



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DAPARAÍBA  
CAMPUS PATOS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/IFPB  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LIBRAS**

**ELIZABETH NASCIMENTO TEIXEIRA DE MENEZES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOÇÃO DO ENSINO DE ALUNOS  
SURDOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE MARI-PB**

**PATOS– PB  
2021**

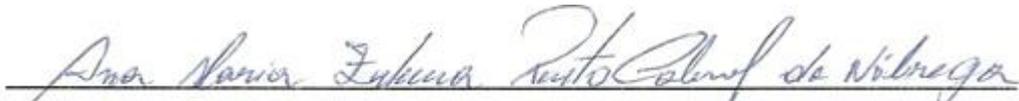
**ELIZABETH NASCIMENTO TEIXEIRA DE MENEZES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA PROMOÇÃO DO ENSINO DE ALUNOS  
SURDOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE MARI-PB**

TCC-Artigo apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Patos, Polo Mari, para obtenção do título de Especialista em Libras, sob a orientação do(a) Profa. Ma. Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega.

**APROVADO EM: 20/05/2021**

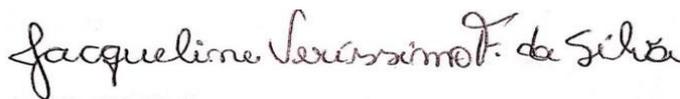
**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Ma. Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega - Orientadora



Prof. Esp. - Edcarlos Paz de Lucena – Examinador Interno



Profa. Esp. – Jacqueline Veríssimo Ferreira da Silva – Examinadora Interna

**PATOS – PB  
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CAMPUS PATOS/IFPB

M543p Menezes, Elizabeth Nascimento Teixeira de  
Práticas pedagógicas para promoção do ensino de alunos surdos em escolas municipais da cidade de Mari-PB/ Elizabeth Nascimento Teixeira de Menezes. - Patos, 2021.  
36 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) - Instituto Federal da Paraíba, 2021.

Orientadora: Profa. Ma. Ana Maria Zulema Pinto Cabral da Nóbrega

1. Estrutura de ensino público 2. AEE 3. Práticas pedagógicas 4. Inclusão 5. Surdos I. Título.

CDU – 376

## RESUMO

Este estudo visou apresentar uma proposta de articulação entre os profissionais que atuam no AEE (Atendimento Educacional Especializado) e os professores da sala de aula regular no município de Mari-PB. Para tanto, levantamos informações sobre: as especificidades educacionais da pessoa com surdez; as garantias educacionais dessa minoria linguística asseguradas na legislação brasileira e descrevemos a atual estrutura pedagógica de ensino que assiste os alunos surdos no município de Mari-PB. É um estudo bibliográfico exploratório de abordagem qualitativa sendo caracterizado como uma pesquisa aplicada. Apresenta como resultado uma proposta de articulação entre os profissionais que constituem a tríade pedagógica: Ensino/professor da sala de aula regular, Comunicação/intérprete de Libras e Suporte/professor do AEE que atuam diretamente com estudantes surdos no intuito de favorecer a relação e a conectividade entre tais profissionais e, conseqüentemente, beneficiar o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos. Por isso, ressaltamos a importância de esclarecer como funciona a estrutura de ensino público criada para assistir os estudantes surdos, quem são os profissionais envolvidos diretamente e indiretamente nessa assistência, a responsabilidade de cada um e a necessidade do trabalho em conjunto para o sucesso do ensino ofertado a esses alunos.

**Palavras-chave:** Estrutura de Ensino Público. AEE. Práticas Pedagógicas. Inclusão. Surdos.

## ABSTRACT

This study aimed to present a proposal for articulation between professionals who work in the AEE (Specialized Educational Service) and teachers in the regular classroom in the city of Mari-PB. For that, we raised information about: the educational specifics of the person with deafness; the educational guarantees of this linguistic minority ensured in Brazilian legislation and we describe the current pedagogical structure of teaching that assists deaf students in the city of Mari-PB. It is an exploratory bibliographic study with a qualitative approach characterized as an applied research. It presents as a result a proposal for articulation between the professionals that make up the pedagogical triad: Teaching/teacher in the regular classroom, Communication/interpreter of Libras and Support/teacher of the AEE, whom works directly with deaf students in order to favor the relationship and the connectivity between such professionals and, consequently, benefit the teaching and learning of deaf students. Therefore, we emphasize the importance of clarifying how the public education structure created to assist deaf students works, who are directly and indirectly involved in this assistance, the responsibility of each professional and the need to work together for the success of the education offered to these students.

**Keywords:** Public Education Structure. AEE. Pedagogical Practices. Inclusion. Deaf.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|               |   |
|---------------|---|
| <b>AEE</b>    | Atendimento Educacional Especializado                                     |
| <b>LA</b>     | Linguística Aplicada  |
| <b>Libras</b> | Língua Brasileira de Sinais   |
| <b>L1</b>     | Primeira língua   |
| <b>L2</b>     | Segunda língua  |
| <b>MEC</b>    | Ministério da Educação  |
| <b>PDE</b>    | Plano de Desenvolvimento da Educação                                      |
| <b>PNEE</b>   | Política Nacional de Educação Especial                                    |
| <b>SECADI</b> | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. |

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| 1- Tríade Pedagógica .....     | 25 |
| 2- Quadro I – 1º CICLO .....   | 29 |
| 3- Quadro II – 2º CICLO .....  | 31 |
| 4- Quadro III – 3º CICLO ..... | 31 |

## SUMÁRIO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>08</b> |
| <b>2</b> | <b>ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS DA<br/>COMUNIDADE SURDA</b>  | <b>09</b> |
| 2.1      | ENSINO DE SURDOS: FILOSOFIAS, MÉTODOS E CORRENTES<br>EDUCACIONAIS  | 11        |
| 2.1.1    | <b>O Bilinguismo e o Biculturalismo na comunidade surda</b>  | <b>15</b> |
| 2.2      | O INDIVÍDUO SURDO E SUAS ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO<br>EDUCACIONAL  | 16        |
| 2.2.1    | <b>O papel das salas de AEE dentro da Educação Inclusiva para pessoas<br/>com surdez</b>                           | <b>17</b> |
| 2.3      | RECURSO VISUAL: INSTRUMENTO INDISPENSÁVEL À PRÁTICA<br>PEDAGÓGICA INCLUSIVA  | 21        |
| 2.4      | ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADA AO ALUNO<br>SURDO   | 23        |
| <b>3</b> | <b>METODOLOGIA</b>   | <b>26</b> |
| <b>4</b> | <b>PROPOSTA METODOLÓGICA PARA FAVORECER A ATUAÇÃO<br/>DA TRÍADE PEDAGÓGICA QUE ASSISTE A PESSOA COM<br/>SURDEZ</b> | <b>27</b> |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>33</b> |
| <b>6</b> | <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>35</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

A atual oferta de ensino no Brasil, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, busca atender “o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular” (MEC/SECADI, 2014, p.5), ou seja, o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação e visando a equidade entre todos. A partir dessa ótica, as escolas regulares têm o dever de receber todo e qualquer aluno, sem preconceito às suas especificidades. Por consequência da “perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (MEC/SECADI, 2014, p.11).

Por isso, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva implementaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com a finalidade de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. “É atribuído ainda ao atendimento educacional especializado a responsabilidade de “complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (MEC/SECADI, 2014, p.11).

Nesse contexto de assistência a grupos específicos de alunos, a fim de promover a efetividade da escolarização de todos, foi feito um recorte no intuito de aprofundar o entendimento sobre essa estrutura de ensino público, na Perspectiva Inclusiva que assiste a pessoa com surdez na escola regular.

Este estudo foi motivado pelas inquietações que surgiram a partir da atuação da pesquisadora como intérprete educacional de Libras em duas escolas municipais da cidade de Mari-PB. A Escola “Prefeito Eptácio Dantas” e a Escola “Professora Maria das Neves de Paula Arruda”. E teve como objetivo geral apresentar uma proposta de articulação entre os profissionais que atuam no AEE e os professores da sala de aula regular no município de Mari-PB. Para tanto, levantamos informações sobre: as especificidades educacionais da pessoa com surdez; as garantias educacionais, dessa minoria linguística asseguradas na legislação brasileira e descrevemos a atual estrutura pedagógica de ensino que assiste os alunos surdos no município de Mari-PB. O aprofundamento nesse contexto de assistência aos alunos surdos no ensino regular é bastante relevante para fundamentar ações coerentes e norteadoras, a fim de executar o que está determinado pela legislação e não subtrair direitos

pelo desconhecimento tanto das especificidades dos alunos surdos, como da estrutura criada para fomentar a efetivação da escolarização destes.

Nesse sentido, para melhor a compreensão do nosso trabalho, além desta introdução, na qual apontamos a temática da pesquisa, o objetivo a ser alcançado e a justificativa da escolha da temática, apresentamos mais quatro seções assim enumeradas: 2. Fundamentação teórica, que aborda aspectos históricos e socioculturais da Comunidade Surda e está subdividida em seis tópicos, os quais nos levam a uma reflexão acerca dos seguintes aspectos: 2.1 Filosofias, métodos e correntes educacionais que permearam a educação de surdos; 2.1.1 O Bilinguismo e o Biculturalismo na Comunidade Surda; 2.2 O indivíduo surdo e suas especificidades no contexto educacional; 2.2.1 O papel das salas de AEE dentro da Educação Inclusiva para pessoa com surdez; 2.3 O recurso visual como instrumento indispensável à prática pedagógica inclusiva; fechando a seção da fundamentação teórica, no tópico 2.4 fazemos uma reflexão acerca da Educação Inclusiva ofertada ao aluno surdo e a necessidade do funcionamento de uma tríade pedagógica, criada para estabelecer o ensino aos surdos no ambiente da escola regular. Na seção 3, detalhamos nossa metodologia; na seção 4, apresentamos uma proposta metodológica com o intuito de promover articulação entre os profissionais envolvidos na oferta de ensino que assiste aos alunos surdos e, por último, apresentamos nossas considerações finais.

## **2. ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIOCULTURAIS DA POPULAÇÃO SURDA**

Ao longo da nossa educação percebemos que a sociedade por muito tempo buscou padronizar os indivíduos. Por exemplo, quando estudamos sobre a Segunda Guerra Mundial, conhecemos o termo: “raça pura<sup>1</sup>”, uma ideologia de padronização da humanidade com claros objetivos de excluir o que não se encaixava nos padrões estabelecidos. Também conhecemos vários mártires, ou seja, pessoas que foram condenadas à morte por agir, pensar e ser diferente.

E nesse contexto de intolerância, várias minorias seguem sendo alvos dos equívocos da sociedade, para tais erros, sucedem mudanças discretas comparadas as graves consequências produzidas por esses equívocos, como: direitos comuns a todos sendo negados a determinados indivíduos, prejuízos intelectuais, emocionais, ou até mesmo físicos, de quem

---

<sup>1</sup> Raça pura: termo utilizado pela primeira vez pelo diplomata e escritor francês conde Arthur de Gobineu (1806-1882), segundo Gobineu, baseado na teoria de Friedrich Von Schlegel, existiu um antigo povo, os arianos, que se originou na Ásia Central e migrou para o sul e para o oeste, chegando à Europa. Para Gobineu, todos os povos europeus de raça “pura” branca eram descendentes do antigo “povo ariano”, – palavra que significa “nobre” – seria o ápice da civilização. Adolf Hitler retomou este conceito proposto por Gobineu para justificar sua política de extermínio dos Judeus e povos não-arianos.

passou por circunstâncias que envolveram discriminação. Numa breve análise histórica do papel da pessoa com surdez na sociedade, logo percebemos o quanto o surdo foi vítima de práticas discriminatórias. “Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média pensava-se que os surdos não fossem educáveis, ou que fossem imbecis” (Moore 1978 *apud* LACERDA, 1998).

Segundo Lacerda (1998), o sujeito surdo ao longo de milênios sofreu com a incompreensão e discriminação da sociedade, tendo registro da abertura de práticas de educação no início do século XVI. A autora destaca que nesse período passaram a acreditar que seria possível os surdos se desenvolverem sem as interferências sobrenaturais (milagres), mas essas práticas de ensino não eram divulgadas. Dentro desse contexto equivocadamente estava o sujeito surdo sendo injustiçado por ideologias de padronização.

Lacerda (1998) também detalha que as primeiras tentativas de educar surdos eram focadas na fala e escrita das línguas orais e os poucos que passaram por essa estrutura de ensino eram indivíduos nobres, cujos pais tinham interesses que os mesmos herdassem seus bens patrimoniais, pois eram negados os direitos daqueles que não falavam, uma vez que a ausência da fala oralizada era entendida como a incapacidade de pensar e, por conseguinte, incapacidade de administrar bens patrimoniais herdados. A autora evidencia ainda que os professores que atuavam nesse contexto eram particulares e suas estratégias limitadas ao ambiente doméstico. Contudo, paralelo e divergente a essa estrutura que se pautava no esforço de fazer as pessoas com surdez se comunicar usando a voz e a leitura labial<sup>2</sup>, existiam os grupos gestualistas, que impulsionados pela necessidade da comunicação desenvolveram uma linguagem diferente da oral, porém eficaz e que lhes permitiam interação dentro da sociedade.

Empático a Comunidade Surda surge o grande nome de L’Epée, mais conhecido como “Pai dos surdos”:

O abade Charles M. De L’Epée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características lingüística. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, que era muito satisfatória (LACERDA, 1998, p.71).

Como nos mostra Souza (2003), a partir de estudos sobre obras de autores como Lane e Philip (1984), L’Epée não se acomodou com o modo de educar os surdos e se

---

<sup>2</sup> Mais tarde essas práticas ganharam *status* de filosofia educacional e recebeu o nome de “Oralismo”. Seu fundador foi Samuel Heinicke, que criou a metodologia que ficou conhecida como o “método alemão”. Para ele, o pensamento só era possível através da língua oral e o ensino pela língua de sinais significava ir contra o avanço dos alunos. Este método ganhou força no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão nos dias de 9 a 12 de setembro de 1880 (conhecido como Congresso de Milão). Ele foi preparado por uma maioria oralista, com o propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos.

apoiando na linguagem gestual usada por surdos franceses, criou os “sinais metódicos”, combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada. A autora ainda pontua que a teoria do abade francês defendia que os professores aprendessem os sinais com surdos para se comunicarem. Após isso, era ensinada a língua falada e escrita do grupo majoritário. O abade ainda fundou a primeira escola nesse gênero, com aulas coletivas e periodicamente divulgava suas estratégias de ensino em reuniões. L’Epée defendia que a língua de sinais para o surdo era o: “[...] veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação” (LACERDA, 1998, p.71).

## 2.1. ENSINO DE SURDOS: FILOSOFIAS, MÉTODOS E CORRENTES EDUCACIONAIS

Segundo Lacerda (1998), adeptos do princípio da padronização na qual a pessoa com surdez deveria se comunicar usando o canal oral-auditivo, ganharam força e constituíram o Oralismo enquanto corrente filosófica de educação de surdos. A autora ainda destaca que os defensores do Oralismo chegaram ao Congresso de Milão, ocorrido na Itália no ano de 1880, estrategicamente articulados com a finalidade de consolidar sua filosofia em leis regentes e que esse grupo de defensores do método oralista conseguiu estabelecer a proibição das línguas de sinais, alegando que o uso dos sinais gerava atraso ao desenvolvimento da fala dos indivíduos surdos.

A medida de proibir as línguas de sinais e a prática obrigatória da abordagem oralista se perpetuou por aproximadamente cem anos, como destaca Lacerda (1998) e foi um retrocesso lastimável para Comunidade Surda suscitando “um estereótipo de incapacidade, de deficiência, para o surdo” (CROMACK, 2004, p.69).

Ignorando por completo os avanços educacionais dos surdos que usavam as línguas de sinais, a corrente oralista impõem a normalização da pessoa surda “A supressão da língua de sinais na década de 1880 teve um efeito danoso para os surdos [...] não apenas em sua educação e conquistas acadêmicas, mas também na imagem que tiveram de si mesmos e de toda a comunidade e cultura surdas” (SACKS, 1990, p.71). A sociedade ouvinte continuava se impondo sobre a minoritária Comunidade Surda, determinando adequações e padronizações, tendo o ouvinte como modelo a ser alcançado. Era necessário “normalizar” os surdos para que estes pudessem desfrutar dos mesmos direitos que o resto da sociedade desfrutava, pois o entendimento era: sem a aquisição da fala, esses indivíduos, os surdos, estariam em desvantagem em relação aos ouvintes.

O Oralismo, estrategicamente, ganhou importante reforço, pois “os pais eram orientados pelos médicos a procurar terapeutas de fala e a jamais utilizar os chamados gestos e/ou mímicas” (VIEIRA; MOLINA, 2018, p.04). Conforme nos mostra Vieira e Molina (2018), as especificidades dos surdos como sujeitos visuo-gestuais, com língua e cultura divergente da majoritária sociedade ouvinte, foram ignoradas e a imposição da cultura oralista ocasionou um desfecho depreciativo ao sujeito surdo.

Ainda segundo Vieira e Molina (2018), a sociedade seguindo o pensamento oralista, deixou o tema pedagógico (Educação) em segundo plano e as ações voltadas para o indivíduo surdo eram primeiramente de cunho de saúde, ou seja, os surdos deveriam ser “normalizados” e após esse processo, eles poderiam, enfim, ter condições de estar em igualdade com os demais alunos e serem assistidos no ambiente educacional.

Porém, algo que chama a atenção nesse contexto de normalização é que tiraram dos surdos a modalidade de língua que atendia às especificidades deles, em outras palavras, os surdos sendo sujeitos visuo-gestuais e como tal tendo uma percepção de mundo distinta dos ouvintes, tinha nas línguas de sinais um canal comunicativo que atendia essas particularidades e impuseram-lhes a aprendizagem de uma língua oral e os avaliavam como incapazes de aprender essa língua, assim, sofriam depreciação. Desta forma, “[...] percebe-se que a discriminação para com o surdo, como para com a utilização da linguagem de sinais, corresponde, acima de tudo, a uma hierarquia social cuja lógica é exclusora das diferenças” (CROMACK, 2004, p.72).

Lacerda (1998, p. 70), nos mostra que durante o período de predominância do Oralismo, que proibia o uso das línguas de sinais, registrou-se que tal prática deixava “a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa”, ocasionando consequentemente uma evasão escolar desses alunos surdos. Entretanto, mesmo a língua de sinais sendo proibida ela era praticada na clandestinidade, pois era por meio dela que os surdos se identificavam e tinham seus desejos de interação supridos. Acerca da relação entre língua e interação, Nóbrega (2015, p.21) afirma que:

A língua só cumpre sua função se houver interação no sentido pleno da palavra. Não basta a produção do signo, é imprescindível que os interlocutores compartilhem o significado da enunciação. Para tanto, é necessário que estes compartilhem a língua enquanto interação, marcada, não pela enunciação monológica, isolada, fechada, hermética, mas a partir dos conteúdos ideológicos pertinentes à situação vivenciada, levando-se em conta a interação entre os sujeitos envolvidos nas cenas enunciadas.

Para Nóbrega (2015), é através da língua de sinais que o surdo se encontra com o outro na enunciação e por meio dela compartilha situações comuns entre eles. Apesar da proibição de sua língua natural, os surdos levados pela necessidade de interagir com seus pares, “sempre souberam, intuitivamente, que a língua de sinais era uma língua” (SACKS, 1990, p.74.).

O percurso histórico mostra que durante muito tempo essa necessidade de acessar o outro, o mundo através de sua língua natural, do sujeito surdo foi desconsiderada. Como afirma Lacerda (1998), tentaram vários métodos para adequar o surdo à realidade ouvinte. Pode-se dizer que foram cometidos terríveis erros como: acreditar que o surdo não pensava porque não ouvia; que só a partir da aquisição da fala é que ele teria condições de desenvolver-se; que as línguas de sinais atrapalhavam a aquisição das línguas orais, dentre outros. Se observarmos todos esses pensamentos estavam voltados para adequar o sujeito surdo à realidade dos ouvintes e esse sempre foi um equívoco para as tomadas de decisões: tentar encaixar o diferente dentro de padrões pré-estabelecidos, desconsiderando suas especificidades.

Para Lacerda (1998), diante do descontentamento advindo dos resultados poucos satisfatórios da filosofia oralista, surgiu outra filosofia que não teve o êxito esperado junto ao indivíduo surdo, a Comunicação Total. Segundo Vieira e Molina (2018) não houve um marco na história que determinasse a consolidação dessa filosofia no cenário educacional, como ocorreu com o Oralismo no congresso de Milão. Assim como Lacerda (1998), Vieira e Molina (2018) apontam que a nova filosofia surgiu em virtude da insatisfação e fracasso da educação de surdos pautada no Oralismo. A Comunicação Total despontou como uma alternativa. “Sua história vai sendo construída na insatisfação que se manifesta mundialmente com os resultados da educação oralista que, após haver exposto várias gerações de surdos à sua orientação, não apresentou resultados satisfatórios”, Sá (1999, p. 106 *apud* VIEIRA e MOLINA, 2018).

Segundo Vieira e Molina (2018), a Comunicação Total consistia na aceitação do uso dos gestos e mímicas como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem da fala e escrita das línguas orais. Ou seja, o pensamento de padronização ainda permanecia. O entendimento de que os surdos deveriam aprender a oralização para estarem em igualdade com os demais indivíduos ainda persistia.

Para as autoras Vieira e Molina (2018), a Comunicação Total se utilizou de todas as formas de comunicação possíveis e todos os recursos, a fim de promover a aprendizagem junto aos surdos, dentre as quais destacamos o Bimodalismo, que consiste no uso de línguas

de modalidades diferentes, no caso do Brasil, o Português e a Libras. As autoras ainda destacam programas e materiais que foram criados fazendo uso de todas as formas de comunicação possíveis e todos os recursos, depreciando a língua de sinais, que foi colocada apenas como recurso e/ou ferramenta por essa filosofia. “Enfim, a Comunicação Total não usa Libras como língua – isso só aconteceu no Brasil em 2002 – mas seus sinais como ferramenta” (VIEIRA e MOLINA, 2018).

Na contramão das ideias que norteavam as filosofias aplicadas na educação de surdos, o Oralismo que proibia as línguas de sinais e a Comunicação Total que aceitava as línguas de sinais com depreciação do valor linguístico, surgiu uma pesquisa muito importante, de William Stokoe, professor do Gallaudet College em Washington. Lodi (2004), descreve essa pesquisa como sendo o primeiro estudo publicado sobre língua de sinais, onde sua análise comparativa entre língua de sinais e línguas orais revelou que as línguas de sinais tinham propriedades linguísticas semelhantes às línguas orais.

“[...] em 1960, William Stokoe publicou o primeiro estudo sobre uma língua de sinais descrevendo a estrutura da American Sign Language (ASL) a partir da análise de seus elementos constituintes. Assumindo o pressuposto saussureano de que existem princípios gerais comuns a todas as línguas, Stokoe (1960) descreveu o sistema da ASL tomando como base os sistemas descritos para as línguas orais”. (LODI, 2004, p.284)

Ainda:

“[...] Stokoe (1960), centrando seu trabalho na descrição dos sinais e na função que eles exercem na ASL, concluiu que *“a atividade comunicativa das pessoas que usam esta língua [a ASL] é verdadeiramente linguística e suscetível a análise micro-linguística do tipo mais rigoroso”* (Stokoe, 1960: 67)”. (LODI, 2004, p.284)

Lodi (2004), nos mostra ainda que a publicação de Stokoe suscitou interesse de outros pesquisadores da área, que passaram a investigar sobre diferentes línguas de sinais em todo o mundo e assim, como o pesquisador norte-americano William Stokoe, outros estudiosos identificaram as propriedades linguísticas em outras línguas de sinais, comprovando o valor linguístico destas e atestaram por meio de suas pesquisas que os sinais, tão desvalorizados, constituíam um sistema linguístico de outra modalidade, a espaço-visual. Nesse sentido, Sacks (1990, p.45) afirma que:

Encontramos na língua de sinais, em todos os níveis — léxico, gramatical, sintático —, um uso linguístico do espaço: um uso que é espantosamente complexo, pois boa parte do que na fala ocorre de modo linear, sequencial, temporal, na língua de sinais torna-se simultâneo, coincidente, com múltiplos níveis. A “superfície” da língua de sinais pode parecer simples para um observador, como a dos gestos ou mímica, mas logo descobrimos que isso é uma ilusão, e o que parece tão simples é extraordinariamente complexo, consistindo em inúmeros padrões espaciais encaixados de forma tridimensional uns nos outros.

Diante dos resultados dos estudos publicados pelo mundo, comprovando/atestando o valor linguístico das línguas de sinais, os oralistas tentavam cumprir seu objetivo de oralizar os surdos utilizando-se de técnicas da Comunicação Total. Ou seja, aceitaram o uso dos sinais como “ferramenta” para ajudar nas suas ideias de padronização.

Segundo Sacks (1990), essa reintrodução das línguas de sinais, através da Comunicação Total, mesmo como ferramenta e com valor linguístico depreciado, apesar dos resultados dos estudos publicados, “não foi conseguida sem enorme resistência” (SACKS, 1990, p.74). Embora estivessem usando as línguas de sinais nas escolas, esse uso se tratava da reprodução da língua oral em sinais e não da própria língua de sinais.

### **2.1.1 O Bilinguismo e o Biculturalismo na comunidade surda**

Vieira e Molina (2018), explicam que frente ao fracasso do Oralismo e da Comunicação Total, surgiu o Bilinguismo, proposta filosófica que reconhece a necessidade do uso de duas línguas de modalidades diferentes: a língua de sinais e a língua oral. “[...] junto ao Bilinguismo, veio o Biculturalismo, revelando um processo antes ignorado, que é o processo de construção da identidade cultural surda, uma vez que o surdo tem contato com dois grupos culturais distintos, o ouvinte e o surdo” (CROMACK, 2004, p.72). Ou seja, “O bilinguismo é muito mais do que a exposição a duas línguas: é parte de um projeto maior de empoderamento do surdo e propicia que o papel da escola seja cumprido na construção de conhecimento e na constituição autônoma dos estudantes” (VIEIRA e MOLINA, 2018, p.04).

A perspectiva do Biculturalismo na educação Bilíngue para surdos “estreia uma nova tendência, a de vincular o processo educacional às experiências culturais dos surdos, para que seu desenvolvimento alcance maior êxito” (CROMACK, 2004, p.72). Como ressalta bem SACKS (1990, p.78), “Somos um povo único, com nossa própria cultura, nossa própria língua, [...] que recentemente foi reconhecida como uma língua independente —, e que nos distingue das pessoas ouvintes”.

Refletindo mais profundamente sobre o contexto educacional, percebemos que na construção do conhecimento, para o sujeito surdo obter êxito nesse processo, é preciso considerar suas especificidades e assim, estabelecer critérios e traçar estratégias pedagógicas a serem adotadas para com eles. Nesse sentido, se faz necessário reconhecer que o surdo é um ser visual-gestual. Vejamos o que pontua a psicóloga Cromack:

Pelo fato de os surdos viverem em um mundo completamente visual-gestual, seu cognitivo se desenvolve de um modo totalmente visual, ao contrário dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicarem, o que instiga reflexões sobre a constituição do sujeito. Por viverem em uma comunidade onde são minoria, as chances de ocorrer uma comunicação imprópria são grandes e, caso isso ocorra, haverá consequências para o crescimento intelectual, social e emocional dessa pessoa (CROMACK, 2004, p.69).

A autora esclarece que o surdo tem um jeito próprio de ver, sentir e estar no mundo. Ele é um ser visuo-gestual e como tal, acaba por desenvolver uma identidade própria, utiliza uma língua que atende as suas especificidades e, dentro desse contexto, se constitui culturalmente diferente do ouvinte. Cromack (2004, p.69), afirma: “Sua organização, cultura e lingüística distintas, considerando o que hoje é chamada de cultura surda, proporciona condições distintas para a constituição da subjetividade e identidade”.

## 2.2. O INDIVÍDUO SURDO E SUAS ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, a Libras, só aconteceu no início do século XXI. O hiato entre os estudos sobre as línguas de sinais e as leis que reconhecem o que esses estudos apontam, é evidência de uma resistência dos governantes para admitir oficialmente as características próprias desses sujeitos enquanto minoria linguística e assim, estabelecer medidas que os favoreçam. O Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 dispõe de determinadas garantias que reconhecem a distinção dos indivíduos surdos, de sua língua, de sua identidade e de sua cultura no nosso país para dispor dos direitos conferidos a estes e assegurados pelas leis vigentes.

O Art. 2º do decreto supracitado afirma: “Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Já o Capítulo VI, que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva estabelece:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

**I – escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngüe, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;**

II – escolas bilíngüe ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

**§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.** (Grifo nosso)

O entendimento das distinções do indivíduo surdo, como a evidência de sua língua natural, cultura e identidade surda, advindas de um contexto particular, e ainda, o direito à promoção dessas, são uma realidade assegurada por lei e presente na singularidade do atendimento educacional da pessoa com surdez. No entanto, da conquista das leis até a efetivação das mesmas há um longo caminho e o envolvimento efetivo de inúmeras pessoas. Nesse sentido, ressaltamos a considerável relevância dos profissionais da educação como peça fundamental nesse processo de efetividade ao cumprimento de parte desses direitos.

Como confirmam Campello e Rezende (2014), atualmente a educação brasileira é norteada por uma abordagem inclusiva, onde as instituições têm a responsabilidade de acolher a todos e criar estratégias para promoção do ensino, conforme as necessidades dos indivíduos.

### **2.2.1 O papel das salas de AEE dentro da Educação Inclusiva para pessoas com surdez**

Apesar das relevantes conquistas da Comunidade Surda, no tocante às suas distinções quanto indivíduo e o direito a uma Educação Inclusiva serem aspectos reconhecidos por lei, não garantem por si só a efetivação de tais direitos no cotidiano escolar do estudante surdo. Ou seja, as garantias legais nem sempre se materializam em uma Educação Inclusiva no chão da escola. Nesse sentido, é importante ressaltar a diferença entre estar incluso e estar integrado, pois estar no ambiente escolar, fisicamente, não significa que esse aluno esteja incluso.

Estar incluído significa ter suas singularidades consideradas, respeitadas sob os diferentes aspectos; que suas especificidades sejam vistas como diferenças e não como características indesejáveis e negativas, que precisam ser mudadas; que o sujeito possa participar das atividades propostas, sem sofrer interferências que buscam “normalizá-lo”, para

que este se encaixe no que está sendo proposto. Quando não se respeita o aluno e suas características próprias, criam-se obstáculos para o percurso da aprendizagem. Não por sua incapacidade, mas porque não o consideraram no momento do planejamento, do fazer pedagógico. Ou seja, as propostas de atividades não foram pensadas/planejadas/adequadas considerando o aluno. Em outras palavras, ele foi desconsiderado.

Quando há a desconsideração das especificidades dos alunos, acontece a “integração”. O aluno está no ambiente escolar, como mero elemento decorativo. Frequenta salas de aula regulares, mas não participa das atividades propostas. Uma das hipóteses para tal realidade é a ausência de planejamento adequado, voltado para as características próprias desses sujeitos. Nesses casos, o aluno fica isolado na sala de aula da escola regular, não obtendo êxito nas atividades escolares, uma vez que as atividades propostas não contemplam as especificidades educacionais que os estudantes necessitam, uma metodologia distinta e adequações pertinentes às suas características específicas.

Tal realidade tem como consequência a evasão ou o fracasso escolar. Escolas que têm práticas como as descritas, podem até se dizerem inclusivas, mas na prática estão sendo apenas integradoras. A inclusão requer o envolvimento da comunidade escolar na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas de seus alunos. “A inclusão educacional é um direito do estudante e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização” (MEC/SECADI, 2012, p.5).

Com vistas à efetivação do direito à escolarização de alunos com necessidades específicas na escola regular, foi criado o AEE, cuja função é subsidiar o ensino nas salas de aula regulares e auxiliar o professor de escolas regulares na efetivação do direito à escolarização desses estudantes.

“[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular” (MEC/SECADI, 2012, p.5).

Desta forma, ressaltamos a importância do trabalho dos profissionais do AEE. As orientações e informações destes repassadas aos demais profissionais que integram a comunidade escolar, quanto às especificidades dos alunos assistidos, são essenciais no sentido dirimir barreiras na sala de aula regular. Em outras palavras, evitar que os professores por falta de conhecimento quanto às especificidades desses estudantes tentem encaixá-los,

equivocadamente, dentro do que está sendo proposto, sem as devidas adequações. Apesar do AEE ter profissionais específicos, com atuação distinta do papel do professor da sala de aula regular, está ligado diretamente ao ensino da sala regular e às demais atividades da comunidade escolar.

“O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite”. (MEC/SECADI, 2012, p.9)

Com objetivos de:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
  - Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
  - Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
  - Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.
- (MEC/SECADI, 2012, p.9)

As salas multifuncionais foram criadas para integrar o sistema da Educação Inclusiva e fomentar o subsídio necessário para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular tivessem a efetivação do direito à escolarização. Segundo o Mec/Secadi (2012), essas salas são compostas de materiais específicos como: equipamentos, mobiliários, materiais e equipamentos específicos para deficiência visual, materiais didáticos pedagógicos, quites de tecnologia assistiva e, no período de 2005 a 2012, sofreram alterações desses materiais, visando atender as demandas dos sistemas de ensino. Junto com a implementação desses ambientes (salas multifuncionais), está à atuação de profissionais específicos, professores do AEE, que prestam um Atendimento Educacional Especializado aos estudantes em questão, articulam os materiais existentes nas salas multifuncionais e auxiliam os profissionais da comunidade escolar quanto às especificidades dos alunos que integram a instituição e são assistidos pelo AEE.

Giroto, Poker e Omote (2012), destacam que o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2008, criou uma política educacional, onde por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram disponibilizados recursos, serviços e estratégias que atendessem ao público que necessita de suporte especializado para ter assegurada sua permanência e desenvolvimento na oferta de ensino que o governo dispõe.

A Educação Especial no formato do AEE se constitui, portanto, na ferramenta, no suporte indispensável que viabiliza a escolarização desses alunos no ambiente escolar comum. Sem recursos, estratégias e materiais adaptados que atendam às suas

necessidades educacionais especiais, seria muito difícil garantir a participação efetiva nas atividades propostas, bem como a interação com os outros alunos e professores (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 12).

Os autores supracitados destacam que o sistema educacional regular, na perspectiva inclusiva, parece não alcançar o sucesso sobre a efetividade dos objetivos assegurados por lei, tornando evidente a aplicação destes a partir de esforços coletivos, ressaltando o trabalho dos profissionais do AEE, colocando sobre estes uma considerável responsabilidade acerca do sucesso da Educação Inclusiva. Fica claro ainda, que a Educação Especial apresenta um caráter complementar e que as atividades desenvolvidas por ela são diferentes da sala regular, porém, atreladas a proposta pedagógica de ensino comum. Temos então nos profissionais em questão uma base que disponibiliza auxílio para a Educação Inclusiva.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) define o atendimento educacional especializado – AEE com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010, p. 02).

O professor do AEE é um profissional com formação específica e habilitado “[...] para o exercício da docência e formação continuada na Educação Especial” (MEC/SECADI, 2012, p.8). Esses professores atuam no (a):

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
  - Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
  - Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
  - Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
  - Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
  - **Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;**
  - Orientação aos professores do ensino regular e as famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
  - Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.
- (MEC/SECADI, 2012, p.8,9, grifo nosso)

Diferente do que algumas pessoas interpretam, o trabalho do AEE não é um reforço, onde os profissionais desfazem entraves nas habilidades dos alunos apresentados na sala de aula regular. O trabalho do AEE não é posterior ao do professor regular, mas anterior. Os

profissionais do AEE subsidiam o ensino na sala de aula regular criando materiais e fornecendo estratégias para que o professor da sala de aula regular possa mediar à construção do conhecimento desses indivíduos.

### 2.3. RECURSO VISUAL: INSTRUMENTO INDISPENSÁVEL À PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

As ações desenvolvidas em uma sala de aula precisam ser cuidadosamente planejadas, organizadas e com objetivos bem estabelecidos. Cada recurso didático usado tem como objetivo auxiliar e promover aprendizagem aos estudantes. Na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental, por exemplo, é comum: exposição das letras do alfabeto com a intenção de revisá-lo a cada olhar; tê-lo como suporte imediato a cada necessidade de uso; expor regras de ordens necessárias aos bons modos e princípios no quadro de “combinados<sup>3</sup>”; evidenciar a celebração da data natalícia de cada aluno no quadro do “aniversariante do dia”; compartilhar criações no “mural”, etc. São alguns dos recursos visuais elaborados com o intuito de auxiliar na dinâmica e aprendizagem dos alunos.

Nóbrega (2015) ressalta a ideia de que há tempos o papel da escola deixou de ser apenas o de desenvolver habilidades de leitura e escrita, no sentido de decodificar e codificar, nos alunos. Com as novas exigências do mundo globalizado, a escola tornou-se a grande agenciadora do desenvolvimento de práticas letradas uma vez que “[...] o letramento não é só o domínio de determinadas habilidades (ler e escrever), mas uma prática social e como tal influencia e é influenciado pelas diferentes realidades sociocultural e econômica” (NÓBREGA, 2015, p.30). Possibilitando que seus alunos atuem de forma satisfatória em diferentes esferas da sociedade. Ao citar Street (1994, *apud* ROJO, 2009, p. 98) Nóbrega (2015), mostra que o autor vê o letramento sob dois enfoques: o autônomo e o ideológico. O primeiro enfoque vê o letramento pelo viés técnico, deixando à parte o contexto social. Temos nesse enfoque um letramento por si mesmo, produzindo “efeitos sobre as práticas cognitivas e sociais desconsiderando o contexto sócio-cultural e econômico no qual o sujeito está inserido” (NÓBREGA, 2015, p.30). Enquanto o letramento ideológico, na perspectiva social, não se limita a “habilidade técnica e neutra,” esse outro enfoque de letramento nos revela “[...] formas pelas quais as pessoas se referem à leitura e escrita, sendo elas próprias enraizadas em

---

<sup>3</sup> Quadro, cartaz ou mural de “combinados”: é a exposição das regras de convivência no ambiente escolar.

concepções de conhecimento, identidade, e de ser [...]” (STREET, 2003, p. 77-78 *apud* NÓBREGA, 2015, p. 30).

Ao fomentarmos o letramento de indivíduos surdos através de diferentes habilidades comunicativas, que tais sujeitos irão usar em diferentes contextos de suas práticas sociais se faz necessário considerar suas especificidades como sujeitos visuo-gestuais para o êxito no desenvolvimento do letramento desses indivíduos.

Refletindo sobre esse princípio, de buscar e/ou criar recursos visuais para o letramento do aluno surdo, como já mencionamos, é preciso levar em consideração suas especificidades, em particular, sua compreensão de mundo a partir da visão e sua língua natural, a língua de sinais. Ou seja, as ações dos profissionais, do professor da Educação Inclusiva, precisam se pautar na remoção das barreiras pedagógicas, assim como pensamos, planejamos, organizamos e executamos para os alunos ouvintes, devemos ter sensibilidade para pensarmos, planejarmos, organizarmos e executarmos tudo o que é proposto no ambiente escolar para os alunos surdos.

[...] o papel do professor vai muito além de entrar em uma sala de aula e repassar um conteúdo. Nesse sentido, um dos conhecimentos de suma importância na construção contínua de práticas pedagógicas que envolvem ensino-aprendizagem de línguas é o da linguística aplicada, pois vem nos despertar para a necessidade de nos atentarmos ao contexto sócio-histórico-cultural, de forma a tonar o conhecimento de fácil acesso e relevante àqueles que o buscam (LOPES; SALLES; PALLÚ, 2018, p.289).

Para os autores supracitados, é preciso “[...] combinar o conhecimento teórico e o contexto que permeia o ensino, levando em consideração o aprendiz e suas necessidades, direcionando-o para o caminho em que aprendizado será mais eficaz” (LOPES; SALLES; PALLÚ, 2018, p. 290). Em outras palavras, é importante utilizarmos a linguística aplicada<sup>4</sup> (LA) para identificar, investigar e buscar soluções para problemas que envolvem linguagem e vida social dos alunos surdos e nos inclinarmos na busca de recursos digitais que estão surgindo a fim de assistir a esses estudantes com o que estiver disponível nessa área tecnológica, sem deixar de lado a condição desses indivíduos como seres visuo-gestuais.

O contexto atual dos inúmeros recursos digitais nos coloca diante de um leque de ferramentas que nos proporcionam inúmeras maneiras de adequação para dar cumprimento aos critérios da Educação Inclusiva e assistirmos aos alunos em suas necessidades. Porém, Giroto, Poker e Omote (2012), nos alertam que o fato de termos estudantes que demandam de

---

<sup>4</sup> Linguística aplicada: é um campo de estudo transdisciplinar, indisciplinar e intercultural que identifica, investiga e busca soluções para problemas relacionados à linguagem na vida real.

nós uma adequação em nossa prática pedagógica, não pode ser usado como fator de justificativa para integração. É preciso ponderar acerca das assistências necessárias, mas sem criar um isolamento desses indivíduos na prática das atividades.

Outro ponto refletido pelos autores é “[...] toda essa tecnologia disponível representa meios e não um fim em si mesmo. [...] não é o uso em si que se constitui na meta” (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p. 22). Os esforços para levantar recursos visuais para atender as especificidades dos alunos surdos não se encerram ao tê-los em mãos. Após isso, entra em cena o singular trabalho do professor em estabelecer objetivos, organizar essas ferramentas, criar estratégias, levantar hipóteses, em resumo, articular a aplicabilidade desses recursos.

Woloszyn, Gonçalves e Merino (2020), apresentam questões sobre recursos visuais que vão além da imagem propriamente dita como instrumento de informação. Os autores esclarecem ainda o uso do texto em movimento<sup>5</sup> de forma estrategicamente elaborada para promover a comunicação bilíngue. Mencionam também o uso de: fotografias, gráficos, iconografias e ilustrações estáticas, vídeos, animações digitais, dentre outros mecanismos utilizados com um único intuito, a criação de materiais cada vez mais eficazes para práticas pedagógicas, já que as mídias estão cada vez mais presentes e exercendo grande influência na Comunidade Surda.

#### 2.4. ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA OFERTADA AO ALUNO SURDO

Atualmente, o sistema da Educação Inclusiva no Brasil está estruturado com o objetivo de cumprir o que a legislação estabelece e o que o próprio movimento mundial na perspectiva da Educação Inclusiva enfoca: “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes” (MEC/SECADI, 2014, p.01). No tocante ao aluno surdo, o subsídio para o atendimento à suas necessidades específicas é imprescindível, visto a igualdade entre os alunos.

Ao analisarmos os materiais de referência: Decreto nº 5626/2005; Proposta MEC/SECADI (2012 e 2014); MEC/SEESP (2004 e 2010); identificamos quatro profissionais previstos a integrar a estrutura de ensino público que atende diretamente o aluno surdo. São eles: o professor da sala de aula regular, responsável pelo ensino da língua portuguesa escrita, a L2, para o aluno surdo. O intérprete educacional, responsável pela comunicação na língua

---

<sup>5</sup> Texto em movimento: Este material é tido como um vídeo educacional bilíngue, pois apresenta todo o conteúdo tanto em Libras quanto em áudio, pelo discurso oral. A apresentação do conteúdo do vídeo conta com a presença de um intérprete de Libras, palavras em movimento e ilustrações.

natural desse aluno surdo, a Libras, sua L1; O professor de Libras, responsável pelo ensino da Libras e o professor do AEE, responsável por subsidiar o ensino na sala de aula regular, por meio de adequações em materiais, criações de recursos didáticos e articulações de estratégias pedagógicas que auxiliem o ensino-aprendizagem desse aluno surdo no ambiente inclusivo da sala de aula regular.

A estrutura do AEE ofertada ao aluno surdo no município Mari-PB, é constituída pelo professor do AEE e o intérprete de Libras. Infelizmente, o município ainda não conta com um professor de Libras, o que seria extremamente pertinente, visto que a Libras é a língua natural, a L1, da pessoa com surdez e como tal deve ser estudada de forma sistemática como acontece com a Língua Portuguesa para os ouvintes. Nesse sentido, é palpável a necessidade de um profissional fluente em Libras, de preferência um professor surdo, que possibilite ao estudante surdo o estudo sistemático de sua L1.

Menezes (2020, no prelo), descreve uma tríade estrutural na Educação Inclusiva e nomeia seus pilares de: Ensino, Comunicação e Suporte:

O pilar “ensino” se refere ao português escrito que os alunos surdos vão aprender e que tem como profissional articulador das suas ações o professor regular de português. Já o pilar “comunicação” se refere às ações que envolvem a prática da língua materna, que é a Libras, cujo profissional intérprete tem a função de articular ações para promoção efetiva desta. E, por último, o pilar “suporte” que se volta aos recursos e estratégias que dão subsídio aos outros pilares, e tem como profissional articulador o professor do AEE. [...] Assim, temos o professor regular de português adequando suas propostas às especificidades do seu aluno surdo, o intérprete de Libras promovendo a comunicação necessária durante esse processo de ensino do português escrito e os profissionais do AEE fornecendo o subsídio das ações na sala de aula regular, ou seja, temos três profissionais distintos com funções distintas, mas que necessitam estar conectados. Um auxiliando o outro para intensificar as ações e consequentemente os resultados (MENEZES, 2020, no prelo).

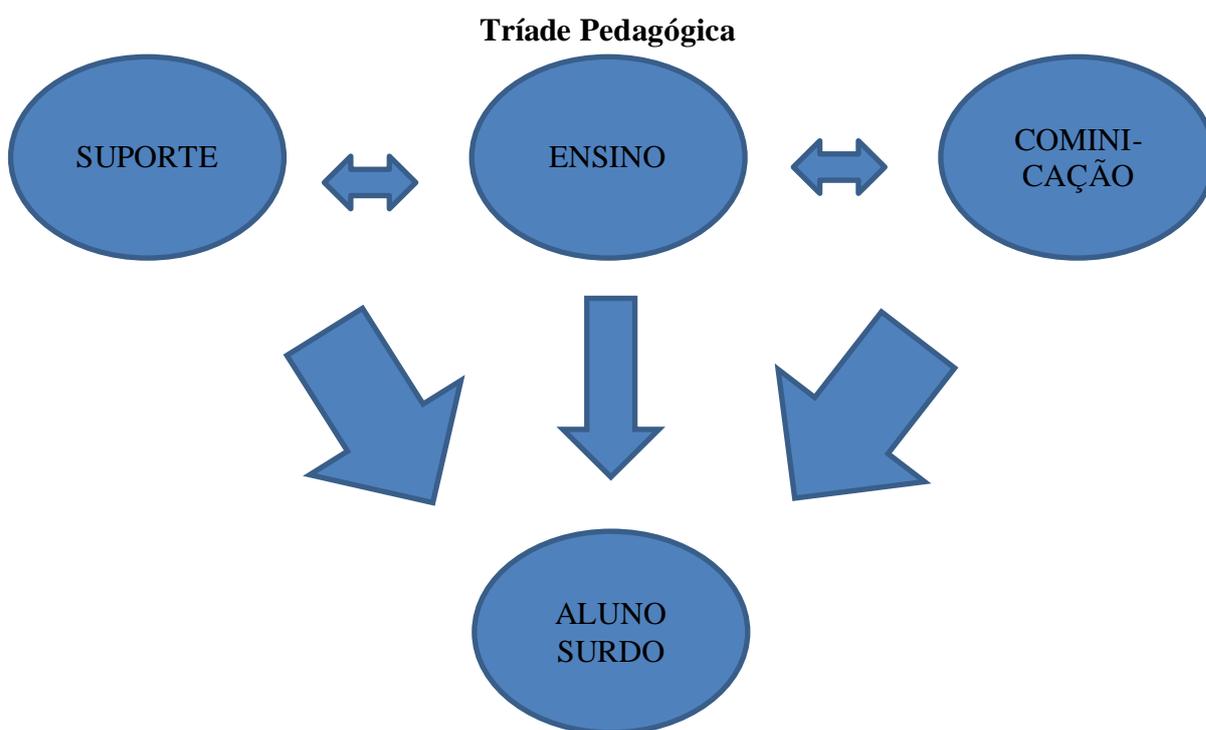
Como já vimos, o surdo é um indivíduo com características próprias e utiliza uma modalidade linguística que atende a essas especificidades. No tocante ao ensino e aprendizagem, além do professor regular da sala inclusiva, temos mais dois profissionais que assistem diretamente a esse aluno no ambiente educacional: o intérprete educacional de Libras e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No entanto, como essa estrutura ainda não foi consolidada em algumas localidades, e em outras, está recentemente estabelecida, um exemplo dessa efetividade tardia da estrutura proposta pela Educação Inclusiva é o nosso município, Mari-PB, que constituiu uma equipe inclusiva composta por: professores de AEE, cuidadores e intérpretes apenas no ano de 2017. Em reuniões que participamos periodicamente, nós, como parte integrante dessa equipe,

trocamos informações e experiências e evidenciamos a satisfação das professoras veteranas do AEE ao receber- novos profissionais: especialista na área da deficiência visual, intérpretes de Libras e cuidadores para compor a equipe inclusiva, pois nos anos anteriores não havia a presença desses profissionais.

Menezes (2020, no prelo), nos mostra que cada profissional tem responsabilidades distintas dentro daquilo que compete a sua atuação como articulador dessa tríade. Cada um responde pela área de conhecimento que foi instruído/formado/habilitado para a função que está exercendo, porém, é necessário que haja conhecimento sobre a articulação da estrutura e as funções de cada pilar envolvido no AEE.

Menezes (2020, no prelo), também pontua sobre a responsabilidade e as ações que competem a cada profissional e a importância de não estar isolado em sua função, para que haja um resultado satisfatório dessa atual estrutura de ensino público brasileiro, bem como o trabalho em conjunto desses pilares. A autora ainda ressalta o planejamento das ações da equipe pedagógica, que deve ter como foco as necessidades do estudante surdo e cada profissional que compõe essa equipe precisa ter clareza do papel e função pedagógica enquanto membro da equipe. Enfim, para que ocorra sucesso no trabalho desenvolvido pela tríade é necessário o desenvolvimento de trabalho de modo articulado, em conjunto. Abaixo segue a ilustração dessa estrutura de ensino público apresentada por Menezes:



**Fonte:** Menezes (2020, no prelo)

Ao analisarmos essa estrutura de ensino público apresentada por Menezes (2020, no prelo), evidenciamos a necessidade de alinhamento entre os profissionais envolvidos na assistência ao aluno surdo. Os três pilares têm um mesmo objetivo, o desenvolvimento educacional do aluno surdo, embora, cada um deles exerça ações e responsabilidades distintas. O fato de suas ações estarem voltadas para o mesmo sujeito cria uma demanda de unidade/conectividade entre esses pilares. É primordial que haja um trabalho em conjunto entre esses pilares e não o isolamento dos mesmos. A partir do entendimento dos profissionais sobre a estrutura da tríade e cada função distinta dos pilares, eles devem, em consonância, traçar suas ações voltadas para o desenvolvimento do aluno surdo.

### **3. METODOLOGIA**

Esta pesquisa é um estudo bibliográfico exploratório de abordagem qualitativa sendo caracterizada como uma pesquisa aplicada cujo enfoque recai sobre a melhoria da prática do ensino de alunos surdos do município de Mari-PB. Segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 78), a pesquisa aplicada tem como objetivo “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

Ao refletir sobre a realidade do local em que atuamos como intérprete de Libras, nas Escolas Municipais Prefeito Epitácio Dantas e Professora Maria das Neves de Paula Arruda, na cidade de Mari - PB, surgiu o interesse de produzir uma proposta que auxilie os profissionais que atuam na Educação Inclusiva no município de Mari-PB: professores do ensino regular com aluno(s) surdo(s) em sua sala de aula, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e intérpretes educacionais de Libras.

A pesquisa foi realizada a partir da seleção de materiais teóricos que abordam as especificidades educacionais do sujeito surdo, documentos oficiais que norteiam o AEE e a legislação que trata das garantias educacionais da pessoa com surdez. Iniciamos essa etapa de busca por materiais em periódicos da CAPES, seguindo comandos como: especificidades AND surdos, história AND surdos, educação AND surdos, lutas AND surdos. Dentre os textos apresentados a partir da busca avançada, selecionamos aqueles que percebem a pessoa com surdez como sujeito visuo-gestual, com língua e cultura distinta da majoritária sociedade ouvinte. Quanto aos documentos oficiais que tratam do AEE e a legislação referente às garantias educacionais dos surdos, foram acessados, respectivamente, a partir do Portal do MEC e do site do Planalto. Após leitura dos materiais selecionados, passamos a escrita do trabalho.

#### **4. PROPOSTA METODOLÓGICA PARA FAVORECER A ATUAÇÃO DA TRIÁDE PEDAGÓGICA QUE ASSISTE AO ESTUDANTE COM SURDEZ**

Atualmente o ensino público inclusivo, que assiste ao estudante surdo no Município de Mari-PB, dispõe de uma estrutura pedagógica composta pelos seguintes profissionais: professor da sala de aula regular, professor do AEE e intérprete de Libras, os quais necessitam ter clareza de seu papel pedagógico, de sua função enquanto elo constitutivo de uma tríade que dá sustentação para a efetivação da Educação Inclusiva, bem como de momentos de planejamento específico para tratar das especificidades educacionais demandadas pelos estudantes surdos. Tomando como base a necessidade de compreensão do funcionamento articulado da tríade (Ensino, Comunicação e Suporte) e com o objetivo de favorecer a relação e a conectividade existente entre os profissionais que assistem aos alunos surdos, criamos uma proposta metodológica. Esclarecemos que a proposta metodológica foi elaborada articulando os profissionais que constituem a equipe pedagógica que assiste aos estudantes com surdez no município de Mari-PB. Não mencionamos a atuação do professor de Libras uma vez que não dispomos deste profissional integrando a Equipe Pedagógica do AEE. No entanto, enfatizamos a necessidade da presença ímpar do professor de Libras na sala de AEE.

Com base no que compete a escola de “Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos” (NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010, p. 04), sugerimos um momento de diálogo entre os gestores, coordenadores e professores do AEE para esclarecimento do que compete ao AEE de uma maneira mais específica: “Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola” (NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010, p. 04). Destacamos a necessidade desse diálogo uma vez que no município de Mari-PB, ainda, não vivenciamos tal prática. No ano de 2020, a Escola Municipal “Prefeito Eptácio Dantas” tinha duas alunas surdas matriculadas uma no 7º e a outra 8º ano do Ensino Fundamental II. No mesmo ano, a escola “Professora Maria das Neves de Paula Arruda” tinha um estudante matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental I. As escolas mencionadas não dispunham de salas de recursos instaladas em suas dependências e o AEE dos três alunos foi realizado em outra escola municipal da Cidade de Mari-PB. Entretanto, os professores das duas escolas supracitadas, que tinham alunos surdos em suas salas não tiveram momentos de



Como exemplificado nos cartazes: 1, 2 e 3, elaboramos uma estrutura de material que traz em cada cartaz um tema em destaque, com citações de trechos de documentos que as regulamentam.

Os exemplos sugeridos seguem uma estrutura simples e didática, que pode ser usada em diferentes gêneros textuais: *folder*, *slide*, panfleto/folheto, dentre outros. Mediante a familiaridade com as ferramentas digitais disponíveis no ato da elaboração, o material produzido pode ganhar sofisticação.

Além da produção dos materiais informativos, a exemplo do cartaz que apresentamos, propomos três ciclos de planejamentos: O 1º envolve gestores, coordenadores pedagógicos e professores do AEE, onde eles irão articular ações voltadas para o ambiente escolar, considerando a especificidade linguística do estudante surdo. O 2º ciclo envolve as reuniões pedagógicas já existentes em cada escola e que geralmente tem a frente o(a) coordenador(a) pedagógico(a). No entanto, propomos que nessas reuniões os profissionais que pertencem a Educação Especial e que atuam de forma direta e/ou indireta nessas escolas como: professores do AEE, cuidadores e intérpretes de Libras, passem a integrá-las e tenham um espaço de fala para explicar o papel de cada profissional no AEE. O 3º ciclo envolve a tríade pedagógica que assiste diretamente ao aluno surdo: professor da sala de aula regular, professor do AEE e intérprete de Libras. No 3º ciclo, estes profissionais trocarão informações e desenvolverão estratégias para o ensino e aprendizagem do estudante surdo.

No 1º ciclo de planejamento propomos a articulação entre os gestores das escolas regulares, que têm alunos surdos matriculados, e os gestores da Educação Especial com o intuito de traçar estratégias que favoreçam a inclusão dos alunos que são assistidos, tanto pela escola comum, como pela Educação Especial. Abaixo mostramos detalhamento dos participantes, objetivos e periodicidade desse ciclo.

Quadro I – 1º CICLO

| 1º CICLO - REUNIÕES PEDAGÓGICAS COM GESTORES DA ESCOLA REGULAR E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL                                    |  |   |
|--|--|---|
| Participantes  | Objetivo   | Periodicidade   |
| Gestores(as) escolares, coordenadores(as) pedagógicos(as), professores(as) do AEE e coordenador(a) da Educação Especial. | Articular a efetividade da Educação Inclusiva no ambiente escolar;<br>Avaliar as ações desenvolvidas no bimestre anterior. | Bimestralmente (antecedendo o início de cada bimestre e das reuniões dos professores com os coordenadores pedagógicos). |

Fonte: própria da autora.

No 2º ciclo propomos que os professores do AEE participem de todas as reuniões pedagógicas do ano letivo, uma vez que identificamos a presença desses profissionais apenas em algumas reuniões que acontecem escola que está localizada a sala de recursos multifuncionais. Nesses momentos, salientamos a importância da apresentação dos professores do AEE aos professores das salas de aula regulares e a garantia de fala aos docentes que atuam no AEE, com o intuito de esclarecer o seu papel dentro da tríade pedagógica, a responsabilidade que lhe compete enquanto professor do AEE que assistirá aos alunos surdos e da parceria necessária que deverá existir entre os professores da sala de aula regular e do AEE, para que se cumpra a efetividade do ensino e aprendizagem desses alunos.

Cada escola tem o seu calendário periódico de reuniões pedagógicas. Algumas se reúnem mensalmente, outras bimestralmente. O que pontuamos é a necessidade da participação dos profissionais que integram a Educação Especial, equipe pedagógica do AEE, nessas reuniões. A Educação Inclusiva trouxe para escola regular os alunos e os profissionais que habitavam o espaço em separado da escola especial. Ser escola inclusiva requer que os profissionais da Educação Especial ocupem seu lugar de fala e ação pedagógica, com sua atuação de modo transversal, conforme assegura a lei. Desse modo, é necessário que esses profissionais estejam presentes nas reuniões, desenvolvam uma relação sólida com os demais profissionais que compõem a escola, compartilhem informações e conhecimentos específicos que irão favorecer o ensino e aprendizagem dos alunos por eles assistidos.

É importante destacar que o município de Mari-PB, dispõem apenas de duas salas multifuncionais para atender a toda demanda dos alunos do município que necessitam do Atendimento Educacional Especializado.

A relação dos professores do AEE com os demais profissionais que atuam nas escolas que têm salas de recursos multifuncionais é mais favorável, pois frequentam o mesmo ambiente, espaço físico, diferente das escolas que têm estudantes com deficiência, mas não dispõem de sala de recursos multifuncionais. Nesse caso, os alunos em questão precisam se deslocar para uma das duas escolas que têm sala de recursos multifuncionais, a fim de terem o seu atendimento. As salas de recursos multifuncionais são instaladas mediante demanda do município. “Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede [...]” (MEC/SECADI, 2012, p.10). Sugerimos que os professores do AEE passem a integrar as reuniões pedagógicas das escolas que tenham alunos surdos matriculados. O Quadro II apresenta o 2º ciclo de planejamento:

Quadro II – 2º CICLO

| 2º CICLO - REUNIÕES PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS  |   |   |
|---|---|---|
| Participantes   | Objetivo  | Periodicidade                               |
| Coordenador(a) pedagógico(a), professores(as) das salas de aulas regulares, professores(as) do AEE e outros profissionais específicos da Educação Especial – intérpretes e cuidadores – que assistem os alunos com necessidades educacionais especiais. | Fomentar a relação efetiva entre os professores da sala de aula regular e os profissionais da Educação Especial;<br>Planejar ações conjuntas;<br>Acompanhar desenvolvimento de ações. | Bimestralmente (A cada início de bimestre). |

Fonte: própria da autora.

Propomos que novos encontros sejam marcados mediante demandas específicas de cada contexto escolar, a fim de sanar as necessidades pedagógicas diagnosticadas pelos profissionais envolvidos na educação inclusiva dos estudantes surdos. Sugerimos que esse calendário de reuniões pedagógicas voltado para pauta da Educação Especial aconteça a cada início de bimestre, atrelando o mesmo ao calendário das reuniões pedagógicas já existentes. Consideramos que tais reuniões são momentos propícios para apresentação das demandas específicas da Educação Especial.

Quadro III – 3º CICLO

| 3º CICLO – CICLO DE ESTUDOS PEDAGÓGICAS DA TRÍADE QUE ASSISTE AOS ALUNOS SURDOS  |  |               |
|--|--|---------------|
| Participantes  | Objetivo   | Periodicidade |
| Tríade pedagógica: professores(as) do AEE; professores(as) das salas de aula regulares com alunos(as) surdos e os intérpretes de Libras. | Articular a efetividade do ensino e aprendizagem de alunos surdos;<br>Avaliar as ações realizadas;<br>Pensar novas estratégias de ensino a partir das realidades apresentadas pelos professores. | Mensal        |

Fonte: própria da autora.

Quanto ao 3º Ciclo, propomos que os encontros entre os profissionais que integram a tríade pedagógica que assiste aos alunos surdos, a saber: professor da sala de aula regular com alunos surdos, professor do AEE e intérprete educacional de Libras, sejam mensais. Cujo objetivo é promover o aprofundamento quanto às especificidades linguísticas e culturais da pessoa com surdez e a importância de considerar essas particularidades nos momentos de planejamento.

Os Ciclos de Estudos Pedagógicos da tríade que assiste aos alunos surdos acontecerão a partir da troca de informações, do compartilhamento de materiais que esclareçam sobre as características próprias desses estudantes, discussões de dificuldades encontradas na execução do planejamento, exposição de questionamentos, resposta às dúvidas, etc. Os professores do AEE e os intérpretes educacionais de Libras podem compartilhar com o professor da sala de aula regular, materiais relevantes que agreguem novos conhecimentos sobre as especificidades do aluno surdo. Nesse caso, pode ser compartilhado: artigos científicos, vídeos do *Youtube*, páginas nas redes sociais como: *Instagram*, *Facebook* de profissionais que produzem conteúdo relevante sobre o indivíduo surdo, sua língua e sua cultura. Propomos que o compartilhamento desses materiais seja realizado com antecedência de quinze dias da data do Ciclo de Estudos mensal. A realização do Ciclo de Estudo pode ser presencialmente ou de forma remota, por meio do *Google meet* ou videochamada, no aplicativo do *Whatsapp*.

O Atendimento Educacional Especializado foi criado para subsidiar o ensino regular e tem como articulador desse atendimento um profissional apto à docência e especializado no atendimento de alunos com necessidades específicas. Ou seja, o professor do AEE é o profissional que dará o suporte necessário para que o professor da sala de aula regular possa conhecer as características próprias do aluno surdo e assim, fazer as adequações necessárias para assistir esse estudante. Já o intérprete educacional de Libras é o profissional que detém o conhecimento da Libras, a língua natural do aluno surdo, fazendo a comunicação efetiva entre o articulador do conhecimento, o professor da sala de aula regular e o estudante surdo, por isso é importante sua presença, para fornecer informações pertinentes, já que o intérprete de Libras é um indivíduo integrante da Comunidade Surda e também deve conhecer o que está sendo articulado para o ensino e aprendizagem desse estudante, para quem ele estará interpretando.

Ainda sugerimos encontros bimestrais entre a tríade pedagógica e as famílias dos alunos surdos. O primeiro encontro será para apresentação da estrutura da Educação Inclusiva e explicar como são desenvolvidos o planejamento e as ações didático/pedagógicas com os

estudantes surdos. Nos demais encontros, que ocorrerão durante o ano letivo, sugerimos a abordagem de temas que despertem, tanto nos estudantes, quanto em suas famílias, o desejo pelo conhecimento. Destacamos a importância de convidar para tais momentos surdos (as) que atuam em diferentes áreas profissionais e sirvam de referência/modelo para os estudantes surdos e, que mostrem as famílias que a pessoa com surdez se distingue do ouvinte quanto à língua, a identidade, a cultura, mas em nada na capacidade de aprender e se desenvolver. Ressaltamos que todos esses encontros podem ser realizados de forma remota, através de aplicativos como: *Google meet*, *Zoom*, *Whatsapp*, dentre outros.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi um longo e dificultoso período até que reconhecessem que os surdos são indivíduos distintos da majoritária sociedade ouvinte e que os direitos que assistem aos ouvintes, os assistem também, de igual modo. Aqui no Brasil, os governantes já reconheceram tais distinções. Por isso, articularam ações que consideram as especificidades educacionais desses indivíduos para cumprir e lhes conceder o que lhes é de direito. Como exemplo, podemos citar: a criação de ambientes (salas multifuncionais) com materiais específicos para realização de AEE por profissionais com conhecimento em diferentes áreas.

Todavia, o sucesso dessas medidas elaboradas para tornar a Educação Inclusiva efetiva nas instituições educacionais para os surdos, não depende apenas da implantação dessas medidas. É preciso amplo conhecimento e entendimento por parte de todos os profissionais que constituem o ambiente escolar, como também o que compete a cada profissional dentro dessa estrutura.

A escola é feita por todos e para todos. Sendo assim, é de suma importância esclarecer como funciona a estrutura criada para assistir aos alunos surdos, quem são os envolvidos, diretamente e indiretamente nessa assistência, a responsabilidade de cada profissional, e a necessidade do trabalho em conjunto para o sucesso do ensino público ofertado a esses alunos. Ademais, a compreensão das especificidades educacionais dos indivíduos surdos e o que a legislação vigente determina sobre elas, e ainda, como é ofertado atualmente o ensino público a esses alunos são fatores indispensáveis para assegurar aos surdos o que lhes é garantido por direito.

As inquietações e reflexões geradas a partir do olhar atento à prática no cotidiano escolar, nos impulsionou a buscar esclarecimentos de tais aspectos que confrontarmos com nossa realidade local e assim, identificamos a necessidade de uma conectividade maior entre

os profissionais, para que haja um melhor desempenho do ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Por isso, apresentamos uma proposta de articulação entre os profissionais que atuam no AEE e os professores da sala de aula regular, que favorecesse as ações pedagógicas do ensino de alunos surdos em escolas municipais da cidade de Mari-PB.

Com a implantação da nossa proposta, presumimos os seguintes desdobramentos: melhoria na estrutura atual da oferta de ensino inclusivo do município de Mari-PB; melhor articulação entre os profissionais da Educação Especial e integrantes que compõem o sistema de ensino de nossa cidade. Consideramos ainda, que o favorecimento da articulação entre profissionais da Educação Especial e integrantes que compõem o sistema de ensino regular promova, conseqüentemente, uma melhoria no ensino e aprendizagem dos alunos surdos e que essa articulação reverbere num ambiente escolar equitativo.

## 6. REFERÊNCIAS

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 set. de 2020.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Educ. rev. no. spe-2 Curitiba 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600006](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600006). Acesso em: 05 set. de 2020.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. **Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais**. Psicol. cienc. prof. Brasília, vol.24 no.4, p. 68-77, Dec. 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932004000400009](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400009). Acesso em: 07 maio de 2020.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMETE, Sadao. Capítulo I – Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: **As tecnologias nas práticas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-23. Disponível em: [http://institutoitard.com.br/old/theme/ava/biblioteca/as-tecnologias-nas-praticas\\_e-book.pdf](http://institutoitard.com.br/old/theme/ava/biblioteca/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf). Acesso em: 05 set. de 2020.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**, Cad. CEDES, Campinas, vol.19 n.46, 68-80, Set. 1998. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007). Acesso em: 07 de maio de 2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP; Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep. DELTA, São Paulo, vol.20 n. 2, p. 281-310, Dec. 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502004000200005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000200005). Acesso em: 18 jan. de 2021.

LOPES, Rodrigo Smaha; SALLES, Jaqueline Laís de; PALLÚ, Nelza Mara. **Linguística Aplicada e o ensino de línguas adicionais**. BELT, Porto Alegre, July-December 2018, v. 9, n. 2, p. 281-292. Disponível em: <file:///C:/Users/Marconde/AppData/Local/Temp/31113-Article%20Text-138000-2-10-20190114.pdf>. Acesso em: 09 set. de 2020.

MEC/SECADI. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. 2012.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 fev. de 2021.

MEC/ SEESP. Nota técnica nº11 de 2010. Dispõe sobre **Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)** em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares.

MEC/SEESP. Programa Educação Inclusiva: **Direito à Diversidade**. A Escola, v. 03. Brasília, 2004, p. 07. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: 16 mar. de 2021.

MENEZES, Elizabeth Nascimento Teixeira de. **Recursos didáticos para o ensino de língua portuguesa para surdos**. Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia da Paraíba - IFPB. João Pessoa, 2020.

NÓBREGA, Ana Maria Zulema Pinto Cabral da. **Libras, prá que te quero?** A apropriação dos multiletramentos por alunos surdos do Letras/Libras. Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Recife, 2015. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/812>> Acesso em: 16 de dez. 2020.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos**. Editora Schwarcz. São Paulo, 1990. Disponível em: <<https://www.diariodosurdo.com.br/wp-content/uploads/2020/08/VENDO-VOZES-UMA-VIAGEM-AO-MUNDO-DOS-SURDOS.pdf>>. Acesso em: 17 fev. de 2021.

SOUZA, Regina Maria de. **Intuições "lingüísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época**. DELTA vol.19 no.2. São Paulo 2003. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502003000200005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000200005)>. Acesso em: 16 dez. de 2020.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. **Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar**. Educ. Pesqui. São Paulo, vol.44, 2018 Epub Dec 03, 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100503](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100503)>. Acesso em: 10 dez. de 2020.

WOLOSZYN Maíra; GONÇALVES Berenice Santos; MERINO Giselle Schmidt Alves Díaz. **A relação do usuário surdo com a tipografia em movimento nos materiais educacionais em Libras: um estudo por meio do rastreamento ocular**. InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação, São Paulo | v. 17 | n. 1 [2020], p. 35 – 55 | ISSN 1808-5377. 2020.

Disponível em: <file:///C:/Users/BRUNO/Downloads/719-2313-1-PB.pdf>. Acesso em: 09 maio de 2020.