

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LETRAS (LIC./HAB. EM LÍNGUA PORTUGUESA)

SIMONE CARDOSO DA COSTA

**METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA  
ALUNOS COM SURDEZ**

MARABÁ-PA  
2019

SIMONE CARDOSO DA COSTA

**METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA  
ALUNOS COM SURDEZ**

Monografia apresentada à Faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ma. Francisca Maria Cerqueira da Silva.

MARABÁ-PA  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa**

---

Costa, Simone Cardoso da

Metodologias de ensino de língua portuguesa para alunos com surdez /  
Simone Cardoso da Costa ; orientadora, Francisca Maria Cerqueira da Silva.  
— Marabá : [s. n.], 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul  
e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística,  
Letras e Artes, Faculdade de Estudos da Linguagem, Curso de Licenciatura  
Plena em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, Marabá, 2019.

1. Surdos – Educação – Marabá (PA). 2. Educação especial. 3. Língua  
portuguesa – Estudo e ensino. 5. Aquisição da segunda língua. I. Silva,  
Francisca Maria Cerqueira da, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9098115

## TERMO DE APROVAÇÃO

### **METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS**

Por

SIMONE CARDOSO DA COSTA

Monografia apresentada à Faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, sob a avaliação da seguinte banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Francisca Maria Cerqueira da Silva  
Orientadora (FAEL/ILLA/UNIFESSPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliane Pereira Machado Soares  
Avaliadora Interna (FAEL/ILLA/UNIFESSPA)

---

Prof. Dr. Walber Christiano Lima da Costa  
Avaliador Externo (ICH/UNIFESSPA)

Marabá, 17 de dezembro de 2019

Dedico este trabalho ao meu pai, José Moreira da Costa, guerreiro incansável, incentivador ímpar, que nas adversidades da vida, me mostrou, com toda sua simplicidade, aspectos imutáveis de sabedoria, otimismo e determinação.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro momento agradeço a Deus, que me deu forças e me fortaleceu durante todo o percurso acadêmico, fazendo com que, em nenhum momento, eu desistisse dos meus objetivos.

Agradeço também a meus familiares, principalmente a minha mãe Erivete Cardoso da Costa, que sempre se alegrou com minhas vitórias e sempre acreditou em mim, as minhas irmãs Maria Divina e Suzane em ser o meu porto seguro sempre que preciso, ao meu esposo Antônio Marcos, que sempre esteve do meu lado, mesmo nos momentos de provações, me dando força e palavras de incentivo, a minha amada filha, que veio para somar as minhas conquistas, sendo o grande motivo para que eu continue lutando com força e determinação.

A minha orientadora professora Francisca Cerqueira, que me proporcionou conhecimentos dentro da faculdade e me orientou nesta produção a fim de realizar este trabalho acadêmico. Meus sinceros agradecimentos.

A minha amiga Marinalva, por me ouvir e compreender em nossas conversas e me proferir sempre uma palavra de confiança. Obrigada por ser essa pessoa incrível!

As minhas amigas da faculdade de Letras Português: Juliana do Monte Gester, Sue Ikeda, Silviane e Bruna Máira. À Juliana por ser um exemplo de dedicação. A Ikeda, por ser uma pessoa amável e incentivadora que, com seus pequenos gestos, me mostrou a simplicidade da vida. À Silviane por sua autenticidade e a Bruna Máira por sua empatia. Muito obrigada as quatro.

A todos que me apoiaram, direta e indiretamente, meus sinceros agradecimentos.

*“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”*

*José de Alencar*

## RESUMO

Este trabalho apresenta a análise de uma pesquisa realizada na cidade de Marabá-PA em escolas da educação básica com o objetivo geral de discutir sobre a inclusão de alunos surdos e o aprendizado da segunda língua buscando-se identificar as metodologias de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos para analisar se as metodologias utilizadas e as condições de ensino encontradas contribuem no processo de aquisição da segunda língua pelo sujeito surdo. A pesquisa está ancorada na atual legislação brasileira sob a lei nº10.436/02 para a educação de surdos e nos apontamentos de autores pesquisadores da área, sendo alguns deles Lodi (2013), Pereira (2008), Skliar (1997), Lacerda, Santos e Caetano (2011) entre outros, que a partir de suas publicações, contribuíram para a construção desta pesquisa. A metodologia de pesquisa utilizou procedimentos de entrevista com professores da sala comum e do espaço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como observações nestes dois espaços. A análise dos dados foi realizada a partir da perspectiva qualitativa. Os resultados mostraram as metodologias da pedagogia visual e condições de ensino da segunda língua, e a partir disso discute-se as implicações para a aquisição da segunda língua para o surdo no contexto pesquisado.

**Palavras-chave:** Ensino; Língua Portuguesa; Alunos surdos.



## **ABSTRACT**

This paper presents an analysis of a research carried out in the city of Marabá-PA in schools of basic education with the general objective of discussing about the inclusion of deaf students and the learning of the second language seeking to identify as teaching methods of the Portuguese language to deaf students to analyze if the methodologies used and the teaching conditions described contribute to the deaf subject's acquisition of the second language. A research is anchored in the current Brazilian legislation for deaf education and in the indicators of authors of the area. The research methodology uses interview procedures with teachers in the common room and in the ESA space, as well as includes these two spaces. Data analysis was performed from the qualitative perspective. The results presented as methods and conditions of teaching of the second language, and from that moment, will be discussed as implications for the acquisition of the second language for the deaf in the researched context.

**Keywords:** Teaching; Portuguese language; Deaf Students.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>13</b>
2.1. Breve Percurso Histórico da Língua Brasileira de Sinais e do Ensino de Alunos Surdos no Brasil .....	13
2.2. O bilinguismo na Educação de Surdos.....	14
2.3. Ensinar e Aprender Libras.....	15
2.4. Importância da Libras para o Desenvolvimento da Criança Surda .....	17
2.5. O Português como Segunda Língua para Surdos – Estratégias de Ensino.....	19
2.6. Estratégia I: Pedagogia Visual .....	19
2.7. Estratégia II: Contar Histórias.....	21
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
3.1. Contexto .....	23
3.2. Participantes .....	23
3.3. Procedimentos de pesquisa e instrumentos de registro de dados .....	24
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO.....</b>	<b>26</b>
4.1. Entrevista com Professora 1 – Sala Comum .....	26
4.2. Entrevista com Professora 2 – AEE .....	26
4.3. Observação na Sala Comum .....	26
4.4. Observação no AEE .....	27
4.5. Metodologias Utilizadas no Ensino da Língua Portuguesa.....	27
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>31</b>

# 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Marabá-PA, em duas escolas de ensino fundamental, a partir de observações, bem como de entrevistas com professores do ensino comum e da educação especial (Atendimento Educacional Especializado - AEE), cujos dados obtidos nesses dois lócus de pesquisa foram analisados como amostragem. O espaço de AEE pesquisado é um centro de atendimento especializado, um local de apoio destinado apenas a alunos surdos. Após a sua criação em 2017, todos os alunos surdos da rede de ensino municipal e estadual passaram a ser orientados a buscar o apoio especializado nesse espaço, sendo que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Marabá, ficaram destinadas apenas aos demais alunos público alvo da Educação Especial, embora em virtude de fatores como a distância haja alunos sendo atendidos em salas de recursos nos bairros longe do centro de atendimento especializado.

A proposta desse trabalho surge a partir da disciplina de Libras, concedido ao curso de Letras Língua portuguesa. Ofertado pela Universidade federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), ministrada pela docente Francisca Cerqueira. Então posso dizer que a escolha dessa temática resulta da prática de estágios efetuado nas escolas públicas e advém da preocupação maior de como está ocorrendo à inclusão do aluno surdo no espaço escolar e paralelamente quais as metodologias do ensino de Língua portuguesa são utilizadas como segunda língua para com esse aluno.

Os dados desta pesquisa foram produzidos em duas escolas públicas de ensino fundamental sendo uma onde funcionava o Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez. O objetivo geral da pesquisa é discutir sobre a inclusão de alunos surdos e o aprendizado da segunda língua. Sobre os objetivos específicos, são eles: identificar as metodologias de ensino de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos; comparar como se dá o ensino dessa língua na sala comum e no espaço de AEE; identificar as dificuldades dos professores para o ensino da LP para esse público; discutir se as metodologias utilizadas contribuem para o aprendizado da segunda língua no contexto pesquisado.

Construído a partir de métodos e técnicas da pesquisa qualitativa, esse trabalho parte da hipótese de que o ensino da LP para alunos surdos ainda encontra muitas dificuldades e de que as metodologias de ensino não têm sido eficientes para que o surdo adquira fluência nessa língua e se torne um sujeito bilíngue.

A construção desse trabalho justifica-se no argumento da importância não só de promover a inclusão, mas também de certificar que ela de fato ocorra e verificar a eficácia dos métodos utilizados para tal. Nesse caso, considerou-se de relevância observar, dentro de um recorte, as metodologias utilizadas para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

Diante disso, a questão que surge como norteadora nesta pesquisa gira em torno de buscar compreender se essas formas de metodologia, as utilizadas nas salas de aula pelos professores de LP, estão beneficiando os alunos surdos. Para chegar até uma resposta, a pesquisa teve como recorte para estudo, dois espaços, uma turma de 6º ano do ensino fundamental, e um espaço de AEE, conforme já explicitado.

O trabalho está estruturado conforme a seguir: Capítulo I: Referencial Teórico: 1. Breve percurso histórico da Língua Brasileira de Sinais e do ensino de alunos surdos no Brasil; 2. O bilinguismo na educação de surdos; 3. Ensinar e aprender Libras; 4. Importância da Libras para o desenvolvimento da criança surda; 5. O Português como segunda língua para surdos – Estratégias de ensino; 6. Estratégia I - Pedagogia Visual 7. Estratégia II - Contar Histórias. Capítulo II: Metodologia; Capítulo III: Análise e discussão e Capítulo IV: Considerações finais.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. Breve Percurso Histórico da Educação de Surdos e da Língua Brasileira de Sinais**

Tendo em vista que para aprender uma segunda língua é essencial que o indivíduo surdo tenha desenvolvido plenamente sua primeira língua, no caso a língua de sinais, é pertinente discorrer sobre as especificidades da educação desses sujeitos que passa indiscutivelmente pela inclusão dessa língua no processo de ensino e aprendizagem para estes. Deve ser levado em consideração que as pessoas surdas são diferentes, pois acessam o mundo de maneira distinta dos ouvintes. Assim, a educação de crianças, adolescentes e adultos surdos deve abarcar tais diferenças (PEREIRA, 2008). Desse modo, Skliar (1997) afirma que a surdez é compreendida como diferença quando reconhecemos politicamente essa diferença.

Na antiguidade, as pessoas surdas eram vistas como seres primitivos, impossibilitadas de serem educadas, pois a surdez e a consequente mudez eram confundidas com uma capacidade intelectual inferior (GOLDFELD, 1997). No século XVIII, o abade francês Charles-Michel de l'Épée, conhecido como o "pai dos surdos", passou a utilizar sinais que abrangessem conceitos abstratos no processo de ensino de duas irmãs surdas. O abade percebeu que as duas irmãs se comunicavam de forma fluente, com isso, l'Épée teve a oportunidade de aprender os sinais e adaptá-los a língua francesa, podendo assim ensinar os surdos sobre o concreto e o abstrato (AMARAL; SANTOS, 2017).

A questão da educação para surdos começou a ser suscitada no Brasil a partir de uma visita de Dom Pedro II ao Instituto de Surdos de Paris, na França. Devido a falta de metodologias de ensino para brasileiros surdos, o imperador convidou o professor francês do instituto, Hernet Huet, para trabalhar a educação dessas pessoas. Em 1857, Huet fundou, mediante apoio imperial, Instituto Imperial dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). De acordo com Monteiro (2006), os estudantes surdos brasileiros criaram a Língua de Sinais Brasileira supostamente usando sinais próprios com a influência da Língua de Sinais Francesa (LSF) no instituto.

Contudo, a Língua de Sinais foi proibida em 1881 no INES e em todo o Brasil, pois no Congresso de Milão realizado no ano anterior, estabeleceu que o Método Oral (Oralismo) era o mais adequado para o ensino de pessoas surdas. Porém, os surdos continuaram a usar a língua de sinais como forma de comunicação entre eles, todavia de maneira discreta. Havia

uma crença nessa época que a questão da surdez era uma anomalia que poderia ser curada caso esses indivíduos agissem como se escutassem normalmente, com isso, eles seriam ensinados a escutar.

Outra escola, que foi importante na história dos Surdos, é o Instituto Santa Terezinha em São Paulo; fundado em 1925, dedicado à educação de moças surdas, sendo que algumas se tornavam freiras. As surdas se comunicavam somente fora das salas de aulas. Também sofreu a influência da Língua de Sinais Francesa (LSF), porque os educadores eram religiosos franceses católicos, além da influência do “oralismo” (MONTEIRO, 2006, p. 296).

Foi na década de 1960 que o interesse pela Língua de Sinais utilizada pelos surdos começou a crescer no mundo, fomentando assim pesquisas a respeito. Em 1972, o governo brasileiro passou a projetar diretrizes de atuação na educação especial, nas quais sucederam a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no ano seguinte.

Logo, o cenário a respeito de pessoas surdas foi transformando-se progressivamente, com a posterior escalada do Bilinguismo. De acordo com Carvalho (2012), as pesquisas da professora Lucinda Ferreira Brito contribuíram para essa ascensão, foi Brito que propôs em 1994 a abreviação “Libras” para a Língua de Sinais no Brasil. Sobre o panorama do país, Carvalho (2012, p. 123) afirma que “contamos com várias classes especiais, salas de recursos e espaços educacionais para os surdos, contudo, isto se mostra insuficiente diante da realidade que vivemos”.

No dia 24 de abril de 2002, entrou em vigor no Brasil a lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão no país. Essa regulamentação, conhecida como lei nº 10.436, dispõe ainda a respeito sobre afiançar o apoio do poder público e das empresas concessionárias que prestam serviços para o governo no uso e na difusão da língua de sinais. As normas perpassam por diversos setores e instituições, o que representa um marco na conquista de direitos e na demanda de atenção na prestação de serviços para a comunidade surda.

Não obstante, o decreto nº 5.626 do dia 22 de dezembro de 2005 instituiu a Libras como uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura das diferentes áreas de conhecimento, nas instituições de ensino públicas e privadas. A resolução apresenta ainda as garantias do direito à educação das pessoas surdas, nas quais as instituições de ensino federais devem garantir a inclusão desses alunos por meio de escolas e classes de educação bilíngue e o proporcionalmente dos serviços de tradutores e intérpretes de Libras.

## **2.2.O bilinguismo na Educação de Surdos**

Sobre o modelo de educação bilíngue, Skliar (1997, p. 143-144) coloca que ele propõe “dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem a ouvinte”, pois “será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender”.

Apesar de existir certa complexidade em torno de ensinar para crianças surdas este bilinguismo proposto, uma vez que requer uma reorganização curricular da escola, profissionais preparados, iniciativas do próprio sistema governamental, para dar suporte com a lei e com recursos, ensinar a Língua Portuguesa em suas modalidades para crianças surdas traz bons resultados, segundo Slomski (2011). Entretanto, a autora faz uma observação acerca da educação de pessoas surdas: “somente quando profissionais engajados na educação para pessoas surdas modificarem seus estereótipos e representações sociais frente a surdez e os surdos, se alcançará o reconhecimento político destas pessoas e de suas comunidades” (SLOMSKI, 2011, p. 82).

Observa-se, portanto, que o processo de educação de crianças surdas é repleto de desafios pelo caminho, mas que existem estratégias metodológicas que podem ser adotadas pelas escolas (e pelas famílias) para facilitar esta caminhada e garantir uma boa educação a estas crianças. O que vai realmente definir o bom rendimento desses alunos é o grau de comprometimento de todos os envolvidos nesta conjuntura, o sistema, a escola, os professores, a família e o próprio estudante e o modo como todos desenvolvem essas estratégias metodológicas.

A proposta de educação bilíngue não perpassa simplesmente a prática do aprendizado de duas línguas paralelamente no contexto escolar, mas sim, buscar um ambiente que favoreça o aprendizado de forma natural da criança surda assim como acontece com a ouvinte, Segundo Slomski (2011).

A criação de um ambiente linguístico que favoreça a comunicação entre crianças surdas é a que ocorra de forma natural, ou seja, uma expressão livre de suas ideias como maneira espontânea de comunicabilidade. Como aponta Slomski (2011) “É nesse ambiente que a criança pequena obtém a informação necessária e suficiente para a construir a gramática de sua língua e desenvolver sua linguagem” (SLOMSKI, 2011, p.66).

### **2.3. Ensinar e Aprender Libras**

As pessoas surdas ainda enfrentam uma série de dificuldades, que vão do preconceito por parte da população até a falta do suporte apropriado das suas necessidades. Por vezes, a inclusão escolar dessas pessoas não ocorre de forma efetiva ou adequada durante a infância, o que vem a ser um transtorno: tanto para aqueles que precisam ser assistidos, como para os envolvidos com essas pessoas. Assim, torna-se importante que os indivíduos surdos sejam familiarizados com a Libras ainda quando bebês e aprendem o mais cedo possível. Contudo, essa inclusão depende principalmente da estrutura oferecida e do preparo profissional dos responsáveis.

Sobre o aprendizado da criança surda, Moura (2013) diz:

É muito importante que a Libras esteja presente em seu universo da mesma forma que a língua oral está no universo das crianças ouvintes para que ela possa ser adquirida de forma completa, para que a criança surda possa dominá-la e se constituir como ser da linguagem. Dessa forma, a Libras, como uma primeira língua completamente adquirida, lhe forneceria a base para poder aprender a sua segunda língua: a língua portuguesa, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita. (MOURA, 2013, p. 17)

Porém, Nascimento (2009) explana que esse contato precoce da pessoa surda com a Língua de Sinais é por vezes inviabilizado, pois os mesmos geralmente fazem parte de uma família na qual os integrantes são ouvintes e não conhecem a Libras, às vezes nunca tiveram contato com um praticante dessa modalidade de comunicação. De acordo com o autor, ensinar a língua sinalizada na escola regular, também para os ouvintes, sinaliza o caminho para uma real sociedade bilíngue, isso em longo prazo. “Os ouvintes, que é a maioria, não conseguem comunicar-se com os surdos porque não conhecem a língua de sinais e porque estes não dominam a linguagem oral” (NASCIMENTO, 2009, p. 29).

Pacheco, Estruc e Estruc (2008) suscitam que a língua materna dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, pode ser aprendida não só por aqueles que possuem surdez, mas também por qualquer indivíduo interessado no contato com a comunidade. Sobre a estruturação da Libras, os autores explicam:

Como língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática semântica, pragmática sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua (PACHECO; ESTRUC; ESTRUC, 2008, p. 8).



Dessa maneira, é por meio da Libras que as pessoas surdas podem ter acesso à informação e, com isso, são garantidos seus direitos básicos como saúde e educação. Visto que a língua de sinais tem para essas pessoas o mesmo encargo da Língua Portuguesa na modalidade oral para os ouvintes, é ela que possibilita que as crianças surdas atinjam os objetivos propostos pelas escolas (PEREIRA, 2008). Portanto, as desigualdades que os sujeitos com ausência, perda ou diminuição considerável do sentido da audição enfrentam no ensino básico só poderão ser derrotadas caso as escolas promovam um intercâmbio entre as culturas surda e ouvinte, isso por meio da reorganização das mesmas (MCMLFARY, 2006)

Em se tratando de crianças surdas a interação deverá realizar-se por meio da língua de sinais. É ela que vai possibilitar aos alunos surdos vivenciar práticas em que a escrita esteja envolvida, como contar histórias, relatar eventos vivenciados, entre outros, e vão construir, assim, seu conhecimento de escrita, em um processo muito semelhante ao observado em crianças ouvintes. (PEREIRA, 2006, p. 62)

Apesar de ter havido uma transformação na forma de lidar com pessoas surdas e também uma série de conquistas de direitos ao longo dos anos, a educação bilíngue no país ainda não se concretizou, pois há entraves e restrições. Para Lacerda (1996), isso se dá em consequência do fato de que muitos profissionais possuem oposições em aceitar as adequações necessárias ao trabalho com o surdo e, até mesmo, em reconhecer a LIBRAS como uma língua verdadeira.

Conforme Lima (2010), novas práticas e concepções sobre educar e incluir devem ser adotadas com a eliminação desse rastro de dominação de uma língua sobre a outra. Para isso, deve haver um movimento de respeito às diferenças por parte dos implicados nesse processo de inclusão e o estabelecimento do trabalho conjunto dos profissionais surdos e ouvintes. “A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação deve ser vista como um novo paradigma” (LIMA, 2010, p. 14).

## **2.4.Importância da Libras para o Desenvolvimento da Criança Surda**

Rodrigues (2008, p. 76) afirma que atualmente vivemos a construção de um novo paradigma da educação de pessoas surdas, o qual reconhece as diferenças e direitos humanos existentes, isso se dá, de acordo com o autor, pela “melhor compreensão e modificação das propostas educacionais para surdos”. Dessa maneira, as escolas bilíngues, por meio de seus aprendizados metodologicamente adequados nos primeiros anos de vida dos alunos surdos até

a conclusão do ensino fundamental, permitem que eles dominem a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa na forma escrita.

Porém, no ensino regular, processo esse que cria o convívio constante do aluno surdo com alunos e professores ouvintes, os educadores devem estar preparados academicamente para receber e acompanhar o indivíduo surdo, assim como os materiais pedagógicos devem ser os adequados para exercer o trabalho. De acordo com Lima (2010), a inclusão do aluno surdo em escolas regulares de educação deve ser um seguimento desenvolvido com os seus aspectos compreendidos totalmente.

Para a efetiva inclusão dos alunos Surdos em turma de ensino regular é necessário que os profissionais tenham clareza de quem estamos falando e sobre o que está sendo falado. As experiências visuais dos alunos Surdos não são as mesmas dos alunos ouvintes. A começar pelo sentido que predomina nesses Sujeitos: Surdos privilegiando mais intensamente o canal visual e ouvintes o canal audível, portanto vivências diferentes (LIMA, 2010, p. 11).

Então, os profissionais educadores do ensino regular devem estar cientes das especificidades do processo comunicacional das pessoas surdas, pois sabe-se que essa ação não se dá da mesma maneira que dos alunos ouvintes. É preciso que se compreenda as técnicas, procedimentos e principalmente a forma de processamento da comunicação por meio da Língua de Sinais. Porém, por vezes, o cenário de ensino não tem levado em consideração essas distinções:

(...) o ensino da língua portuguesa para crianças surdas, principalmente em escolas regulares, não tem considerado este fato e as crianças surdas, inseridas em classes de crianças ouvintes recebem o mesmo tipo de atividade como se já tivessem adquirido esta língua naturalmente e tivessem o mesmo desempenho das ouvintes. (FELIPE, 1997, p.41).

Nesse sentido, Lacerda (2006, p. 164) considera que “a educação de pessoas surdas é um tema bastante preocupante”, pois apesar dos alunos surdos possuírem capacidades cognitivas iniciais semelhantes aos dos ouvintes, uma quantidade significativa de pessoas surdas apresenta aspectos acadêmicos abaixo do esperado em relação aos ouvintes. A autora afirma que há uma “urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno destas pessoas” (LACERDA, 2006, p. 164), evidenciando assim um fato que reforça a necessidade de acompanhar o processo de inclusão de crianças surdas nas escolas e verificar se os métodos utilizados resultam de fato em um bom desempenho no aprendizado desses alunos.

## **2.5.O Português como Segunda Língua para Surdos – Estratégias de Ensino**

Alguns autores consideram que para uma educação realmente inclusiva, e que atenda a necessidade de pessoas surdas serem incluídas no mundo tal qual as pessoas ouvintes, uma metodologia estratégica importante é adotar um ensino bilíngue, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita, para essas crianças surdas. Slomski (2011, pg. 61) define que “a proposta educacional bilíngue baseia-se nos pressupostos teórico-metodológicos de modelo sociocultural de surdez que tem como referência o bilinguismo”, enfatizando que este modelo de educação tem embasamento em “estudos socioantropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos relacionados com a cultura e a identidade da pessoa surda” (SLOMSKI, 2011, p. 61).

Lodi (2013) também parte desse mesmo princípio e acredita na eficácia da adoção da Língua Portuguesa escrita como um modo educacional para pessoas surdas. A autora considera que neste processo, “no caso de crianças surdas cuja aprendizagem pressupõe aprender outra língua, deve ser propiciado a elas o estabelecimento de um diálogo com sua primeira” (LODI, 2013, p. 90), isto é, esse diálogo pressupõe um ensino ministrado em Língua de Sinais para que assim resultem em informações úteis e assimiláveis por estes estudantes. Mas para isto, a autora ressalta que a primeira língua já deva ter sido ensinada, que estas crianças já tenham algum conhecimento da língua de sinais:

Antes de se ter início os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a prática de um trabalho que leve estes sujeitos ao desenvolvimento de linguagem (Libras) é imprescindível. Deve-se ter consciência de que, sem este processo, não há como pensar na apropriação de outra língua (mesmo com as pressões educacionais a que são expostos), pois se tanto crianças, como adolescentes, não tiverem a possibilidade de dizer, de se expressar, narrando a si mesmos, não terão a oportunidade de, futuramente, ler e compreender um texto. Este processo só poderá ocorrer nas interações sociais, com sujeitos que possibilitem a imersão das crianças/adolescentes no fluxo discursivo, que sejam co-construtores desse dizer, (re)organizando-os discursivamente. (LODI, 2013, p. 94-95).

Entende-se então, que, obrigatoriamente o ensino de Libras deve ser o primeiro a ser realizado, mas logo em seguida deve ocorrer também o ensino da Língua Portuguesa, ficando esta entendida como segunda língua de pessoas surdas. E que ambos são de extrema importância, pois são partes das ações que garantem a inclusão social destas pessoas.

## **2.6.Estratégia I: Pedagogia Visual**

Lacerda, Santos e Caetano (2011) consideram que há diferentes estratégias que podem ser usadas pela pedagogia com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem em sala de aula. Dentre essas estratégias, a adoção de recursos visuais acaba se destacando e sendo uma das mais comuns, podendo ser alguns desses recursos, por exemplo, o uso de filmes e de programas de TV. E de um modo geral, tais recursos servem para contextualizar em sala o conteúdo ensinado e relacionar com o mundo externo. Entretanto, segundo as autoras, alunos surdos levam desvantagem nestas situações:

[...] Uma vez que eles, em geral, tiveram poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e de debates além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos de difícil acesso a alunos surdos com dificuldades no letramento em língua portuguesa. Deste modo, é frequente que estes alunos cheguem ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com aqueles apresentados pelos alunos que ouvem, já que estes podem construir conceitos a partir das informações trazidas pela mídia, por exemplo. (LACERDA; SANTOS E CAETANO, 2011, p. 103)

Nesse sentido, as autoras consideram importante, então, que na mesma medida em que a pedagogia procure por novas tecnologias e fazer uso delas em sala de aula, ela também dê uma atenção extra às necessidades dos alunos surdos, para que assim eles também sejam contemplados com as possibilidades oferecidas por estes recursos visuais:

Nessa mesma direção, é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso-gestual, pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas explorando a simultaneidade e a consecutividade de eventos. (LACERDA; SANTOS E CAETANO, 2011, p. 104)

Nesse contexto, as autoras explicam ainda que “para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em LIBRAS, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem” (LACERDA; SANTOS E CAETANO, 2011, p 104). É aqui, então, que entra em cena a “semiótica imagética”:

Um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos, os chamados ‘olhares surdos’, que podem ser cultivados também como recursos didáticos. (Lacerda; Santos e Caetano, p 104)

Aqui, a visualidade não se trata apenas de gestos ou mímicas, mas sim de uma vasta maneira de se comunicar através de expressões faciais e corporais, a partir de movimentos das mãos, dos pés, dos braços etc. (MARTINS, 2010; CAMPELLO, 2007 APUD LACERDA, SANTOS E CAETANO 2011). Sendo este um recurso de linguagem comum entre pessoas surdas e que necessita ser entendido e agregado aos métodos pedagógicos com o intuito de beneficiar o aprendizado de alunos surdos.

No campo da semiótica imagética fala-se sobre a possibilidade de aprender a partir de uma imagem. Uma fotografia, por exemplo, pode trazer diversas informações, dentre elas contexto histórico e social, fatores econômicos, políticos entre outros. Dentro desta situação, definida neste campo como “cultura do olhar”, uma fotografia seria então capaz de falar sobre várias coisas sem necessariamente precisar de um texto escrito.

Uma imagem suscita o leitor a reflexões de situações, da sociedade, que, ao mesmo tempo em que são captadas neste meio, são também reflexos da mesma, revelando elementos de exclusão social, consumismo, abandono, felicidade, entre outros da nossa sociedade. As imagens são documentos sociais bastante explorados pela mídia televisiva e jornalística, visto que as imagens impactam colaborando para a construção de julgamentos capazes de reconfigurar a opinião pública e os conceitos dos sujeitos. É nessa direção que as possibilidades de leitura de imagens poderiam ser melhores exploradas pela escola, na busca da construção de sentidos. (LACERDA; SANTOS E CAETANO, 2011, p 105).

Desse modo, compreende-se a potencialidade da pedagogia visual quando explorada amplamente em sala de aula. O uso de filmes, programas de TV, fotos, maquetes, mapas, desenhos e diferentes recursos visuais torna-se uma boa estratégia, se pensados em atender as necessidades de todos os alunos, incluindo os surdos. E para que isso aconteça de modo que dê certo, é necessário que professor esteja aberto a esta possibilidade, se organize, busque informação e planeje suas aulas cautelosamente. Buscando referências e organizando bem, todos os alunos saem beneficiados e têm um melhor aproveitamento das aulas (LACERDA; SANTOS E CAETANO, 2011).

## **2.7.Estratégia II: Contar Histórias**

Um dos modos de ir inserindo a Língua Portuguesa escrita é através de histórias que podem ser contadas em sala de aula, apontada por Lodi (2013) como uma atividade rica, pois possibilita “a construção de narrativas que coloquem em diálogo o que está sendo focalizado na atividade, com os conhecimentos já construídos anteriormente pelas crianças” (p 95).

Entretanto, é necessário reconhecer que todo este processo é trabalhoso, requer tempo, paciência e dedicação por parte dos professores, já que se leva um tempo para que os estudantes de fato assimilem o que lhes é ensinado neste diálogo, mas ainda assim é um processo interessante e eficaz:

Nestas relações que, na maioria das vezes, envolve livros, as crianças/adolescentes vão apropriando-se da Libras, da temporalidade que envolve as enunciações, das referências necessárias para que sejam compreendidos, dos processos de manutenção da temática em foco, entre outros aspectos, base para que, posteriormente, possam colocar em diálogo este conhecimento com a nova língua que lhes será apresentada. (LODI, 2013, p 95).

O “contar histórias” é uma estratégia que faz uso de textos e imagens para compor as narrativas e que gradativamente servem para estimular o a aprendizado desses alunos. Neste processo, a autora explica que:

[...] Práticas de leituras devem ser iniciadas: leitura de figuras, que inicialmente ganham um caráter mais descritivo, para, em seguida, tornarem-se a base para a construção da história. A linguagem escrita que sempre esteve presente passa, então, a ter sentido às crianças/adolescentes e os processos de reconhecimento das palavras se intensificam. Se tratados da forma como discutido acima, possibilitam aos sujeitos surdos o entendimento do que é leitura: um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. (LODI, 2013, p 96).

Lodi (2013) considera ainda que, dentro desta mesma estratégia, é importante estimular não só a leitura, mas também a escrita de histórias por parte destes estudantes. Entretanto, esta é uma atividade que requer certo “desenvolvimento de linguagem e conhecimento de como se produz textos, desenvolvido a partir das práticas de leitura” (LODI, 2013, p 96), e por isso ressalta a importância da presença em sala de aula de um professor ouvinte bilíngue, pois para ela, “apenas um professor que conheça os processos enunciativos em ambas as línguas poderá trabalhar na análise entre os enunciados nas duas línguas, de forma a favorecer esta aprendizagem” (LODI, 2013, p 96).

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1.Contexto

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Marabá, no estado do Pará. De acordo com o último censo populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, a estimativa de população no município é de quase 300 mil habitantes, configurando-a assim na quarta cidade mais populosa do estado. Não há dados específicos sobre pessoas surdas no município, mas segundo um censo de 2010 do IBGE, divulgado em 2012, havia uma estimativa de 11.284 surdos.

No que se refere as escolas escolhidas para a produção de dados, optou-se por duas escolas públicas de ensino fundamental. A primeira, que chamaremos de Escola 1, localizada no núcleo da Cidade Nova, funciona com 12 turmas e o último censo escolar, realizado em 2018, apontou que a escola tem 439 alunos matriculados no Ensino Fundamental II.

A Escola 1 possui infraestrutura adequada em sua dependência, com uma média de oito a dez salas de aulas sendo utilizadas pelos alunos. Sem sala de recursos, contém sala da diretoria, sala de professores, sala da secretária, sala de leitura, laboratório de informática e banheiro dentro do prédio, adaptado para alunos com mobilidades reduzidas.

Já a segunda escola, que será chamada de Escola 2, na qual funciona o centro de apoio especializado ao surdo (desde 2017) e o Centro de Interpretação de Libras (CIL), está localizada no bairro Nova Marabá e funciona com 20 turmas, tendo um total de 640 alunos matriculados. O centro de atendimento especializado, até o momento da pesquisa ainda funcionava na Escola 2 e atendia um total de 42 alunos surdos.

#### 3.2.Participantes

Participantes	Espaço de atuação	Caracterização
1 estudante do ensino fundamental foi acompanhado para a realização da	Estuda tanto na sala comum, na Escola 1, como no centro de apoio, na Escola 2.	O aluno tem 10 anos de idade, cursa o sexto ano do ensino fundamental e estava ainda no processo de aprendizagem de LIBRAS, já sabendo algumas coisas, porém ainda muito

pesquisa. Seu nome verdadeiro não será revelado no trabalho, mas será usado o nome fictício de Miguel.		básicas. Na Escola 1, demonstra maior dificuldade de comunicação, por não ter pessoas que fale com ele em LIBRAS. Na Escola 2, a comunicação é mais fácil, devido ter profissionais falantes em LIBRAS. O aluno não sabia LP ainda, até o momento da pesquisa, e estava em processo de aprendizagem.
Professora 1.	Escola 1.	Professora de LP, pós-graduada em Metodologia de LP e Estrangeira. Possui 8 anos de experiência profissional em sala de aula, mas não tem qualquer experiência relacionada a LIBRAS. É ouvinte e não fala LIBRAS.
Professora 2.	Escola 2.	Professora de LP, pós-graduada em LIBRAS e Educação especial. Ouvinte e bilíngue. Atua na AEE há 15 anos.

Na Escola 1, o levantamento de dados foi realizado no 6º Ano “B” do Ensino Fundamental II, turma com aproximadamente 34 alunos matriculados. Nesta turma, Miguel participa dentro do que é possível durante as aulas, já que nem seus colegas de classe e nem a professora falam em Libras, além disso, não há também tradutores ou intérpretes, algo que ajudaria na comunicação.

Na classe acompanhada na Escola 2 os alunos possuem idades variadas e são acompanhados por docentes bilíngues, sendo alguns ouvintes e outros surdos, mas todos bilíngues. Nesta turma, Miguel demonstra mais interesse, já que a comunicação ocorre de maneira mais fácil.

### **3.3.Procedimentos de pesquisa e instrumentos de registro de dados**

Os procedimentos metodológicos utilizados nessa pesquisa foram a observação e a entrevista. Os recursos de registro de dados utilizados foram o questionário de entrevista



semiestruturado e o diário de bordo. O principal procedimento de pesquisa foi a observação durante as aulas do estágio, o que possibilitou coletar elementos estruturais, para posterior exame de dados. Enquanto os fatos iam ocorrendo e as observações eram captadas, tudo era pontuado no diário de bordo, até mesmo a inquietação e agitação do aluno. Esses dois procedimentos foram executados em ambas as escolas, mas o questionário simples foi aplicado apenas no caso da professora da sala de aula de educação comum, na Escola 1.

Ambos os levantamentos de dados foram realizados durante quatro dias de aula. Na sala comum foi entre os dias 22 e 30 de abril de 2019. Referente a oito aulas observadas nos dias de segunda, quarta e sexta feira no período da manhã. Já no espaço AEE foi do dia 25 de abril e 07 de março de 2019. Referentes a dez aulas observadas nos dias de terça e quinta feira no período da tarde. Primeiro, utilizava-se das observações relacionadas aos professores, Miguel e restante dos alunos durante as aulas, sem interferência alguma. Durante o processo de observação, logo as notas eram tomadas no diário de bordo da pesquisa, com todos os detalhes. O questionário escrito foi aplicado com a professora 1 ao final do levantamento de dados da observação na sala comum, no quarto dia de estágio.

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO**

### **4.1. Entrevista com Professora 1 – Sala Comum**

Durante o tempo de observação na sala comum, a professora 1 sempre se mostrou bastante ocupada, tendo que dividir seu tempo com outras turmas, além da que estava sendo observada. Nas questões que foram aplicadas a essa professora, a análise é de que ela considera poucos os recursos oferecidos pela escola para que haja a inclusão de alunos surdos, como o caso de Miguel, por exemplo. Ela considera que seria muito mais eficaz se houvesse em sala de aula a presença de um intérprete de Libras. Outra constatação feita por ela é que também faltam investimentos em equipamentos como mais computadores, equipamentos de datashow e etc, para que se possa usar em sala de aula sempre que necessário, para ajudar nas aulas e torna-las mais dinâmicas. A constatação, a partir das respostas dela é que falta uma estrutura adequada para garantir bons resultados na educação de Miguel e alunos como ele em salas comuns, estrutura física e também no quadro de profissionais.

### **4.2. Entrevista com Professora 2 – AEE**

Apesar das questões em formulário terem sido aplicadas apenas para a professora 1, da sala comum, a professora 2, sala AEE, também respondeu alguns questionamentos durante as observações. E suas principais constatações são que ter um espaço voltado especificamente para o atendimento educacional de alunos surdos faz toda a diferença e que espaços com esses são necessários em todas as comunidades. Ela destaca como positivo o quadro de professores, que é formado por ouvintes e surdos, e que todos são bilíngues. A constatação negativa é de que ela também sente falta de mais investimentos em estrutura como espaço físico e equipamentos mais tecnológicos, porém reconhece que esta é uma questão que não depende de diversos fatores, muitos deles políticos.

### **4.3. Observação na Sala Comum**

Há aqui uma tentativa por parte da professora para incluir o aluno nas aulas ou durante as atividades da classe. Ela recorre a recursos visuais, como quadrinhos ou filmes, usando da

sala de informática, tentando assim uma inclusão mais efetiva de Miguel. Porém, não há resultados, pois as metodologias adotadas não são adequadas. A classe também não possui intérprete ou tradutor de Libras, a comunicação fica limitada ao que é visual ou improvisado. Outro fato que chama atenção é que todos os assuntos tratados na aula são copiados no quadro, pois os alunos não têm o recurso do livro didático para realizar as atividades escolares.

A observação feita aqui é de que o aluno vai para a aula, mas é como se não fizesse parte efetivamente dela, pois não há uma comunicação eficaz.

#### **4.4.Observação no AEE**

Boa parte da comunicação, senão totalmente em alguns dias, é feita por meio da Libras, o que já deixa explícito uma diferença com relação a sala comum no que diz respeito a comunicação. No AEE, observa-se um melhor desempenho de Miguel, que mesmo ainda aprendendo Libras, demonstra entender o conteúdo e interage com a professora e seus colegas. A professora 2, durante as aulas, se utiliza de recursos visuais para explicar os conteúdos e estimula a participação dos alunos.

#### **4.5.Metodologias Utilizadas no Ensino da Língua Portuguesa**

Na sala AEE, destacou-se como principal metodologia utilizada para o ensino de Língua Portuguesa a pedagogia visual. Ela pode ser constatada logo de início e se mostrou eficaz, uma vez que os alunos responderam positivamente aos estímulos, demonstrando estarem aprendendo o que ali lhes era ensinado. A professora 2 relacionava sempre as figuras de objetos com as palavras correspondendo aos seus nomes, explicando com detalhes os significados de cada coisa. Curiosamente, os alunos demonstravam bastante interesse durante este momento da aula, parecendo empolgados com as imagens e com as respostas que davam, às vezes em grupo e outras vezes individualmente.

Na sala comum, durante esta pesquisa, a pedagogia visual também presente através de atividades propostas pela professora<sup>1</sup>, que sempre ocorriam na sala de informática. Em uma delas, os alunos deveriam se dividir em duplas e ler no computador histórias em quadrinho da Turma da Mônica, tendo ali contato com textos e imagens. De um modo geral, a pedagogia

visual se destacou como uma das principais metodologias utilizadas pelas professoras em ambas às salas. Entretanto, na sala comum, como já mencionado anteriormente, a participação de Miguel é sempre muito limitada, algo que compromete seu aprendizado, fazendo com que seja necessária a adoção de metodologias mais eficazes para conciliar com as já aplicadas, como a pedagogia visual, por exemplo.

Outra metodologia notada nos espaços observados foi a “contar histórias” (citada no capítulo I), caracterizada por estimular a leitura e a escrita através de narrativas. Na sala comum, isto ocorreu a partir da utilização de computadores, onde foi exibido um filme e posteriormente a professora 1 pediu para que escrevessem observações acerca da história apresentada ali, porém, especificamente no dia desta atividade, Miguel não compareceu a aula. Na sala de AEE, as narrativas eram mais curtas, contadas pela professora 2 em LIBRAS e associadas a figuras que ela mostrava durante a atividade, sendo que, em seguida, estimulava a escrita dos alunos para que eles escrevessem coisas relacionadas às histórias e às figuras.

Na presente pesquisa buscou-se identificar as metodologias de ensino da LP para alunos surdos e realizar a comparação entre como se dá o ensino dessa língua na sala comum e no espaço de AEE. Além de também objetivar identificar as dificuldades dos professores para o ensino da LP para esse público e discutir se as metodologias utilizadas contribuem para o aprendizado da segunda língua no contexto pesquisado. E, de um modo geral, constatou-se que o ensino da Língua Portuguesa se dá nos dois espaços observados de maneiras parecidas, sendo utilizados recursos imagéticos, estimulando a leitura e a escrita, entretanto, o fator determinante na qualidade de ensino e aprendizagem entre um e outro é o fato dos professores falarem ou não em Libras com seus alunos.

No espaço AEE, na qual os professores são bilíngues e se utilizam da metodologia da pedagogia visual para o ensino da LP, que é a metodologia adequada para o aprendizado dos alunos surdos, se constatou um melhor processo de ensino. O aluno acompanhado durante a pesquisa é participativo no espaço AEE e estabelece de forma efetiva a comunicação entre os professores e colegas de sala, o aprendizado acontece com maior facilidade.

Já na sala comum, o fato da professora não ser bilíngue e não haver intérpretes de Libras durante as aulas dificulta o processo de comunicação, ensino e aprendizado do aluno surdo. Percebe-se que o aluno surdo não consegue participar ou interagir durante as aulas. Outro agravante, além dessa falta dos processos adequados, há a dificuldade que a professora enfrenta com a falta de materiais de suporte, como é o caso da falta de livros didáticos.

Confere-se então que falta investimentos massivos no processo de ensino de alunos surdos nas salas de aula comuns, nas quais seria necessário o ensino de Libras dentro da grade curricular para facilitar a comunicação entre os alunos surdos e ouvintes, assim como a especialização dos professores nessa segunda língua. Metodologias de ensino específicas e adequadas também facilitam o processo de ensino, assim como uma sala de aula atuando com professores bilíngues contribui para a inclusão e participação efetiva dos alunos surdos.

Dessa maneira, se conclui que o fato do aluno surdo, acompanhado em ambos os espaços durante a pesquisa, não possui uma estrutura adequada para ter um melhor aprendizado na sala comum. Então, é necessário que os responsáveis, nas instâncias superiores, tenham a iniciativa de promover melhorias, por meio de políticas públicas, para que assim as salas comuns incluam o aluno surdo de verdade e tenham suporte para que o aprendizado seja eficaz.

Por fim, a principal constatação feita durante a pesquisa é que há uma nítida diferença de resultados entre a sala comum e a sala AEE, já que no centro há professores bilíngues e que se comunica com ouvintes e não ouvintes através ou não da Libras, já na sala comum não há professores que façam isso e nem sequer há um intérprete ou tradutor, para que haja comunicação com os alunos surdos. Tal fato influencia diretamente no ensino e nos resultados, pois sem alguém que consiga se comunicar com o aluno do modo como deveria, ele tem as chances reduzidas de aprender.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A proposta desse trabalho acadêmico surge a partir das observações no que refere à inclusão do aluno surdo no contexto escolar. E que tange a diferença linguística, é um cenário em que as comunidades surdas são silenciadas ou negadas pelas propostas pedagógicas, situações conflitantes e complexas que elas enfrentam no espaço educacional. Para tal percebe que a inclusão que é garantida por lei, não ocorre de fato como deveria. Todavia isso não acontece de forma plena, por falta de profissionais academicamente qualificados para desenvolver de maneira eficaz a comunicação e acessibilidade desse aluno que é submetido a participações fragmentadas e incompletas.

Desse modo, os processos descritos nesse trabalho não podem ser vistos como fator específico e responsabilidade apenas do profissional que não domina a Libras. Mas ser visto pelo viés mais abrangente que começa pelo sistema educacional e, por conseguinte, através de políticas públicas voltadas para atender a comunidade surda não só na rede educacional mais também dialogar na sociedade como toda, promovendo a socialização e o exercício da cidadania.

Por fim, a Libras para o surdo não é apenas um recurso de comunicação para facilitar a comunicação, porém são meio de transformar suas relações sociais, culturais na sociedade em que está inserido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, S. C.; SANTOS, R. M. **O Surgimento da Libras e sua Importância na Comunicação e Educação dos Surdos**. IV Congresso Nacional de Educação. João Pessoa, 2017. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/trabalho\\_ev073\\_md1\\_sa10\\_id2368\\_16102017221540.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/trabalho_ev073_md1_sa10_id2368_16102017221540.pdf)> . Acesso em: 12 Jun. 2019.
- BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm](http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm)>. Acesso em: 25 Fev. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto n.º 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 05 Jul. 2010.
- CARVALHO, R. J. Breve olhar sobre a história da educação surda e da língua de sinais brasileira. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia, vol. 11, n. 1, p. 119-125, jan/jun. 2012.
- FELIPE, T. A. Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INES, Vol. 7. 1997.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. **Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos**. Coleção UAB – UFSCar, p 101. 2011.
- LIMA, V. A. P. **A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação: uma questão linguística**. 2010. 28 f. Trabalho de Conclusão do Curso de pós-graduação (Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.
- LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. Lacerda, C. B. F., SANTOS, L. F. (Orgs.), São Carlos: EdUFSCar, 2013.
- MCMLEARY, L. **Bilinguismo para surdos: brega ou chique?** (Mesa redonda: Os surdos e o bilinguismo – da casa para o mundo (29 de setembro de 2006). V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL. Surdez: família, linguagem, educação. Rio de Janeiro: INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

MONTEIRO, M. S. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 292-305, nov. 2008.

MOURA, M. C de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F de.; SANTOS, L. F dos. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** São Paulo: EdUFSCar, 2013. p. 13.

NASCIMENTO, C. A. O. **Bilingüismo as Avestas: O Ensino de LIBRAS em Classe de Ensino Técnico Regular**. Trabalho de Conclusão Curso de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Cuiabá - MT, 2009.

NODARI, E. **A inclusão de surdos no ambiente escolar e o ensino do português escrito**. 2014. 43 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

PACHECO, J.; ESTRUC, E.; ESTRUC, R. **Curso Básico de Libras (Língua Brasileira De Sinais)**. V.8.08 Pg.01/53. 2008

PEREIRA, M. C. C. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2006.

RODRIGUES, C. H. R. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos em sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2)

SLOMSKI, V. **Educação bilíngue para surdos: Concepções e Implicações Práticas**. Juruá Editora: Curitiba – PR, 2011.