão apurada naturalmente, para substituir a perda auditiva. É preciso que a sociedade mude esta concepção, achando que quando existe um comprometimento de algum órgão, outro se sobressai. Para Barroco (2007, p. 224) Vigotsky preconiza bem essa caracterização,

[...] demarca muito bem que o mecanismo da compensação não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos. Entende que a tarefa da educação consiste em introduzir o indivíduo com deficiência na vida, e criar compensações – mas não no plano biológico, visto que a natureza não compensa automaticamente uma grande perda.

A compensação é uma forma de propiciar caminhos para o indivíduo estabelecer alternativas enquanto força motriz de realização nos estudos e na vida. Indo contra a concepção de que o Surdo não aprende porque não ouve e não sabe escrever porque não sabe oralizar. Essa diferença entre Surdo e não-surdo provoca a necessidade de formas alternativas de adequação do ambiente em que o sujeito está inserido.

O Surdo se desenvolve por meio de experiências visuais, que são compensadas, quando exercitadas e encorajadas para se manifestar com o mundo e as pessoas, embora não sendo uma tarefa fácil e de simples treino. Ele não sente diretamente a falta da audição, “mas as dificuldades que dela resultam” (BARROCO, 2007, p. 229).

Enfim, a função compensatória deve ajudar o Surdo a desenvolver uma compreensão de si, para ter condições de entender a dicotomia deficiente versus diferente, pois “a surdez é um estado normal e não mórbido para a criança surda, e ela sente esse defeito só indiretamente, secundariamente, como resultado da sua experiência social refletida nela mesma” (VIGOTSKY, 1997, p. 116).

Uma das formas de se pensar na educação de Surdos é fazer considerações importantes sobre suas peculiaridades, não só na língua de sinais, mas no seu modo de apreender o mundo que está em sua volta. A escola é um dos espaços que possibilita ao aluno Surdo refletir e desenvolver um senso crítico acerca da sua experiência visual adquirida no seu meio social, porém tem pouco contribuído para a formação integral do aluno exercer seu papel de cidadão na sociedade, na qual, a maioria é das pessoas não-surdas e não sabem a língua de sinais. Esse é um entrave que implica em uma barreira linguística que afeta o acesso do povo Surdo em vários espaços sociais e nas informações veículas no cotidiano da pessoa Surda.

Sabemos que se tratando do aluno Surdo, é preciso de, inicialmente proporcionar o ensino da língua de sinais, depois ir além do ensino de sua L1. A falta de uma compreensão da língua majoritária do seu país, no caso dos Surdos brasileiros implica perdas importantes das funções sociais e há necessidade de um estudo sobre o ensino da LP2, que possibilita uma atuação mais independente desse aluno no contexto escolar para ampliar suas relações sociais. O modelo bilíngue é uma forma de permitir ao aluno Surdo desenvolver o aumento de sua capacidade na L1 e por meio dela adquirir a L2 e “criar uma identidade bicultural” (SKLIAR, 2006, p. 104).

Percebemos da urgência de um ensino que contemple a Língua Portuguesa escrita para propiciar ao aluno Surdo acesso ao conhecimento na sociedade em que está inserido. Vigotsky (1997) revelou possibilidades de humanização das pessoas com deficiência e defendeu a possibilidade do desenvolvimento humano, mesmo com condições atípicas. Condições essas que o sujeito necessita para complementar o seu desenvolvimento, como se fossem caminhos alternativos para diminuir as barreiras que as crianças com deficiência enfrentam no dia a dia para ter acesso aos aparatos sociais, é o que Vigotsky (1997) chama de desenvolvimento atípico.

Neste caso, sabemos das condições que os Surdos enfrentam na sociedade e no seu contexto familiar, por geralmente ser filhos de pais não-surdos. O que prevalece são pais utilizando sinais caseiros⁴² para comunicar com seus filhos, compartilhando pouco ou quase nada dos conhecimentos construídos socialmente. Esse tipo de comunicação “não conduzem a criança surda a um processo formal de aquisição de informações linguísticas e socioculturais” (SKLIAR, 2006, p. 94), como consequência o fraco desenvolvimento linguístico da criança Surda.

⁴² Corresponde à construção simbólica inventada pelos familiares não-surdos para interagir com os filhos Surdos (STROBEL, 2018).

Fazendo uma alusão ao desenvolvimento atípico citado por Vigotsky (1997), na maioria das vezes, é só na escola regular que algumas crianças Surdas começam a ter contato com a língua de sinais e diante dessa peculiaridade é necessário um enfoque que considera seu modo distinto de aprender.

Desse modo, com a inserção do aluno Surdo na escola, temos como base reflexões a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), visando à garantia da oferta do AEE, destinado aos alunos com NEE como forma de atender as peculiaridades dos sujeitos por meio de disponibilização de recursos que eliminem as barreiras para a plena participação do aluno na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2008), considerando a língua de sinais como L1 e a Língua Portuguesa como escrita como L2.

A propósito, o estudo da Defectologia e da criança Surda em Vigotsky (1997) percorre caminhos alternativos para impulsionar o desenvolvimento da criança com deficiência, ao contrário da proposta clínica e assistencialista, que enfocava apenas os aspectos orgânicos como adoção de uma prática eficiente para o progresso das crianças com limitações. Analisando criticamente e apropriando dos conceitos relevantes na construção teórica para responder a nossa pergunta desse texto, notamos que é mais importante as oportunidades de aprendizagem do que a limitação orgânica da pessoa com deficiência.

Como resultado, temos que problematizar a proposta da educação para todos em uma perspectiva bilíngue, no caso se referindo ao aluno Surdo. Vigotsky (1997, p. 36) já abordava em “excluir a prática da pedagogia terapêutica da esfera geral da educação social”. É preciso discutir os métodos de ensino para Surdo como ocorreu na concepção da Defectologia, para avaliá-los e superá-los. Uma crítica que Vigotsky fazia naquela época e que pesquisas mostram é que o ensino para o aluno que frequentam o AEE está sendo simplificado e diminuído, como se esses alunos não tivessem condições de desenvolvimento cognitivo. Vigotsky (1997, p. 33) enfatiza que

não devemos conformarmo-nos mais com o fato de que na escola especial se aplique simplesmente o programa reduzido da escola comum, nem com seus métodos facilitados e simplificados. A escola especial se encontra diante da tarefa de uma criação positiva, de gerar formas de trabalho próprias que respondam a peculiaridade dos educandos. [...]. Se renunciamos à noção de criança deficiente como uma semelhança diminuída do [tipo] normal, ineludivelmente também devemos rechaçar o conceito de escola especial como uma escola comum, prolongada em tempo e com material didático abreviado.

Assim, como a ideia da não aceitação do programa reduzido aplicado na escola especial, como adverte Vigotsky, essa análise possibilita uma reflexão sobre o AEE para aluno Surdo. Ele frequenta no contraturno o AEE, quando há conteúdo infantilizado, às vezes, com reducionismo das matérias estudadas na sala comum, pouco agregando para a apropriação do conhecimento científico. Vigotsky (1997, p. 12) afirmava na sua época que “é necessário revisar tanto os planos de ensino como os métodos de trabalho em nossas escolas auxiliares”. Essa citação encaixa na nossa realidade para problematizar a escola regular e a SRM.

Nesse sentido, apesar dos fundamentos da Defectologia ser de uma época remota, acreditamos na contribuição com reflexões provocativas acerca da educação de Surdo, pois percebemos o que afirma Barroco (2007, p. 270) “a luta, apesar de se tratar da Defectologia, na verdade era pela liberdade do homem, por sua emancipação, [...]”.

Certamente, os preceitos vigotskyanos, nos oportunizaram sustentação nos próximos capítulos, com elementos para análise e reconhecimento da riqueza da teoria de Vigotsky. É um trabalho que trazem reflexões sobre a educação e a efetiva valorização da pessoa com NEE como ser humano que pode participar efetivamente da sociedade. Quando objetivamos estudar mais sobre as especificidades dos alunos Surdos, entendemos que foi necessário estudar os fundamentos da Defectologia de Vigotsky, pois este “trata-se de um campo em que os limites da aprendizagem e do desenvolvimento humano são investigados, e seus estudos a respeito revelam uma defesa incondicional na potencialidade humana” (BARROCO, 2007, p. 372).

Portanto, esse estudo permanece contemporâneo e abre questionamentos para refletir sobre o que está sendo produzido na SRM para aluno Surdo, pois concordamos com Vigotsky (1997) quando escreve no início do seu trabalho da Defectologia, que há necessidade de revisão dos planos de ensino, assim como dos métodos de trabalho das escolas, pois o aluno não precisa de ser reduzido a sua deficiência, ele desenvolve de uma outra forma.

Desse modo, abordamos as produções no campo da Matemática para alunos Surdo e o AEE para concatenar nossas ideias, de modo que compreendemos mais sobre a educação de Surdos e que possamos atender a proposta da pesquisa que é trabalhar de forma interdisciplinar o ensino da LP2 e da Matemática.

4 O ENTRELAÇAR DO ENSINO DA MATEMÁTICA E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDO NO AEE

O presente capítulo tem como objetivo discutir os possíveis diálogos entre a LP2 na modalidade escrita e a Matemática, na SRM, respectivamente no AEE para aluno Surdo, de modo, a envolver estas duas disciplinas. Temos como interlocutores os pesquisadores Borges e Nogueira (2013, 2018), Silveira (2014), Costa e Silveira (2015, 2016) e Coutinho (2015).

A finalidade é discutir os desafios de ensino da Matemática para alunos Surdos e a partir desta atividade, refletir sobre as possibilidades do entrelaçar da Língua Portuguesa e da Matemática abrangendo práticas em contextos sociais de leitura e de escrita tendo a Libras e a pedagogia visual, como mediadora desses conhecimentos.

4.1 O ensino de Matemática para Surdo: o que relatam as pesquisas

O nosso trabalho inicial deu-se por pesquisas que abordassem o ensino de Matemática para Surdo. Assim, elencamos as obras: *Educação matemática inclusiva: estudos e percepções*, organizados por Rosa e Baraldi (2018); *Desafios da educação matemática inclusiva: formação de professores, volume I*; *Desafios da educação matemática inclusiva: práticas, volume II*, organizados por Manrique, Maranhão e Moreira (2016); *O ensino de matemática para alunos com surdez: desafios docentes, aprendizagens discentes*, de Viana e Barreto (2014); *Surdez, inclusão e matemática*, organizado por Nogueira (2013).

A primeira obra está distribuída em seis capítulos e nos mostra a complexidade do processo de inclusão escolar. Em relação a educação de Surdos, no segundo capítulo, os autores Borges e Nogueira (2018) discorrem acerca dos saberes docentes fundamentais para o ensino de Matemática para o Surdo. O estudo baseia-se em trabalhos anteriores dos autores e em resultados de pesquisas realizados com os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Educação Matemática (GEPSEM) da Universidade Estadual do Paraná/Câmpus de Campo Mourão.

Borges e Nogueira (2018) percebem a falta de discussões na formação inicial de professores que trabalharam com alunos Surdos e também a falta de discussões nas escolas em relação as estratégias pedagógicas para atender as especificidades dos alunos com NEE. Os autores apresentam alguns saberes docentes, “saberes da cultura surda; saberes da inclusão educacional;

saberes da atuação do Intérprete de Libras (ILS) e saberes da valorização das experiências visuais” (BORGES; NOGUEIRA, 2018, p. 51), que deveriam ser contemplados na formação inicial ou continuada para os professores que já atuam no ensino de Matemática para alunos Surdo. Os pesquisadores afirmam que não esgota esta complexa discussão, pois o debate deve ser contínuo entre as dificuldades de todos que perpassam na educação dos alunos Surdos.

As obras organizadas por Manrique, Maranhão e Moreira (2016), volume I e II colaboram no âmbito de formação de professores e das práticas de ensino com alunos com NEE. Eles trazem doze capítulos em cada livro, discutiram os desafios da formação de professores de Matemática e diferentes formas de ensinar alunos com e sem deficiência na mesma sala de aula. Os autores escrevem sobre a importância de aplicar os conceitos matemáticos no dia a dia e quais estratégias são utilizadas para transmitir os conteúdos para os alunos na sua aprendizagem. Não há algo específico para o aluno Surdo, contudo, a leitura contribui com reflexões metodológicas que podem ajudar nas adequações de atividades matemáticas para estudantes com surdez.

A obra de Viana e Barreto (2014) apresenta um estudo sobre o ensino de Matemática para alunos Surdos, tendo em vista ações que dialogaram com a prática docente e o contexto da sala de aula entre alunos Surdos e não-surdos. As autoras observaram e analisaram as dificuldades enfrentadas pela professora de Matemática em ensinar os alunos ouvintes e em relação ao aluno Surdo, a realidade era mais crítica. Para as autoras, “a realização da presente investigação permitiu, então, conhecer possibilidades de transformar a atividades de ensino do professor em atividade de aprendizagem para o aluno com surdez” (VIANA; BARRETO, 2014, p. 121).

Desse modo, elas propuseram reflexões sobre a formação da professora de Matemática que atuava nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio da aplicação do campo conceitual das estruturas aditivas. Viana e Barreto (2014) utilizaram como aporte teórico a pesquisa colaborativa, a qual aproximou a produção de saberes e a formação continuada, de forma coletiva, entre professores e pesquisadores. O suporte teórico fundamental partiu da Teoria da Atividade, de Leontiev (1978). Durante os momentos investigados, as pesquisadoras perceberam que foi necessário reconhecer o aluno Surdo como sujeito visual e “as possibilidades de construção de conhecimento que a experiência visual permite realizar” (VIANA; BARRETO, 2014, p. 123).

Elas retrataram que os recursos visuais devem ser contextualizados para a organização do pensamento e para promover a interação na sala de aula. Como resultado, as autoras evidenciaram que no ensino de Matemática para Surdo, “é preciso privilegiar a apresentação de situações-

problema e os recursos visuais mobilizando os alunos a pensarem em suas respostas e que essas soluções possam conduzir à elaboração de novos conhecimentos” (VIANA; BARRETO, 2014, p. 124).

Na obra intitulado como *Surdez, inclusão e matemática*, organizado por Nogueira (2013) apresenta estudos que contemplam a educação Matemática e a educação de Surdos. Nos seus onze capítulos, os pesquisadores abordam sobre aulas tradicionais de Matemática, Libras, Tilsp, Língua Portuguesa falada e escrita, escrita numérica, linguagem algébrica, aquisição da escrita numérica por crianças Surdas, intervenções pedagógicas, ensino de Matemática para Surdo, Matemática e Surdez, o ensino de álgebra, desigualdades Matemáticas, professores de Matemática e teoria didática da Matemática.

No capítulo dois, intitulado como *Um panorama da inclusão de estudantes surdos nas aulas de matemática*, Borges e Nogueira (2013) apresentam considerações acerca do panorama da educação de Surdos em escola inclusiva, entre outras análises, relatam sobre as dificuldades desses alunos em compreender a Língua Portuguesa escrita em enunciados matemáticos. No sétimo capítulo denominado *Os surdos e a inclusão: uma análise pela via do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental*, por Nogueira, Borges e Frizzarini (2013) trazem indagações relacionados ao professor, Tilsp, aluno Surdo em contextos do ensino de Matemática. Entendem da necessidade de propostas metodológicas diferenciadas para os alunos Surdos e que não basta somente a presença do Tilsp.

Dessa forma, introduzimos esse texto com leituras iniciais, contudo, afim de conhecer mais acerca das produções acadêmicas relacionadas ao ensino de Matemática para Surdo no AEE, buscamos por meio do estado da arte, analisar quais entrelaçam o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática no AEE para Surdo, visto os diferentes conhecimentos que o professor necessita de ter para oportunizar ao aluno autonomia na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos. Assim, após verificar alguns conhecimentos a respeito da educação de Surdos, política públicas, do ensino da LP2 e da pedagogia visual, propiciamos reflexões com base em artigos, dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Capes, no site da Scielo e no Google acadêmico em produções publicadas entre o período de 2011 a 2018. Escolhemos esse período por considerar o Decreto 7.611, de 7 de novembro de 2011 que dispõe sobre o AEE e tem por finalidade ampliar a sua oferta.

Tivemos como descritores para a revisão de literatura: AEE; Surdo; Matemática. Após triagem, verificamos que, quando se trata do AEE para Surdo, as pesquisas são voltadas para o ensino da Libras ou o ensino da LP2. Dessa forma, fizemos leituras dos trabalhos que estiveram relacionados ao ensino de Matemática para estudantes Surdos em salas de aula, seja bilíngue ou inclusiva, para identificar possíveis ações que contribuem para as práticas docentes no AEE.

A fim de atingir nosso objetivo, propusemos como questão norteadora, quais métodos/ou práticas de ensino utilizadas com os alunos Surdos que fomentarão sua autonomia na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos? Diante dos resultados, selecionamos alguns trabalhos para leitura e análise, de modo a identificar os objetivos das pesquisas e sua importância na educação Matemática para Surdos. Dessa forma, apresentamos nove artigos, sete dissertação e três teses condizentes a nossa proposta.

Em seu artigo, Coutinho (2011) trouxe reflexões acerca das questões linguísticas que envolve o processo de aprendizagem dos alunos Surdos e apresenta estratégias para favorecer a autonomia dos alunos na leitura de textos relacionados à Matemática. A pesquisa foi aplicada em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, com atividades que envolvia as operações de adição e de subtração. O maior desconforto da pesquisadora foram as dificuldades dos alunos Surdos em compreender enunciados matemáticos escritos na Língua Portuguesa e isso acarretava na falta de motivação dos alunos para a resolução de situações-problemas matemáticos. Assim, sua proposta deu-se na elaboração de esquemas para os alunos perceberem as relações entre os dados numéricos e a situação do problema matemático, de forma a ajudar na compreensão e resolução de atividades. A autora concluiu que é necessário a mediação de todo ensino na Libras, e por meio dela, buscar estratégias que favoreçam a experiência visual para possibilitar a interação dos estudantes Surdos com o texto escrito.

Neves (2011) em seus estudos, analisou práticas docentes de professores Surdos e não-surdos para compreender as dificuldades metodológicas em situações de ensino de Matemática para alunos Surdos. Ela relata que o ideal seria a presença do professor Surdo em todo o processo de ensino e de aprendizagem do estudante, mas devido à dificuldade desse professor na LP2, a apropriação de conceitos matemáticos era parcial. Em relação ao professor não-surdo, a não fluência na Libras gerou uma inadequação das propostas de ensino da Matemática para Surdo. Nesse sentido, concluiu que para uma melhoria no ensino de Matemática, exige-se do docente, seja Surdo ou ouvinte, algumas competências e domínios: na Libras, na Matemática, na LP2 e

estratégias específicas para o ensino de Surdo e complementa da importância da participação do professor Surdo na formação do professor não-surdo.

Borges (2013) analisou o ensino e a aprendizagem de Matemática para Surdo no contexto na educação para todos. A pesquisa deu-se a partir de observações em turmas de 9º ano em diferentes escolas do ensino fundamental que tinham como profissional de apoio o Tilsp. Entre os dados coletados, evidenciou a falta de interação entre alunos Surdos e não-surdos no espaço escolar, inexistência de exploração visual dos conteúdos matemáticos, a dificuldades pelos Surdos na compreensão de enunciados matemáticos, bem como a incompreensão dos papéis do professor e o Tilsp. O pesquisador destacou que, somente a Libras não é suficiente para o ensino de Matemática, é necessário mudanças e reformulações que contemplem a educação de Surdos.

Corrêa (2013) analisou as construções estratégicas de alunos Surdos na resolução de atividades matemáticas, respectivamente, a divisão, com a participação de uma professora Surda. A pesquisadora observou a necessidade de estratégias visuais na apresentação das situações dos enunciados matemáticos para estimular os alunos na construção de habilidades para compensar possíveis falta de experiências informais e assim, contribuir na construção de conceitos e de cálculos da divisão. Constatou que o professor precisa de mediar o ensino na língua de sinais, como condição básica, e pensar em adequações metodológicas que atribuem sentidos no que irá ser estudado. Como considerações na sua investigação, a autora entendeu que os alunos trabalham melhor com representações gráficas que favorecessem habilidades no raciocínio matemático, de forma a dar pistas para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas na prática docente.

A pesquisa de Lobato e Noronha (2013) identificou as dificuldades que os alunos Surdos do 6º ano do ensino fundamental têm em compreender os conteúdos dos livros didáticos de Matemática. Dessa forma, os autores propuseram adequar e aplicar algumas atividades desses livros, com textos escritos, imagens e fonte bilíngue, que atendessem a perspectiva bilíngue na educação de Surdos. Eles argumentaram da escassez de matérias bilíngues e também da importância de promover o ensino da Matemática de forma interdisciplinar e contextualizada com situações cotidianas dos alunos para atender suas especificidades. Ressaltaram que alguns fatores podem causar prejuízos no aprendizado, sendo o acesso tardio do aluno Surdo na língua de sinais, bem como a falta de estímulos linguísticos da Libras e da Língua Portuguesa e até mesmo questões de ordem socioeconômicas. Após a aplicação das atividades, perceberam que quando há uma proposta que estabelece uma conexão entre a Libras e a Língua Portuguesa, os alunos Surdos

possuem mais autonomia e interesse em tentar compreender o conteúdo ensinado, assim com possibilidade de um resultado positivo na sua escolarização.

Kritzer e Pagliaro (2013) relataram sobre pesquisas que mostram o baixo desempenho escolar de Surdos em relação aos não-surdos na disciplina de matemática. De acordo com os autores, as áreas que os alunos Surdos têm um desempenho relativamente melhor, é na Geometria. O baixo desempenho deu-se em medidas e resolução de problemas. Segundo os autores, o baixo desempenho é devido à má formação docente e argumentaram que a falha do professor está em não oferecer um ensino significativo. Os docentes, também, têm baixa expectativa em relação aos seus alunos Surdos e o baixo nível de leitura dos alunos afetam o sucesso escolar deles. Nas intervenções apresentadas, eles sugerem que ao ensinar alunos Surdos priorizem a integração de oportunidades significativas do mundo real e que essas intervenções precisam também de acontecer no meio familiar.

Alberton (2015) analisou os discursos curriculares a respeito da educação Matemática, bem como os discursos clínicos e como esses são projetados na prática pedagógica com alunos Surdos. A pesquisadora averiguou a inexistência da “[...] identidade surda nos livros didáticos e de recursos visuais disponíveis para a Educação Matemática” (ALBERTON, 2015, p. 35). Para a autora, faz-se necessário reconhecer e valorizar as diferenças e isso pode ajudar em novas ações para a aprendizagem de conhecimentos matemáticos. Assim, de acordo com Alberton, implica inserir no currículo e na educação Matemática, a cultura visual, de modo a contribuir com o planejamento de ações pedagógicas. Em relação as propostas de atividades, são necessárias questões que envolvem o cotidiano para ampliar o conhecimento da linguagem matemática do aluno. Finalizou considerando a importância do uso e da valorização da língua de sinais e de práticas visuais para que o aluno desenvolva seus conhecimentos matemáticos.

Coutinho (2015) investigou na sua tese, práticas bilíngues, referentes ao letramento em aulas de Matemática com alunos Surdos. O estudo ocorreu com duas turmas de 7º ano do ensino fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde havia a professora de Matemática não-surda e um assistente educacional Surdo, os quais compartilharam à docência. A autora observou que por meio do letramento, com propostas interdisciplinares, houve não só a aprendizagem de conceitos matemáticos, mas também compreensão da leitura, bem como da sua função social. Apontou para a importância da presença do educador Surdos, não só como mediador na construção dos saberes, mas como modelo linguístico e de identidade Surda. A pesquisa de

Coutinho mostrou que a Libras e a Língua Portuguesa se entrelaçam na interação dialógica entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, contudo, a língua de instrução dever ser a Libras. Para a autora, envolver outras áreas de conhecimentos, realizar um trabalho interdisciplinar, conduz os alunos Surdos a uma constituição de conceitos matemáticos. A sua pesquisa indicou um ensino de Matemática na perspectiva do letramento e por meio de textos de vários gêneros textuais, possibilitando que o aluno aprenda conceitos matemáticos, e mais ainda a compreensão da leitura como fator essencial nas práticas sociais fora da escola.

A dissertação de Costa (2015) contemplou estudos sobre jogos de linguagem, ou seja, como se dá a tradução de textos escritos na linguagem Matemática para a Libras na perspectiva do aluno Surdo. Sua pesquisa foi aplicada com alunos do 1º ano do ensino médio e constatou que a predominância da prática dos estudantes são traduções por meio de sinal-palavra, causando dessa forma, uma incompreensão e perda nos sentidos dos enunciados matemáticos. Ele ressaltou também que alguns conceitos da área da Matemática, ainda não têm sinais na Libras, assim dificultando o processo de aprendizagem dessa disciplina. Observa que no entrelaçar da linguagem Matemática, da Libras e da Língua Portuguesa são necessários materiais pedagógicos visuais e práticas metodológicas que amenizem as barreiras linguísticas encontradas pelos alunos Surdos. Enfatizou que, somente a presença do Tilsp, não garante a efetiva aprendizagem Matemática.

Moreira (2015) apresentou em sua pesquisa, estudos voltados para a tradução de textos matemáticos para a Língua Portuguesa e para a Libras, no contexto da educação para todos. Investigou a compreensão, a resignificação e a colaboração de conceitos matemáticos entre discentes Surdos e não-surdos, docente e Tilsp. A autora verificou as dificuldades do professor em adequar sua aula para todos os alunos, do Tilsp para traduzir a linguagem Matemática para a Libras devido à escassez de sinais e a produção de “jogos de linguagem entre sujeitos surdos e ouvintes na tentativa de compreender conceitos matemáticos” (MOREIRA, 2015, p. 21). Ela comentou da necessidade de novas pesquisas para contribuir com o ensino de Matemática para Surdos e devido aos obstáculos linguísticos enfrentados por esses alunados, falta um trabalho mais efetivo de ensino da LP2 para favorecer o ensino da Matemática. Seus resultados mostraram que a partir de observações visuais e esclarecimento de regras Matemáticas na Libras podem contribuir na compreensão da linguagem Matemática.

Silva et al. (2015) investigaram o ensino da Matemática para alunos Surdos em escolas do ensino fundamental II. Os autores observaram práticas pedagógicas em salas de aulas inclusivas e

discutiram na pesquisa a falta de profissionais bilíngues (Libras e Língua Portuguesa) na sala de aula e ausência de metodologias adequadas para atender a necessidade do Surdo. Eles destacaram que no ensino de Matemática, a Libras deve ser a língua de instrução, como também salientam a importância da visualidade nesse ensino para que o aluno possa adquirir os saberes socialmente construídos para conseguir calcular, medir, raciocinar, tratar informações estatisticamente, etc. Nas considerações finais, os autores, argumentaram de a necessidade do educador apoiar-se em um tripé educacional. Esse tripé constitui-se no conhecimento da Libras e da Matemática e em metodologias apropriadas para que o aluno Surdo compreenda a linguagem da Matemática.

Arroio et al. (2016) relataram uma experiência de aplicação de atividades matemáticas com alunos Surdos que frequentam o 8º e 9º anos de uma escola pública de educação especial do Rio de Janeiro. Os autores valorizaram recursos visuais (vídeos, slides, quadro negro e software GeoGebra) para implementar as atividades propostas de conteúdos matemáticos. As atividades trabalhadas foram ângulos, retas paralelas cortadas por transversal, polígonos, triângulos e quadriláteros com o 8º ano. Segmentos proporcionais, Teorema de Tales, semelhanças de polígonos, semelhança de triângulo retângulo, área de figuras planas, circunferência e círculo com o 9º ano. Os pesquisadores tiveram como objetivo utilizar recursos que valorizassem a forma como os alunos percebem as informações, isto é, exploram a visualidade sem depender tanto do texto escrito da Língua Portuguesa. Eles apontaram que, os recursos visuais utilizados por si mesmo, não trazem resultados positivos, sendo importante a interação com os alunos por meio da língua de sinais e apoiando-se em situações reais da vida cotidiana dos alunos. Concluíram que, os recursos visuais são indispensáveis para ensinar Matemática já que é por meio da visão que os Surdos compreendem o mundo.

Batista (2016) investigou quais estratégias, alunos Surdos do 1º ano do ensino médio, utilizavam na resolução de atividades relacionadas as noções de funções, de modo a caracterizar o processo de ensino e de aprendizagem de Matemática para Surdo. A autora fundamentou sua pesquisa nas teorias do pensamento e da linguagem em Vigotsky e da pedagogia visual em Campello. Teve como objetivo compreender quais conhecimentos matemáticos são necessários para a prática pedagógica docente, quando há aluno Surdo na sala de aula, respectivamente no ensino médio. Seu estudo revelou o quanto é relevante a língua de sinais, como L1, em todo processo de ensino da Matemática e sua influência na construção do pensamento de objetos matemáticos. A pesquisadora destacou que, quando as atividades apresentavam apoio visuais,

como: tabelas, diagramas ou o uso do software GeoGebra, os alunos Surdos tinham mais autonomia em criar estratégias para a resolução das atividades. Na conclusão, Batista argumenta sobre a necessidade de o professor saber Libras e da adequação das metodologias sob os aspectos da pedagogia visual.

Costa e Barata (2016) trouxeram algumas reflexões acerca da alfabetização Matemática e da educação Matemática para alunos Surdos. Debateram sobre as dificuldades que todos alunos têm de compreenderem a linguagem Matemática. Em relação ao aluno Surdo, o desafio para entender os conteúdos matemáticos é maior, pois a Língua Portuguesa é sua L2. Para os pesquisadores foi necessária uma comunicação na sala de aula que proporciona sentidos às palavras e símbolos matemáticos, pois os autores perceberam que existe uma inquietação no aprendizado do aluno Surdo quanto à tradução e interpretação dos símbolos algébricos. Desse modo, eles entenderam que o uso da Libras deve ser crucial para o ensino da Matemática, pois é por meio dela que o Surdo traduz o texto matemático, já que os enunciados estavam em Língua Portuguesa escrita. É uma forma de partir do visual, pois a Libras é uma língua com estrutura espaçovisual e o caminho para um ensino de qualidade para Surdos é o bilinguismo, sendo a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2. Os autores argumentaram que o estudo não está finalizado, pois ainda há muitas lacunas a ser preenchido no processo de ensino e de aprendizagem da Matemática para Surdos.

Coutinho e Carvalho (2016) apresentaram o artigo com o objetivo de debater os saberes em aulas de Matemática para Surdos, a partir da interação da Libras e da Língua Portuguesa. A pesquisa aconteceu com alunos que estudavam no 7º ano do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Sua abordagem foi bilíngue e na perspectiva do letramento. As propostas das aulas foram planejadas entre as pesquisadoras, a professora de Matemática não-surda e o professor Surdo. A aplicação deu-se pela professora e professor. As pesquisadoras evidenciaram que, o letramento por envolver práticas presentes em contextos sociais e tendo como centralidade na língua escrita, contribui para a construção de conhecimento e habilidades matemáticas com os alunos Surdos. Durante o desenvolvimento das atividades, elas trabalharam os conceitos matemáticos a partir de textos pela mediação constante da Libras e uso de recursos imagéticos para atingir os objetivos propostos. Dessa forma, as autoras concluíram o trabalho com relatos de que o letramento mostra-se adequado para abordar o conhecimento matemático, de forma interdisciplinar, por meio da Libras e da LP2.

Costa e Silveira (2016) fizeram alguns apontamentos acerca da leitura, da tradução e da interpretação de textos matemáticos para alunos Surdos. Os autores analisaram por meio de uma pesquisa bibliográfica, as estratégias que são estabelecidas no uso das diferentes linguagens: Libras, Língua Portuguesa e linguagem Matemática. Eles trouxeram, a partir do cenário da inclusão, discussões sobre a surdez, a Matemática, e como foco de investigação: a linguagem. Levantam a seguinte questão: como se dá a leitura e interpretação de textos Matemáticos? Entenderam que existe uma relação de dependência entre a Matemática e a primeira língua do aluno, e a partir daí, observaram que o aluno Surdo parte da linguagem Matemática para a Libras e posteriormente para a Língua Portuguesa, apresentam um certo desafio para a compreensão de enunciados matemáticos. Assim, eles dissertaram que, os alunos Surdos devem ser inseridos em contextos de leitura e escrita da Língua Portuguesa para que suas experiências com o texto escrito sejam ampliadas e assim, evita tentativas de adivinhações do que se está escrito. Verificaram que é importante o professor aprender a Libras para favorecer o processo de ensino e amenizar as dificuldades dos alunos Surdos na compreensão das diferentes linguagens na aula de Matemática. E finalizaram com questionamentos para pesquisas futuras ampliarem, os conhecimentos em relação a educação de Surdos.

Lobato (2016) contribuiu com reflexões sobre propostas de leitura e de escrita no ensino de Matemática no AEE para aluno Surdo com faixa etária entre seis e onze anos. A autora constatou que por meio de projetos de letramentos temáticos interdisciplinares, os alunos Surdos têm uma aprendizagem mais efetiva que propicia seu desenvolvimento bilíngue. Ela trabalhou conteúdos de grandeza e medidas, tratamento de informações através da construção e interpretação de gráficos e conceitos estatísticos. Os resultados foram satisfatórios, quando os alunos desenvolveram à leitura em Libras, ao ensino da Libras, ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática.

Teófilo (2017) teve como objetivo na sua dissertação, compreender as práticas de ensino de uma professora de Matemática com estudantes Surdos de 9º ano em uma escola bilíngue. Ela verificou a importância da pedagogia visual e destacou a necessidade de o trabalho pedagógico ocorrer por meio de imagens para possibilitar a compreensão do aluno. A autora evidenciou a estreita formação inicial de professores em relação as práticas pedagógicas para discentes Surdos e salientou que é preciso de articular três linguagens durante o ensino desse alunado, a Língua Portuguesa, a Libras e a linguagem Matemática para eliminar a barreira entre professor e aluno Surdo.

Santos (2018) pesquisou a relação entre o ensino bilíngue e o ensino de Matemática na sala de aula do 1º ano do ensino fundamental I com uma aluna Surda e os demais não-surdos. Investigou como ocorria o bilinguismo nessa escola e desenvolveu uma sequência didática numa perspectiva bilíngue abordando situações-problema de adição e de subtração a partir do letramento matemático. Constatou no seu estudo que, apesar do esforço da professora e do TilsP em atender a perspectiva bilíngue, as ações desses profissionais excluem a aluna Surda em alguns momentos da aula. Concluiu que falta conhecimentos científicos sobre as especificidades da educação do Surdo pelos atores envolvidos nesse processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, a aplicação da sequência didática bilíngue, com conteúdos matemáticos sob a perspectiva do letramento, mediada pela linguagem verbal e sinalizada, contribuíram para a interação entre a aluna Surda, os alunos não-surdos e a professora.

Dos dezenove trabalhos analisados, mesmo que a base teórica seja de diferentes perspectivas, constatamos a presença de questões que evidenciam a necessidade da formação continuada dos professores para lidar com as peculiaridades no ensino de Matemática para Surdos.

Em três pesquisas tiveram como participantes professores Surdo e não-surdo (NEVES, 2011; CORRÊA, 2013; COUTINHO, 2015). Os demais trabalhos trouxeram reflexões acerca de estratégias aplicadas em situações de ensino de Matemática para alunos Surdos por professores não-surdos. Os resultados mostraram que é preciso de considerar a L1 do Surdo, a Libras, a visualidade como forma de interação com o conhecimento, de modo que as práticas pedagógicas se tornem mais efetivas no contexto da educação de Surdos.

As pesquisas de Neves (2011), Corrêa (2013) e Coutinho (2015) nos chamam a atenção por destacar a presença dos professores Surdo e não-surdo na sala de aula, como mediadores na construção dos saberes matemáticos. Destacamos essa possibilidade de trabalho conjunto na SRM que contempla professores Surdos e não-surdo.

A partir dos momentos didáticos-pedagógicos citados por Silva, Lima e Damázio (2007), no intuito de que esses momentos sejam bilíngues, deduzimos que envolver os dois professores, possibilitam vivências em que amenizam os desafios que ambos têm no uso da LP2, da Libras e do trabalho interdisciplinar com outras disciplinas.

Nós destacamos, também, o trabalho de Alberton (2015) quando argumenta da necessidade de marcadores da cultura Surda nos livros didáticos. A autora propõe a inserção da cultura visual no contexto escolar, de modo que, valorizem os saberes dos alunos Surdos.

Neves (2011) afirma na sua pesquisa que as dificuldades de aprender conceitos matemáticos, não é somente do aluno Surdo, o que acontece são barreiras comunicativas na forma de transmitir os conteúdos, seja do professor Surdo na compreensão da LP2, como do não-surdo em sinalizar corretamente a atividade proposta.

Em síntese, sabemos da necessidade da presença do professor Surdo no ambiente escolar para a valorização de seus saberes e pela pertinência da circulação da Libras nas propostas pedagógicas e da importância de ele ser o modelo linguístico e de identidade Surda, condições que possibilitam uma melhor articulação entre a Libras, a Língua Portuguesa e a linguagem Matemática.

Portanto, a partir do estado da arte, refletimos sobre as produções acadêmicas, para inserir elementos relevantes e que contribuíssem para a autonomia do aluno Surdo na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos no AEE.

4.2 Leitura, tradução e interpretação de textos matemáticos no AEE: desafios e possibilidades

A opção pelo estudo do ensino da Matemática para aluno Surdo, fez-nos perceber que em todas as discussões estavam presentes duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa como segunda língua (LP2) na modalidade escrita. Ao pensar em textos matemáticos, incumbe-nos refletir em quais estratégias utilizar para o ensino da LP2, que possibilite o aluno Surdo desenvolver autonomia na leitura de atividades Matemáticas.

O primeiro passo foi conhecer propostas de leitura para alunos Surdos. Pereira (2017) argumenta que os alunos Surdos têm acesso à leitura da LP2 por meio da Libras, contudo, prendem-se a estratégias que usam sinal-palavra, sem buscar o sentido no texto, o que para a autora “[...], pode ter decorrido de práticas adotadas pelos professores” (PEREIRA, 2017, p. 52). O interessante na leitura, contudo, não é conhecer palavras isoladas, mas o seu significado naquele contexto.

Coutinho (2015) também relata sobre estratégias de leitura da Língua Portuguesa para Surdos. A autora argumenta acerca da influência da primeira língua (L1) desse sujeito na aprendizagem da LP2. E em relação as atividades de Matemática, ela analisa a escrita do Surdo, e salienta que há uma “inversão na representação da quantidade de objetos e quantias”, porém, em

relação a aquisição de uma segunda língua (L2), a influência é vista como um estágio da aquisição, já que “assemelha-se à de qualquer aprendiz de segunda língua” (COUTINHO, 2015, p. 95-97).

Nesse sentido, o aspecto semântico deve ser levado em consideração, pois a ordem das palavras ou mesmo problemas ortográficos na escrita da Língua Portuguesa, “não pode ser empecilho para avaliar a compreensão do conceito matemático” (COUTINHO, 2015, p. 111). O grande desafio para o docente, é propor atividades que desenvolva as habilidades Matemáticas do aluno Surdo tendo como a Libras e a LP2 como mediadoras desse conhecimento. Mesmo sabendo que a Libras deve ser a língua de instrução, não devemos excluir a Língua Portuguesa escrita, visto que os registros nos diversos espaços sociais são nessa língua. A partir desses eventos, Coutinho (2015, p. 132) propõe

o conhecimento matemático numa perspectiva crítica e os conhecimentos linguísticos envolvidos na compreensão dos textos propostos, supõe um trabalho de leitura aliado à construção do conhecimento matemático envolvido, o que constitui uma perspectiva de letramentos em aulas matemáticas.

O pouco conhecimento de vocabulários da Língua Portuguesa é um dos motivos que afastam os alunos da leitura. De acordo com Pereira (2017), a não ampliação do vocabulário também se dá pelo fato de os professores simplificar demais as atividades dos alunos. Assim, leem pouco e não ampliam o conhecimento da língua majoritária do seu país, apresentando cada vez mais dificuldades, desânimo, desinteresse em buscar sentidos das palavras nos textos, de modo a possibilitar a sua compreensão (PEREIRA, 2017).

Tal desânimo dos alunos Surdos caracteriza-se, não só em Matemática ou Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas escolares. Isso é compreensível pelo fato da escrita ser sua segunda língua (L2) e não haver medidas adequadas no seu ensino, conforme Costa e Silveira (2016), Costa (2015) e Borges (2013).

Reconhecemos que há diversos gêneros textuais, que possibilitam a relação entre a Matemáticas e as práticas de leitura. Coutinho (2015) ilustra alguns desses gêneros tais como: “textos de matemática para o ensino de matemática⁴³, textos de outros contextos no ensino de

⁴³“São os textos de enunciados de exercícios e problemas matemáticos, definições de conceitos, diagramas, gráficos, equações, sentenças matemáticas, típicos das aulas de matemática. A dificuldade na leitura desses textos muitas vezes é apontada pelos professores como a principal causa do insucesso dos alunos na aprendizagem dos conteúdos dessa disciplina. Tais textos podem estar escritos em linguagem usual ou em linguagem matemática quando predominam símbolos e sinais matemáticos, compondo um texto com sintaxe própria e diagramação diferenciada e aparecem nos livros didáticos e paradidáticos, bem como nas anotações feitas no quadro pelo professor e no material

matemática⁴⁴, e textos que supõem ou mobilizam conhecimento matemático para o tratamento de questões de outros contextos⁴⁵” (COUTINHO, 2015, p. 132 e 133).

Essas possibilidades podem ser desenvolvidas, inicialmente, por meio de textos curtos e imagens, e também, como suporte de apoio “fazer uma leitura não linear, ou seja, a continuar a leitura ainda quando não entender uma palavra e voltar atrás no texto para reler, já que o contexto pode ajudar a compreendê-la” (PEREIRA, 2017, p. 54). Como sugestão, a autora recomenda uma análise do vocabulário do aluno antes de ampliá-lo. Propiciar conhecimentos prévios baseados em índices textuais, como título, subtítulo, enumeração, introdução, resumo, cabeçalho, ilustração, situações de contexto reais e leituras compartilhadas ajudam na compreensão textual, bem como, solicitar aos alunos Surdos explicações na Libras sobre o seu entendimento, são formas que promovem o interesse deles (PEREIRA, 2017).

Em relação às explicações na Libras pelos alunos Surdos, Borges (2013) orienta que, mesmo chegando a uma resposta correta, visando a garantia da compreensão dos conceitos matemáticos, o diálogo faz-se necessário para “entender os procedimentos pessoais ou incompreensões” (BORGES, 2013, p. 114), para não haver uma falsa aprendizagem. Dessa forma, para Pereira (2017, p. 56) possibilitará

ao aluno a aquisição gradativa das habilidades necessárias à leitura, não por meio de exercícios artificiais, mas do confronto natural de textos legíveis, isto é, com a apresentação ao aluno de textos com níveis de dificuldade que aumentam à medida que ele se torna mais hábil.

impresso distribuído aos alunos. Ainda segundo essas autoras, é necessário que a formação dos educadores matemáticos contemple uma atenção para o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura que possibilitem, aos alunos, o acesso a esse gênero textual próprio das aulas de matemática” (COUTINHO, 2015, p. 133).

⁴⁴ “São textos que não foram elaborados especificamente para ensinar matemática, mas são levados para a sala de aula com objetivo de contextualizar os conceitos matemáticos, facilitando e ampliando a compreensão dos alunos. São exemplos desse tipo de texto os anúncios de produtos, mapas, contas de serviços públicos, visores de aparelhos de medida, etiquetas, notas fiscais, cheques, entre outros, em que o texto está a serviço do ensino de matemática. Não se pode perder de vista que a contextualização do conhecimento matemático com vistas a torná-lo mais acessível, precisa vir acompanhada de uma descontextualização e de recontextualizações em novas situações para que seja generalizado (BRASIL, 1997). É importante destacar, também, que a leitura deste tipo de texto na sala de aula pode ser realizada de forma escolarizada e didatizada tornando-se distante de seu uso nas práticas fora da escola” (COUTINHO, 2015, p. 133).

⁴⁵ “São textos cuja compreensão demanda conhecimento matemático relacionado a cálculos, comparações, inferências, ou seja, as informações numéricas são parte do texto e dão suporte à sua estrutura argumentativa. Esse enfoque coloca o conhecimento matemático a serviço do texto, sendo o principal objetivo da atividade a compreensão do mesmo. Um bom exemplo disso é a presença de gráficos em variados tipos de textos como aqueles próprios do ensino de Geografia e os textos de jornais. O gráfico, apesar de constituir um tipo de representação própria do conhecimento matemático, também pode ser usado na compreensão de um conhecimento geográfico” (COUTINHO, 2015, p. 133 e 134)..

Portanto, para isso, o professor deve utilizar a Libras para os discentes Surdos obterem informações acerca do conteúdo da disciplina ministrada, bem como, investigar a competência textual dos alunos. Mas, e quando é o texto matemático?

Em meio as nossas pesquisas, encontramos o Grupo de Estudos e de Pesquisas em Linguagem Matemática (GELIM) do programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará. Fundado em 2007, esse grupo é composto por 14 (quatorze) integrantes, sendo sete doutores, três doutorandos, dois mestres e dois mestrandos. Tem como objetivo estudar e pesquisar as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem advindas da linguagem matemática. Entre as questões norteadoras que pautam as pesquisas pelo GELIM, estão a leitura e a tradução de textos matemáticos e a interpretação dos jogos de imagem para os aspectos dos objetos matemáticos. Verificamos as publicações de Silveira (2014) e Costa e Silveira (2016) para responder o questionamento sobre texto matemático.

Silveira (2014) escreve no seu artigo *Tradução de textos matemáticos para a linguagem natural*⁴⁶ em situações de ensino e aprendizagem, que o texto matemático é escrito em linguagem matemática com símbolos, gráficos e expressões algébricas, como também em linguagem natural com expressões do vocabulário matemático. Assim, consideramos texto matemáticos, nas suas várias formas de manifestações, seja em “enunciado de um problema, a explicação do professor no quadro de escrever, a demonstração de um aluno, entre outros” (SILVEIRA, 2014, p. 63).

A autora problematiza os possíveis obstáculos que o aluno encontra para interpretar textos matemáticos. Ela levanta questionamentos quanto ao processo de tradução, indaga se devemos traduzir o sentido ou as palavras do texto e como se dá o processo da tradução da linguagem matemática para a linguagem natural.

De acordo com Costa (2015, p. 42), quando se trata da linguagem matemática, exige-se da pessoa “um processo particular de leitura, pois se percebe que, para ocorrer o aprendizado desta disciplina, é importante que o aluno se familiarize com os conceitos específicos, com a linguagem específica da matemática”. Assim, conforme este autor, o educador precisa de conhecer a relação de dependência entre a matemática e a primeira língua do aluno para criar estratégias que amenizem as dificuldades do aluno, dado que “a tradução de um texto matemático ocorre a partir do momento em que o aluno lê e interpreta em linguagem natural” (COSTA, 2015, p. 42).

⁴⁶Conforme Silveira (2014), a primeira língua do sujeito é a materna. A autora utiliza o nome linguagem natural para se diferenciar da linguagem matemática.

O autor compreende, assim que, é como se a linguagem matemática fosse uma língua estrangeira, uma vez que deve ser traduzida para a língua materna do aluno e depois interpretada. Silveira (2014) propõe que, para ser mais produtivo, devemos fugir da mera tradução de palavras por palavras, mas sim, na procura do entrelaçamento dos sentidos matemáticos bem como, na necessidade inicial da tradução dos símbolos matemáticos para a língua materna do aluno e, posteriormente dar sentido ao texto, de acordo com as regras matemáticas. Nessa perspectiva, pressupõe que, devemos dar significado aos símbolos, ensinar o aluno a interpretar um texto matemático. Silveira (2014, p. 56) aproxima as atividades de ver, traduzir e interpretar, porém, distingue entre ver e ver como, como exemplo

Ver um objeto como algo diferente, ver a figura que se revela como alguns aspectos que antes não se havia percebido – é de suma importância na aprendizagem de conceitos matemáticos. Ver uma figura e não outra; traduzir um enunciado; seguir uma regra; fazer cálculos; demonstrar; entre outros, são sinônimos de interpretar.

A autora discorre, também, sobre algumas ambiguidades geradas em atividades matemáticas, devido a polissemia da linguagem natural, e indaga, “qual é a *diferença* (destaque nosso) entre 24 e 9?” O aluno poderá responder, 24 é par e 9 é ímpar, porém outro aluno poderá dizer: 24 possui dois algarismos e 9 apenas um algarismo. A palavra *diferença* gera ambiguidade, sendo necessário a presença da subtração no enunciado. Para Silveira (2014, p. 67 apud PIMM, 2002)

A palavra diferença referida na pergunta feita ao aluno, de fato, não está explícita. Quem perguntou, provavelmente gostaria de saber o resultado da operação $24 - 9$. Desse modo, o aluno não está errado porque aquele que perguntou deixou margens para diferentes traduções.

Consideramos outras dubiedades na escrita, que a linguagem natural oferece, quanto à interpretação do enunciado, exemplo: “seja n um número”, exemplificado por Silveira (2014, p. 67 apud PIMM, 2002):

O professor diz aos seus alunos: “seja n um número”, um aluno intervém e diz ao professor: “mas n é uma letra!”. Este fato aponta para a obscuridade de expressões do vocabulário matemático. Que n representa um número qualquer a ser procurado está correto, assim como, dizer que n é uma letra também está. O que

não está correto é pensar que o aluno compreenda uma expressão da mesma forma que o professor a compreende. [...] um aluno de dez anos ao ouvir a pergunta: “quantos 4 tem em 24?” Responde que é “um”. Pimm explica que a questão foi interpretada pelo aluno como: “quantos 4 figuram em 24” (como o caso do número de letras que aparecem em uma palavra). O professor provavelmente gostaria de saber o resultado da operação $24 \div 4$ e lançou corretamente a pergunta “quantos 4 tem em 24?”, todavia, como a linguagem natural é polissêmica, nossas palavras oferecem margem às diferentes interpretações.

Nesse sentido, advertimos da necessidade de o professor refletir sobre as implicações linguísticas ao ensinar Matemática, pois mesmo essa linguagem sendo monossêmica, poderá ter equívocos na tradução, pela polissemia da linguagem natural do aluno. Em relação aos alunos Surdos, Costa e Silveira (2016, p. 9) percebem que

a polissemia da Libras é uma questão a ser refletida na educação de surdos, cabe aos usuários dessa língua um cuidado no momento em que fazem a tradução necessária de uma frase em Libras para a língua portuguesa passando pela linguagem matemática, afim de escolher os termos adequados inseridos na situação vivenciada.

Então, a partir desses conhecimentos, como promover a autonomia aluno Surdo na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos? Para Zanqueta, Nogueira e Umbezeiro (2013, p. 189) autonomia significa “ser capaz de considerar os fatos relevantes para decidir qual deve ser o caminho mais adequado a seguir”. Os alunos Surdos, geralmente, são meros copistas no espaço escolar e dependentes do/a TILSP em situações matemáticas. Acreditamos que no espaço da sala do AEE, o/a regente tem momentos de ensino para tentar mudar essa realidade, porém habitualmente seu trabalho é a relação imagem versus palavra escrita, isolada e descontextualizada sem nenhuma problematização, criticidade para o aluno Surdo, que visa à autonomia linguística bilíngue no seu dia a dia.

Já em relação a sala de aula, há a predominância de práticas tradicionais no ensino de Matemática, quando o professor “expõe oralmente os conteúdos, obedecendo sempre a sequência: definição, exemplos e exercícios, cabendo ao aluno apropriar-se como puder dos conteúdos transmitidos pelo professor” (ZANQUETA; NOGUEIRA; UMBEZEIRO, 2013, p. 187). Estes são alguns pontos que distanciam o desenvolvimento do aluno, no caso do Surdo, conceitos de operações Matemáticas básicas que normalmente são apreendidos em casa, geralmente quando a família é ouvinte e não sabe Libras, o filho Surdo não recebe estímulos linguísticos e cognitivos

adequados e ele acaba tendo limitações no seu desenvolvimento. Seu contato com informações matemáticas acontecerá somente na escola, pela ausência da interação linguística com os familiares, conforme discussões em Borges e Nogueira (2018), Costa (2015) e Zanqueta, Nogueira e Umbezeiro (2013).

Os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática para o aluno Surdo acontecem diferente ao do não-surdo. Enquanto o ensino desse último passa pela linguagem Matemática e pela Língua Portuguesa, para o aluno Surdo, envolve três tipos de linguagens: linguagem Matemática, Língua Portuguesa e Libras e para acontecer uma leitura adequada, traduzir e interpretar os textos matemáticos “é importante que o aluno se familiarize com os conceitos específicos e com a linguagem específica da matemática” (COSTA; SILVEIRA, 2016, p. 10). Para tanto, o aluno Surdo precisa de ser inserido em situações de leituras para favorecer o seu aprendizado, uma vez que a barreira linguística que enfrenta, acaba limitando suas experiências na linguagem Matemática e na Língua Portuguesa.

O grande desafio para o docente é lidar com contextos em que há alunos Surdos e não-surdos, mas no AEE, o profissional tem horários só com o Surdo, podendo realizar um trabalho diferenciado ao da sala de aula. Concordamos com os autores que lutam por escolas bilíngues para Surdos e sabemos da atual conjuntura da escola para todos, em que na SRM há atendimentos de alunos com diferentes necessidades especiais, contudo, não podemos desconsiderar esse espaço, que se faz presente na maioria das escolas públicas brasileiras.

Assim, para dar melhores condições ao aluno Surdo, trazemos reflexões na direção do entrelaçamento entre o ensino da LP2 com o ensino da Matemática, elucidando conhecimentos que produzem significados na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos.

Compreendemos que nos espaços sociais há números e letras, assim, sendo necessário o diálogo da disciplina da Língua Portuguesa e da Matemática. Coutinho (2015, p. 134) argumenta que “ainda há pouca ênfase num trabalho cujo principal objetivo seja a compreensão e leitura crítica de um texto, em que o conhecimento matemático esteja a serviço dessa leitura. Sua viabilização, no entanto, aponta para a realização de um trabalho interdisciplinar”.

Dessa forma, aceitamos o desafio de propor uma reflexão sobre o AEE para Surdo, de modo, que atenda a perspectiva bilíngue da sua escolarização e o entrelaçamento da Libras, da Língua Portuguesa e da Matemática, conforme Alberton (2015, p. 29):

No caso de pessoas surdas, aprender a Matemática alicerçada na língua de sinais e no português escrito, em uma perspectiva bilíngue, é fundamental para que essas pessoas possam apropriar-se dos conhecimentos, compreendendo conceitos, resolvendo problemas, fazendo cálculos nas questões do cotidiano, da escola e do trabalho.

Desse modo, pensar nos métodos e nas práticas para o ensino no AEE visando à autonomia do Surdo na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos implica reconhecer esse aluno no seu modo de viver como sujeito visual. Borges e Nogueira (2013, p. 61) escrevem sobre a dificuldade de compreensão pelos Surdos da Língua Portuguesa em enunciados matemáticos e relatam que

é comum ouvirmos alunos surdos inclusos demonstrando um desinteresse por atividades de leitura e interpretação, conforme constatamos em nossas observações. Há que se ponderar que as atitudes de professores que contam com a presença desses alunos nem sempre considerem as diferenças linguísticas, propondo atividades que aumentam as dificuldades de compreensão dos textos escritos [...], tal desânimo é compreensivo, considerando que o Português não é uma língua natural para alunos surdos e tampouco é a primeira língua em uma proposta bilíngue.

Assim, para dar significações às experiências dos alunos Surdos necessitamos de envolvê-los em problemas reais, visto que, algumas famílias ouvintes não compartilham informações básicas para o filho Surdo, tais como: feriado, calendário, números, letras, etc. O que para o não-surdo, possa ser claro, como informações cotidianas, por compartilhar a mesma língua com seus familiares, são detalhes que devido a precária bagagem de informações dos alunos Surdos, exige um esforço maior da prática docente em suprir essa lacuna. Portanto, o profissional do AEE tem como atribuição complementar o ensino da sala de aula para amenizar o prejuízo no desenvolvimento cognitivo do aluno Surdo.

Não buscamos receitas, como se tudo resolvesse em um passe de mágica, mas procuramos dar significados as nossas insatisfações acerca da educação de Surdo na perspectiva da educação em prol de todos. A seguir, o percurso metodológico.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Os caminhos trilhados foram organizados em três seções, sendo eles: Metodologia da pesquisa: sinalizamos o que nos motivou a desenvolver essa pesquisa, a metodologia, o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados; Sujeitos da pesquisa: apresentamos as participantes da pesquisa. E análise de dados: discutimos e analisamos os resultados da pesquisa, tendo como orientação suleadora a aplicação do curso de extensão para os professores que atuam na SRM da rede pública estadual do município de Rio Verde/Goiás.

5.1 Metodologia da pesquisa

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Utilizamos como referencial teórico Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2008). Nesse sentido, enunciamos as cinco características de Bogdan e Biklen (1994, p.48 e 50) para investigação qualitativa, são elas:

1 - Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. 2 - A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. 3 - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4 - Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. 5 - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Os autores, contudo, argumentam que nem sempre a pesquisa se enquadra em todas estas etapas propostas, mas isso não desconsidera que a investigação não seja qualitativa. Nesta pesquisa será possível identificar a relação com as cinco características citadas pelos autores.

1 - O ambiente natural foram as SRM das escolas públicas no município de Rio Verde/GO da rede estadual de ensino que ofertam o AEE para os anos finais do ensino fundamental para o aluno com surdez.

2 - Os dados coletados foram descritivos e reflexivos. A descrição se deu na forma de registro para conseguir captar se no local havia sinais dos artefatos da cultura Surda e do objeto de estudo. As reflexões deram-se diante das suposições acerca do que pensamos e expectativas para o resultado do estudo.

3 - Consideramos o porquê de todos os elementos observados, como a prática docente, a sua formação, a relação com o aluno, a experiência na SRM, o que favorece ou dificulta o trabalho pedagógico, enfim, todo o processo que envolve a atuação dos sujeitos da pesquisa.

4 –Construímos aos poucos o conhecimento para responder à questão-síntese.

5- Consideramos o que os professores sabem e pensam sobre o AEE para alunos Surdos e a necessidade da formação inicial e/ou continuada entre outros fatores.

A fim de compreender melhor nosso objeto de estudo, Lüdke e André (2008, p. 21) esclarecem que o estudo de caso é um tipo de pesquisa mais específica, significando que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. Dessa forma, a pesquisa ocorreu em distintos espaços que ofertam AEE, com diálogos entre o pesquisador e as professoras, das diferentes escolas que implantaram a SRM. Nesse estudo de caso há algumas particularidades, como: conter um tema de investigação, determinar os dados a serem coletados, observação detalhada de um contexto ou indivíduo e escolha dos locais e pessoas que serviram como objeto de estudo ou fontes de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Com intuito de alcançar os objetivos deste estudo, escolhemos um determinado foco para centrar-se nele, mas de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.91) “a escolha de um determinado foco, [...], é sempre um acto artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo [...]”.

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: questionários, entrevista semiestruturada e observação participante. O questionário se justifica para levantamento de informações que contemplem os objetivos específicos e de identificação do sujeito. Quanto à entrevista semiestruturada, Bogdan; Biklen (1994) argumentam que nessa entrevista tem-se a vantagem de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Culmina-se em perguntas abertas e fechadas, quando possibilita o entrevistado discorrer sobre a temática proposta.

A observação participante “é uma forma do investigador introduzir-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). Essa é uma forma de obter mais informações da realidade, permitindo o pesquisador evidenciar detalhes imperceptíveis com apenas os questionários, conforme Lüdke e André (2008).

A pesquisa aconteceu em três momentos distintos: Em um primeiro, antes do curso de formação, para levantamento de informações, aplicamos o pré-questionário e a entrevista semiestruturada com as professoras que atuam na SRM, na perspectiva de colher informações das suas experiências em relação ao atendimento com o aluno Surdo. Assim, a investigação relacionou-se a: um local específico numa instituição escolar, a SRM, onde acontece o AEE para Surdo nos anos finais do Ensino Fundamental, 8º e 9º anos, no município de Rio Verde/GO. Dessa forma, após recolha dos dados de uma forma ampla, explorando os espaços e sujeitos das SRM, estreitamos o âmbito para as observações participantes em locais que haviam alunos Surdos. Conforme Bogdan; Biklen (1994, p. 89 e 90), o estudo de caso se assemelha a um funil, o início é “representado pela extremidade mais larga do funil, os investigadores procuram os locais ou pessoas que possam ser objecto de estudo ou fontes de dados [...]. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos”. Portanto, após identificar o grupo específico de pessoas, observamos a atuação de três das sete que trabalhavam na rede estadual de ensino do município de Rio Verde/GO em vários momentos de ensino no AEE para Surdo.

Tivemos o propósito de compreender a prática dos professores do AEE e se havia elementos significativos da leitura e da escrita para a Matemática. E, por último, após o curso de formação continuada, o pós-questionário para obter informações sobre a experiência formativa na prática docente para o ensino interdisciplinar entre a Língua Portuguesa e a Matemática. Para melhor descrever os procedimentos, seguem os objetivos, os recursos e as estratégias utilizadas.

A observação foi estruturada de acordo com Bogdan e Biklen (1994) com a atenção voltada para as seguintes itens: o ambiente escolar (meio físico; meio econômico, social e cultural; meio semântico); o ambiente humano (professores; estudantes; administração; pais); o ambiente de aprendizagem (contexto de aprendizagem; relação professor/aluno; disciplina); o perfil dos professores (dados pessoais; formação acadêmica; experiência profissional; qual a compreensão da educação de Surdos, relação professor/aluno, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e da Matemática, formação continuada, entre outras); e registrar todos os dados coletados em portfólio.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu com levantamento bibliográfico e elaboração do curso de formação continuada. Apresentamos a ementa e projeto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Rio Verde (IFGoiano) para a certificação dos professores.

O curso foi de 45 horas e aplicado aos professores da rede estadual de ensino que atuam na SRM, respectivamente no AEE para Surdo da cidade de Rio Verde/GO. O IFGoiano - Campus Rio Verde foi parceiro na efetivação do curso oferecendo os materiais necessários e local.

Como técnica de análise de conteúdo, optou-se por Bardin (2016). Segundo a autora, a análise de conteúdo significa

um conjunto de técnicas de análise das visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Esta análise organizou-se em três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e a interpretação) e “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (BARDIN, 2016, p.50). A técnica teve como objetivo “manipular as mensagens (conteúdo e expressão do conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2016, p. 52).

5.2 A escolha dos sujeitos

A escolha dos sujeitos, iniciou-se pelo contato com a Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde (CRECE). Assim, identificamos quais escolas estaduais do município de Rio Verde/Goiás tinham a SRM, para posterior contato com as professoras que atuam no AEE para aluno Surdo. Das sete professoras do AEE, fizemos contato, por telefone, com cinco delas e, por não atender às chamadas telefônicas, fomos, pessoalmente ao local de trabalho de duas delas.

Após contatos, iniciamos nossa pesquisa, aplicamos o pré-questionário para constatar os perfis das professoras. Os nomes dados as docentes são fictícios para preservação das identidades delas, conforme quadro 3. A seguir, descrevemos em ordem alfabética, sobre a atuação profissional das professoras, formação, tempo de experiência e quantidade de alunos atendidos na SRM.

Quadro 3 - Perfil das professoras da rede estadual de ensino que atuam na SRM

Professora	Graduação	Formação continuada	Experiência na docência	Experiência na SRM	Quantidade de alunos Surdos atendidos	Total de alunos atendidos na SRM
Adriana	Pedagogia	Especialização em Educação Inclusiva	21 anos	7 anos	0	22
Kamila	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	19 anos	10 anos	0	14
Laura	Pedagogia	Especialização em Educação de Surdos/Libras	8 anos	8 anos	15	15
Maria	Geografia	Especialização em Libras: formação de recursos humanos para o atendimento inclusivo	20 anos	8 anos	0	36
Roberta	Geografia	Especialização em Educação de Surdos/Libras	23 anos	11 anos	15	15
Selma	Letras	Especialização em Educação Inclusiva; Libras: formação de recursos humanos para o atendimento inclusivo	20 anos	12 anos	1	42
Vilma	Educação Física; Biologia	Especialização em Psicopedagogia	12 anos	4 anos	0	47

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Após essa etapa, afunilamos a pesquisa. Detectamos que, das 7 (sete) professoras, apenas 3 (três) docentes realizam o AEE com alunos Surdos. 2 (Duas) das 7 (sete) profissionais, trabalham na mesma unidade escolar. Seguimos com a aplicação da entrevista semiestruturada, para compreendermos a rotina das professoras e dos alunos atendimentos na SRM.

5.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada possibilitou as docentes discorrerem sobre a temática que interessava aos pesquisadores e também ofereceu a vantagem de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. Esse momento aconteceu na SRM. Registramos de forma escrita com duas delas, por não aceitarem que gravássemos as falas, e com uma, por meio da gravação de vídeo.

A entrevista teve onze questões (APÊNDICE A). Por meio delas, captamos informações pessoais, profissionais, da SRM, dos diferentes atendimentos educacionais realizados, quantidades dos alunos atendidos, distribuição dos horários de atendimentos, planejamento de aula, articulação com as professoras da sala de aula e desafios na sua prática pedagógica. Os dados foram fundamentais para a compreensão do perfil docente e da rotina na SRM que consta na escolha dos sujeitos da pesquisa. Assim, descrevemos sobre os locais e as pessoas que foram os objetos de estudo, e então, iniciamos a observação participante, de modo a investigar o desenvolvimento dos momentos didático-pedagógicos para o ensino da Língua Portuguesa, bem como, a interação professora e aluno.

5.4 De onde sinalizo

O município de Rio Verde/Goiás situa-se no sudoeste goiano, a 220 km da capital – Goiânia/Goiás. No ano de 2018, a população de Rio Verde foi estimada em 229.651 habitantes (IBGE, 2018), sendo a quarta cidade mais populosa de Goiás. O município possui o total de dezenove escolas estaduais e oferece desde os anos finais do ensino fundamental ao ensino médio regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além dessas escolas, há dois CAAES que disponibilizam o atendimento para alunos com NEE. O município também possui uma Associação de Deficientes Físicos de Rio Verde (ADEFIRV), o qual tem uma equipe especializada com assistente social, psicóloga e fisioterapeuta, de modo a promover a qualidade de vida das pessoas com deficiências. Essa associação é responsável pelo transporte dos alunos Surdos que estudam na rede estadual de ensino. A cidade de Rio Verde possuía, desde o dia 27 de outubro de 1993, a ASRV, contudo, findou suas atividades, por motivos financeiros, no ano de 2018. Uma perda para a comunidade Surda local, visto que se constituía de movimentos sociais para uma educação de qualidade.

5.5 O campo da pesquisa

Após identificar as três professoras que realizam o AEE para alunos Surdos apresentamos os campos da pesquisa denominados Escola A e B (nomes fictícios).

Escola A

A escola A está situada na rua Henriqueta Assunção, s/nº, no bairro central de Rio Verde. Esta unidade foi fundada em 14 de janeiro de 1980, com o objetivo de sanar a insuficiência de escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental. A escola conta com 755 alunos alunas cursando os anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), nos períodos: matutino e vespertino. Já no período noturno, estão matriculados 468 alunos(as) frequentando o ensino médio na modalidade EJA. Grande parte dos alunos são de bairros carentes e cerca de 85% dos alunos do vespertino são oriundas da zona rural, deslocam-se de suas casas em média de dez a quarenta km para chegar à escola.

Quanto à estrutura física, a escola apresenta doze salas de aulas, uma sala de professores, duas salas da secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma cantina com dispensa, quatro banheiros femininos, quatro banheiros masculinos (sendo um banheiro feminino e um masculino com barras de apoio e sanitário para alunos com necessidades especiais), dois banheiros para funcionários, uma sala denominada de biblioteca, uma sala da diretoria, um laboratório de informática com dezessete computadores, mas apenas cinco em funcionamento com internet, uma sala de recurso multifuncional, um salão de eventos, uma quadra de esportes descoberta, uma sala da coordenação da merenda e um almoxarifado. O pátio da escola possui rampas para possibilitar a acessibilidade de alunos cadeirantes.

A SRM contempla os seguintes equipamentos: dois computadores com acesso à internet, uma impressora, um notebook, uma televisão de 42 polegadas, um aparelho de DVD, um ar condicionado, duas mesas para os computadores, quatro mesas para estudos, cinco cadeiras, uma geladeira, dois armários, uma reglete de mesa, uma punção, um soroban, alfabetos da Libras fixados na parede, um calendário do ano de 2018 fixado na parede, três dicionário da Libras, um cartaz sobre as cores em inglês, um cartaz sobre tabuada de multiplicação, um material dourado, dois globos mapa-múndi, três jogos de dominó para ensinar frutas, animais e frases na Libras,

carimbos com alfabeto da Libras e a coleção clássicos da literatura na Libras/Língua Portuguesa volumes 1, 2 e 3.

No ano de 2018 possuía 42 alunos matriculados na SRM, com as seguintes especificidades: surdez, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, osteogênese imperfeita, baixa visão, gagueira, deficiência intelectual, deficiente auditivo, dislexia, disgrafia e discalculia. Entre os alunos havia um Surdo, aluno do 9º ano, no período matutino. Na sua ficha de identificação constava-se como Surdo e deficiente intelectual. O aluno conta com o apoio do profissional Tilsps na sala de aula. No contraturno escolar frequenta o AEE, duas vezes por semana, sendo cada encontro de duas horas.

Os horários de atendimentos são de 4 (quatro) horas por semana, dividido entre 2 (dois) dias da semana, porém, alguns alunos eram atendidos, apenas 1 (uma), 2 (duas) ou 3 (três) horas sem intervalo, de acordo com a possibilidade dos alunos, pois alguns deles moravam na fazenda e não tinham como deslocar-se no contraturno escolar. A professora tinha as sextas-feiras, das 7h às 11h30min, para realizar o planejamento de ensino.

Escola B

A escola B localiza-se na rua 70, nº 315, esquina com a avenida João Belo, no bairro Popular do município de Rio Verde. A unidade escolar foi fundada em 1º de fevereiro de 1979 e atendia alunos com necessidades especiais e alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental até o dia 25 de fevereiro de 1986. Com a resolução nº 157, de 19 de setembro, foi autorizada a mudança para Fundação Presbiteriana de Educação. A partir da Lei nº 11165, de 09 de 1990, a Fundação Presbiteriana de Educação foi declarada Entidade de Utilidade Pública. Em 1989, iniciou-se o processo de eliminação do ensino fundamental e a partir de 1992, passou a realizar o AEE a alunos com NEE, da rede regular de ensino estadual, municipal e particular.

A escola está estruturada da seguinte forma: jardim na fachada, uma sala de espera, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma sala de professores, quatorze salas de aula, um laboratório de informática, uma cozinha, uma sala de fisioterapia, um consultório odontológico, um almoxarifado, um depósito de alimentos, uma sala de arquivo, banheiros masculino e feminino (na parte interna e externa do prédio), pátio sem cobertura e sala de exposição de material confeccionado pelos alunos.

A escola tem o quadro de funcionário estabelecido por: uma gestora, uma secretária geral, dois executores de serviço administrativo, duas coordenadoras pedagógicas, vinte e sete professores do estado e três em parceria com o município, três agentes administrativos (higienização), duas merendeiras, seis executores de serviços auxiliares, três guardas (dois são fornecidos pelo estado e um pelo município), uma odontóloga, uma auxiliar de odontologia e três fisioterapeutas em parceria com a Secretaria Municipal da Saúde.

Esta unidade conta com 106 alunos matriculados na escola e 71 alunos matriculados somente nos AEE, sendo crianças de creche ao ensino médio. A escola tem seis salas de atendimentos especializados, denominadas: AEE para deficiência auditiva com o ensino da Libras e da Língua Portuguesa para Surdo); AEE para deficiência visual com aulas de braille e soroban; sala ambiente temático com tecnologia assistiva: comunicação alternativa, recursos ampliados orientação e mobilidade; sala ambiente temática para leitura e escrita; sala ambiente temático para o desenvolvimento cognitivo; e uma sala para alunos autistas.

A sala que oferece atendimento aos alunos Surdos tem os seguintes equipamentos: dois computadores (um dos computadores está danificado) sem acesso à internet, uma impressora, um ventilador, uma televisão de 20 polegadas, um aparelho de DVD, alfabetos na Libras fixado na parede, um calendário 2018 fixado na parede, uma mesa para os computadores, três mesas infantis, três cadeiras infantis, duas carteiras escolares, uma mesa oval de seis lugares, quatro cadeiras, três tamboretas, uma lousa, dois armários, um mural identificando na Libras e na Língua Portuguesa, os meses que os alunos fazem aniversário, um jogo de memória sobre alimentos na Libras, três jogos de memória de sinais diversos na Libras, dois jogos de dominó relacionados ao sinais de frutas na Libras e na Língua Portuguesa, dois jogos de dominó sinais de animais na Libras e na Língua Portuguesa, dois jogos da memória sobre numerais na Libras e na Língua Portuguesa, um jogo da memória do alfabeto na Libras e na Língua Portuguesa, um jogo de dominó sobre o corpo humano na Libras e Língua Portuguesa, vinte e quatro cartelas de bingo na Libras, um jogo alfabeto histórico para Surdo, três dicionários da língua de sinais – A Libras em suas mãos, volume 1, 2 e 3, um rack com livros diversos, um livro – Libras em contexto, três livros – Libras: a imagem do pensamento, volume 1, 2 e 3, um livro – Atividades ilustradas em sinais da Libras, um livro – Educação para o trânsito nas escolas em Libras e dez exemplares – Coleção contos clássicos em Libras.

Nesta sala ficavam duas professoras, uma não-surda, responsável pelo ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua e na modalidade escrita e outra Surda, no ensino da Libras. No período noturno, as duas professoras ministravam aulas da Libras para a comunidade externa. Geralmente, os alunos Surdos frequentavam a sala de aula regular de outra escola e no contraturno a escola B. Havia quinze alunos Surdos frequentes nesse AEE, com idades entre quatro a dezoito anos, cursando desde os anos iniciais do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Os atendimentos aconteciam duas vezes por semana, com encontros de uma hora cada. Ocorriam, coletivamente, entre pares Surdos, a depender da idade e nível linguístico do aluno e com momentos com a professora não-surda e, em outro, com a professora Surda. Havia uma aluna Surda cursando o 8º ano em outra escola. A aluna tinha um TilsP na escola que estudava e no contraturno, frequentava o AEE da escola B, duas vezes por semana, sendo cada encontro de uma hora. As professoras tinham as sextas-feiras, das 7h às 11h30, para realizar o planejamento de ensino e/ou momentos de estudos.

5.6 Os sujeitos do campo da pesquisa

A escolha dos sujeitos justifica-se pela importância de responder à questão-síntese da pesquisa: as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores do AEE nos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, da rede estadual de ensino do município de Rio Verde/Goiás são efetivas na promoção da leitura, da tradução e da interpretação de textos matemáticos para os alunos Surdos? Outro fator, que nos levou a esta opção, foi que sempre ouvimos dos professores, nos corredores das escolas, pelo senso comum, questionamentos quanto ao trabalho na SRM referente aos alunos Surdos – o que esse (a) menino (a) faz no AEE que não aprende nada.

Assim, identificamos 3 (três) professoras que faziam atendimentos com alunos Surdos, duas efetivas e uma contrato temporário, para a observação participante das práticas pedagógicas referentes ao momento de ensino da Língua Portuguesa. As professoras estão denominadas com nomes fictícios: Laura, Roberta e Selma.

A professora Laura, da escola B, nasceu na cidade de Jataí/GO. Mora em Rio Verde há quinze anos. Quando tinha seis meses, a família identificou nela, surdez profunda bilateral. Teve seu primeiro contato com a Libras no Centro de Ensino Audição e Linguagem (CEAL) em Brasília. Mas, antes desse contato, sua família insistia que ela fosse oralizada. Foram anos de tentativa, até

seu primeiro contato com a língua de sinais e nunca mais parou de sinalizar. No ano de 2007 começou a graduação em Pedagogia e a trabalhar como instrutora da Libras em uma escola de ensino especial. Após a conclusão da graduação fez uma especialização *latu senso* em Educação de Surdos/Libras e no ano de 2018 soma-se oito anos como temporária no atendimento educacional especializado (AEE) para Surdo. Foi membro da direção da ASRV.

A professora Roberta, da escola B, nasceu em Firminópolis/GO. Há quatro anos mora em Rio Verde/Goiás. É casada e tem quatro filhas. Iniciou sua carreira docente, no período da sua graduação em Geografia, como temporária, em escola de educação especial. Hoje, soma-se vinte e três anos como efetiva, mesmo, após a conclusão do curso, continuou trabalhando com educandos, de diferentes necessidades especiais, na SRM tem onze anos de atividades. Seu contato com o Surdo foi com uma vizinha, que a procurou para fazer amizade. Depois desse contato, começou a aprender Libras e a interpretar no contexto religioso. Além de trabalhar na rede estadual de educação, complementa a renda, dando aula da Libras em empresas privadas quando possível. Conheceu a ASRV, mas nunca frequentou esse espaço pela falta de tempo. Possui uma especialização em educação de Surdos/Libras, entre outros cursos de curta duração que fez em Goiânia.

A professora Selma, da escola A natural de Rio Verde/Goiás, é casada e tem dois, filhos universitários. A sua formação inicial foi Letras e há vinte anos trabalha na rede estadual de educação. Desses vinte anos, como efetiva, oito foram ministrando aula da Língua Portuguesa e doze atuando na SRM. Seu trabalho com o público-alvo da educação especial começou a convite de uma gestora, e se prolongou até o momento atual. Seu contato com a Libras e o Surdo deu-se no contexto escolar. Desconhece a ASRV e sua formação na Libras e na LP2 foi em cursos a partir de 20h a 160h e em especializações *lato sensu*.

5.7 Observação participante

A observação participante permitiu aos pesquisadores obterem mais informações da prática docente e evidenciar detalhes imperceptíveis com o questionário e a entrevista.

As observações ocorreram nas escolas A e B, uma vez que, apenas nesses locais haviam alunos Surdos que frequentavam o AEE. A fim de que pudéssemos conhecer a prática pedagógica docente e identificar se no momento de ensino da LP2 havia diálogos com a Matemática,

observamos as atividades rotineiras das professoras e sua interação com o aluno Surdo. As observações aconteceram no mês de setembro de 2018. Na escola A, nos dias 3, 5, 10, 12, 17 e na escola B, nos dias, 11, 13, 18, 20 e 25, respectivamente.

Durante o período de observação na escola B, recebemos um convite para vivenciar uma aula-passeio. Convidaram-nos para passar o dia em uma fazenda junto com os professores da instituição e com os demais alunos. Aceitamos o convite e no dia seguinte fomos à fazenda. A professora não-surda que trabalhava com os alunos Surdos, devido a problemas pessoais, não compareceu. Assim, embarcamos, o que para nós, foi um momento especial para compreender a rotina de uma aula-passeio.

Foi possível trazer à tona, a observação da rotina dos alunos Surdos com a professora Surda. Ao chegar na fazenda, enquanto as professoras não-surdas de outras SRM desciam do ônibus, juntamente com seus alunos não-surdos, e se organizavam para sentar e ouvir uma música que soava uma melodia tranquila, entre os cantos dos pássaros presentes naquela local, os alunos Surdos desciam do ônibus, eufóricos, bailavam com suas mãos, num ritmo efervescente, a fazer barulhos com gargalhadas dos seus próprios comentários. Quando do nada, surgiu o anúncio de um homem ao microfone – vamos começar o dia com uma oração.

Nesse momento, as professoras não-surdas olharam para os Surdos e chamaram a atenção da professora Surda para silenciar seus discentes, pois o barulho as incomodava, foi como se o anúncio tivesse acessível a todos, e os alunos Surdos fossem os alunos rebeldes da turma.

Não disseram para os Surdos, que era o momento da oração, nem a professora Surda sabia o que estava acontecendo, pois ela compartilhava do bate-papo com seus alunos. Uma das professoras não-surdas gritou para a professora Surda – Pedi eles (alunos Surdos) para darem as mãos nesse momento de oração. Sem comunicação entre elas, o pesquisador participou como Tilsp, para oportunizar aos alunos Surdos o que estava sendo comunicado naquele momento. O interessante foi que ao interpretarmos a fala oral – Peça a todos que deem as mãos – a professora Surda orientou seus alunos a encostarem seus pés uns nos outros, como representação de dar as mãos, gesto imposto pela professora não-surda.

O sentimento de colonização linguística nos veio à mente, lembramos da leitura da obra *As imagens do outro sobre a cultura surda*, da pesquisadora Surda, Karin Strobel (2018), pois a autora retrata as representações sociais que narram o Surdo, como deficiente, e a desvalorização da cultura Surda.

Dessa maneira, analisamos criticamente como se daria a rotina da aula-passeio. Após o fato inicial, os alunos Surdos fizeram caminhadas, soltaram pipas, brincaram com bolas, mas, quando havia alguma brincadeira coletiva, anunciada ao microfone, os Surdos ficavam excluídos pelo fato das barreiras de comunicação.

Esta disposição de passar o dia com a professora Surda e os seus alunos nos fizeram refletir sobre a falta de acessibilidade em vários espaços sociais. Segue, a imagem, figura 9, da aula-passeio com os alunos Surdos da escola B.

Figura 9 - Aula-passeio da escola B com alunos Surdos



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

A partir dessa experiência, fizemos o seguinte questionamento: como atender as especificidades dos Surdos, levando em consideração que sua experiência é visual? Essa indagação, causou-nos reflexões sobre o Surdo e diante disso, destacamos os artefatos culturais da cultura Surda, no curso de extensão.

5.8 Atividades observadas na escola A e na escola B

No decorrer da nossa caminhada, conhecemos mais sobre os atendimentos aos alunos Surdos, na escola A e B. Observamos as práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras do AEE nos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, da rede estadual de ensino do município de Rio Verde/Goiás e verificamos se essas práticas eram efetivas na promoção da leitura, da tradução e da interpretação de textos matemáticos para os alunos Surdos. Seguem, no quadro 4 as

descrições dos momentos didático-pedagógico, referentes aos conteúdos aplicados (ANEXO A) na SRM da escola A, a um aluno Surdo do 9º ano.

Quadro 4 - Momentos didático-pedagógico do ensino da LP2 – AEE para aluno Surdo da escola “A”

Momento didático pedagógico	Conteúdos	Recursos e estratégias	Professora
Ensino da Língua Portuguesa	Interpretação de texto; caça-palavras; Grau do substantivo: aumentativo e diminutivo; Tabuadas; situações-problemas;	Atividades impressas; ênfase na Língua Portuguesa escrita; sinal-palavra (Libras/Língua Portuguesa)	Selma

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

Percebemos nesses atendimentos, que o momento de ensino da LP2, preconizado pelo SEESP/MEC por meio das autoras: Silva, Lima e Damázio (2007) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010) se misturam em ações de ensino da Matemática, porém, a Libras não foi a língua de instrução e intenso uso do bimodalismo. Essa abordagem foi muito utilizada na proposta da comunicação total, quando aderiram a forma oral e sinais simultaneamente, com a intenção de contribuir para a compreensão da comunicação com o Surdo.

Verificamos cópias de atividades tiradas da internet para trabalhar conteúdos simplificados que pretendem ampliar o vocabulário da Língua Portuguesa e desenvolver a capacidade de leitura, por meio de textos, caça-palavras, grau de substantivos, antônimos e formação de frases. Em relação ao trabalho com a Matemática, verifica-se práticas de ensino por meio de tabuadas; situações-problemas, equações e operações matemáticas. Em relação ao uso de imagens, deu-se timidamente, mais para enfeitar as atividades, do que a intenção de orientar os alunos na leitura de palavras. Para a professora não há tanta necessidade de adequação das atividades, porque o aluno é oralizado e argumenta, assim disse a professora: *Quando ele não entende o que falo, eu falo pausadamente, bem devagar, para ele tentar entender, e não entendendo, aí uso a Libras para mostrar o sinal daquela palavra.* Perguntamos para o aluno sobre qual língua ele preferia utilizar no seu dia a dia e ele nos respondeu na língua de sinais– *eu gosto de me comunicar por meio da Libras* (tradução nossa).

Em relação a escola B, as observações ocorreram com o atendimento a uma aluna Surda que cursa o 8º ano em outra instituição escolar. Apresentamos no quadro 5, os conteúdos aplicados (ANEXO B).

Quadro 5 - Momentos didático-pedagógico do ensino da LP2 – AEE para aluno Surdo da escola “B”

Momento didático pedagógico	Conteúdos	Recursos e estratégias	Professoras
Ensino da Língua Portuguesa	Antônimos; interpretação de texto; formação de frases; equação; operações matemáticas; situações-problemas;	Atividades impressas; ilustrações; lápis de cor; quadro; giz; uso da Libras e Língua Portuguesa escrita.	Laura/Roberta

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

As atividades que predominaram na SRM foram de Língua Portuguesa e de Matemática. A participação da professora Surda nesses momentos de ensino, valorizou a língua de sinais, mas também percebemos marcas⁴⁷ de práticas ouvintes pela professora. Ela ministrou o conteúdo: antônimos e utilizou quadro e giz para registrar a atividades. Solicitou a aluna que copiasse no seu caderno e após explicação da professora na Libras, sinal-palavra, pediu que elaborasse frases com as palavras copiadas. A aluna apresentou dificuldades para compreender o que era antônimo, pois desconhecia as palavras, e não havia nenhuma imagem para contribuir com a atividade. Os outros conteúdos foram ministrados pela professora não-surda e a ênfase deu-se na Língua Portuguesa escrita.

As explicações na Libras ficaram em segundo plano e a Língua Portuguesa em primeiro, como se a necessidade maior fosse de aprender a Língua Portuguesa. Observamos algumas atividades isoladas de Matemáticas, contas de adição, subtração, multiplicação, divisão, expressões numéricas e apenas duas situações-problema para a aluna aplicar no seu dia a dia. Estas últimas atividades são do gênero textual: anúncios, as quais permitem a exploração da linguagem verbal e não verbal pelo uso intenso de textos e imagens. Entretanto, a pouca preocupação com a linguagem visual para ensinar a LP2 de forma interdisciplinar com outra disciplina fez com que a aluna achasse difícil as atividades propostas para complementar o seu conhecimento.

Levando em consideração que o ensino da LP2, há necessidade do uso da Libras, L1 do aluno Surdo, conforme pesquisas (TAVEIRA, 2014; LEDEBEFF, 2017; FERNANDES, 2018), as estratégias percebidas eram uma manutenção dos métodos oralistas vivenciados pelos Surdos a partir do congresso de Milão que permanecem até hoje nas práticas docentes. Observamos que, quando as professoras, Surda e não-surda, estão juntas na mesma sala, não há muito diálogos entre

⁴⁷ Tendência de reprodução de atividades e experiências ouvintes, com tímida incursão pela cultura visual e pela cultura Surda (LEBEDEFF, 2017).

elas, e muito menos planejamento mútuo das atividades. Seria interessante se ambas protagonizassem os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos Surdos que frequentam o AEE.

Após essas observações, formalizamos o convite para as sete professoras, com a finalidade de participarem do curso de extensão: *Uma proposta pedagógica para o ensino de Surdo: entrelaçar da LP2 e da Matemática*, com carga horária de 45 horas.

Apresentamos o projeto de pesquisa para a responsável da CRECE, afim de que as docentes fossem liberadas, para que o curso de formação continuada acontecesse de forma coletiva em horário de trabalho, porém o resultado não foi positivo. A responsável pela equipe de inclusão da CRECE argumentou que: o curso seria interessante, mas teria que ser realizado fora do período de expediente das professoras.

Diante do insucesso, acerca da não liberação das professoras, seguimos os passos de Bogdan e Biklen (1994) quanto à proposta de ser persistentes e flexíveis para proporcionar o curso para as professoras. Fizemos algumas tentativas pessoalmente, formalizando o convite. Contudo, pelas dificuldades das professoras, em relação ao tempo, agendamos o curso no período noturno, mas somente duas compareceram. A desmotivação das professoras foi devido ao excesso de trabalho, 3 (três) das 7 (sete) delas trabalham em instituições diferentes, ultrapassando a carga horária de sessenta horas semanais.

Fizemos contato novamente, tentamos ser flexíveis, propondo alguns encontros individuais na própria SRM da escola, aproveitando períodos ociosos de atendimento. Então, quatro delas aceitaram participar do curso. Nesse momento, agradecemos a professora Surda, pela disponibilidade em acompanhar o pesquisador, na proposta do curso de extensão.

5.9 Análise do pré-questionário

Aplicamos o pré-questionário (APÊNDICE C), com as sete docentes que atuam na rede estadual de ensino de Rio Verde/Goiás, respectivamente, na SRM para identificar quais faziam o AEE para aluno Surdo. Consideramos toda narrativa, em especial de uma professora, que manteve sua marca viva ao tomar por empréstimo, a Língua Portuguesa, para produzir sentidos em uma segunda língua. Apresentamos no Quadro 6, as questões e, em seguida, as respectivas respostas.

Quadro 6- Questões aplicadas antes do curso de formação continuada

Pré-questionário aplicado às cursistas
1) Qual é a sua graduação?
2) Marque com um “X” em uma das opções. Em sua graduação, teve conteúdos/disciplina referentes à Educação de Surdos? () Sim () Não.
3) Tem especialização? Se sim, qual? Teve disciplina referente à Educação de Surdos?
4) Há quanto tempo atua na Sala de Recursos Multifuncionais?
5) Já fez ou faz atendimento educacional especializado para alunos (as) Surdos (as)? Se sim, conte sua experiência.
6) Você conhece sobre os momentos do atendimento complementar ao aluno (a) Surdo (a), ensino da Libras, ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua (LP2) e na modalidade escrita? Se sim, descreva sobre eles.
7) Como você trabalha o momento de ensino da LP2 e na modalidade escrita?
8) No momento de ensino da LP2, há alguma experiência interdisciplinar na prática do atendimento educacional aos alunos Surdos? Conte-nos sua experiência.
9) Há quanto tempo comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras)?
10) Quanto ao domínio da Libras, marque com “X” o que se aplica. <input type="checkbox"/> Expressa-se <input type="radio"/> Pouco <input type="radio"/> Razoavelmente <input type="radio"/> Bem <input type="checkbox"/> Compreende <input type="radio"/> Pouco <input type="radio"/> Razoavelmente <input checked="" type="radio"/> Bem
11) Na sua opinião, qual o modelo mais adequado para Educação de Surdos: oralista, bilíngue ou inclusiva? Explique.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

As professoras foram nomeadas como Adriana, Kamila, Laura, Maria, Roberta, Selma e Vilma. Na questão 1 e 2, trata-se da formação inicial, nenhuma das docentes participantes tiveram algum conteúdo relacionado à surdez. Já sobre a formação continuada, questão, seis delas tiveram contato com conteúdos voltados para a educação de Surdos, contudo, duas professoras retratam

que foram basicamente, o ensino centrado na comunicação da Libras, não estudaram questões metodológicas em como ensinar a Libras e a LP2 para o Surdo.

Em relação ao tempo de trabalho na sala de SRM, observamos que a de menor tempo foi de quatro de anos (Vilma) e o maior tempo foi de doze anos (Selma). Acerca da questão 4, quanto à experiência com alunos Surdos no AEE, apresentamos somente as respostas de cinco professoras, visto que algumas nunca fizeram atendimento a estudantes com essa especificidade.

Sim. O aluno não aceitava que precisava e tinha direito ao atendimento, portanto, comparecia a sala de AEE esporadicamente, quando era solicitado a realizar alguma atividade em dupla com outro colega para ajudar o outro. (Kamila)

Já e gosto dessa profissão. É fácil ensinar Libras básico para os alunos surdos. Trabalho há 8 anos e conheço os sinais na Libras. Realizo estudos, pesquisa em dicionários, internet e o contato com ouvintes e Surdos na sala do AEE. Tenho paciência ao ensinar as crianças, adolescentes e adultos Surdos. Ajudo também com conselhos e incentivos para os alunos estudarem. (Laura) (Tradução nossa)

Já, em anos anteriores. Alguns acertos e diversos erros, a maior dificuldade é que a maioria dos alunos, família e funcionários não conseguem se comunicar entre si. Não são alfabetizados e com conhecimento limitado. Tentei minimizar ao máximo a dificuldade de comunicação do básico. (Maria)

Sim. Já trabalhei em salas de AEE em escola regular e tive alunos surdos e também outras necessidades especiais. Hoje atuo em um AEE numa escola de ensino especial voltado somente para surdos, com atendimento desde alfabetização até o ensino médio. O trabalho desenvolvido é sanar a dificuldade do aluno e não conteúdo referente a série que está inserido na rede regular[...]. (Roberta)

Sim, trabalhei por alguns anos como intérprete de surdo e outros com atendimento especializado de surdo no AEE. (Selma)

A partir das respostas referentes às experiências no AEE para Surdo, notamos as tensões instauradas nesse atendimento, com pouca frequência dos alunos e com implicações na prática docente, pois como narram a professora Maria – *alguns acertos e diversos erros*, mostra-nos que “não têm formação adequada para receber aluno com especificidade linguística, restando-lhe, atitudes empíricas entre erros e acertos” (MUNIZ, 2017, p. 121).

A partir da questão de número 5, sobre os momentos no AEE para Surdo, preconizado pelo SEESP/MEC por meio das autoras: Silva, Lima e Damázio (2007) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010), três professoras respondem que desconhecem, uma delas responde que conhece a teoria superficialmente, e as outras conhecem, conforme respostas:

Sim, conheço a didática ao ensinar Libras. Mostro os sinais, livros, exposição de objetos, apresentação de teatro, piada, cd, quadro, giz, Língua Portuguesa como segunda língua, atividades, as palavras e texto. (Laura) (Tradução nossa).

Sim. Tenho trabalhado nos atendimentos no AEE no ensino de Libras e com suplementação de atividades para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Tenho encontrado algumas barreiras como material adequado para esta modalidade de ensino, faço adaptando material e recursos pedagógicos encontrados na internet. (Selma)

Sim. Ensino de libras: como ensinar matemática, português etc. Se o surdo não sabe nada em libras, primeiro alfabetiza, ensinar tudo ao redor do surdo em libras. Ensina em libras: nessa etapa já posso ensinar em libras, pois vai haver uma compreensão e significado dos sinais (libras). Ensino em português: fazer associação do sinal com a palavra em português, deixar que o surdo assimile e relacione gravura sinal/palavra/escrita. (Roberta)

Percebemos um distanciamento da teoria e da prática, uma vez que mais de cinquenta por cento delas não se expressaram sobre os momentos didáticos-pedagógicos no AEE. A resposta da professora Selma, revela-nos a falta de materiais bilíngues para trabalhar a Libras e a Língua Portuguesa com o aluno Surdo. O decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 expressa seu artigo 2º, inciso II, que um dos objetivos do AEE visa a fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, mas diante da escassez desses materiais, torna-se necessário as professoras elaborar seus próprios recursos didáticos, se reinventar na sua prática pedagógica. Como mostra a resposta da professora Laura, exemplificando as diversas ferramentas utilizadas na sua prática pedagógica.

Na resposta de Roberta, quando relaciona o ensino da Língua Portuguesa, notamos a redução dessa prática relacionando-a apenas em gravura-sinal-palavra. Na questão 6, indagamos sobre o momento de ensino da LP2, três não conhecem, e quatro delas explicaram como se dá a prática desse ensino:

Frases, palavras, libras, experiência com a percepção visual, L1, libras, imagem. (Laura)

Com materiais lúdicos, ilustrados, gravuras, sempre sinais e palavras juntos (bilíngue). (Maria)

Depende do desenvolvimento (alfabetização) do surdo. Se está na fase de alfabetização fazemos uma relação entre gravura/sinal/escrita. Se está em fase de produção de texto primeiro uma conversa para que o surdo possa direcionar seu pensamento para o tema e em seguida fazer a produção escrita. Ex.: Dois macacos comem banana – conversa (bate papo) para que o surdo possa compreender que para o feminino: duas – para o plural: bananas. (Roberta)

Sim. Sempre demonstrando para o aluno surdo a importância de LIBRAS em seu aprendizado, mas também a necessidade do aprendizado de LP2, devido a modalidade de ensino apresentada na sala de aula. (Selma)

A resposta de Laura nos mostrou que a percepção visual faz parte do processo do ensino da LP2 e a Libras como língua de instrução nesse processo educacional. A professora Maria reforça, o que geralmente, percebemos no ensino da LP2, a relação imagem versus palavra escrita, isolada e descontextualizada sem nenhuma problematização, criticidade para o aluno Surdo que visa à autonomia linguística bilíngue no seu dia a dia (LEBEDEFF, 2017). Em relação a resposta de Selma, sabemos que aprendizagem da LP2 para o Surdo vai além da sala de aula, sendo necessário mostrar ao aluno que, a Língua Portuguesa vem para somar, pois a escrita está presente em todo espaço social (NEVES; QUADROS, 2015).

Questionamos na sétima pergunta, se havia alguma experiência interdisciplinar na prática do AEE para aluno Surdo, uma das participantes respondeu que todo atendimento é interdisciplinar, mas não nos contou sua experiência quanto à prática pedagógica. Já outra docente, escreveu quais recursos utilizados e não como integra as diferentes áreas de conhecimento na proposta de atendimento, como mostram os relatos a seguir:

No AEE todo o atendimento é interdisciplinar. (Maria)

Sim, no atendimento diário é necessário buscar muitos recursos que amplifique este atendimento, como atividades ilustrativas, dicionário de LIBRAS, pesquisa ilustrativas na internet, entre outros recursos necessários nos atendimentos. (Selma)

Observamos que duas professoras, articulam diversas áreas de conhecimento, bem como, contextualiza o conteúdo com as vivências dos alunos. Temos, como exemplos, as respostas da questão sete, com uma das participantes, dando ênfase na Libras como mediadora em todo processo

de ensino, e outra participante trabalhando com gênero textual: receita, porém, percebemos que nessa prática, não há marcas da L1 no centro das interações comunicativas.

Não ensino a disciplina isoladamente. É importante o trabalho de forma interdisciplinar. Mostro várias histórias, passo pela Ciência, pela Matemática, pela Língua Portuguesa como segunda língua e pela Geografia. As alunas Surdas gostam dessa maneira interdisciplinar e ajuda no desenvolvimento delas. Minha experiência parte do contexto de uma história e depois aparece a matemática, português e ciências. Assim, a atividade explicada na sala com alunos surdos favorece na aprendizagem, de forma clara e com o uso da Libras. É importante o uso dos sinais. (Laura) (Tradução nossa).

Receita de bolo: em LP2 trabalha o reconhecimento (leitura) das palavras e a descoberta do que se trata o texto; Matemática: medidas, quantidades, sistema monetário; Ciências: origem dos ingredientes, se é industrializado ou não; química: ação do fermento na receita; geografia: localização do mercado mais próximo da unidade escolar para a compra dos ingredientes da receita e a localização dos produtos dentro do mercado; socialização: a confecção a receita pelos alunos juntamente com a professora. (Roberta)

Destacamos no quadro 7 a seguir, a questão 8 e 9, sobre a proficiência na Libras, quando questionado o tempo e o domínio, percebemos que para o trabalho na SRM, o quesito proficiência não interfere na lotação desses profissionais.

Quadro 7 - Proficiência na Libras

Participantes	Tempo	Expressa-se/compreende
Adriana	Parcialmente*	Razoavelmente
Kamila	Não me comunico*	Pouco
Laura	40 anos	Bem
Maria	Vários anos*	Razoavelmente
Roberta	20 anos	Bem
Selma	12 anos	Pouco
Vilma	Não tenho experiência*	Pouco

*Não informaram tempo.

Fonte: Do próprio pesquisador, 2019.

Pedimos opiniões quanto ao modelo mais adequado para a escolarização do educando Surdo. As respostas da questão 10, mostram-nos que a oralista não é a ideal, contudo, há uma

confusão do que seja escola bilíngue e escola inclusiva numa perspectiva bilíngue e também qual é a língua materna do Surdo.

Na minha opinião o modelo adequado é na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando que esta precisa passar por ajuste na sua organização na sistematização do processo de formação do aluno e do professor formalizada para todos. (Adriana).

Na minha opinião, bilíngue que é importante. O contato com a Libras, entre os Surdos e os ouvintes, ajuda na comunicação, mediação e no desenvolvimento do aluno Surdo. Também é melhor quando os Surdos têm contato com Surdos, o desenvolvimento na Libras é mais rápido. A Libras é a primeira língua do Surdo. Com o modelo bilíngue fica fácil a comunicação e o contexto para desenvolver o cognitivo do aluno. Mas, temos poucos ouvintes que entendem a Libras e torna um pouco complicado a comunicação e o desenvolvimento cognitivo desse aluno. (Laura) (Tradução nossa).

Bilíngue, pois não vivemos isolados e sim em comunidade e convivemos todos juntos ouvintes e surdos, acredito que o bilíngue terá maior êxito. (Maria)

Bilíngue se o sistema compreender essa necessidade e promovesse a formação dos profissionais. (Kamila)

Oralista causa muito sofrimento ao surdo. Inclusiva: tem muitas falhas. Bilíngue: usar as duas línguas (Libras e Língua (fala) do país de origem) como se ambas fossem língua materna (grifo nosso) isso seria de um grande benefício para o surdo e o seu desenvolvimento seria outro. O surdo não ficaria em atraso de aprendizagem nas escolas. (Roberta)

Inclusiva, pois atende os alunos surdos dentro de suas necessidades específicas e pelo convívio social com outros alunos. (Selma).

A educação inclusiva por abranger não somente o surdo, o aluno com deficiência intelectual, o aluno com baixa visão etc., e também os alunos que possuem necessidades educacionais especiais. Essa inserção no contexto escolar possibilita uma importante experiência tanto para o surdo como para os outros, isso irá preparar e educar para que as diferenças e dificuldades sejam diminuídas ao longo do tempo. (Vilma).

A resposta de Roberta, aponta como se a língua materna do Surdo fosse a Libras e a Língua Portuguesa. Os Surdos quando se encontram, comunicam pela língua de sinais, e apesar de viver em diferentes contextos linguísticos e a aquisição tardia da Libras, quando nasce em família ouvinte, o encontro Surdo-Surdo é o mesmo que descobrir um “tesouro” (QUADROS, 2017, p.

75), um momento muito especial para eles que têm a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2. Maria, aponta para o modelo bilíngue, porém, na sua descrição, compreendemos o modelo da inclusão, quando Surdos e não-surdos usufruem do mesmo espaço, contudo, a língua majoritária nesse ambiente é a oral-auditiva. No modelo da inclusão, a perspectiva bilíngue é compreendida, somente com a presença do intérprete de Libras e o espaço do AEE. A proposta das escolas da rede estadual de Rio Verde são escolas inclusivas. Percebemos que essas professoras não dominam as nomenclaturas envolvidas na educação de Surdos e ainda desconhecem as especificidades linguísticas envolvidas nas práticas pedagógicas.

Entretanto, duas das professoras, Kamila e Laura, compreendem a bilíngue ser a ideal, quando a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é trabalhada como L2.

Em relação, a valorização da diferença nas escolas inclusivas, no caso dos Surdos, podemos verificar que a língua de sinais é aceita, mas há “um currículo descontextualizado e totalmente distante de suas formas particulares de construção de conhecimento” (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2017, p. 7). Para tanto, a professora Adriana reconhece que há falhas e que precisam de formações adequadas para ter êxito nessa proposta de educação.

Observamos que há necessidades de discussões sobre o AEE para Surdo, que envolvam teoria e prática na formação docente, pois o trabalho nesse espaço acontece empiricamente, necessitam de uma compreensão melhor sobre educação de Surdos.

Então, a partir das constatações, realizamos o curso: *Uma proposta pedagógica para o ensino de aluno Surdo: entrelaçar da LP2 e da Matemática*, e após o encerramento aplicamos outro questionário para verificar a validação dessa proposta educacional.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ALUNO SURDO: ENTRELAÇAR DA LP2 E DA MATEMÁTICA

O produto educacional (APÊNDICE C), exigência do Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática, foi um curso de extensão teve um total de 45 horas e visou, além do ensino básico da Libras, sinais relacionados à Matemática, também a uma provocação às docentes para repensarem suas práticas e que contribua de maneira significativa para que as professoras tenham o desejo de continuar a ler, a descobrir e a refletir sobre a educação de Surdos. A construção desse curso deu-se diante das investigações iniciais no AEE para aluno Surdo, pelas observações participantes das práticas docentes, também pelas entrevistas semiestruturadas e aplicação do pré-questionário. Assim, surgiram novas inquietações dos pesquisadores, face às lacunas e às fragilidades percebidas durante a coleta de dados da pesquisa, que permitiram esboçar todo o material para o curso apoiado em referenciais de Estudos Surdos, para avançar na prática bilíngue da educação de Surdos, conforme Fernandes (2003), Taveira (2014), Coutinho (2015), Lima (2015), Lebedeff (2017), Borges e Nogueira (2018), e Strobel (2018). Assim, o curso teve como objetivo refletir sobre o AEE para aluno Surdo com a presença do Surdo.

A organização deu-se com a apresentação do conteúdo do curso; Educação de Surdos: que caminho trilhar?; Políticas públicas para a educação de Surdos: AEE para aluno Surdo; Libras: que língua é essa; Saberes da cultura Surda; Saberes da valorização das experiências visuais; Saberes do ensino da LP2 na modalidade escrita; E produção de atividades pedagógicas: diálogos entre a disciplina da Língua Portuguesa e da Matemática.

O diferencial foi a presença da professora Surda, que nos fez refletir sobre o objetivo do curso, ao pensarmos em “Refletir sobre o AEE para o Surdo”, mudou-se para “Refletir sobre o AEE com o Surdo”. O convite da professora Surda nos fez entender que para falar da educação de Surdos precisa-se do Surdo presente para protagonizar conosco, ouvintes, a construção dos processos de ensino e de aprendizagem ao aluno Surdo.

O Surdo é o ator, é o sujeito, ele precisa de se empoderar, dar opinião e de participar das decisões pedagógicas para marcar a presença da Libras, para marcar o discurso Surdo, para marcar o status e a defesa de uma educação de Surdos de qualidade. Sou o pesquisador, ouvinte, tenho o desafio de não (re) produzir discursos ouvintistas sobre o povo Surdo. Apesar de participar da comunidade Surda, ser proficiente na Libras, pesquisar sobre os artefatos culturais do povo Surdo

e aos poucos conhecendo mais sobre o ser Surdo, isso não significa que sou Surdo. Porém, me permite caminhar e questionar as práticas pedagógicas que perpassam pela educação de Surdos na perspectiva da educação para todos permeada pela política da educação inclusiva.

As atividades desenvolvidas foram por meio de encontros presenciais e de atividades à distância. O tempo de duração de cada encontro presencial foi de 3 (três) horas. Tivemos quatro atividades à distância para leituras de artigos e capítulos de livros. Após leitura, realizávamos círculos de discussões e reflexões sobre a educação de Surdos. As temáticas abordadas em cada momento tiveram como foco o processo de ensino e de aprendizagem do aluno Surdo, bem como, reflexões sobre sua língua materna, os saberes necessários para a atuação dos professores do AEE, o ensino da LP2 e o ensino da Matemática para aluno Surdo. Na apresentação, houve amostra de filme que abordou questão da surdez pela perspectiva do próprio Surdo. Depois, leituras de textos que apoiaram na reflexão levantada – deficiente ou diferente? No decorrer do curso houve sugestões de trabalho da LP2, atividade individual e em grupo, ensino da Libras referente à Matemática, construção do plano de ensino e encerramento com aplicação de atividades de forma interdisciplinar: LP2 e Matemática como estratégia de ensino para alunos Surdos.

Nesse sentido, pretendemos, com o curso, contribuir com a melhoria da prática do profissional do AEE que tem como atribuição ensinar LP2 ao aluno Surdo, de modo a refletir sobre seu trabalho na SRM. É partir desse atendimento que o aluno Surdo tem a oportunidade de complementar o seu conhecimento, o qual não teve acesso na idade certa, devida as barreiras comunicativas no espaço familiar e social.

Portanto, foram momentos de aperfeiçoamento da prática profissional quando possibilitou reflexão e transformação da prática no AEE. Dessa maneira, articulamos teoria e prática, bem como, refletimos sobre a validação do produto educacional da pesquisa de dissertação do Programa de Mestrado Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí e sua influência no cotidiano dos alunos Surdos na SRM para a melhoria desse atendimento educacional especializado.

Finalizamos o curso de formação continuada e após o encerramento aplicamos o pós-questionário com as participantes para validação do produto educacional. A análise do pós-questionário e registros das observações concentraram-se no texto seguinte.

6.1 Análise do pós-questionário

Apresentamos as discussões e as análises dos resultados da aplicação do produto educacional. Tivemos como objetivo superar o que nos foi revelado, uma formação frágil no que tange a educação de Surdos e o AEE. Esse questionário abordou as questões do quadro 8:

Quadro 8 - Questões aplicadas depois do curso de formação continuada

Pós-questionário aplicado as cursistas
1) O que motivou você a participar do curso?
2) Você obteve orientações e esclarecimentos sobre o ensino de LP2 para Surdo no AEE? Se sim, quais?
3) 3) O que você pensa sobre a utilização da Libras em sua prática de ensino da Língua Portuguesa no AEE? a) É fundamental, porque é a primeira língua do Surdo. b) É importante, mas não sei usar a Libras como instrução. c) Não acho necessário saber Libras para ensinar a Língua Portuguesa para Surdo.
4) Você conhecia as especificidades na Educação de Surdos? Se sim, o que mudou na sua visão?
5) Ao fazer uma reflexão sobre os artefatos culturais da pessoa Surda, o que você achou mais significativo para serem utilizados no atendimento com o aluno?
6) Saber se comunicar em Libras é suficiente para a Educação de Surdo? Explique.
7) Na sua avaliação, há aplicabilidade da proposta em sua prática pedagógica como professor do AEE? Explique.
8) Conte-nos como foi a experiência da construção e da aplicação do plano de atividade construído com uma professora Surda.
9) O que você achou do curso: “Uma proposta pedagógica para o ensino de Surdo: entrelaçar da LP2 e da Matemática”? Escreva sua opinião.
10) Gostaria de acrescentar algo mais? Se sim, quais?

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

O convite para participação do curso foi para as sete professoras, no entanto, apenas quatro delas compareceram, as demais, por sobrecarga de atividades docentes, sentiam-se desmotivadas. Dessa forma, a aplicação do pós-questionário, deu-se comas participantes: Adriana, Laura, Maria e Roberta.

Analisamos na questão 1, sobre o que motivou as quatro professoras a participarem do curso, elas relataram a respeito da importância do conhecimento, contudo, se sentiam desmotivadas pelo fato de não serem valorizadas na rede estadual de ensino.

A minha atuação no AEE, faz necessária essa participação ter conhecimentos em libras pois no AEE, é preciso mediar todas áreas de conhecimento. (Adriana)

Eu participei porque é importante aprender e conhecer sobre o AEE para Surdo. (Laura)
(Tradução nossa).

A necessidade de aprimorar meus conhecimentos, mesmo não sendo valorizados. (Maria)
Todo conhecimento adquirido é de grande importância por isso me interessei a participar. (Roberta).

Em relação aos momentos didáticos-pedagógicos do AEE para Surdo, perguntamos nas questões número 2 e 3, quanto às orientações no curso, e quanto à utilização da Libras no momento de ensino da LP2. Justificaram quê:

Sim. A importância de contextualizar imagens, mediada por libras para o ensino LP2. (Adriana)

Sim. Organizamos um plano de ensino. Houve explicações sobre a disciplina da Língua Portuguesa e da Matemática. Explicou bem e esclareceu sobre a segunda língua da aluna Surda. Mostrou recursos visuais contextualizando as atividades na Libras, assim adequando a Língua Portuguesa como segunda língua. Explicou sobre contextualizar as atividades primeiro na Libras, pois é L1 do aluno surdo. (Laura) (Tradução nossa).

Sim, compreendi a diferença entre ensinar Língua Portuguesa para ouvinte e surdo. A Língua Portuguesa é uma segunda língua para o surdo e precisa explorar as experiências visuais dele dentro de um contexto. (Maria)

Sim, primeiramente o surdo deve ser alfabetizado na sua língua materna (Libras) para em seguida ser alfabetizado em Português. Não faz sentido pra o surdo escrever em Português se não souber o significado em libras das palavras. (Roberta)

Todas concordaram quanto à utilização da Libras na prática de ensino da LP2 ser fundamental, pois a Libras é a primeira língua do Surdo. No início do curso, abordamos as discussões filosóficas na educação de Surdos. Com isso, indagamos na questão 4, se as cursistas conheciam essas abordagens e o que mudou na visão delas.

Não. Na verdade, não conhecia, porém é fundamental conhecer a história da educação de surdos para garantir um ensino que valorize as singularidades do surdo. (Adriana)

Sim. Entendi outras formas de mostrar o conteúdo, como exemplo: teatro em Libras. É uma das maneiras dos alunos compreenderem com clareza a história do Surdo. Eu aprendi por meio do teatro e fiquei emocionada, muito lindo. (Laura) (Tradução nossa).

Sim, porém não tão profundo. Minha visão mudou em relação a abordagem bilíngue. Além da presença da Libras e intérprete é fundamental inserir a cultura surda no espaço educacional. (Maria)

Já conhecia. Não teve mudança, pois já trabalho dentro dessas especificidades. (Roberta)

Neves e Quadros (2015) argumentam da necessidade de os profissionais compreenderem as abordagens filosóficas ocorridas na história da educação de Surdos, pois o não conhecimento permanece metodologias inadequadas no ensino da Libras e da Língua Portuguesa para aluno Surdo. No decorrer do curso, explanamos que, não é apenas saber Libras para atuar no AEE para Surdo, diante disso, na questão 5, perguntamos se houve reflexões sobre os artefatos culturais do povo Surdo.

O conhecimento da cultura surda nos possibilita uma atuação que leva e conduz o surdo a ter afirmação de sua identidade e a conquista de sua autonomia. (Adriana)

Mostrar a cultura do Surdo, temos exemplo da campanha luminosa. Ela nos chama a atenção quando ascende e sua luz é da cor vermelha. Ao ascender percebemos os horários rotineiros da escola: o sino para o lanche, para o recreio, término do trabalho. Existe outros artefatos também: tipos de despertador que possui vibração, babá eletrônica com vibração, celular com vibração, importante essa reflexão. (Laura) (Tradução nossa).

A experiência visual, pois sabemos dessa necessidade, entretanto ela é pouco explorada. Também em adequar o ambiente escolar para o surdo. Exemplo: a lâmpada na sala para o surdo saber os momentos que tocam o sino na escola e a construção de matérias bilíngues. (Maria)

No meu caso que trabalho com alfabetização de crianças surdas que antes da aquisição da LP2 é de suma importância a aquisição da Libras. (Roberta)

O motivo de apresentar os artefatos culturais para as participantes não-surdos deu-se com intuito de promover a cultura Surda e fortalecer a subjetividade da participante Surda. Quanto à campanha luminosa, houve questionamentos acerca da cor ser vermelha – as participantes não-surdas, com um tom pejorativo, argumentaram que utiliza a luz vermelha apenas em bordeis e não

na SRM, e que poderia ser outras cores: azul, verde, amarelo [...], menos a cor vermelha. Perguntamos para a participante Surda, por que a cor da campainha luminosa ser vermelha? A resposta foi:

Olá, tudo bem? Meu nome é [...] e esse [...] é meu sinal. A luz vermelha me emociona. Eu vou explicar, nossa como a luz vermelha é linda. Então, eu trabalho na escola [...], no AEE com alunos Surdos, crianças, adolescentes e adultos. A luz vermelha, que emoção eu sinto. Exemplo: quando estou no trabalho, no AEE com aluno Surdo ou planejando/estudando, e fora da sala tem professores e alunos ouvintes conversando e não me chamam, como eu não ouço, demoro a entender que a sirene da escola tocou. Os ouvintes sabem o horário de ir embora e, às vezes, um dia ou outro, me avisam que tocou a sirene. Algo muito complicado para mim. Eu sou Surda. Então, o significado da luz vermelha é ATENÇÃO (expressão facial forte ao sinalizar a palavra atenção). Ela é importante para eu saber os momentos que tocam a sirene, exemplos: intervalos, recreio, lanche e hora de ir embora. Tudo que acontece, a luz vermelha me avisa. Ela é tão importante para mim. Quando vejo ela ascender, nossa !!!!! Nossa, que sensação de liberdade. Não preciso do ouvinte me avisar os horários que tocam a sirene na escola. A luz vermelha significa ATENÇÃO, é igual a sirene do carro da polícia, sirene do carro do bombeiro, sirene da ambulância, nas indústrias, quando o lugar apresenta perigo, é isso VERMELHO significa ATENÇÃO. Adriano explicou algo muito importante para o povo Surdo. Obrigada Adriano. Eu estou muito feliz. (Laura) (Tradução nossa).

A explicação da professora Surda gerou respeito entre as diferenças e reforçou a perspectiva socioantropológica, a qual define a surdez não pela falta, mas pela experiência visual (SKLIAR, 2006; FERNANDES, 2018).

Na questão 6, indagamos se saber comunicar na Libras, seria suficiente para trabalhar na educação de Surdo. Todas responderam que não, que é necessário ser proficiente na língua de sinais, mas há necessidade de conhecer mais sobre as especificidades do Surdo.

Não. Com toda certeza é preciso ir além dos conhecimentos linguísticos para entender a real necessidade do surdo, conforme sua cultura e realidade. (Adriana)

Não. Há a cultura, a comunicação com os Surdos, sociedade de Surdos, identidade surda. Eles têm capacidade, são inteligentes e espertos quanto ao uso da Libras. Na educação de Surdos é importante entender que eles aprendem Libras pela visão, assim se desenvolvem e adquirem mais conhecimento. (Laura) (Tradução nossa).

Não é suficiente. Compreendi que vai além, muito além, e a cultura, onde fica? Precisamos conhecer mais sobre as especificidades do aluno surdo para entender a sua singularidade. (Maria)

Não é suficiente, pois da mesma forma que um ouvinte que fala em português e escreve em português precisa de métodos para a educação de outro ouvinte também se aplica a cultura surda. (Roberta).

Em relação a aplicabilidade da proposta do curso, questionamos na questão de número 7, se é viável na prática pedagógica no AEE para aluno Surdo.

Sim. E será ótima aplicabilidade, pois parte da contextualização do ensino de libras, LP2 e na matemática, possibilitando assim, um ensino multidisciplinar. (Adriana)

Fizemos o plano de ensino e aplicamos as atividades. Tudo certo. Os alunos percebem a Libras, os sinais nas atividades. Ficou claro quanto à língua, qual é a primeira e qual é a segunda língua. Conseguiu responder as perguntas sobre a prática do professor do AEE. (Laura) (Tradução nossa).

Sim, claro. Uma experiência válida. Trabalhar a Língua Portuguesa e a Matemática isoladamente dificulta a aprendizagem. Com a proposta, contextualizamos as disciplinas e sempre mediada das LI do surdo, libras. (Maria)

Sim. Como professora do AEE/Surdo (AEE que atende somente crianças Surdas) venho aplicando proposta dentro do meu trabalho na sala de aula. (Roberta)

As participantes compreenderam da importância da Libras como língua mediadora de todo processo de ensino de aprendizagem para o aluno Surdo, com ações que não fragmenta os momentos de ensino (ensino da Libras; ensino na Libras; ensino da Língua Portuguesa) indicados por Silva, Lima e Damázio (2007). Sobre o desafio em elaborarmos um plano de ensino, pedimos na questão 8, para as participantes relatarem sobre a experiência da construção do plano de ensino coletivamente.

Foi muito importante, pois na prática percebemos a real diferença do jeito surdo de ensinar e aprender que são condizentes com as reais necessidades do surdo. (Adriana)

A experiência acerca da atividade e sua construção na segunda língua foi possível com a presença da professora Surda e com o uso da Libras. Ela ensinou na sala de aula, a qual era aluna. A adaptação foi interessante e também a interação dos professores ouvintes. Explicaram sobre as suas experiências com o uso da primeira e segunda língua do Surdo no planejamento de atividades. (Laura) (Tradução nossa).

Excelente contato. A professora mostrou uma visão de surdo. Precisamos disso na nossa prática. Ela reforçou que não é somente saber libras, a pedagogia visual precisa de estar presente na minha prática. (Maria)

Dentro dessa construção e aplicação, compreendi que para a educação do Surdo é necessário ensinar: 1º Ensino da Libras; 2º Ensino em Libras; 3º Ensino do Português. (Roberta).

Solicitamos na questão 9, opiniões das participantes sobre o curso: *uma proposta pedagógica para o ensino de Surdo: entrelaçar da LP2 e da Matemática.*

Considerarei como uma proposta muito interessante e significativa para o ensino da LP2, Libras, e Matemática, como forma de consolidar o ensino contextualizado que aproxima das reais necessidades do surdo. (Adriana)

Sim, na minha opinião foi muito importante. Os estudos e as pesquisas coletivas contribuíram com nossa aprendizagem e com nosso conhecimento. Aprendemos vários sinais no curso. Houve conversas e explicações sobre a história, política, cinema, congresso, muito conhecimento com a interação e contato entre Surdo e ouvintes. (Laura) (Tradução nossa).

Muito positivo. Foi interessante, pois sempre que faço curso para trabalhar com aluno surdo só aprendo sinais em Libras. Essa proposta foi interessante, pois interagir o aprendizado de sinais e a prática pedagógica. (Maria)

Foi de grande valia porque veio ressaltar ainda mais que se o Surdo for bem na aquisição da língua de sinais sua primeira língua ele terá uma ligação palavra/sinal melhor, obtendo uma compreensão no reconhecimento das palavras no texto. (Roberta)

Para Zanqueta, Nogueira e Umbezeiro (2013, p. 203) quando se propõem “discutir a questão do ensino de Matemática para surdos, a discussão invariavelmente envereda pela questão dos sinais para os termos matemáticos [...]”, contudo, nossa proposta procurou intercalar momentos de ensino de sinais da Libras, juntamente com metodologias de ensino da LP2. Salientamos que a Libras, deve ser a língua de instrução em qualquer momento no AEE, mediar todo o processo de ensino e de aprendizagem para aluno Surdo. Quanto à última questão, número 10, perguntamos se gostariam de acrescentar algo mais em relação ao curso.

Foi muito enriquecedor participar dessa experiência ímpar, porém necessitávamos de mais tempo para mais formações e interação das práticas de ensino que foram propostas. (Adriana)

Sim, gostei de estudar no curso. Interessante as atividades e foi muito bom. Podia ter uma carga horária maior para o curso. A pesquisa trouxe mais conhecimento e o desenvolvimento na comunicação entre a Libras e Língua Portuguesa como segunda língua. (Laura) (Tradução nossa).

Eu gostaria de acrescentar que o curso poderia acontecer sempre e com carga horária maior. Apesar do pouco tempo e indisponibilidade de cursá-lo em horário de trabalho, o curso foi interessante. (Maria)

Sim. Foi muito bom e que deveria haver encontros entre os profissionais na área da Libras para troca de experiências. (Roberta)

As cursistas acrescentaram sobre a necessidade da liberação, para participarem do curso, em horários de trabalho, pois apenas exigem o conhecimento e não promovem encontros coletivos com frequência com profissionais da área, para trocas de experiências. Fernandes (2003) escreve sobre a importância de debates sobre a educação de Surdos, pelos profissionais da área, para garantir o desenvolvimento das pessoas Surdas.

Portanto, foi um momento de aperfeiçoamento da prática profissional quando possibilitou reflexão e transformação da prática no AEE para alunos Surdos, em que deu “a criação de significados novos para o já vivido”, pois na medida em que os objetivos nos afetaram, nos tocaram, nos provocaram, empreendemos “um movimento de pensar-se, repensar-se, formar-se” (LIMA, 2015, p.32, 33).

Dessa forma, acreditamos que, apenas saber Libras não é uma visão simplista. Ser proficiente na Libras é fundamental, mas vai além da comunicação bilíngue. Durante a proposta do curso, notamos que o ensino da Libras, ensino na Libras e ensino da Língua Portuguesa podem ser percebidos como ações que acontecem simultaneamente. Superar nossas fragilidades, nem sempre é fácil, requer esforço e empenho para mudar. Dessa forma, o curso de formação possibilitou provocação às professoras para repensarem suas práticas e contribuição significativa para o desejo de continuar a ler, a descobrir e a refletir sobre a educação de Surdos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PAUSA PARA O CAFÉ COM LIBRAS

Esta pesquisa: *O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para aluno Surdo entrelaçado com o Atendimento Educacional Especializado* surgiu das inquietações oriundas da prática profissional do pesquisador como tradutor intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa (Tilsp). Após anos de atuação, tornou necessário a reflexão sobre essa temática, devido aos desafios no campo de conhecimento da educação de Surdos.

Apesar dos avanços legais, ainda há muitas discussões sobre o que é produzido nas práticas docentes em relação a educação para todos. Esses entraves intensificam quando se refere ao AEE para alunos Surdos.

Dessa forma, ao escrever esse trabalho nos desafiamos a responder algumas questões: As práticas de ensino desenvolvidas pelos professores do AEE nos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, da rede estadual de ensino do município de Rio Verde/Goiás são efetivas na promoção da leitura, tradução e da interpretação de textos matemáticos para os alunos Surdos? Qual o perfil dos professores do AEE? Como se tornaram professores da SRM? A formação é determinante para o tipo de atuação ou há outros fatores condicionantes? Caso sim, quais? Que tipo de formação: inicial ou continuada?

Assim, a fim de respondê-las, iniciamos o estudo bibliográfico no sentido de entender o processo da implantação da SRM para oferecer o AEE ao aluno Surdo. Adentramos ao terceiro momento do atendimento: ensino da LP2, conforme proposta por Silva, Lima e Damázio (2007) para entrelaçar a essa proposta o ensino da Matemática.

O referencial teórico nos mostrou que os caminhos que se apresentam para à educação de Surdos ocorreu com vários desdobramentos que implicam para uma educação bilíngue, a partir de uma visão socioantropológica, a qual reconhece a surdez na diferença no processo de ensino e de aprendizagem (SKLIAR, 2006; FERNANDES, 2018).

A educação para todos, apesar de basear em pressupostos do bilinguismo, tem sido alvo de preocupações, visto que não apresenta mudanças que garantem a presença de profissionais qualificados para atender as necessidades linguísticas e metodológicas dos alunos Surdos, conforme pesquisas Dorziat, Araújo e Santos (2017), Coutinho (2015) e Lima (2015).

Em seguida, identificamos as escolas que têm a SRM e o AEE para aluno Surdo para selecionar os sujeitos da pesquisa. Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de

caso. Para a coleta de dados utilizamos questionário, entrevista semiestruturada e observação participante.

No pré-questionário aplicado percebemos uma formação inicial insuficiente que não contempla áreas relacionadas à educação de Surdos. Quanto à formação continuada, há a adesão de estudos aligeirados relacionados à aprendizagem de vocabulários (sinal / palavra), isolados de quaisquer contextos que contribuem para a construções de estratégias pedagógicas coerentes com o processo educacional do aluno Surdo.

Acreditamos que há outros fatores necessários para a formação docente, como oportunizar as professoras momentos de se formar com outros profissionais que atuam no AEE para aluno Surdo, com interesses comuns, para contribuir com a formação contínua desse profissional. Não existe fórmulas prontas, mas na oportunidade de expor suas práticas, o professor também se forma (LIMA, 2015).

A partir das entrevistas semiestruturadas, identificamos que para as professoras atuarem na SRM bastava ser licenciada e ter qualquer curso relacionado à educação especial. Desse modo, por se tratar de um local onde há vários atendimentos, com diferentes alunos com NEE, o AEE está subordinado a uma visão simplista com atendimentos superficiais.

Por meio das observações participantes, desvendamos os processos excludentes existentes, com trabalhos que não valorizam a primeira língua (L1) do aluno Surdo. As estratégias visuais utilizadas pela maioria das professoras são ilustrações para enfeitar as atividades. Isso nos levou a pesquisar sobre o letramento visual (TAVEIRA, 2014; LEBEDEFF, 2017), como forma de ter uma leitura crítica dos recursos imagéticos empregados com alunos Surdos.

As ações de ensino da Língua Portuguesa escrita se misturam em atividades aleatórios da Matemática. Em nenhum momento a Libras foi a língua de instrução. O ensino da LP2 corresponde à ampliação de vocabulários descontextualizados e quanto ao da Matemática são de operações básicas e situações-problemas, com quase nenhuma estratégia visual que contemplassem uma efetiva contribuição no ensino da linguagem Matemática para o aluno Surdo.

Notamos também que o sentido atribuído aos momentos do AEE é mais de atividades aleatórias, sem relação ao conhecimento da sala de aula comum.

Nossa pesquisa aponta para a necessidade de elaboração de materiais didáticos que tenham como foco a LP2 na modalidade escrita, além de entrelaçar a Libras e demais conhecimentos nas atividades propostas nos momentos do AEE para aluno Surdo.

Após essas etapas, a partir das lacunas e fragilidades da formação das professoras planejamos e desenvolvemos o produto educacional. O curso de extensão: *Uma proposta pedagógica para o ensino de aluno Surdo: entrelaçador da LP2 e da Matemática*, com uma carga horária de 45 horas.

A busca por uma reflexão do AEE com o Surdo, teve um papel fundamental por envolver conhecimentos que ultrapassam nossas vivências de não-surdos. Assim, potencializando nosso trabalho, favorecendo o contexto dialógico entre Surdos e não-surdos.

Dessa forma, partimos de experiências dos conhecimentos produzidas em escolas bilíngues para alunos Surdos, referentes ao ensino da LP2 e da Matemática para constituirmos uma teia de saberes que nos auxiliaram na sistematização do curso, bem como, na construção do plano de ensino pelas professoras que atuam na SRM.

O estudo de Vigotsky (1997) destacou a necessidade da revisão de planos de ensino e métodos utilizados com alunos Surdos, de modo que ressignificasse a prática pedagógica com conteúdos relevantes que atendessem as reais necessidades escolares desse alunado.

No plano de ensino procuramos conectar atividades ao contexto de vida do aluno e que estivesse ligado a proposta da sala de aula comum. Nesse sentido, partimos do gênero textual fatura e propusemos diálogos entre a Libras, a Língua Portuguesa e a Matemática com possíveis conteúdos ao da sala de aula, mais adequado a proposta do AEE para o aluno Surdo, adaptado às propostas de Fernandes (2003) e Ramos (2004).

Com isso, pensando em uma educação de qualidade para alunos Surdos, urgiu um trabalho crítico e transformador para possibilitar o reconhecimento da pessoa Surda na sua diferença, quando a diferença “é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 2010, p.6).

Diante do exposto, entendemos que a proposta do AEE para aluno Surdo analisada no município de Rio Verde/Goiás não atende a perspectiva bilíngue, pois a centralidade está na Língua Portuguesa. Não se trata de culpabilizar o profissional ali presente, mas de mostrar a visão simplista que esse atendimento representa para a equipe escolar.

Percebemos que ainda estamos distantes de ter professores bilíngues no AEE, e isso sugere outra problemática. Nosso desafio, com esta pesquisa, foi superar algumas metodologias

inadequadas para com alunos Surdos e promover, de modo mais coerente, recursos para que esse aluno se sinta motivado a frequentar a SRM no contraturno escolar.

Por fim, consideramos pertinente novas pesquisas que problematizem o AEE para aluno Surdo, e que vai além dos três momentos didáticos-pedagógicos preconizado por Silva, Lima e Damázio (2007). Entendemos que a proposta do AEE não é a solução para a abordagem bilíngue, pois apesar dos avanços dos marcos legais, entre os anos 2001 e 2015, ainda há muitas discussões sobre o que é produzido nas práticas docentes em relação a educação para todos. Esses entraves acontecem, principalmente, pela formação precária do docente, que fragiliza o atendimento para alunos Surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115736/000964667.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos do final da década de 1970 a 2004: análise dos documentos referenciadores**. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências humanas e sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: <http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/795/1/Neiva%20de%20Aquino%20Albres.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.
- ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- ARROIO, Richard dos Santos et al. Ensino de matemática para o aluno surdo: revendo concepções e construindo paradigmas. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 5, p. 248 - 269, 2016. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/1256>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Disciplinarização da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: uma análise das ementas dos cursos de Letras-libras. **Revista Arqueiro**, vol. 1, 2017, p. 16 - 33. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan; BARBOSA, Andréa Ferreira. Política linguística e ensino de Português como segunda língua. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. (org.). **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 2016.
- BARROCO. Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Araraquara, 2007. 414 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101588>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- BATISTA, Eliane Ferreira. **Estratégias utilizadas por um grupo de estudantes surdos ao resolver atividades envolvendo noções de função**. 2016, 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2016. Disponível em:
https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUAÇÃO/MESTRADO/Ensino_de_Ciências_e_Matemática/Dissertacoes/Estratégias_utilizadas_por_um_grupo_de_estudantes_surdos_ao_resolver_atividades_envolvendo_a_noção_de_função-dissertacao.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Fábio Alexandre. **A educação inclusiva para surdos**: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras. Maringá, 2013. 260 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Maringá, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185117/BORGES%20Fábio%20Alexandre%20202013%20%28Tese%29%20%20UEM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Um panorama da inclusão de estudantes surdos nas aulas de matemática. In: Nogueira, Clélia Maria Ignatius. (Org.). **Surdez, inclusão e matemática**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 43-70.

_____. Saberes docentes e o ensino de matemática para surdos: desencadeando discussões. In: ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; BARALDI, Ivete Maria (org.). **Educação matemática inclusiva**: estudos e percepções. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 set. 2017.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010a.

_____. **A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010b.

_____. **Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 2010c.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014a.

_____. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue:** língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014b.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). DOU de 7.7.2015.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

CAMPELLO, Ana Regina e Sousa. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos.** 2008. 166 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.culturasorda.eu/resources/Tesis_Souza_Campello_2008b.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos:** formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, p. 11-26.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos; THOMA, Adriana da Silva. A produção do professor do atendimento educacional especializado para alunos surdos. **Textura** (Canoas), v. 01, p. 03-16, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108046/000947908.pdf;sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CORREIA, Aline Moreira de Paiva. **A divisão por aluno surdos:** ideias, representações e ferramentas matemáticas. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/DISSERTACAO-ALINE-MOREIRA-CORREA.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

COSTA, Walber Christiano Lima da Costa. **Tradução da linguagem matemática para Libras:** jogos de linguagem envolvendo o aluno surdo. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8578/6/Dissertacao_TraducaoLinguagemMatematica.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

COSTA, Walber Christiano Lima da Costa; SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. Leitura, tradução e interpretação de textos matemáticos para alunos surdos. **Revista prática docente**, v. 1, p. 4-16, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/313111261_LEITURA_TRADUCAO_E_INTERPRETACAO_DE_TEXTOS_MATEMATICOS_PARA_ALUNOS_SURDOS. Acesso em: 10 ago. 2018.

COSTA, Walber Christiano Lima da Costa; BARATA, Rouziclayde Castelo. Alfabetização matemática e educação de surdos: alguns apontamentos. In: XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo - SP. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016, p. 1 - 10. Disponível em: http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6156_4214_ID.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. Resolução de problemas por meio de esquemas por alunos surdos. **Horizontes (EDUSF)**, v. 29, p. 41-51, 2011. Disponível: http://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1549/779. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Educação matemática, surdez e letramentos: o processo de ensinar e aprender mediado por duas línguas. **Revista Paranaense de Educação**, v. 5, p. 33 - 55, 2016. Disponível em: <http://rpem.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/1206>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de. A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como segunda língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 11, p. 233-250, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/35086>. Acesso em: 25 out. 2018.

CUNHA JUNIOR, Elias Paulino da. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos**: federação nacional de educação e integração de surdos. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remigio de; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: **Estudos surdos**: diferentes olhares. DORZIAT, Ana (org.), 2º ed. - Porto Alegre: Mediação, 2017, p. 5-60.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213 f. Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, v. 2, p. 59-82.

_____. **Língua brasileira de sinais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 25-34.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

GOIÁS. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia, 2016. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KRITZER, Karen; PAGLIARO, Claudia. Matemática: um desafio internacional para estudantes surdos. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 91, p. 431-439, set.-dez. 2013, tradução: Beatriz Vargas Dorneles. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n91/v33n91a08.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar(org). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2017.

_____. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relato de oficinas de letramento visual com professores surdos: **Caderno de Educação (UFPel)**, v. 36, p. 175 – 196, 2010.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

LOBATO, Maria José Silva. Atendimento Educacional Especializado do CAS-Natal/RN: proposta de leitura e escrita em matemática para alunos surdos. In: VII Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, 2016, Natal. **Anais do VII Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**, 2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/51929188->

Atendimento-educacional-especializado-do-cas-natal-rn-proposta-de-leitura-e-escrita-em-matematica-para-alunos-surdos.html. Acesso em: 20 ago. 2018.

LOBATO, Maria José Silva; NORONHA, Claudianny Amorin. O aluno surdo e o ensino de Matemática: desafios e perspectivas na escola regular de ensino em Natal, RN. In: VI Congresso Internacional de ensino da Matemática, 2013, Canoas. **Anais do VI Congresso Internacional de ensino da Matemática**, 2013. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/815/69>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LÜDKE, M. & ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008. (temas básicos de Educação e Ensino).

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como segunda língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 11, p. 65-77, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/35086/19589>. Acesso em: 05 out. 2018.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricaride; FERREIRA, Hellen. Ensino de língua portuguesa para surdos: revisão dos métodos e proposta de unidade didática para o ensino de leitura e escrita. **Linguagens & Cidadania**, v. 18, p. 1-15, 2016.

MOREIRA, Ivanete Maria Barroso. **Os jogos de linguagem entre surdos e ouvintes na produção de significados de conceitos matemáticos**. 2015. 142 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/5f3dc760f57c617bc2521285d9ab467e.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MUNIZ, Valéria Campos. Discursos sobre ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Arqueiro**, vol. 1, 2017, p. 118 - 131. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do; SANTOS, Reinaldo dos. Cultura escolar e inclusão de alunos surdos em questão: breve reflexão teórica. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados/MS, v. 7, n. 19, p. 46-57, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao>. Acesso em: 20 ago. 2018.

NEVES, Maria Janete Bastos das. **A comunicação em matemática na sala de aula: obstáculo de natureza metodológica na educação de alunos surdos**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2879>. Acesso em: 20 ago. 2018.

NEVES, Bruna Crescêncio; QUADROS, Ronice Müller de. A relação dos Surdos com a Língua Portuguesa em um contexto bilíngue. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (org).

Leitura e escrita na educação de surdos: das práticas política às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 137 – 162.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatiu; BORGES, Fábio Alexandre; FRIZZARINI, Silvia Teresinha. Os surdos e a inclusão: uma análise pela via do ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Nogueira, Clélia Maria Ignatiu. (Org.). **Surdez, inclusão e matemática.** 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 43-70.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Ensino da leitura para surdos. **Revista Arqueiro**, vol. 1, 2017, p. 50 - 60. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PERLIN Gladis e STROBEL Karin. **Fundamentos da educação de surdos.** UFSC – Florianópolis – SC / 2008. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADRO, Ronice Müller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais.** Porto Alegre: Penso, 2017.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: proposta de aplicação em cursos de língua estrangeira para fins específicos. **The ESPECIALIST**, 2004. v.24, n.2: 107-129. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371>. Acesso em: 18 set. 2018.

ROCHA, Leonor Paniago. **O Políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em periódico científico brasileiro (2008-2012).** 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontífca Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/714>. Acesso em: 02 abr.2018.

SANTOS, Vanessa Silveira Moraes. **Bilinguismo e ensino de matemática: a aprendizagem de situações-problema por alunos surdos e ouvintes no ensino fundamental I.** 2018. 226 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí, 2018. Disponível em: [https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1279/Dissertacao_Vanessa_Silveira_Moraes_Santos_2018\(.pdf4.472kb\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/1279/Dissertacao_Vanessa_Silveira_Moraes_Santos_2018(.pdf4.472kb).pdf). Acesso em: 16 março 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/comochamar.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Adriano Aparecido; CHAGAS, Flomar Ambrosina Oliveira. A Educação de Surdos e o Atendimento Educacional Especializado: Percepções e Desafios. In: XV Semana de Licenciatura e VI Seminário da Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2018, Jataí. **Anais da XV Semana de Licenciatura**, 2018. v. único. p. 11-22. Disponível em: <http://semlic.com.br/semlic/revista/index.php/anais/article/view/282>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SILVA, Alesandra Neves da et al. O ensino de matemática para alunos surdos do ensino fundamental II. In: XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática, 2015, Tuxtla Gutiérrez. **Actas da XIV Conferências Interamericana de Educação Matemática**. Disponível em: http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/1382/531. Acesso em: 15 fev. 2018.

SILVA, Alessandra da; LIMA, Cristiane Vieira de Paiva; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Deficiência Auditiva. Série: **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, Lázara Cristina da; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; SOUZA, Vilma Aparecida de. Políticas públicas para a educação de pessoas surdas no Brasil. In: SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro (org). **Atendimento educacional especializado para alunos surdos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 63 - 84.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu. Tradução de textos matemáticos para a linguagem natural em Educação Matemática. **Pesquisa (Online)**, v. 16, p. 47-73, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/15338/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 5-6.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SPERB, Carolina Comerlato. **Língua portuguesa como segunda língua para surdos**. Uníntese, 2016. Disponível em: http://portal.ensino.digital/pluginfile.php/1252/mod_resource/content/4/TEXTTO_BASE2_LPpara_surdos.pdf. Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. **O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos**. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49812/000850526.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 fev. 2018.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

STURMER, Ingrid Ertel; THOMA, Adriana da Silva . Discursos que produzem a educação bilíngue para surdos na atualidade. **Interação (Campina Grande)**, v. 40, p. 573-590, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36489>. Acesso em: 12 dez. 2018.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: Tatiana Bolivar Lebedeff. (Org.). **Letramento visual e surdez**. 1ed.Rio de Janeiro: Wak, 2017,p. 17-47.

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Por uma Didática da invenção surda**: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014. 365 f. Disponível em: https://www.academia.edu/7926715/TESE_Por_uma_Did%C3%A1tica_da_inven%C3%A7%C3%A3o_surda_pr%C3%A1tica_pedag%C3%B3gica_nas_escolas-piloto_de_educ%C3%A7%C3%A3o_bil%C3%ADngue_no_munic%C3%ADpio_do_Rio_de_Janeiro. Acesso em: 28 ago. 2018.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. Contribuições para pensar a educação bilíngue em uma instituição de educação infantil de Vitória/ES. In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; JÚNIOR, Euluze Rodrigues da Costa. (Org.). **Educação de surdos**: políticas, práticas e outras abordagens. Curitiba: Appris, 2018.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. **Revista em Extensão** (Online), v. 13, p. 25-36, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26931>. Acesso em: 20 ago. 2018.

THEISEN, Josemar de Matos; LEFFA, Vilson José; PINTO, Cândida Martins. A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais. **Ciências & Letras** (FAPA Impresso), 2014, p. 105 – 119, 2014.

TEÓFILO, Flávia Roberta Porto. **Conhecimentos mobilizados por uma professora de matemática de estudantes surdos**: análise de uma prática em uma escola bilíngue. 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2017. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUAÇÃO/MESTRADO/Ensino_de_Ciências_e_Matemática/Dissertacoes/2017/Dissertação_Fl%C3%A1via_Te%C3%B3filo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas. **O ensino de matemática para alunos com surdos**: desafios docentes, aprendizes discentes. Curitiba. PR: CRV, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas**: fundamentos da defectologia. Tomo V. Trad. Julio Guillermo Blanck. Madri: Visor Dist. S. A., 1997.

ZANQUETTA, Maria Emilia Melo Tamanini; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; UMBEZEIRO, Bruno Marcondes. In: Nogueira, Clélia Maria Ignatius. (Org.). **Surdez, inclusão e matemática**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 185-211.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada

Entrevista aplicada as cursistas
1) Conte-nos sua trajetória acadêmica e como iniciou seu trabalho na sala de recurso multifuncional.
2) Qual é a sua carga horária de trabalho na sala de recurso multifuncional?
3) Quanto alunos você atende na sala de recurso multifuncional e quem são eles?
4) Qual a frequência dos atendimentos?
5) Há articulação entre você e o professor da sala de aula visando a promover estratégias, que promovem a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades escolares?
6) Se matriculasse um aluno Surdo na sala de recurso multifuncional, você estaria preparada para realizar o atendimento educacional especializado com ele?
7) Em qual contexto iniciou seu contato com o Surdo e a Libras?
8) Qual a sua participação na comunidade Surda?
9) Seu trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais é valorizado?
10) Exerce outra atividade? Se sim, qual (is)?
11) Comente sobre o maior desafio enfrentado na sala de recurso multifuncional.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O ensino de Língua Portuguesa e de Matemática para Surdo entrelaçado ao AEE”. Meu nome é Adriano Aparecido da Silva, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é organização escolar, formação docente e educação para ciências e matemática com ênfase em Linguagem, Cultura e Sociedade. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador. Se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail adrianointerprete@gmail.com e pelo celular (64)99211-5366. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3612- 2200.

Afirma-se que o (a) participante possui liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento durante a entrevista ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, uma vez que os resultados da pesquisa serão públicos, sejam eles favoráveis ou não, porém não será divulgado seu nome.

Rio Verde, de de

Informa-se que você não pagará, nem será remunerado por sua participação. Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode me contactar. A seguir, marque apenas uma das opções desejada.

() Sim, li e aceito participar voluntariamente dessa pesquisa.

Assinatura por extenso do (a) participante

ADRIANO APARECIDO DA SILVA

Pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu,....., inscrito (a) sob o RG CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “O ensino de Língua Portuguesa e de Matemática para Surdo entrelaçado ao AEE”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, Adriano Aparecido da Silva, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

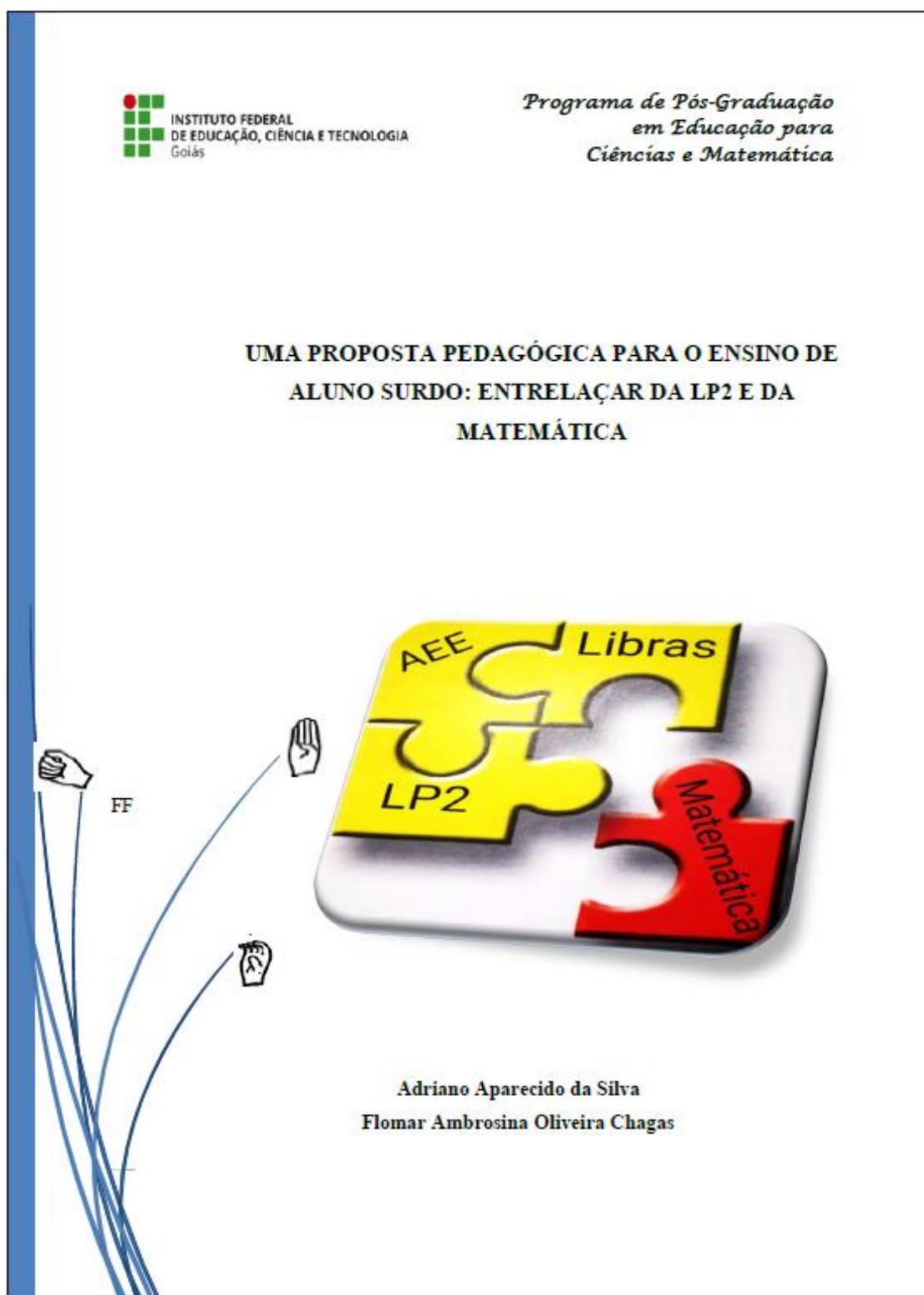
Rio Verde, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

ADRIANO APARECIDO DA SILVA

Pesquisador

**APÊNDICE C – Produto educacional: Uma proposta pedagógica para ensino de
aluno Surdo: entrelaçar da LP2 e da Matemática**



**ADRIANO APARECIDO DA SILVA
FLOMAR AMBROSINA OLIVEIRA CHAGAS**

**UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ALUNO SURDO:
ENTRELAÇAR DA LP2 E DA MATEMÁTICA**

Produto Educacional vinculado à dissertação **O ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA E DA MATEMÁTICA PARA ALUNO SURDO
ENTRELAÇADO COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

JATAÍ

2019

Autorizo, para fins de estudo e pesquisa, a reprodução e divulgação total ou parcial dessa dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano

SSI586
p Silva, Adriano Aparecido da
Uma proposta pedagógica para o ensino de aluno
Surdo: entrelaçar da LP2 e da Matemática / Adriano
Aparecido da Silva; 2019.
50|p.

Orientadora: Profa. Dra. Flomar Ambrosina Chagas
Produto educacional (Mestrado) – IFG - Câmpus Jataí.
Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências
e Matemática, 2019.

1. Aluno Surdo. 2. Atendimento Educacional
Especializado. 3. Produto Educacional. 4. Ensino da Língua
Portuguesa. 5. Ensino da Matemática. I. Ambrosina Oliveira
Chagas, Flomar, orient. II. Título.

Responsável: ~~Jonathan~~ Pereira Alves Diniz - Bibliotecário-Documentalista CRB-1 nº2376

APRESENTAÇÃO

O presente curso de formação continuada é um produto educacional resultante da pesquisa de mestrado O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA MATEMÁTICA PARA ALUNO SURDO ENTRELAÇADO COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí.

Esse produto trata-se de um curso de extensão intitulado UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ALUNO SURDO: ENTRELAÇAR DA LP2 E DA MATEMÁTICA. Nosso objetivo visou, além do ensino básico da Libras com sinais relacionados à Matemática, também a uma provocação às professoras para repensarem suas práticas e que contribua de maneira significativa para que tenham o desejo de continuar a ler, a descobrir e a refletir sobre a educação de Surdos.

O curso aconteceu entre os dias 3 de outubro a 24 de novembro de 2018, teve carga horária total de quarenta e cinco horas, desenvolvido por meio de encontros presenciais e de atividades à distância. Tivemos como proposta teórica: leituras de artigos, capítulos de livros e da legislação como arcabouço para reflexões sobre a língua materna do Surdo, os saberes necessários para a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e o ensino da Matemática. O momento da prática foi por meio do ensino de sinais relacionados à Matemática, adequação de atividades Matemáticas com o uso da Libras e de imagens, bem como, elaboração e aplicação de um plano de ensino.

A construção do curso deu-se diante das inquietações dos pesquisadores, face às lacunas e às fragilidades percebidas durante a coleta de dados da pesquisa, que permitiram esboçar todo o material para o curso apoiado em referenciais teóricos de Estudos Surdos, para avançar na prática bilíngue da educação de Surdos.

Portanto, esse produto educacional, materializado no formato de um caderno pedagógico, traz o que foi construído coletivamente entre pesquisadores e participantes do curso. Esperamos oferecer suporte às necessidades dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado para aluno Surdo, e também a conduzi-los a elaboração de outros materiais didáticos adequados ao processo educacional do aluno Surdo.



Objetivo Geral

Refletir sobre o Atendimento Educacional Especializado com o aluno Surdo e debater a metodologia de ensino da Língua Portuguesa e da Matemática com os professores que atuam na sala de recurso multifuncional da rede estadual de ensino público do município de Rio Verde/Goiás.

Objetivos específicos

- Compreender como ocorreu a educação de Surdos de acordo com o processo histórico e cultural e as políticas públicas que formalizam o Atendimento Educacional Especializado.
- Refletir sobre as crenças e os preconceitos sobre a Língua Brasileira de Sinais.
- Discutir acerca dos saberes necessários aos docentes que atuam no AEE para o Surdo.
- Conhecer a metodologia de ensino para Surdo e o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua e na modalidade escrita.
- Promover diálogo entre as disciplinas da Língua Portuguesa e da Matemática

✚ 1ª aula presencial (03/10/2018): “Café com Libras”

Objetivos

- Perceber as expectativas dos participantes.
- Refletir sobre o processo histórico da Educação de Surdos e como o Surdo se vê.



Metodologia:

1º momento (30 min): apresentamos o curso e entregamos o material. Apresentamo-nos da forma como a pessoa Surda se apresenta, o participante que não tinha o seu sinal na Libras e desconhecesse a forma de sinalizar do Surdo, explanamos algumas questões culturais acerca da comunidade Surda, a qual para os não-surdos tudo tem nome e para os Surdos tudo tem sinal. Assim, ocorreu da seguinte forma:

Meu sinal é

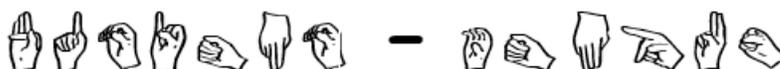


Meu nome é ...



O sinal da escola que trabalho é ...

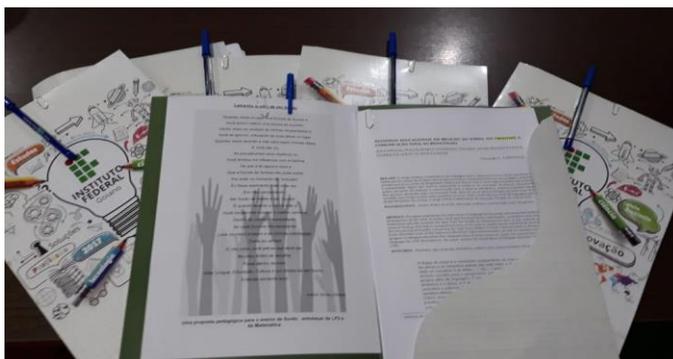
O nome da escola é ...



2º momento (70 min): assistimos ao documentário “Sou Surda e não sabia”, figura 11, com duração de setenta minutos. Esse documentário foi escolhido para as participantes assistirem, antes de qualquer leitura teórica, para sabermos as opiniões delas.

3º momento (1h20min): levantamos indagações sobre as passagens do documentário com a seguinte questão – Quando a palavra “Surdo” é mencionada, que imagens vêm à mente de vocês? Convidamos as participantes para sentarmos em círculo e pedimos a cada cursista que relatasse passagens do documentário para propiciar questionamentos sobre o ser Surdo. Assim, cada professora comentou e uma delas se emocionou pela trajetória da personagem ser semelhante a sua. Finalizamos esse primeiro momento com a leitura do poema “Lamento oculto de um Surdo” escrito por Vilhalva, pesquisadora Surda (2004 apud STROBEL, 2018, p. 133 e 134) para refletirmos sobre o papel professor no AEE para Surdo. A figura 1 mostra as pastas, canetas e matérias fotocopiadas entregues as participantes do curso de extensão.

Figura 1 - Material do primeiro encontro



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

A figura 2 é a imagem do documentário: *Sou Surda e não sabia*, e por meio dele discutimos sobre a identidade Surda.

Figura 2- Documentário



Fonte: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=biblioteca&idt=fil&cat=9&idbib=387>. Acesso em: 20 jul. 2018.

No horário do lanche, uma das professoras batizou nossos momentos como: *Café com Libras*, representado na figura 3

Figura 3 - Café com Libras



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

Recursos

Datashow, notebook, quadro e pincel atômico.

Referências

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura Surda**. 4. ed., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

SOURD et Malentendus (**Sou Surda e não sabia**). Direção Igor Ochronowicz. França, 2009, (70 minutos). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc&t=8s. Acesso em: 15 set. 2018.

✚ **2ª aula presencial (04/10/2018):** A história da educação de Surdos: que caminho trilhar?

Objetivos

- Conhecer e compreender as diferentes abordagens na educação de Surdos.

Metodologia

1º momento (1h): apresentamos o processo histórico da educação de Surdos e analisamos com as participantes, as abordagens: oralista, comunicação total e bilíngue.

2º momento (1h30min): propomos as participantes a escolha da leitura de uma das abordagens para debates, quando cada uma defendeu o respectivo texto escolhido sobre o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, (CAPOVILLA, 2000) e (SANTANA, 2011, p. 119 - 191). Após reflexões, destacamos pontos negativos e positivos das abordagens. Uma das professoras e o pesquisador dramatizaram as abordagens por meio do teatro mudo. Assim, tivemos a oportunidade da participação de alunos Surdos da professora e experimentar outras formas de representação do conteúdo, por meio do teatro, destacando traços da pedagogia visual.

Deixamos questionamentos:

O que você pensa sobre as dificuldades enfrentadas na educação de pessoas Surdas?

Por que as pessoas Surdas precisam de um atendimento singular na educação?

3º momento (30min): Reflexão crítica sobre as abordagens e qual a melhor estratégia para o processo de ensino e de aprendizagem para o aluno Surdo.

A figura 4 apresenta os momentos de estudos e de elaboração das atividades, por meio de cartazes e ensaio da dramatização teatral, sobre as abordagens na educação de Surdos.

Figura 4 - Abordagens na educação de Surdos



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

Recursos

Datashow, *notebook*, cartolina, pincel atômico e xerox dos textos citados.

Referências

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos linguísticos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (SP), v.6, n.1, p. 99-116, 2000.

- **Atividade à distância (05/10/2018)**: Atendimento Educacional Especializado para aluno Surdo

Objetivo

- Compreender sobre os três momentos do Atendimento Educacional Especializado para aluno Surdo.

Metodologia

1º momento (3h): fizeram leitura e fichamento do texto: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 5 - 24) e Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez (SILVA; LIMA; DAMÁZIO, 2007) e reflexões sobre a questão: como a escola poderá desenvolver conhecimentos, se na maioria dos casos em que os alunos Surdos estão presentes, falta-lhes conhecimentos linguístico mínimo para poderem se comunicar? Esquematizar os três momentos do atendimento para o Surdo.

Referências

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, Alessandra da; LIMA, Cristiane Vieira de Paiva; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Deficiência Auditiva.** Série: Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

 **3ª aula presencial (10/10/2018):** Discussões sobre o Atendimento Educacional Especializado para Surdo e seus momentos de atendimento.

Objetivos

- Apresentar e refletir sobre as especificidades dos três momentos do atendimento educacional.
- Perceber e identificar os preconceitos referentes a Língua Brasileira de Sinais e a realidade Surda.

Metodologia

1º momento (1h): as participantes expuseram a compreensão sobre os atendimentos e os desafios a serem superados acerca do ensino na Libras, da Libras e da LP2. Algumas participantes comentaram o desconhecimento dos três momentos no AEE.

2º momento (30 min): refletimos sobre as especificidades de cada momento do AEE e as dificuldades referentes à quantidade alunos com outras especificidades frequentarem a SRM e também a não fluência na Libras pelas professoras para realizar esses momentos.

3º momento (1h30min): após reflexões, apresentamos as crenças e os preconceitos sobre a Libras. Analisamos as representações sociais que narram o povo Surdo como pessoas com deficiência. Partimos dos seguintes questionamentos (GESSER, 2015):

- O Surdo não fala por que não ouve?
- Surdo necessita de ser oralizado para participar da sociedade não-surda?
- O Surdo apresenta dificuldade de escrever porque não fala a língua oral?
- O uso da Libras atrapalha a aprendizagem da língua oral-auditiva?

 **4ª aula presencial (11/10/2018):** Imagens do outro. Textos sobre artefatos que ilustram a cultura Surda.

Objetivo

- Compreender e refletir sobre as diferenças culturais entre Surdos e não-Surdos.

Metodologia:

1º momento (30 min): fizemos questionamento sobre quais artefatos ilustram a cultura Surda e depois assistimos a um vídeo Cultura Surda de 10'42", sem som, com legendas e imagens.

2º momento (30 min): discutimos sobre o que compreenderam do vídeo para desconstruir o estranhamento do outro e construir novos olhares sobre a pessoa Surda. Deixamos a pergunta para reflexão: por que os sujeitos Surdos se comportam diferente dos sujeitos não-surdos? Algumas professoras destacaram que o motivo era pelo fato de os Surdos partirem de experiências visuais e não oral-auditiva. Enquanto outras não opinaram sobre a indagação.

3º momento (2h): entregamos textos sobre alguns artefatos importantes que ilustram a cultura do povo Surdo (STROBEL, 2018, p. 43 – 98). As participantes realizaram leitura individual para apresentação e debate dos artefatos relacionados: experiência visual, desenvolvimento linguístico, família, literatura Surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais. Como resultado desse processo de estudo, em uma das salas do AEE, houve a instalação de uma campanha

luminosa para sinalizar o momento do toque do sino na escola. A campanha representou na prática um dos muitos artefatos que compartilha a experiência visual de mundo do Surdo. Na figura 5 mostra do vídeo Cultura Surda a que assistimos sobre os artefatos dessa comunidade.

Figura 5 - Artefatos da cultura Surda



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=hrMgRW2bg8Q&t=14s>

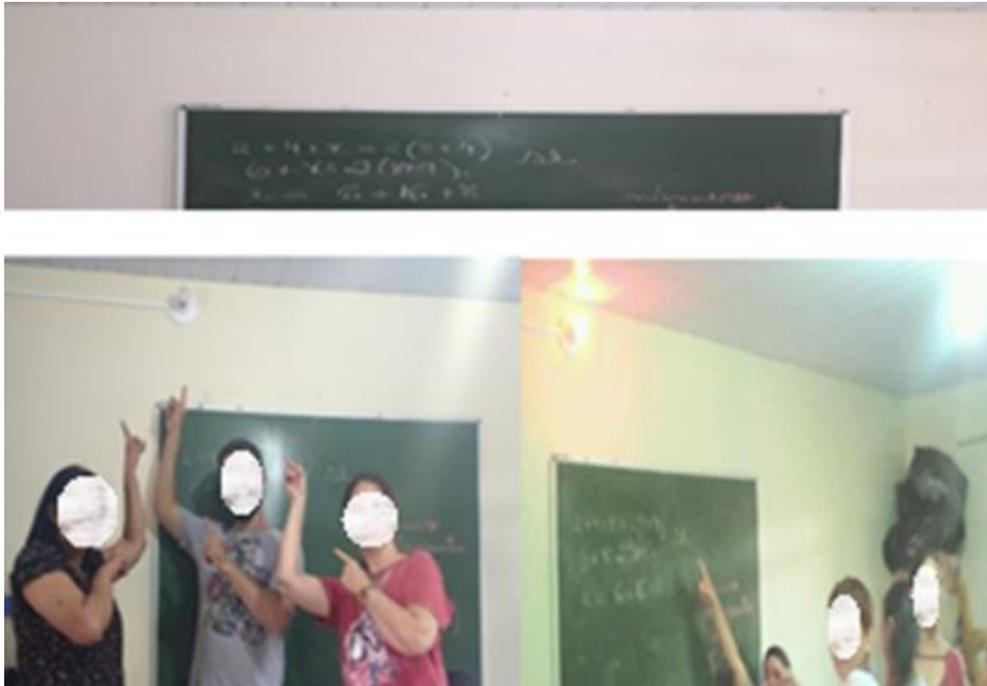
Este momento, segundo duas participantes, foi emocionante para os alunos Surdos, que sem entender o motivo daquela luz vermelha acender, procuraram descobrir o motivo de ela piscar, verificaram atrás da escola se havia alguém apertando algum interruptor. Eles desconheciam este artefato, a campanha luminosa, então, quando o sinal da escola tocava, a campanha ascendia e por meio da percepção visual puderam perceber a rotina da escola. O artefato foi primordial para a professora Surda, a qual teve autonomia para orientar os alunos quanto ao momento do lanche, recreio e horário de ir embora. Uma das participantes que trabalhava nessa SRM, deixou o seguinte depoimento:

- Só agora eu tive tempo de parar para te agradecer [...]. Eu não sabia que, com a instalação daquela lâmpada, algo simples que, vai fazer e fez uma diferença muito grande na vida dos alunos. Mas, o que me impactou hoje, foi o momento com a professora Surda. Quando tocou o sino da escola para irmos embora, todo dia eu tinha que avisar ela. Já aconteceu de eu não estar na escola e ela ficar lá. Quando as meninas da limpeza chegavam, avisa ela que, tinha batido o sino, e todos já tinham ido embora. Então, hoje, quando deu 17h30min, horário de ir embora, tocou o sino, e aquela lâmpada ascendeu, você não tem noção do impacto na vida da professora Surda. A alegria que ela teve, ela ficou emocionada. Obrigada, viu Adriano. Valeu. Tem uma aluna Surda que, quando o pai dela chegou, ela explicou para o pai que quer uma lâmpada igual na casa

dela. Aí ele disse que vai olhar, aproveitar que o interfone está estragado. Mas, a aluna quer, porque quer, uma lâmpada dessa na casa dela. Ela quer saber quando vai chegar alguém na casa dela. Nossa, você fez algo assim, muita diferença na vida desses meninos.

Na figura 6 mostra a imagem da SRM sem e com a instalação da campainha luminosa.

Figura 6 - Antes e depois da campainha luminosa



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

Recursos

Datashow, notebook, e fotocópia dos textos das referências da quarta aula.

Referências

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura Surda**. 4. ed., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

GARRAO, Patrício Vega. **Cultura Surda**. 2016. (10'42"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hrMgRW2bg8Q&t=202s>. Acesso em: 15 set. 2018.

- ✚ **5ª aula presencial (17/10/2018):** Debate sobre os artefatos da cultura Surda e problematização sobre suas experiências visuais.

Objetivo

- Compreender sobre as percepções visuais que contribuem para a definição das identidades Surdas.

Metodologia

1º momento (1h): fizemos a introdução sobre percepções visuais dos Surdos e pedimos para as participantes fazerem um círculo, a fim de reflexões sobre os artefatos culturais da cultura Surda.

2º momento (30 min): diante das discussões levantadas pelas participantes, demos ênfase na valorização das experiências visuais dos Surdos e suas contribuições para a prática docente.

3º momento (1h30min): pedimos às participantes que fizessem a leituras das imagens propostas. Depois refletimos sobre o uso de imagens, como elementos visuais, para verificar uma proposta de atividade de um determinado Colégio Estadual, em uma sala de aula do 9º ano, onde tinha uma aluna Surda e não-surdos. Pedimos para que as docentes apontassem quais imagens correspondiam as palavras escritas (respectivos advérbios). Debates sobre essa questão na aula seguinte. A figura 7 apresenta as imagens coletadas, em uma visita de campo, em um mural de um Colégio Estadual.

Figura 7 - Uso de imagem e palavra escrita



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

Recursos

Datashow, notebook, e xerox dos textos citados na aula 5ª.

Referências

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura Surda**. 4. ed., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

THEISEN, Josemar de Matos; LEFFA, Vilson José; PINTO, Cândida Martins. **A leitura de imagens na perspectiva dos letramentos visuais**. *Ciências & Letras* (FAPA. Impresso), v. 2014, p. 105-119, 2014.

6ª aula presencial (18/10/2018): Representações visuais

Objetivo

- Compreender sobre as percepções visuais que contribuem para a definição das identidades Surdas.

Metodologia

1º momento (2h): nesse encontro, apresentamos as atividades visuais elaboradas na aula anterior e após as explicações das professoras, por meio de um vídeo de três minutos sobre uma estudante Surda, do 9º ano, de um Colégio Estadual de Rio Verde. Mostramos o ponto de vista da aluna. Problematicamos as práticas visuais e refletimos acerca do uso de imagem versus palavra escrita da Língua Portuguesa. As professoras concluíram que é necessária a análise crítica da imagem para evitarem equívocos. Uma das professoras comentou que já utilizou várias imagens para ensinar seu aluno Surdo, sem nenhuma reflexão, pois nos cursos que frequentou sempre diziam da necessidade do uso de imagens, porém, sem nenhuma preocupação se a informação verbal e a visual tinham alguma correspondência.

2º momento(1h): fizemos uma introdução do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e de metodologias para ensinar pessoas de outro país. Discutimos sobre o uso constante de imagens e quais estratégias podem colaborar para a prática pedagógica no terceiro momento do AEE: ensino da Língua Portuguesa para Surdo. A figura 8 mostra as imagens que a professora de um Colégio Estadual utilizou para explicar advérbios da Língua Portuguesa.

Figura 8 - Mural exposto num Colégio de Rio Verde



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

A figura 9⁴⁸ mostra um vídeo, apresentado na Libras, por uma estudante Surda do 9º ano, expressando qual a leitura das imagens expostas sobre os advérbios.

Figura 9 - Vídeo expressando a percepção visual de uma aluna Surda do 9º ano



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

⁴⁸ Oi, bom dia. Meu sinal é [...]. Meu nome é [...]. Eu sou aluna do 9º ano. Eu gosto de aprender Língua Portuguesa e estudar nessa escola. Quando eu estava no 6º ano eu achava a disciplina de Língua Portuguesa chata. Agora eu sei que é importante aprender para conversar com ouvintes e ler coisas. Minha professora de Língua Portuguesa usa muitas imagens para me ajudar. Eu vi imagens e palavras no mural. Antes a professora explicou sobre advérbio na sala de aula. Eu dúvidas com as palavras, mas tenho vergonha de perguntar. Eu entendi pouco na sala de aula. Eu gosto mais de Libras, mas Língua Portuguesa também é importante. Adriano me pediu para olhar imagens e escrever o que eu entendi sobre os advérbios. Eu olhei as imagens e agora vou escrever o que eu acho. Tenho dúvidas, pois é difícil dizer o que significa cada imagem. Eu sou Surda e aprendo melhor com o visual. Não sei se imagens e palavras correspondem com o que eu vou escrever e se combina com os advérbios.

A figura 10⁴⁹ expressa a escrita da Língua Portuguesa, em relação a cada imagem exposta no mural.

Figura 10 - Escrita da percepção visual de uma aluna Surda do 9º ano



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

Recursos:

Datashow, notebook.

Referências

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; CARICARI, Fernanda Beatriz Caricari. A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como segunda língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 11, p. 233-250, 2016.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

PONCE, Maria Harumi de; BURIM, Silvia Andrade; FLORISSI, Susanna. **Bem-vindo! a língua portuguesa no mundo da comunicação**. 8. Ed., São Paulo: Special Books Service Livraria, 2009.

➤ **Atividades à distância (22/10/2018):** Encontro e desencontros no ensino da LP2 para Surdo.

Objetivo

- Refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua e na modalidade escrita.

⁴⁹ Transcrição das frases: 1 - Menino beber água pouco. 2 - Moto homem mulher embora. 3 - Menina ler livro. 4 - Teatro mostrar pessoas. 5 - Passear, admirar, sentar descansar. 6 - Mudo, medo vergonha.

Metodologia

1º momento (1h): As docentes fizeram uma breve recapitulação da leitura sobre o AEE, acerca do momento de ensino da LP2, com reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

2º momento (2h): leitura e fichamento das leituras propostas sobre o ensino da LP2 para apresentação e discussão na sala de aula (CAMPOS; KOBER; MELENDES, 2015), (GIORDANI, 2015) e (NEVES; QUADROS, 2015).

Recursos

Fotocópias dos textos.

Referências

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; KOBER, Débora Caetano; MELENDES. O recurso midiático como portador de texto no letramento de crianças surda. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 49 - 58.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 73 - 84.

NEVES, Bruna Crescêncio; QUADROS, Ronice Müller de. A relação dos Surdos com a Língua Portuguesa em um contexto bilíngue. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (Orgs.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das práticas política às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 137 - 162.

7ª aula presencial (25/10/2018): Ensino da LP2

Objetivo

- Refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua e na modalidade escrita

Metodologia

1º momento (1h): discutimos e refletimos sobre as leituras dos textos propostos da 6ª aula. Abordamos sobre a relação dos alunos Surdos com a Língua Portuguesa e sobre a participação do docente no processo desse aprendizado.

2º momento (2h): apresentamos a proposta para elaboração de atividades voltadas ao ensino da LP2. Neste momento, mostramos exemplos de atividades sobre o ensino da Língua Portuguesa do Brasil para estrangeiros, bem como, a proposta com gêneros textuais para ensinar língua estrangeira de Ramos (2004). A autora propõe três etapas: apresentação, detalhamento e aplicação. A primeira etapa visa a dar condições para que o gênero pretendido seja contextualizado. A fase do detalhamento objetiva a compreensão entre texto e contexto da situação dada, identificação do assunto, tipo de interação e o papel da língua. E por fim, a última fase: a aplicação. Esta articula as duas fases anteriores e espera-se consolidar a aprendizagem do aluno em relação ao gênero trabalhado. Essas atividades permitiram às participantes refletirem em alguma proposta a ser aplicada no ensino da Língua Portuguesa para alunos Surdos. Questionamos se a Língua Portuguesa era a primeira língua (L1) do Surdo, ou uma língua estrangeira (LE), ou uma segunda língua (L2). As participantes sabiam que não era a L1, mas demonstraram dúvidas em relação a LE ou L2.

Recursos:

Datashow, notebook, quadro e pincel atômico.

Referências

PONCE, Maria Harumi de; BURIM, Silvia Andrade; FLORISSI, Susana. **Bem-vindo!** a língua portuguesa no mundo da comunicação: português para estrangeiro. 8. ed., São Paulo: Special Book Service Livraria, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: proposta de aplicação em cursos de língua estrangeira para fins específicos. **The ESPecialist**, 2004. v.24, n.2: 107-129. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371>. Acesso em: 18 set. 2018.

- **Atividades à distância (07/11/2018):** Estratégias para ensinar LP2

Objetivo

- Aplicar atividade de ensino da LP2 com o aluno surdo.

Metodologia

1º momento (3h): a partir do livro didático do 8º ano ou 9º ano de Língua Portuguesa, pensar coletivamente na adequação de uma atividade que envolve gênero textual, tendo como referência o ensino da LP2 no AEE. As professoras levaram para o próximo encontro os anseios da elaboração do material.

Referência

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens, 8º ano.** 9. ed., São Paulo: Saraiva, 2015.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens, 9º ano.** 9. ed., São Paulo: Saraiva, 2015.

🚦 **8ª aula presencial (07/11/2018):** Diálogos entre as disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática

Objetivo

- Refletir sobre interdisciplinaridade entre o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática

Metodologia

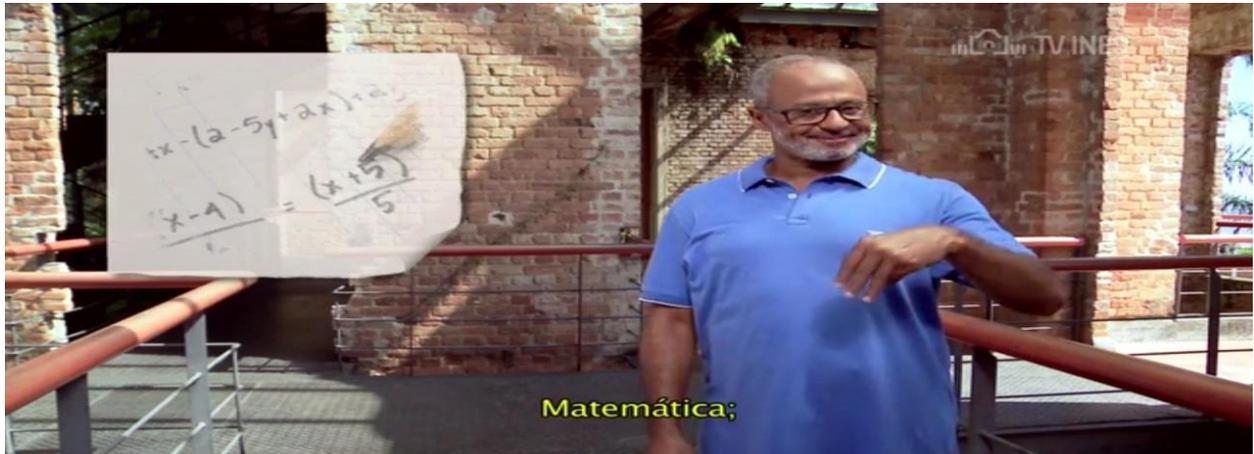
1º momento (30 min): iniciamos esse momento com a retomada da atividade anterior. Após reflexões, compreendemos que a elaboração da atividade deveria ser construída coletivamente entre participantes e pesquisador. As discussões compartilhadas acerca dos anseios na elaboração do material evidenciaram que, cada aluno Surdo, apresenta diferentes níveis linguísticos da Libras e da Língua Portuguesa, mesmo cursando a mesma série. As participantes comentaram da necessidade do diagnóstico linguístico do aluno, antes de elaborar qualquer atividade. Assim, no encontro do dia 14/11/2019, deu-se a construção de um plano de ensino, a partir do gênero textual: Fatura.

2º momento (1h): reproduzimos o vídeo de dezesseis minutos: *a vida em Libras –Matemática*. Refletimos sobre a proposta interdisciplinar com as disciplinas da Língua Portuguesa e da Matemática.

3º momento (1h30min): ministramos uma aula prática: ensino de sinais na Libras relacionado ao contexto da Matemática, (Matemática, peso, medida, estatística, porcentagem, comparação, adição,

soma, subtração, multiplicação, divisão, números negativos, números positivos, temperatura, regra de três, comprar, pagar, à vista, a prazo, juros, parcelamento, fração, análise combinatória, calculadora, geometria, cálculos, área, metro quadrado) entre outros sinais utilizados no contexto escolar. A figura 11 apresenta a imagem de do vídeo sobre a Matemática e seu uso no dia a dia.

Figura 11 - A vida em Libras – Matemática



Fonte: <http://tvines.org.br/?p=13166>. Acesso em: 08 ago. 2018.

Recurso

Datashow, notebook, caixa de som e pincel atômico.

Referências

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Saberes docentes e o ensino de matemática para surdos: desencadeando discussões. In: ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; BARALDI, Ivete Maria (Orgs.). **Educação matemática inclusiva: estudos e percepções**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

- ✚ **9ª aula presencial (09/11/2018):** Diálogo sobre o processo de ensino e de aprendizagem da LP2 e da Matemática

Objetivo

- Refletir sobre as contribuições para o ensino do aluno Surdo com foco na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos.

Metodologia

1º momento (1h): no primeiro momento, as participantes aplicaram os conhecimentos dos sinais relacionados à Matemática por meio de frases e/ou de textos.

2º momento (2h): apresentamos o livro, *365 atividades para treinar matemática*, de Design; Neto; Moura (2018) e propomos soluções na adequação de três atividades de Matemática para o aluno Surdo por meio da linguagem visual. As professoras compreenderam que em vários momentos, as imagens não eram adequadas para representar a escrita da Língua Portuguesa, bem como, a ordem que foram construídas as narrativas das situações-problemas. A figura 12 mostra as apresentações dos trabalhos elaborados pelas professoras.

Figura 12 - Apresentação de atividades



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

A figura 13 apresenta a primeira situação-problema e a adequação da atividade por meio de imagens, considera-se que o abacaxi teve o valor de R\$5,00; a maçã R\$2,00; a banana R\$2,50; o milho R\$3,50; e a cenoura R\$3,00. Nesta atividade, uma das professoras questionou a ordem das imagens, argumentando que a nota de R\$10,00, deveria estar próxima a imagem do menino, pois as ilustrações necessitam de seguir a estrutura da Libras e não da Língua Portuguesa.

Figura 13: Palavras e imagens - elaboração Adriana e Maria

1) A MÃE DE IGOR PEDIU QUE ELE FOSSE À FEIRA COMPRAR ABACAXI, MAÇÃ, BANANA, MILHO E CENOURA, E LHE ENTREGOU UMA NOTA DE R\$10,00. QUANTO FALTA PARA ELE COMPRAR TODOS OS ITENS?

Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

A figura 14 mostra a segunda situação-problema e as adequações visuais. Após apresentação, uma das professoras questionou as imagens, como exemplo: o uso de expressão infantil indo ao supermercado sozinha para fazer compras e antes de ir às compras, o desenho da cesta já estava cheia de frutas. O ideal seria uma imagem de uma pessoa adulta, com uma cesta vazia e no final a cesta cheia de frutas.

Figura 14 - Palavras e imagens - elaboração Roberta.

2) MÁRCIA FOI À FEIRA E COMPROU: 3 MAÇÃS, 2 LARANJAS, 4 BANANAS, 3 PERAS E 1 ABACAXI. PINTE AS FRUTAS QUE MÁRCIA COMPROU. DEPOIS, ESCREVA QUANTOS ITENS ELA LEVOU NO TOTAL.

ATIVIDADES DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS: REFLEXÕES VISUAIS

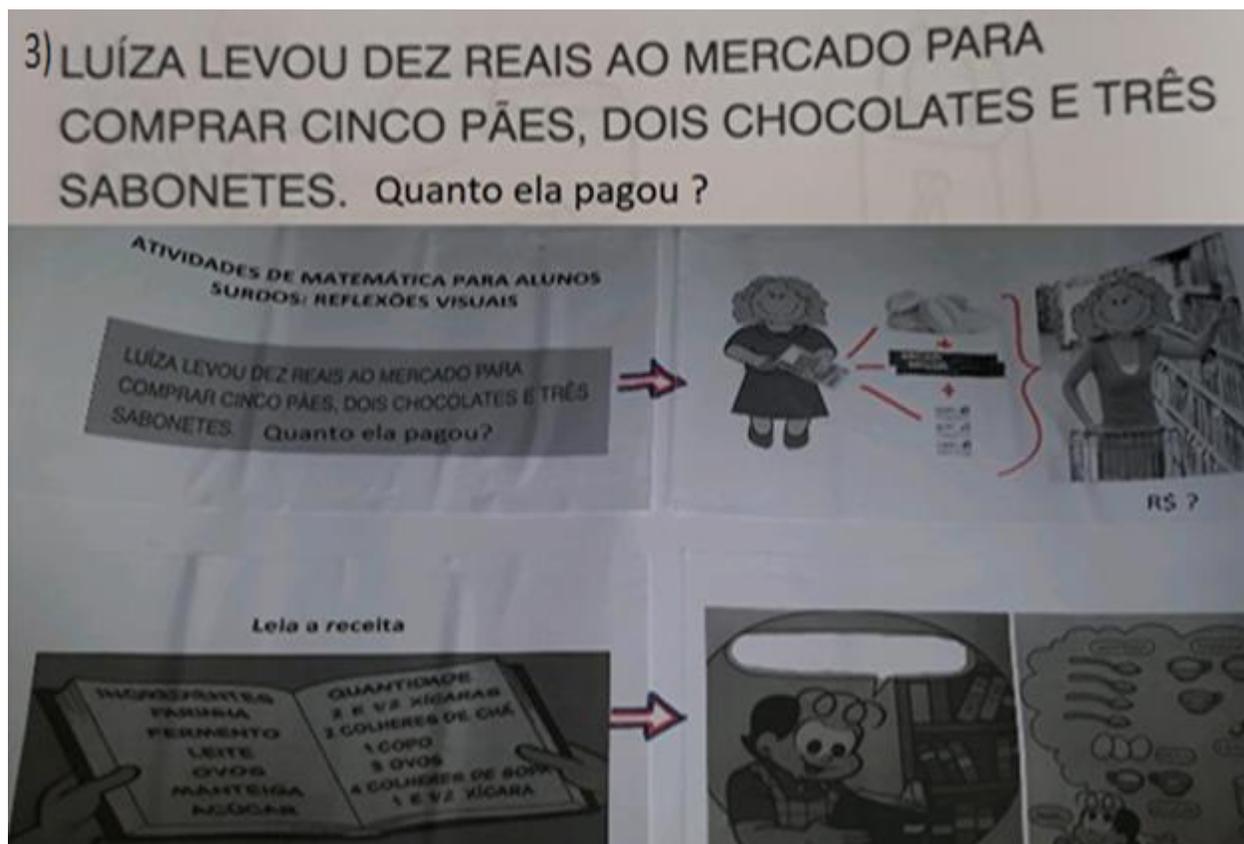
MÁRCIA FOI À FEIRA E COMPROU: 3 MAÇÃS, 2 LARANJAS, 4 BANANAS, 3 PERAS E 1 ABACAXI. PINTE AS FRUTAS QUE MÁRCIA COMPROU. DEPOIS, ESCREVA QUANTOS ITENS ELA LEVOU NO TOTAL.

Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

A figura 15, foi da terceira situação-problema e a participante Laura utilizou uma imagem adequada à situação, sendo uma pessoa adulta indo ao mercado. Outra observação, foi ela segurar o dinheiro nas mãos. A frase “Luíza levou dez reais ...” ficou explícito nessa imagem. A presença da mulher no mercado ficou em último plano, antes disso, marcou quais itens iria comprar, dando ênfase a cinco pães, dois chocolates e três sabonetes. E por fim apresentou o símbolo do dinheiro com um ponto de interrogação, indagando quanto ela pagou?

A imagem (Leia a receita), foi um complemento que a participante fez para mostrar sua compreensão sobre a escrita e o uso da imagem. Apresentou um livro de receita aberto e uma mulher expressando por imagens a escrita. A execução dessa atividade foi da participante Surda, a qual contribuiu com criticidade, com leituras das apresentações anteriores.

Figura 15 - Palavras e imagens - elaboração Laura.



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

Recursos

Cartolina, pincel atômico, tesoura e cola.

Referência

DESIGN, Vicent; NETO, Waldomiro; MOURA, Paulo. **365 atividades para treinar matemática**. Ciranda Cultural, 2018.

🚦 **10ª aula presencial (14/11/2018):** o entrelaçar da Língua Portuguesa e da Matemática

Objetivo

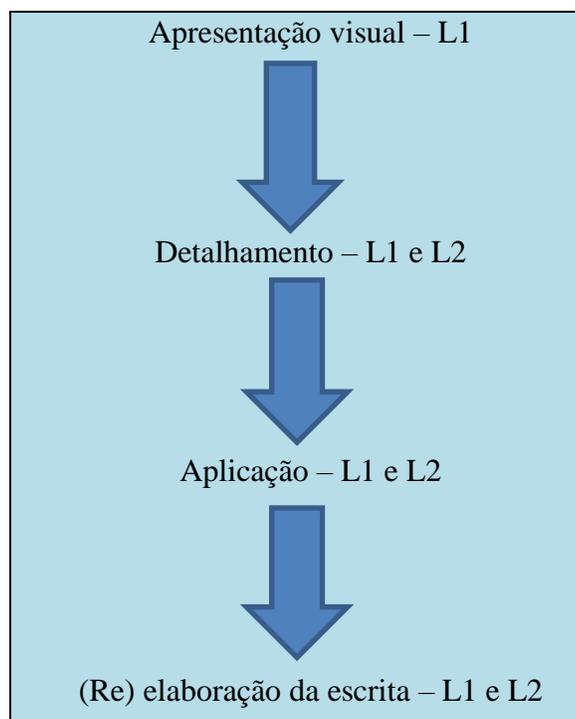
- Refletir sobre as adequações que possam contribuir para o ensino do aluno Surdo com foco na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos.

Metodologia

1º momento (1h): discutimos sobre as estratégias do ensino da LP2 e da Matemática para o aluno Surdo de forma complementar o ensino da sala de aula regular. Discutimos acerca da necessidade de adequações do conteúdo dos cadernos educacionais das escolas estaduais. Dessa forma, escolhemos, os cadernos educacionais volume 2, com conteúdo da Língua Portuguesa e da Matemática do 8º e 9º anos e, por meio deles, elaborar um plano de ensino, para que os docentes pudessem criar e recriar sua prática pedagógica. Assim, partimos do gênero textual: Fatura, para elucidar a nossa proposta de ensino da LP2 entrelaçada com o ensino da Matemática.

2º momento (2h): Relembramos a proposta do dia 07/11 acerca do ensino da LP2 e iniciamos a elaboração do plano de ensino para as docentes aplicarem com alunos Surdos que frequentam o AEE, conforme Fernandes (2003) e Ramos (2004). Na figura 16, mostra as etapas da elaboração do plano de ensino (APÊNDICE A). Consideramos a Libras, como primeira língua (L1) do Surdo, e como meio de mediação de todo o processo de ensino e de aprendizagem no AEE. Após os momentos de exploração da L1, a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), foi trabalhada na modalidade escrita.

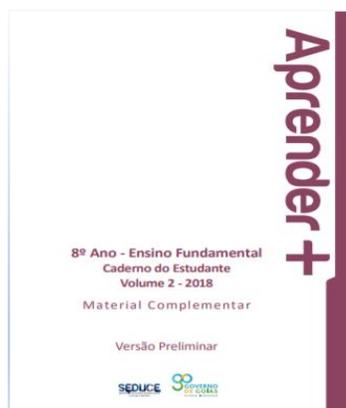
Figura 16 - Estrutura do plano de ensino



Fonte: adaptado de Fernandes (2003) e Ramos (2004).

A figura 17 mostra o caderno educacional, 8º ano - ensino fundamental, volume 2, utilizado como fonte de pesquisa para selecionar um conteúdo e adequá-lo a proposta do AEE em complementar o ensino e a aprendizagem do aluno Surdo em relação a Língua Portuguesa e a Matemática.

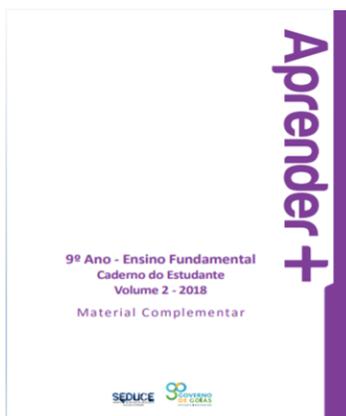
Figura 17 - Caderno educacional do 8º ano.



Fonte: http://www.seduc.e.gov.br/aprendermais/8/Livro%208%C2%BA%20Ano_Vol%202_ESTUDANTE.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

A figura 18, mostra o caderno educacional 9º ano - ensino fundamental, volume 2. Neste material encontramos uma sugestão de atividade para trabalhar o gênero textual: Fatura. Desta forma, partimos para a elaboração do plano de ensino.

Figura 18 - Caderno educacional do 9º ano.



Fonte: http://www.seduc.e.gov.br/aprendermais/9/Livro%209%C2%BA%20Ano_Vol%202_ESTUDANTE.pdf. Acesso em: 20 set 2018.

A figura 19 apresenta os momentos de estudos e elaboração do plano de ensino.

Figura 19 - Elaboração do plano de atividades



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

Recursos

Notebook e livros didáticos.

Referências

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidade, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 set. 2018.

GOIÁS, **Aprender+** - Caderno educacional 8º ano - ensino fundamental, material complementar, v. 2, Goiânia, 2018.

GOIÁS, **Aprender+** - Caderno educacional 9º ano - ensino fundamental, material complementar, v. 2, Goiânia, 2018.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: proposta de aplicação em cursos de língua estrangeira para fins específicos. **The ESpecialist**, 2004. v.24, n.2: 107-129. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371>. Acesso em: 18 set. 2018.

- **Atividades à distância (21 e 23 /11/2018)**: Reflexões da proposta pedagógica

Objetivo

- Aplicar atividade com o aluno Surdo

Metodologia

1º momento (1h30): a aplicação da atividade foi na sala de recurso multifuncional com alunos Surdos que frequentam esse espaço, ou estudando na escola que as professoras trabalhavam. Tiveram como foco, alunos que estavam cursando o 8º e 9º anos do ensino fundamental. Nesse momento, tivemos a colaboração de um tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa de uma escola estadual.

2º momento (1h30): As professoras vivenciaram a experiência do aluno na comunicação da Libras, no que se refere à sua maneira de expressar e de ver o mundo; Identificaram no meio social a existência do gênero textual: fatura; Harmonizaram o visual e o verbal para transmitir a informação; Leram faturas, valorizando a leitura da L2 como fonte de informação; Apresentaram gráficos estatísticos: gráfico de barras e colunas; Utilizaram a Matemática para realizar cálculos das faturas apresentadas pelos (s) alunos: multiplicação e divisão; E os alunos produziram textos na Libras e na Língua Portuguesa. Os momentos foram para consolidar os estudos das etapas anteriores do curso de formação. A figura 20 mostra a aplicação das atividades na sala de recurso multifuncional, no momento do atendimento educacional especializado para o Surdo.

Figura 20 - Aplicação das atividades



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

Recursos

Xerox das atividades, notebook, quadro, pincel atômico.

🚩 11ª aula presencial (24/11/2018): Encerramento

Objetivo

- Refletir sobre a proposta pedagógica para o ensino de Surdo: entrelaçar da LP2 e da Matemática

Metodologia

1º momento (1h30): refletimos sobre a aplicação da proposta pedagógica no AEE para Surdo e discutimos o quanto toda experiência compartilhada foi importante para o aprimoramento profissional frente à educação de Surdos.

2º momento (1h30): confraternizamos e agradecemos a presença da comunidade Surda local e dos tradutores intérpretes da Libras/Língua Portuguesa que, indiretamente colaboraram com o curso. Houve também autoavaliação e entrega dos certificados. Encerramos o curso com o poema: “Você precisa ser Surdo para entender ...” do escritor Surdo Willerd J. Madsen (1995, p. 4 apud JUNIOR, 2015, p. 7 e 8). A figura 21 mostra a comunidade Surda e tradutores intérpretes da Libras/Língua Portuguesa que contribuíram com o curso de extensão.

Figura 21 - Encerramento



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

A figura 22 mostra o momento de entrega dos certificados às participantes do curso intitulado *Uma proposta pedagógica para o ensino de Surdo: entrelaçar da LP2 e da Matemática*.

Figura 22 - Entrega de certificados.



Fonte: arquivo do pesquisador, 2018.

Recursos

Datashow e notebook e o texto: *Você precisa ser Surdo para entender*.

Referência

JUNIOR, Elias Paulino da Cunha. **O embate em torno das políticas educacionais para Surdos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

APÊNDICES
PRODUTO EDUCACIONAL

APÊNDICE A – PLANO DE ENSINO

Professor	Duração da atividade Aproximadamente 3 aulas de 50 minutos
-----------	---

1. Tema: Desligue a luz e feche a torneira

2. Gênero Textual: Fatura

3. Público-alvo:
8º e 9º ano

4. Objetivos:

- Vivenciar a experiência do aluno Surdo na comunicação da sua L1(Libras), no que se refere à sua maneira de expressar e ver o mundo
- Harmonizar o visual e o verbal para transmitir informação
- Identificar no seu meio social a existência do gênero textual: fatura
- Ler faturas, valorizando a leitura da L2 como fonte de informação
- Apresentar gráficos estatísticos: gráfico de linhas e colunas
- Utilizar a Matemática para realizar cálculos das faturas apresentada (s) pelo (s) aluno (s) Surdo (s): multiplicação e divisão
- Produzir texto na Libras e na Língua Portuguesa

5. Recursos didáticos utilizados:

- Datashow, vídeos, lousa, faturas, textos visuais e escritos

6. Metodologia utilizada:

- Proposta de Fernandes (2003) e Ramos (2004) – ensino baseado em gêneros, a partir de três fases:

1ª fase: Pré-leitura (apresentação do gênero): o professor iniciará a aula promovendo um diálogo sobre a temática: desligue a luz e feche a torneira. Nesta atividade haverá conversa em Libras com o aluno acerca do conhecimento sobre fatura. O objetivo desta estratégia é apresentar o assunto a ser estudado e diagnosticar o conhecimento prévio do aluno. Destaca-se que neste momento serão exploradas as modalidades visuais e a conversa em Libras para instigar o aluno.

2ª fase: Leitura (detalhamento): após diálogo inicial, segue a apresentação da proposta: o gênero textual fatura e a aplicação a partir dos objetivos no planejamento. Com as faturas em mãos (energia elétrica e água) tem-se o intuito de desenvolver a compreensão textual da Língua Portuguesa (finalidade e tipo da fatura, órgão emitente, logotipo, data de emissão e vencimento, descrição de serviços, endereço, bairro, CEP, etc.), da Matemática (valor total, valores dos serviços, histórico de consumo, gráficos, divisão e preenchimento de cheque) por meio de estratégias visuais, conversa em Libras e vídeo bilíngue.

3ª fase: Produção textual (aplicação do gênero): após trabalhar a compreensão textual e os aspectos linguísticos previstos nos objetivos, propor a produção na Libras e na Língua Portuguesa escrita, a fim de consolidar o conteúdo apresentado nas fases anteriores. A produção na Libras será filmada para posteriormente o professor avaliar a L1 do aluno. Já em Língua Portuguesa pedir ao aluno que produza um texto narrativo sobre o consumo consciente de energia elétrica e/ou da água. Após elaboração, caso seja necessário, reescrita da produção, explicando as diferenças gramaticais entre a Libras e a Língua Portuguesa.

7. Atividades propostas:

- Pré-leitura + leitura + atividades escritas + produção em libras + produção textual

8. Avaliação:

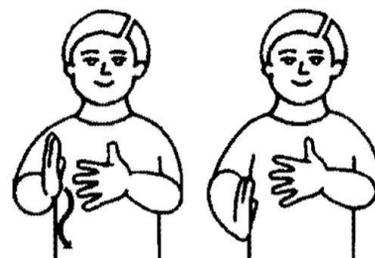
- Será contínua, observando o envolvimento do (a) aluno (a)

9. Observação:

Há necessidade de verificar o nivelamento linguístico do aluno, tanto na sua L1 (Libras), como na sua L2 (Língua Portuguesa) para adequar as atividades. A importância do vídeo na Libras se deve ao fato de que primeiramente é valorizada a compreensão textual na L1 do aprendiz e, somente após a solidificação do seu conhecimento, parte-se para a produção textual na L2.

Sequência da atividade

Vamos conversar em Libras



Pré-leitura

Neste momento o professor organizará uma roda de conversa em Libras para fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos, perguntando se eles conhecem as “faturas de água e de energia elétrica”, se sim, onde viram? Para que serve uma fatura? Qual o nome da empresa fornecedora? Onde identifica o endereço da empresa? Se sabem qual o valor dessas faturas em suas residências? Qual a data de emissão e vencimento? Qual o endereço da residência da fatura? Tem consciência da necessidade de economizar água e energia elétrica? Observam em casa, luz e aparelhos ligados à toa? Há desperdício de água e energia? Sabem interpretar o histórico de consumo? O desperdício de água e energia elétrica interferem no orçamento familiar? Apresentar

algumas faturas nesta fase e depois pedir aos alunos que tragam as faturas de água e energia elétrica das casas deles para explorar suas realidades.

Leitura e detalhamento do texto

Faz parte desta fase o estudo da interpretação de texto, vocabulário da Libras e da Língua Portuguesa escrita. Inicia com a apresentação do vídeo bilíngue (Libras/Língua Portuguesa): a vida em Libras - Matemática (16 minutos) para mostrar de maneira ilustrada, alguns sinais na Libras, referentes à Matemática e sua aplicação no dia a dia, bem como, informações sobre narrativas Surdas.

Figura 23 - Vídeo a vida em Libras – Matemática



Fonte: <http://tvines.org.br/?p=13166>. Acesso: 08 ago. 2018.

Após a apresentação do vídeo, questione o aluno sobre a compreensão dos sinais em Libras. Faça uma revisão dos sinais e peça ao aluno Surdo exemplos da Matemática no seu dia a dia. Após diálogo, inicia-se a compreensão do texto escrito.

Leia o texto

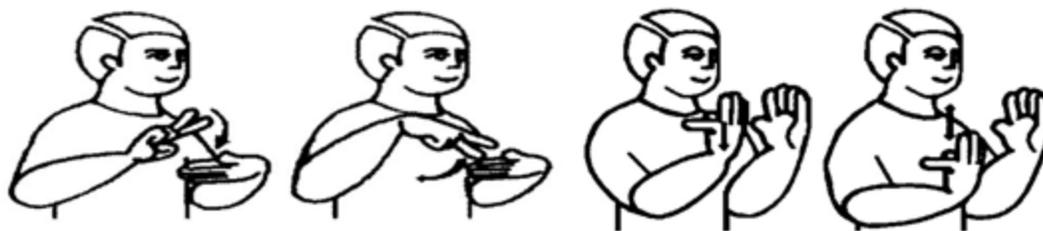


Figura 24 - Fatura de energia elétrica

enel **NOTA FISCAL** **FATURA DO SERVIÇO DE FORNECIMENTO DE ENERGIA ELÉTRICA - GRUPO B** AGRUPAMENTO NÚMERO SÉRIE EMISSÃO GRUPO
 285749 4 04/10/2018 81
 CNPJ: 01.542.832/0001-04 E: 106.546.428 Rua 2 Qd. A-37 S/N - Jardim Goiás - CEP - 74.885-198 - Goiânia - Goiás

RENATA LIMA
 CNPJ/CNPJ: 036.567 INSC:
 RUA RO-1 Q 30 L 8 S/N
 RESIDENCIAL GABELEIRA
 CEP: 75900000 RIO VERDE GO BRASIL

CÓDIGO DO CLIENTE **1021564**
 CONTA
 CÓD. PI DEB AUTO. **02098459**
 MÊS REFERENTE **10/2018**

UNIDADE CONSUMIDORA **123456789** **VENCIMENTO** **18/10/2018** **VALOR TOTAL** **R\$*****175,01**

DADOS DA UNIDADE CONSUMIDORA
FATURAMENTO / FORNECIMENTO
ATIVIDADE
 130 RESIDENCIAL
CLASSE / TIPO DE LIGAÇÃO
 01 01 RESIDENCIAL NORMAL MONOFÁSICO (0 + 12 VR)

VENCIMENTO BASE BANCO AGÊNCIA CONTA CORRENTE
 18/10/2018

DADOS DA MEDIÇÃO
 LETURA ATUAL 7325
 LETURA ANTERIOR 07129
 DIFERENÇA LETURA 196
 FW 1.000
TOTAL CONSUMO 196
 MEDIDOR KWH 11151473.8
 MÊS DE REFERÊNCIA 10/2018
 DATA DE LETURA ATUAL 04/10/2018
 DATA DA LETURA ANTERIOR 05/09/2018
 DATA DA PRÓXIMA LETURA 06/11/2018
 DATA DA APRESENTAÇÃO 04/10/2018
 NÚMERO DE DIAS FATURADO 29
 MÉDIA / DIA 6,7901
 MÉDIA TRIMESTRAL 162,3330
 MÉDIA ANUAL 208,5000

LANÇAMENTOS

	QUANTIDADE	TARIFA	VALOR
CONTRIB. CUSTEIO DA ILUMIN.PUBLICA - CP			R\$***14,14
CONSUMO KWH + ICMS/PIIS/COFINS	196,00	0,744280	R\$***145,87
ADICIONAL BANDA VERMELHA	196,00	0,079550	R\$***15,00

HISTÓRICO DE CONSUMO

REFERÊNCIA	HISTÓRICO CONSUMO	ENERGIA FATURADA
OUT / 2018	196,00	LIDA
SET / 2018	148,00	LIDA
AGO / 2018	205,00	LIDA
JUL / 2018	165,00	LIDA
JUN / 2018	203,00	LIDA
MAI / 2018	213,00	LIDA
ABR / 2018	220,00	LIDA
MAR / 2018	202,00	LIDA
FEV / 2018	212,00	LIDA
JAN / 2018	225,00	LIDA
DEZ / 2017	217,00	LIDA
NOV / 2017	310,84	LIDA

GRÁFICO

RESERVADO AO FISCAL
 C469 ACF9 0E18 056A 54E2 904C 72EA 8945

IMPOSTO **ALÍQUOTA** **BASE DE CÁLCULO** **VALOR**
 ICMS 30% R\$***160,87 R\$***46,65
 PIS/PASEP 1,0130% R\$***160,87 R\$***1,62
 COFINS 4,8750% R\$***160,87 R\$***7,51

INDICADORES DE CONTINUIDADE

METAS	MENSAL				TRIMESTRAL				ANUAL				TENSÃO NOMINAL 220	LIMITES 200,2 V a 230,0 V	
	DEC	FEV	DEZ	FEV	DEC	FEV	DEC	FEV	DEC	FEV	DEC	FEV			
VALORES APROVADOS	0,4157	0,173	0,77	1	0,77	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	CONJUNTO RIO VERDE 51

INFORMAÇÕES GERAIS
 PERÍODO DE REFERÊNCIA DA APURAÇÃO DOS INDICADORES DE CONTINUIDADE = 9/2018. EU\$D = R\$ 44,14470
 A LETURA DEVE SER REALIZADA MENSALMENTE, OU EM ATÉ 90 DIAS SE FOR RURAL.
 BANDA VERMELHA - PARA MAIS INFORMAÇÕES CONSULTE SITE DA ANEEL - WWW.ANEEL.GOV.BR

Fonte: arquivo do pesquisador.

Figura 25 - Fatura de água

SANEAMENTO DE GOIÁS S.A. **BRK Ambiental**

CNPJ: 01.616.929/0001-02 - INSC. EST. 10.013.357-6
 ENDEREÇO: RUA 70 Nº 195 SO. LT. SALGADO POPULAR
 CEP: 71200-100

FATURA DE ÁGUA/ESGOTO/SERVIÇOS

PROPRIETÁRIO: RENATA LIMA
 USUÁRIO:
 ENDEREÇO: RG 1
 BAIRRO: RESIDENCIAL GAMELEIRA Q 50 L 6
 CIDADE: RIO VERDE COD: 010 65 07 3910
 CEP: 75900-000 FATURANº: 4340781-9 HIDRÔMETRO: Y14105198

DATA DE EMISSÃO: 08/10/2018
 REFERÊNCIA: 08/10/2018
 CONTA Nº: 00012-0

DESCRIÇÃO DOS SERVIÇOS
 CICLO MÍNIMO LIXO 17,71
 TÁRIFA ÁGUA - RESIDENCIAL 56,25

VENCIMENTO: 24/10/2018 VALOR TOTAL (R\$): 68,96

LEITURA ANTERIOR: 473 DATA: 08/09/2018 CONSUMO FATURADO: 13 m³
 LEITURA ATUAL: 486 DATA: 08/10/2018

TIPO DE CONSUMO FATURADO: M(D)IXO CONSUMO ESTIMADO: 1 m³

HISTÓRICO DE CONSUMO (m³/mês)

ABR	MAI	JUN	JUL	AUG	SET	MÉDIA:
00007	00010	00011	00012	00015	00013	12

CATEGORIA / ECONOMIA / PESO
 RESIDENCIAL
 001/100

MENSAGEM -1
 O PERÍODO DE ESTIAGEM JÁ COMEÇOU. FAÇA USO RACIONAL DA ÁGUA. SAIBA COMO EM SANEAGO.COM.BR

MENSAGEM -2
 AGRADECEMOS PELA PONTUALIDADE NO PAGAMENTO DE SUA FATURA. DESSA FORMA VOCE CONTRIBUI PARA UM SANEAMENTO BÁSICO CADA VEZ MELHOR E ACESSÍVEL A TODOS

ATENÇÃO: NÃO PAGAR ATÉ O VENCIMENTO SEMPRE ACRESCIDA DE MULTA E ATUALIZAÇÃO MONETÁRIA DIÁRIA (JURO) + JUROS CONFORME RESOLUÇÃO DA PRECATORIA Nº 29/2014 (RE 25/2008-06)

INFORMAÇÕES AO CONSUMIDOR:
 Captação: GAMELEIRA (R. SALVADOR)
 Decreto Federal nº 5.440/2005 - QUALIDADE DA ÁGUA DISTRIBUÍDA

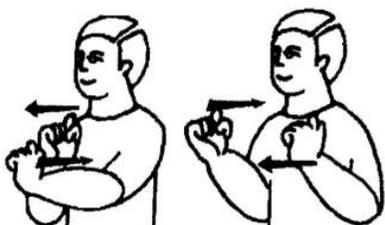
ATENDIMENTO AO CLIENTE:
 0800 645 0115

Parâmetros	Cloro	Fúor	Turbidez	Cor	pH	Coliformes Totais	Coliformes Termotolerantes
Previsto	5	5	5	5	5	10	10
Realizado	1	1	1	1	1	1	1
Fora do Padrão	1	1	0	0	0	0	0

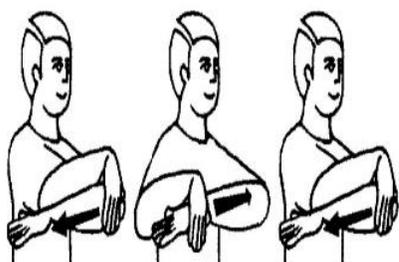
Previsto: número de amostras recomendado pela Portaria nº 2914/2011 do Ministério da Saúde.
 Realizado: número de amostras analisadas pela SANEAGO.
 Fora do padrão: número de amostras fora dos padrões estabelecidos pela Portaria nº 2914/2011 do Ministério da Saúde.

Tributação aproximada R\$ 6,38

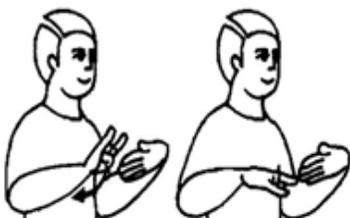
Fonte: arquivo do pesquisador.

Vocabulário:

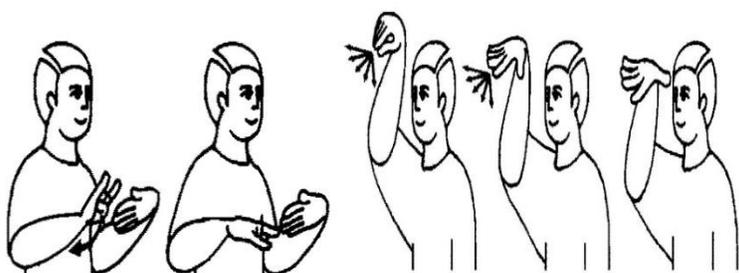
economizar



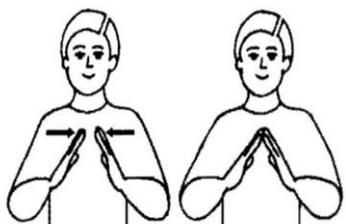
endereço, rua



fatura de água

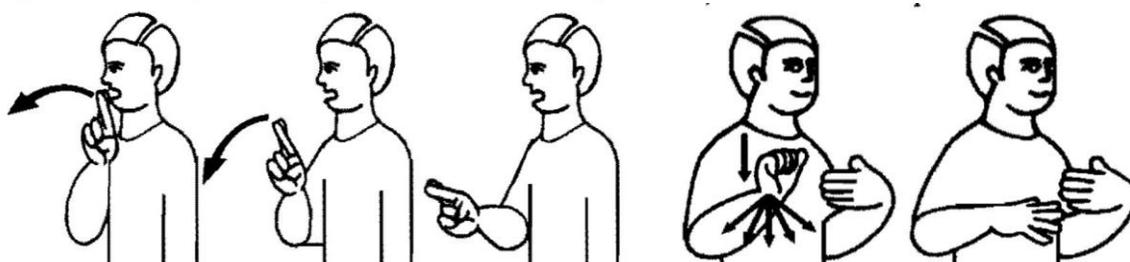


fatura de energia elétrica



residência, casa

Responda as atividades:



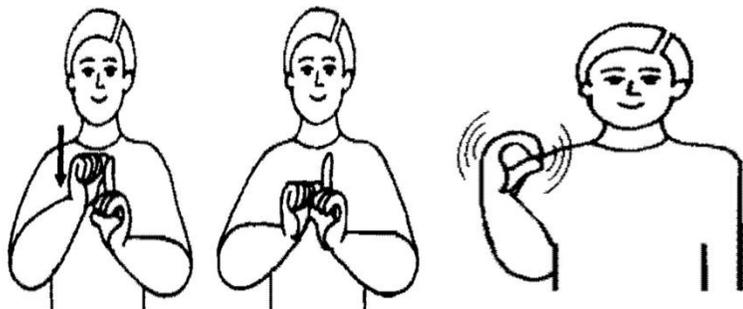
1- A que **empresa** pertence a **fatura de energia elétrica**? E a **fatura de água**?

2- Qual a **finalidade** das faturas?

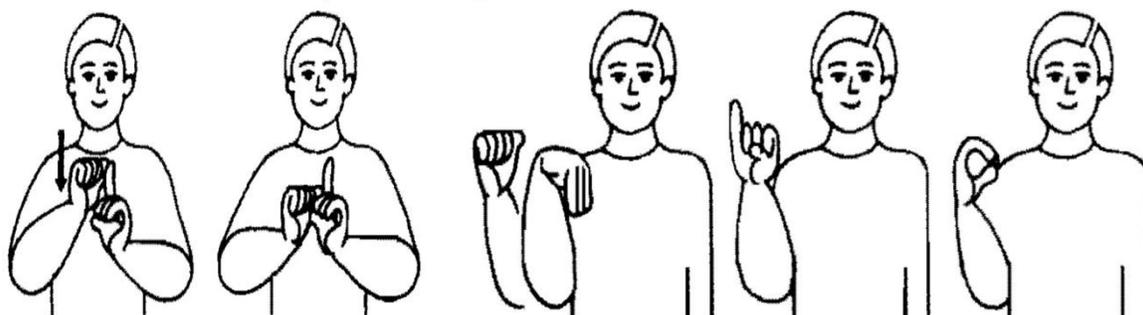
3- Em qual **endereço** as faturas de água e de energia elétrica **chegam**?

5- Qual é o **mês** do **vencimento** da fatura de energia? Marque um X no mês correspondente e escreva o **nome** do mês.

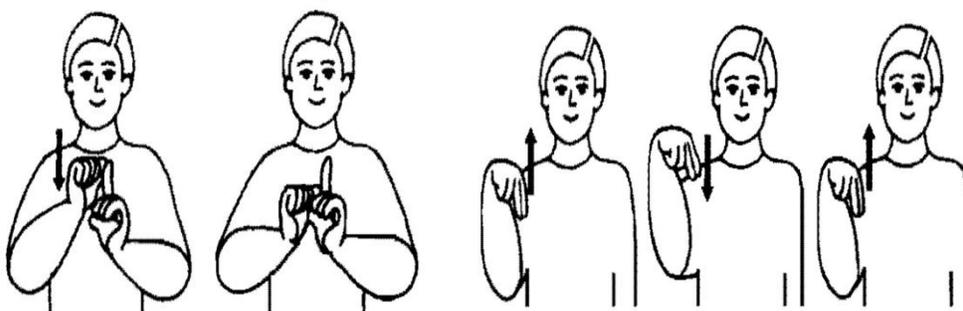
a)



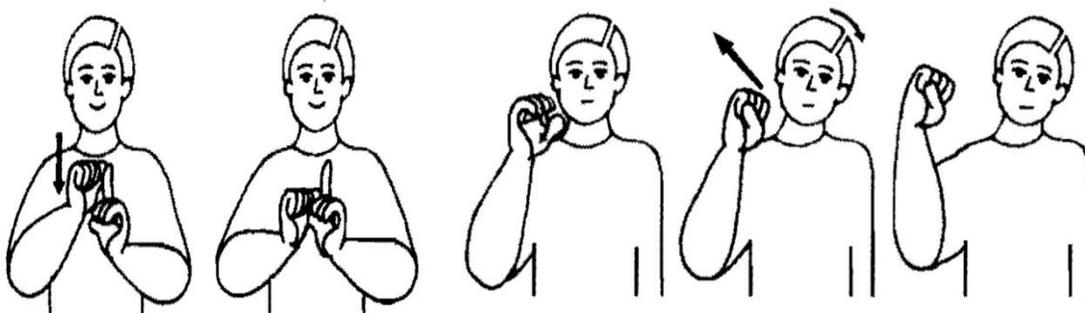
b)



c)



d)



6) Você sabe o que é **consumo consciente**? É **importante** que você **observe** na sua **casa**, se tem **desperdício** de energia elétrica e/ou água, pois se houver o desperdício vai **faltar dinheiro** para aquele **lanche gostoso** com toda **família**. Olhe as **imagens** e dê uma **opinião** crítica sobre o que **você vê**:





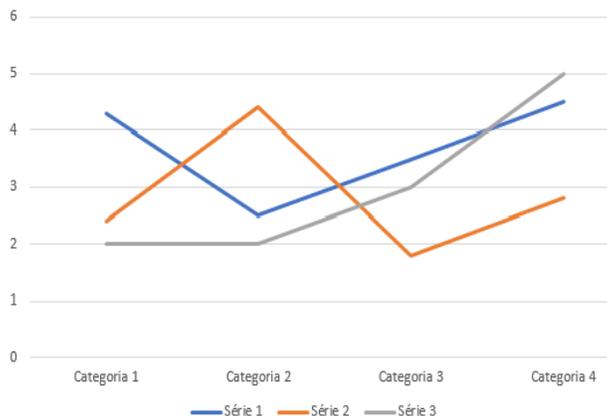






Os Gráficos estatísticos

Agora que você sabe sobre o que é **fatura**, vamos **aprender** mais por meio de **gráficos**. Você poderá observar qual foi o seu consumo durante determinado tempo. Veja o exemplo ilustrativo de gráfico na figura 26.

Figura 26 - Gráfico de linhas

Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/matematica/tipos-de-graficos>. Acesso: 10 nov. 2018.

Observe o sinal na Libras da palavra gráfico representado na figura 27.

Figura 27 - sinal de gráfico em Libras

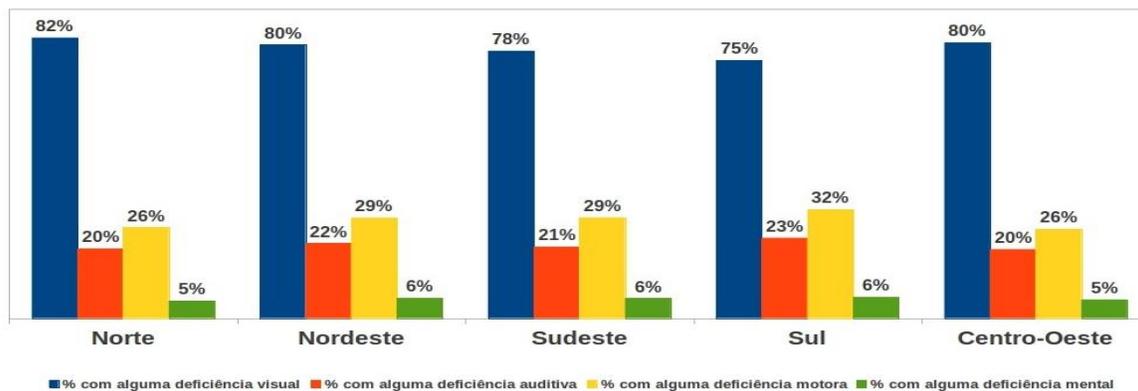
Fonte: ProDeaf

Agora chegou a hora de conhecer o gráfico de barra

Os **gráficos** são muito utilizados na **estatística** para representar dados, pois permitem uma **análise** mais rápida e clara dos **resultados**.

O gráfico de barras é bastante eficiente quando se pretende comparar dados entre si. Veja o exemplo de gráfico na fatura de energia elétrica abaixo:

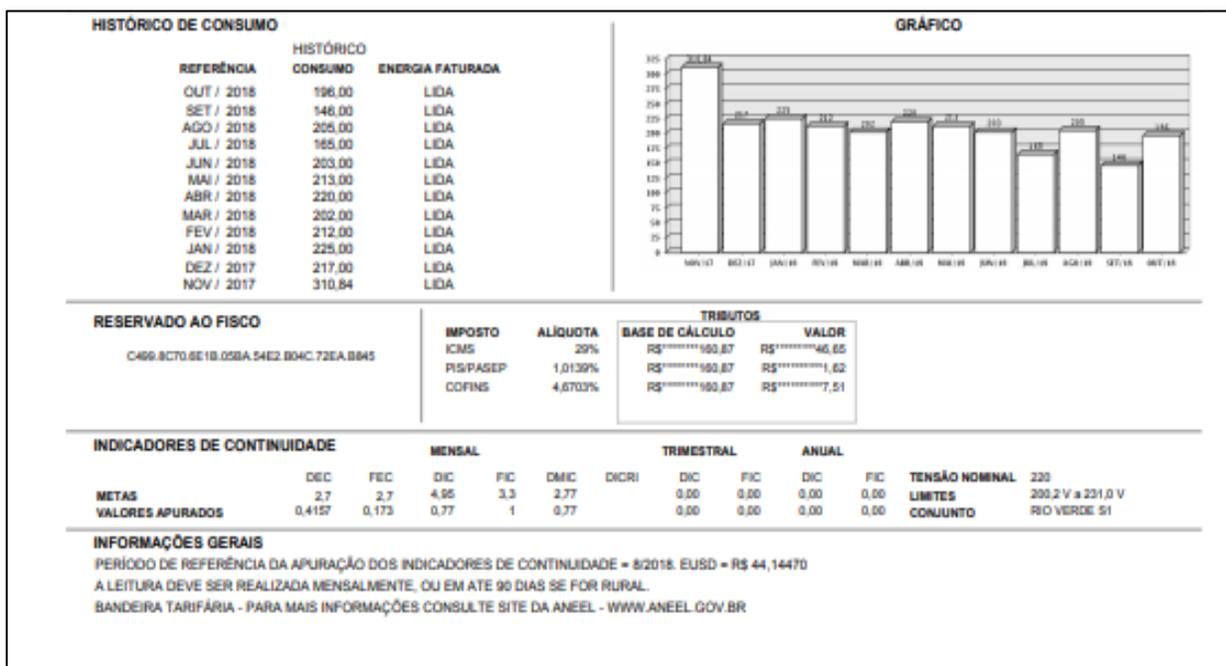
% de pessoas com cada tipo de deficiência dentro o total de pessoas que declararam ter algum tipo de deficiência por região



Fatura de energia elétrica



Figura 28 - Fatura de energia elétrica



Fonte: arquivo do pesquisador.

(Sugestão: trabalhar com a fatura da casa do aluno)

Atividades



1- Qual é o **mês** que **Renata** gastou **menos energia elétrica**? E o **mês** que gastou **mais energia**?

2 – Agora que **você** sabe o que são gráficos, construa um **gráfico em barra** demonstrando o **histórico de consumo** entre os meses de **dezembro** de 2017 a **novembro** de 2018. Segue a tabela:

Referência	Valor do consumo
Dezembro/2017	R\$98,00
Janeiro/2018	R\$91,50
Fevereiro /2018	R\$103,58
Março/2018	R\$98, 24
Abril/2018	R\$89,00
Maio/2018	R\$140,52
Junho/2018	R\$110,00
Julho/2018	R\$98,00
Agosto/2018	R\$88,00
Setembro/2018	R\$85,00
Outubro/2018	R\$86,00
Novembro/2018	R\$84,22

7- De acordo com seu **gráfico**, qual o **mês** que **gastou mais** energia elétrica? E o **mês** que gastou **menos**?

8- A **fatura** de energia elétrica do **mês de novembro** da residência de **Renata** chegou no **valor** de **R\$175,01**. Na casa de Renata, a **fatura é dividida** entre **três pessoas** que moram em sua **casa**. Quanto **cada** pessoa irá **pagar**?

Valor (R\$) da fatura:

Residência de Renata, **pessoas quantas**?

Cada pessoa **pagar**, quanto?

Faça o cálculo



Fonte: ProDeaf

8- Agora que você sabe o **valor** que **cada um** irá **pagar**, preencha o cheque abaixo:



Fonte: ProDeaf

Comp	Banco	Agência	C1	Número da Conta	C2	Número do Cheque	C3	R\$
999	999	9999	9	99999-9	9	999999	9	

Pague por este cheque a quantia de: _____

a _____

Banco Exemplo S/A _____ de _____ de _____

Banco _____
 Endereço _____
 Comarca - UF _____

Fulano da Silva
 CPF 999.999.999-99

Cliente desde
 01/2001

Proposta de redação

A partir da realização das atividades e por meio dos seus conhecimentos construídos ao longo de sua vida, **produza um vídeo em Libras** apresentando **proposta** para a **economia de energia elétrica e de água na sua escola**.

Se na sua **escola** precisasse **economizar energia** elétrica e/ou **água**, o que **você** faria para **ajudar**? Reflita sobre a proposta e **crie uma história**.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. 2 ed. Ilustrações de Silva Marques. São Paulo, SP: EDUSP, 2001, V. I: sinais de A a L e V. II: sinais de M a Z.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidade, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: Maria Célia Lima Fernandes; Maria João Marçalo; Guaraciaba Micheletti. (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30.

GOIÁS, **Aprender+** - Caderno educacional 8º ano - ensino fundamental, material complementar, v. 2, Goiânia, 2018.

GOIÁS, **Aprender+** - Caderno educacional 9º ano - ensino fundamental, material complementar, v. 2, Goiânia, 2018.

PROATIVA. **ProDeaf**, 2012. Disponível em: <http://www.prodeaf.net>. Acesso em: 20 ago. 2018.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: proposta de aplicação em cursos de língua estrangeira para fins específicos. **The ESPecialist**, 2004. v.24, n.2: 107-129. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371>. Acesso em: 18 set. 2018.

ANEXOS

ANEXO A- Atividades colhidas durante a observação na escola A

Aula dia 05/09/2018

Completando o Texto

Uma família tinha uma galinha que botava ovos de ouro. O nome da galinha era Juliana.

A Família era formada pelo marido. O senhor Arthur a esposa, dona Fabiana e os filhos: Cristina uma linda menina e Guilherme um garoto levado e sorridente.

Um dia, porém, o senhor Arthur achou que era muito cansativo esperar que Juliana botasse seu único ovo de ouro diariamente, para depois ele vendê-lo na cidade de João pessoa.

Foi então que ele falou á esposa:

_ Fabiana, tomei uma decisão. Vou matar a Juliana e, assim, tiro todos os ovos de ouro de uma vez. Vende- os e guardo o dinheiro. O que você Acha?

Pensativa. Dona Fabiana respondeu:

- Talvez você tenha razão . Mas pergunta á Cristina o que ela pensa sobre isso. Ela sempre foi uma menina esperta!

Então o pai perguntou á cristina o que ela achava da idéia e a menina respondeu:

- Não me parece uma boa idéia pai, a Juliana está conosco há tanto tempo...

Mas o pai já estava decido e pôs fim á vida da galinha. Logo após o fato consumado, percebeu o erro que havia cometido. Agora estavam sem a galinha e sem dinheiro.



Fonte: fotocópia do caderno do aluno.

Aula dia 03/09/2018



COMPLETANDO O TEXTO

Complete esta história escrevendo um nome para cada personagem.

Uma família tinha uma galinha que botava ovos de ouro. O nome da galinha era Juliana.

A família era formada pelo marido, o senhor Arthur, a esposa, dona Fabiana e os filhos: Cristina uma linda menina e Guilherme um garoto levado e sorridente.

Um dia, porém, o senhor Arthur achou que era muito cansativo esperar que Juliana botasse seu único ovo de ouro diariamente, para depois ele vendê-lo na cidade de João Pessoa.

Foi então que ele falou à esposa:

- Fabiana, tomei uma decisão. Vou matar a Juliana e, assim, tiro todos os ovos de ouro de uma só vez. Vendo-os e guardo o dinheiro. Desta forma evito o cansaço de ir à João Pessoa todos os dias. O que você acha?

Pensativa, dona Fabiana respondeu:

- Talvez você tenha razão. Mas pergunte à Cristina o que ela pensa sobre isso. Ela sempre foi uma menina esperta!

Então o pai perguntou à Cristina o que ela achava da idéia e a menina respondeu:

- Não me parece uma boa idéia pai, a Juliana está conosco há tanto tempo...

Mas o pai já estava decidido e pôs fim à vida da galinha. Logo após o fato consumado, percebeu o erro que havia cometido. Agora estavam sem a galinha e sem dinheiro.

Fonte: fotocópia do caderno do aluno.

Aula dia 05/09/2019

2. VAMOS PROCURAR AS PALAVRAS LISTADAS NO CAÇA-PALAVRAS.

1. GIRAFA	6. PIRULITO	11. MARIDO	16. BURACC
2. FAROFA	7. ARARA	12. CARETA	17. URUBU
3. AMORA	8. BARATA	13. CARECA	18. CORUJA
4. POLEIRO	9. GAROTO	14. PERU	
5. AMARELO	10. ARAME	15. PERUCA	

A	R	A	R	A	P	L	T	F	A	D	O	R	S	I	R	M	Ã	O
O	S	F	Y	A	T	S	R	A	R	S	A	B	A	R	A	T	A	A
L	G	A	R	O	T	O	A	N	O	A	E	S	P	A	D	A	O	L
O	B	I	C	I	C	L	P	O	L	E	I	R	O	I	C	O	O	L
C	S	F	Y	D	T	S	R	R	A	S	O	R	E	B	X	R	C	O
I	U	T	R	A	T	O	R	N	M	F	M	R	T	I	V	H	V	S
C	P	A	S	T	A	B	L	A	A	T	O	C	A	P	I	A	O	S
G	I	R	A	F	A	O	R	H	E	S	V	R	G	A	R	O	T	O
E	S	F	Y	U	H	S	S	T	U	V	E	D	I	Z	C	O	O	B
T	P	C	P	A	A	S	C			X	G	R	A	M	O	G	O	R
A	S	A	P	E	R	U	D	H	I	Z	A	F	A	R	A	M	E	A
S	D	C	A	S	C	O	F	C	J	A	B	O	S	M	A	R	V	D
M	A	R	I	D	O	S	P	A	S	T	O	S	T	P	L	K	L	O
P	S	N	Y	U	E	M	R	E	S	T	I	P	E	R	U	C	A	R
A	O	A	Y	E	T	A	D	U	R	S	E	R	C	A	R	E	T	A
T	N	E	Y	N	T	D	C	A	R	E	C	A	S	M	A	I	V	A
B	U	R	A	C	O	E	V	F	A	S	B	C	D	S	O	I	T	A
S	B	R	L	U	P	I	J	K	L	F	I	R	E	I	P	H	V	M
L	U	A	Y	N	T	R	T	I	H	I	A	R	Y	U	J	G	O	A
L	S	S	Y	N	P	I	R	U	L	I	T	O	S	C	A	M	A	R
U	R	U	B	U	D	O	A	M	O	R	A	R	Y	U	J	G	O	E
E	S	C	O	V	A	R	V	I	Ç	A	I	S	Y	U	J	G	O	L
L	S	F	Y	N	T	A	R	H	R	S	C	A	S	T	E	L	O	O

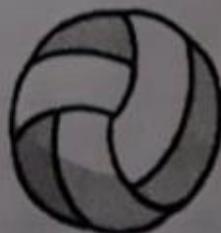
Fonte: fotocópia do caderno do aluno.

Aula dia 05/09/2018

4. VAMOS PREENCHER A TABELA COM ATENÇÃO.



GRAU NORMAL	DIMINUTIVO	AUMENTATIVO
CACHORRO	cachorrinho	cachorrão
BOLA	bolinha	bolão
CASA	casinha	casarão
MENINO	menininho	meninão
CADEIRA	cadeirinha	cadeirão
MESA	mesinha	mesão
PORTA	portinha	portão
JANELA	janelinha	janelão
PANELA	panelinha	panelão
LIVRO	livrinho	livroão
PREGO	preguinha	pregão
CAVALO	cabrinha	cabalão
PEDRA	pedrinha	pedrão



Fonte: fotocópia do caderno do aluno.

Aula dia 10/09/2018

10) VAMOS FAZER UM DESAFIO?
 QUERO VER QUEM CONSEGUE TER MAIS ACERTOS,
 EM MENOS TEMPO, NA SOLUÇÃO DAS
 MULTIPLICAÇÕES ABAIXO. BOA SORTE!!!

$4 \times 2 = 8$	$2 \times 2 = 4$	$3 \times 8 = 24$
$3 \times 1 = 3$	$1 \times 8 = 8$	$5 \times 3 = 15$
$5 \times 9 = 45$	$5 \times 6 = 30$	$4 \times 8 = 32$
$2 \times 5 = 10$	$3 \times 5 = 15$	$2 \times 7 = 14$
$1 \times 4 = 4$	$4 \times 5 = 20$	$1 \times 0 = 0$
$5 \times 8 = 40$	$2 \times 1 = 2$	$4 \times 9 = 36$
$3 \times 2 = 6$	$5 \times 5 = 25$	$2 \times 8 = 16$
$2 \times 4 = 8$	$3 \times 6 = 18$	$1 \times 3 = 3$
$4 \times 3 = 12$	$4 \times 6 = 24$	$5 \times 2 = 10$
$3 \times 3 = 6$	$1 \times 9 = 9$	$3 \times 9 = 27$
$5 \times 7 = 35$	$3 \times 7 = 21$	$2 \times 9 = 18$
$2 \times 3 = 6$	$4 \times 7 = 28$	$4 \times 1 = 4$
$1 \times 7 = 7$	$5 \times 4 = 20$	$3 \times 10 = 30$
$4 \times 4 = 16$	$1 \times 2 = 2$	$5 \times 1 = 5$
$3 \times 4 = 12$	$2 \times 6 = 12$	$2 \times 10 = 20$
$8 \times 5 = 40$	$9 \times 5 = 45$	$6 \times 0 = 0$
$7 \times 3 = 21$	$6 \times 6 = 36$	$8 \times 6 = 48$
$6 \times 4 = 24$	$7 \times 4 = 28$	$9 \times 0 = 0$
$9 \times 8 = 72$	$8 \times 2 = 16$	$7 \times 2 = 14$
$8 \times 3 = 24$	$5 \times 0 = 0$	$6 \times 9 = 54$

Fonte: fotocópia do caderno do aluno.

Aula 10/09/2018

Multiplicação colorida

63 azul claro 18 rosa 54 marrom 0 amarelo 27 cinza
36 marrom claro 45 marrom claro 81 azul 72 verde 9 vermelho

Resolva e pinte de acordo com os resultados.

The illustration contains the following multiplication problems:

- Sun: $\begin{array}{r} 9 \\ \times 0 \\ \hline 0 \end{array}$
- Sky: $\begin{array}{r} 9 \\ \times 9 \\ \hline 81 \end{array}$
- Mountain: $\begin{array}{r} 3 \\ \times 9 \\ \hline 27 \end{array}$
- Field (left): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 6 \\ \hline 54 \end{array}$
- Field (middle): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 2 \\ \hline 18 \end{array}$
- Field (right): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 8 \\ \hline 72 \end{array}$
- House (left): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 8 \\ \hline 72 \end{array}$
- House (middle): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 8 \\ \hline 72 \end{array}$
- House (right): $\begin{array}{r} 5 \\ \times 9 \\ \hline 45 \end{array}$
- House (far right): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 7 \\ \hline 63 \end{array}$ and $\begin{array}{r} 9 \\ \times 7 \\ \hline 63 \end{array}$
- Table (left): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 8 \\ \hline 72 \end{array}$
- Table (middle): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 3 \\ \hline 27 \end{array}$
- Table (right): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 8 \\ \hline 72 \end{array}$
- Table (bottom left): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 6 \\ \hline 54 \end{array}$
- Table (bottom middle): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 4 \\ \hline 36 \end{array}$
- Table (bottom right): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 4 \\ \hline 36 \end{array}$
- Plate (left): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 4 \\ \hline 36 \end{array}$
- Plate (right): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 4 \\ \hline 36 \end{array}$
- Plate (bottom): $\begin{array}{r} 9 \\ \times 4 \\ \hline 36 \end{array}$

Fonte: fotocópia do caderno do aluno.

Aula 12/09/2019

CALCULANDO

Arme e calcule as operações abaixo:

a) $37 - 18$

$$\begin{array}{r} 37 \\ - 18 \\ \hline 29 \end{array}$$

b) $42 - 24$

$$\begin{array}{r} 42 \\ - 24 \\ \hline 18 \end{array}$$

c) $71 - 55$

$$\begin{array}{r} 71 \\ - 55 \\ \hline 16 \end{array}$$

d) $52 - 16$

$$\begin{array}{r} 52 \\ - 16 \\ \hline 36 \end{array}$$

e) $86 - 39$

$$\begin{array}{r} 86 \\ - 39 \\ \hline 47 \end{array}$$

f) $93 - 68$

$$\begin{array}{r} 93 \\ - 68 \\ \hline 25 \end{array}$$



g) 52

$$\begin{array}{r} 52 \\ - 35 \\ \hline 17 \end{array}$$

h) 63

$$\begin{array}{r} 63 \\ - 29 \\ \hline 34 \end{array}$$

i) 87

$$\begin{array}{r} 87 \\ - 48 \\ \hline 39 \end{array}$$

CALCULANDO

Arme e calcule as operações abaixo:

a) 38

$$\begin{array}{r} 38 \\ - 16 \\ \hline 22 \end{array}$$

b) 93

$$\begin{array}{r} 93 \\ - 11 \\ \hline 82 \end{array}$$

c) 78

$$\begin{array}{r} 78 \\ - 21 \\ \hline 57 \end{array}$$

d) 25

$$\begin{array}{r} 25 \\ - 12 \\ \hline 13 \end{array}$$

e) 47

$$\begin{array}{r} 47 \\ - 30 \\ \hline 17 \end{array}$$

f) 56

$$\begin{array}{r} 56 \\ - 20 \\ \hline 36 \end{array}$$

g) 78

$$\begin{array}{r} 78 \\ - 18 \\ \hline 60 \end{array}$$

h) 82

$$\begin{array}{r} 82 \\ - 22 \\ \hline 60 \end{array}$$

i) 48

$$\begin{array}{r} 48 \\ - 41 \\ \hline 07 \end{array}$$

j) 92

$$\begin{array}{r} 92 \\ - 90 \\ \hline 02 \end{array}$$

k) 38

$$\begin{array}{r} 38 \\ - 5 \\ \hline 33 \end{array}$$

l) 87

$$\begin{array}{r} 87 \\ - 2 \\ \hline 85 \end{array}$$

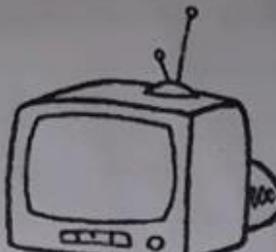


Fonte: fotocópia do caderno do aluno.

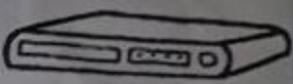
Aula dia 17/09/2018

FAZENDO COMPRAS





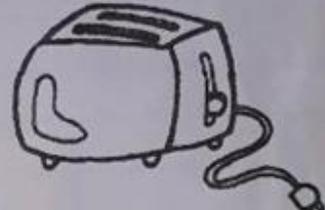
**18 X sem juros
de R\$ 48,50**



**12 X sem juros
de R\$ 33,00**



**3 X sem juros
de R\$ 113,00**



**3 X sem juros
de R\$ 59,90**



**3 X sem juros
de R\$ 14,30**

Recorte, cole no caderno e resolva.

A) Simone comprou uma televisão a prazo. Quanto ela pagou?

B) Rosana comprou um liquidificador e uma torradeira em 3 pagamentos. Quanto pagará por mês? Qual é o preço do liquidificador? E o da torradeira?

C) Luiz comprou um DVD a prazo. Quanto pagará por ele?

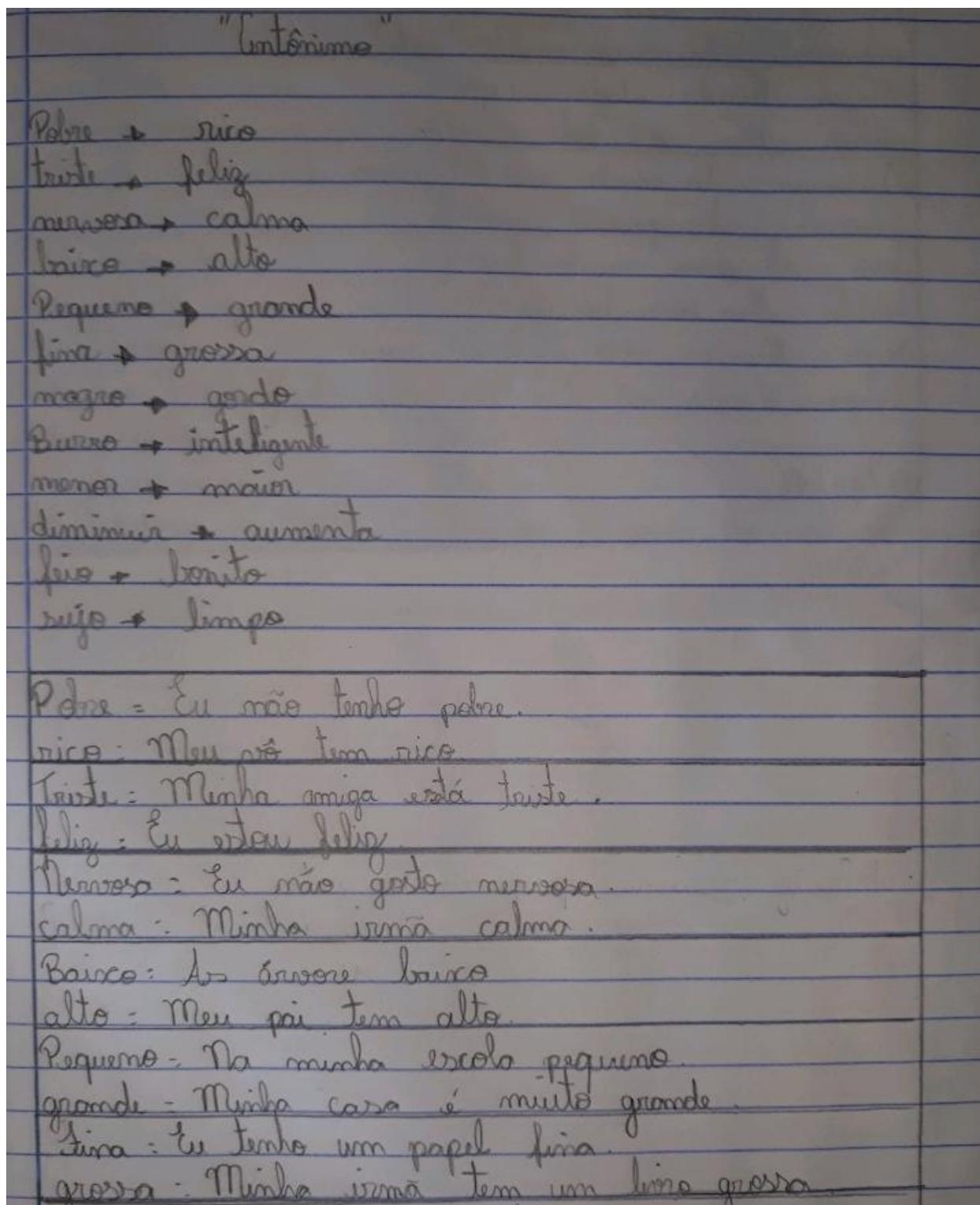
D) Se Luiz fosse comprar o DVD à vista, teria um desconto de 15%. Quanto ele pagaria?

E) Paulo comprou uma batedeira e um liquidificador. Quanto ele pagou por mês de prestação? E qual o valor total da sua compra?

Fonte: fotocópia do caderno do aluno.

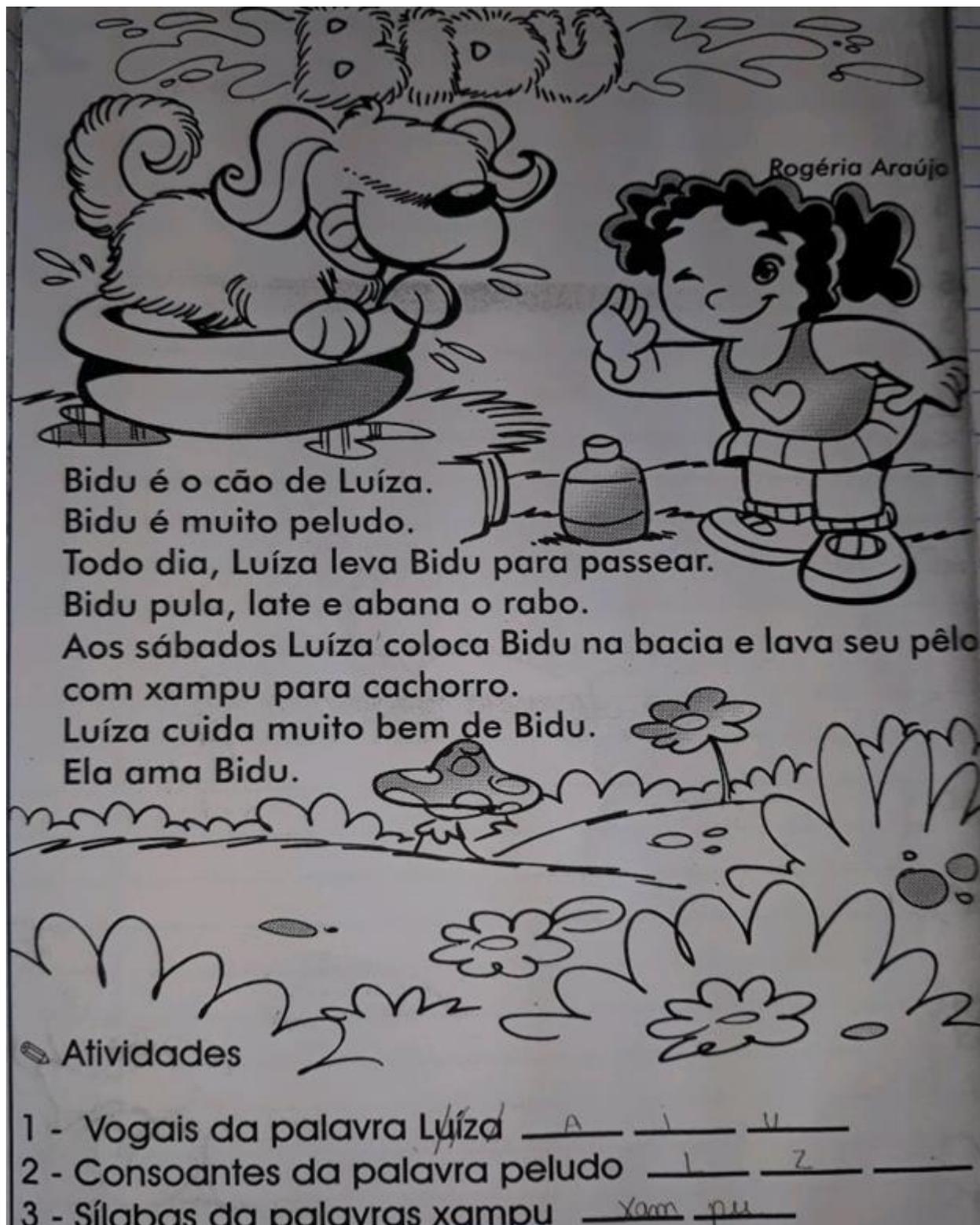
ANEXO B – Atividades colhidas durante a observação na escola B

Aula dia 11/09/2018 - Antônimos



Fonte: fotocópia do caderno da aluna.

Aula dia 13/09/2018 – Interpretação de texto.



Rogéria Araújo

Bidu é o cão de Luíza.
 Bidu é muito peludo.
 Todo dia, Luíza leva Bidu para passear.
 Bidu pula, late e abana o rabo.
 Aos sábados Luíza coloca Bidu na bacia e lava seu pêlo
 com xampu para cachorro.
 Luíza cuida muito bem de Bidu.
 Ela ama Bidu.

Atividades

1 - Vogais da palavra Luíza A I U

2 - Consoantes da palavra peludo L Z

3 - Sílabas da palavras xampu xam pu

Fonte: fotocópia do caderno da aluna.

Aula dia 13/09/2018 – Formação de frases.

FORME FRASES (L)

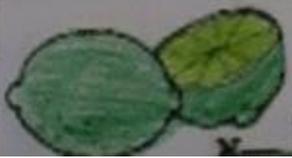
 * Eu não tenho luva.

 * Meu pai comprou laranja.

 * Meu lápis quebrou.

 * A lâmpada queimou.

 * Eu tenho uma lata.

 * Eu gosto de limão.

Fonte: fotocópia do caderno da aluna.

Aula dia 18/09/2018 - Equação

Calcule

1. equação: $(x+1)+4=9$

$x+1=9-4$

$x+1=5-4$

a) () -4

b) () 4

c) (x) 14 ✓

d) () 10

e) () -10

2. equação: $9+37=40$

a) () $\frac{4}{3}$

b) () 4

c) () $\frac{3}{9}$

d) () 10

e) () $-\frac{1}{9}$

Fonte: fotocópia do caderno da aluna.

Aula dia 18/09/2018 – Expressões numéricas

1. Calcula o valor de cada uma das seguintes expressões numéricas:

a) $51+24+32 = 107$	b) $705 - 26+65 = 754$
c) $261 - (45+54) = 162$	d) $821+ (34 - 22) = 833$
e) $(57 - 24)+(43 - 34) = 539$	f) $245 - (38+72+135) = 414$
g) $7 \times (12 + 8) = 140$	h) $12 \times 5 - (8 - 3) = 50$
i) $(1.5 + 5 \times 7) \times 2 = 31$	j) $2^3 + 3^2 \times (5 + 1^7) = 11$
k) $2^3 \times 3^2 - 5^2 \times 1^2 = 1$	l) $(5 \times 2 - 7)^2 = 3^2$
m) $1+6 \times 10 : 5 = 14$	n) $25 : 5 - (12 - 7) = 0$
o) $(2.5 + 15 \div 5) \times 3^2 = 21$	p) $35 + 12 \times 5 = 235$
q) $15 \times (15 + 15) - 45 = 295$	r) $6^2 - 2^3 = 4^1$
s) $2 \times 50 + 30 - 60 \div 4 = 400$	t) $(25 + 5 \times 2) \div 7 = 60$
u) $45 \div 3 + 15 \div 10 = 12$	

Fonte: fotocópia do caderno da aluna

Aula dia 20 e 25/09/2018 – Situação-problema.

② Dona Elza aproveitou as promoções do “Supermercado Variedades” e comprou os produtos listados abaixo. Um deles não estava no folheto de promoção. Preencha os dados que estão faltando na tabela, circule o produto que não estava em promoção e faça o cálculo para descobrir quanto ele custou.

Produto	Quantidade	Valor gasto
Gelatina Royal - 20g <u>1,00</u>	4	4,00
Bombom Serenata de Amor - 17g <u>9,99</u>	3	29,97
Pacote de arroz branco - 5 kg <u>10,99</u>	5	54,95
Suco Fresh - 200 ml <u>1,29</u>	6	7,68
Conjunto de canetinhas - 12 cores <u>29,99</u>	1	29,99
Bandeja de Danoninho <u>7,15</u>	1	7,15
Pote de margarina Delícia - 500g <u>5,29</u>	1	5,29
Pacote de feijão Carioca - 1 kg <u>7,79</u>	1	7,79
Valor total da compra		RS 100

③ Dona Elza queria parcelar suas compras em quatro pagamentos, mas não foi possível. Por quê?

36,70

④ O pagamento teve de ser feito à vista. Preencha o cheque de Dona Elza.

Comp	Banco	Agência	C1	Conta	C2	Cheque nº	C3	RS
001	400	3444	0	0000010	0	EU 001	8	<u>36,70</u> #
Pagar por este cheque a quantia de <u>Trinta e seis reais setenta centavos.</u>								e centavos acima
Supermercado Variedades.								ou à sua ordem
LUCROSS								

Fonte: fotocópia do caderno da aluna.