

CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE  
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL ROSEMAR PIMENTEL

**PORTUGUÊS INCLUSIVO:**  
**Como ensinar a Língua Portuguesa como Segunda Língua para**  
**alunos surdos incluídos**

Priscilla Kelly de Oliveira.

Volta Redonda, 2009.

CENTRO UNIVERSITÁRIO GERALDO DI BIASE  
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL ROSEMAR PIMENTEL

**PORTUGUÊS INCLUSIVO:**  
**Como ensinar a Língua Portuguesa como Segunda Língua para**  
**alunos surdos incluídos**

Trabalho de Curso elaborado pela aluna Priscilla Kelly de Oliveira, do quarto ano do Curso de Letras, turma concluinte, sob a orientação do Prof. Tiago Coutinho, como parte dos requisitos para a conclusão do curso.

Volta Redonda, 2009.

# PORTUGUÊS INCLUSIVO

Priscilla Kelly de Oliveira

Trabalho de Curso apresentado ao Curso de Letras do Centro Universitário Geraldo Di Biase como Parte dos Requisitos Necessários à obtenção da condição de graduado em Português, Inglês e suas respectivas Literaturas.

Aprovado por:

---

Nome do Orientador

---

Grau

Volta Redonda, 2009.

Dedico o presente trabalho à minha mãe Luiza Esméria, que me incentivou a trilhar os caminhos do conhecimento, independente das intempéries da vida. “Mamainha”, TE AMO! Você é meu exemplo e inspiração!

Agradeço a Deus, que me guiou durante esta tão longa trajetória, me fortaleceu para suportar os momentos difíceis e teve misericórdia de mim, isto é, não me deu o que eu merecia, mas estendeu sua mão, me consolou dizendo que eu não deveria desistir, pois os planos Dele são maiores que os meus!  
\_\_ Thanks JESUS!!!

“Eis que DEUS exalta com a sua força; quem  
ensina como Ele?”

*Jó 36.22*

## RESUMO

O presente trabalho buscou demonstrar o ideal da prática do docente em sala de aula inclusiva com alunos surdos. Destacando como a Língua Portuguesa deve ser trabalhada como Segunda Língua para os alunos surdos e ao mesmo tempo como Primeira Língua para os alunos ouvintes, já que estudam na mesma classe. Objetivou-se mostrar a necessidade da mudança pedagógica do profissional de Letras, no trabalho com alunos surdos incluídos em escolas da rede pública em classe regular. Para isto analisou-se bibliografias e leis diversas, que abordam a realidade da inclusão no Brasil. Além de abordar os serviços de apoio existentes e que são um forte auxílio ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Desta análise selecionou-se variados textos, exemplos e tabelas que caracterizam o trabalho defendido e as adaptações necessárias não só referindo a desejada mudança de postura do profissional, mas também indicando a necessária mudança de currículo, métodos, técnicas, atividades e avaliações.

**Palavras-Chave:** inclusão, surdos, Língua Portuguesa, Segunda Língua e Libras.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 ENSINAR COM QUALIDADE NA DIVERSIDADE.....</b>	<b>12</b>
2.1 ASPECTOS LEGAIS.....	16
2.2 A INCLUSÃO DO SURDO.....	18
<b>3 SUPORTES INCLUSIVOS: SERVIÇOS DE APOIO EDUCACIONAL.....</b>	<b>23</b>
<b>4 O PERFIL DO PROFISSIONAL DE LETRAS COMPROMETIDO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>28</b>
4.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA – L2.....	33
4.2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES / LÍNGUA PORTUGUESA.....	42
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda um tema atual que frequentemente tem sido tema de debates e questionamentos no campo da educação, que é a Inclusão. Todavia, o foco desta análise temática e bibliográfica está centrado na postura do profissional de Letras e as ações pedagógicas mais adequadas para transformar o espaço da sala de aula em um momento agradável para construção do conhecimento.

Possivelmente, para alguns professores, este espaço de aprendizagem prazerosa é infalivelmente concretizado em sua sala de aula. Mas, cabe questionar como manter este ambiente, quando nesta mesma sala estuda alunos que não trazem a mesma experiência com a Língua Portuguesa. Ou ainda, que tem uma experiência mínima, que impossibilita uma comunicação coesa na língua.

Então, questiona-se como ensinar a Língua Portuguesa como primeira língua para alunos ouvintes e como segunda língua para alunos surdos, em uma mesma classe. Para repensar o ensino neste prisma, o Capítulo 2, traz reflexões sobre como “Ensinar com qualidade na diversidade”. Os aspectos legais que fundamentam a Inclusão, informações sobre a surdez e sobre a inclusão de alunos surdos.

Observa-se que a partir do momento em que o Brasil assina determinados tratados e compromete-se em Conferências Mundiais com os assuntos referentes aos Direitos Humanos,

permite-se a cobrança internacional a respeito de vários aspectos sociais brasileiros, incluindo a Educação.

Fato que justifica o presente caos em que a Educação Pública se encontra devido ao não cumprimento dos aspectos acordados e, por conseguinte a aceleração de regras, normas e mudanças de teor profundo, mas aplicadas de forma superficial no sistema educacional brasileiro.

O Brasil encontra-se em um momento de transição, em que o MEC está oferecendo formação para os professores e por sua vez os municípios buscam se adequar as novas realidades. Mas, muitos profissionais da educação ainda não estão preparados para receber estes alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, é inconcebível a espera passiva por uma solução.

Ao tratar no presente estudo sobre inclusão, foca-se a inclusão de Pessoas Surdas em classes regulares da Segunda Fase do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio, a relação destas com a Língua Portuguesa e o papel indispensável do professor, além de abordar no Capítulo 3 os “Suportes Inclusivos: Serviços de Apoio Educacional” que são previstos pelas leis e que em alguns lugares e redes já são disponíveis para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula.

Ao visualizar a situação descrita acima, surgem indagações a respeito da organização do ambiente sala de aula, em que o professor deve fazer para ensinar sua Língua Materna, a Língua Portuguesa, como também ensinar e avaliar conteúdos desta para seus alunos, que compartilham com ele a mesma língua-mãe; e como ensinar e avaliar conteúdos desta para alunos que a Língua Portuguesa é sua Segunda Língua.

Por isso, o Capítulo 4 “O Perfil do Profissional de Letras Comprometido com a Educação Inclusiva” traz as possíveis adaptações pedagógicas, posturais, éticas e curriculares necessárias à inclusão, tão debatida, mas pouco vivenciada.

Estes questionamentos montam a problemática que sustenta este trabalho de pesquisa teórica, em que busca-se: relacionar informações relativas ao ensino da Língua Portuguesa como

segunda língua, delimitar as ações pertinentes deste processo educativo, e por fim, traçar sugestões que possam nortear o profissional de Letras em sua atuação inclusiva.

O título “Português Inclusivo” refere-se à possibilidade de que o real aprendizado da língua favorece o uso e a comunicação, logo, auxilia a inclusão. Atuando como ponte para uma compreensão do mundo e da cultura ouvinte de forma mais objetiva e correta, contudo sem resultar em processos de aculturação, alienação ou de supressão da cultura surda.

A referida análise auxilia a concatenar diversas informações legais e pedagógicas que são hoje apresentadas de forma pontual em alguns documentos, sendo então, de suma importância ao meio acadêmico, educativo e social, contribuindo e esclarecendo sobre a inclusão.

## **2 ENSINAR COM QUALIDADE NA DIVERSIDADE**

Este é um desafio que provoca todos os interessados pela educação. Observando a realidade brasileira atual, o corpo docente apresenta-se cada vez mais diferenciado em especificidades que exigem além de uma real preparação docente também requer o exercício da autonomia e da vontade do professor para criar criticamente este espaço inclusivo.

Oferecer estímulos a todos os alunos ao mesmo tempo e na mesma atividade continua sendo uma árdua tarefa. Pois a partir do momento em que este percebe que trabalhar com alunos com diferentes deficiências, requer diferentes estratégias ou diferentes conhecimentos, isto possibilita um processo reflexivo. Este processo incide sobre sua atuação com as turmas em geral, pois os outros alunos também apresentam diferentes características, habilidades, inteligências, dificuldades e interesses. Logo, o professor deve buscar desenvolver o seu trabalho visando favorecer o desenvolvimento da turma em suas especificidades.

O objetivo básico da educação é promover o processo de ensino-aprendizagem, não de forma unilateral, mas com a finalidade de oferecer momentos de trocas entre todos os envolvidos. Logo, não há um detentor do saber, mas em consonância com os ideais propostos em outras esferas sociais, como a família, a comunidade escolar e a sociedade, estes momentos educativos devem favorecer a todos indiscriminadamente.

A reflexão favorece o surgimento de novas indagações sobre o papel e a atuação dos estudantes nas salas de aula inclusivas. Sobre isto Duk (2006, p.14), afirma que nas escolas

inclusivas os estudantes com deficiências ou não, terão voz e deverão ser ouvidos, apoiarão e serão apoiados no processo de ensino-aprendizagem. As tarefas são realizadas através do trabalho colaborativo, isto é, juntos os alunos compartilham o que aprenderam entre si e entre os membros da comunidade escolar.

Imaginar este cenário dentro do Ensino Fundamental de 2ª fase (6º ao 9º ano) e Ensino Médio indica que caminhos ainda precisam ser percorridos na formação docente que possibilite a estes profissionais esta consciência crítica, do novo papel da escola e da educação em si. Mesmo que não seja possível ou coerente a volta deste profissional para os cursos de graduação, é mister que este busque renovar o conhecimento aprendido através de especializações, pós-graduações, mestrados, doutorados e até mesmo em curtos espaços de tempo, por meio de oficinas, cursos, minicursos, palestras e outros que apontem para estas novas práticas.

Todavia, para que ocorra um ensino de qualidade para todos, é necessário sanar diversas dificuldades que estes profissionais enfrentam, tanto pessoais, como ideológicas, posturais, devido uma má formação acadêmica e até mesmo por falta de motivação para o trabalho. Sem esta ação combativa, permanecerá ativo um discurso delator, atualmente fortalecido e frequentemente empregado por pessoas contrárias a inclusão de “pessoas com deficiência”<sup>1</sup> na escola regular.

Neste discurso, busca-se um culpado pela situação atual da educação no país, por não existir uma preparação para docente, por que o governo não pagar justamente, não oferecer material humano para manter a rede de apoio, além de não oferecer serviços regulares no país que estimulem precocemente os alunos com deficiência, que chegam muitas vezes com grandes déficits para serem atendidos nas escolas regulares.

A inclusão passa a ser amplamente defendida com a Declaração de Salamanca de 1994, porém, o texto defendia que pessoa com “necessidades educacionais especiais” são todas

---

<sup>1</sup> Sasaki afirma que “**pessoas com deficiência**”: “passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.” (Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.)

aquelas que necessitam de estratégias especiais para aprenderem, devido terem alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Atualmente, o MEC através do documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p.), definiu que pessoa com “necessidades educacionais especiais” são “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Ao refletir sobre o termo “pessoas com deficiências”, percebe-se que ele substitui “pessoa com necessidades educacionais especiais”, amplamente divulgado com a Declaração de Salamanca. Considera-se que várias pessoas podem apresentar necessidades educacionais especiais e específicas, seja por conturbações sociais, familiares, físicas ou econômicas que confluirão em diferentes dificuldades. Esta miscelânea de especificidades requererá um planejamento individualizado do professor, de forma a atender e suprir estas necessidades. Isto ocorre independente das possíveis deficiências. Logo, o termo “necessidades educacionais especiais” generaliza uma situação que é específica e exige ações e recursos peculiares, diferenciados e especializados quando se trata de pessoas com deficiências.

Observa-se que a afirmação presente no senso comum, de que todos somos iguais e diferentes ao mesmo tempo, possui certa fundamentação, pois sendo iguais em termos gerais e perante a lei, somos também diferentes quanto a nossa formação pessoal, pelo convívio familiar e social, pelos conhecimentos oferecidos ou não precocemente pela criação dos pais. O que gera necessidades, dificuldades, habilidades, potencialidades e características particulares, que demanda o exercício da empatia e do respeito à alteridade<sup>2</sup> na interação social.

Logo, um aluno com histórico de violência familiar, por exemplo, apresentará um comportamento diferente de outros colegas que viveram outras realidades, exigindo estratégias do professor para promover o processo de ensino-aprendizagem. Um aluno que: se envolva com tráfico, ou é mimado pelos pais, ou frequentou uma escola em outro país, ou possua outra cultura, ou até que não tenha iniciado seus estudos em tempo oportuno, configuram situações diferentes para o ensino e exige diferentes ações pedagógicas por parte do docente. A sala de aula apresenta-se como um lugar de diversidade, não somente em relação à clientela, mas também aos momentos que deverão ser oferecidos pelo professor.

---

<sup>2</sup> Segundo o dicionário Mini Aurélio (2001, p.34, 258), “Alteridade” é o caráter ou qualidade do que é outro. “Empatia” é a tendência para sentir o que sentiria, se estivesse em situação vivida por outra pessoa.

É notório que ser agente destas práticas, não indica ações ou mudanças fáceis. Daí a justificativa e importância do presente capítulo, que trata primeiramente sobre a legislação e suas implicações, para possibilitar posteriormente uma análise sobre as possíveis ações pedagógicas do professor em sala de aula.

## 2.1 ASPECTOS LEGAIS

Discorrer sobre a inclusão é se reportar inicialmente aos aspectos legais que permeiam este processo, associados a vários documentos internacionais que serviram de subsídio para formação desta política no Brasil, e subsequentemente, favoreceram a elaboração de documentos nacionais, que possibilitam a ampliação deste processo.

Nota-se que algumas pessoas acreditam que os passos dados rumo à inclusão, podem ser retroagidos, devido muitas vezes a não adaptação pessoal do profissional às exigências expostas nos textos legais ou por observar os problemas estruturais existente na escola brasileira.

Contudo, é notório que o Brasil não é responsável pela criação da inclusão e que as etapas conquistadas não podem ser retroagidas. O governo aceitou as ideias que vigoravam nos países desenvolvidos, buscando alcançar os padrões por eles estabelecidos em diversas áreas (como na educação), com o objetivo de ser reconhecido internacionalmente e contribuir para a mudança na posição de país subdesenvolvido.

Isto é perceptível na escrita de vários decretos e leis, que afirmam que o Brasil adota, apoia, aprova, concorda ou aceita o que é defendido e referendado nos documentos internacionais, como se observa, por exemplo, no Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que diz: “Considerando que o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001(...). Decreta (...)”.

No entanto, apoiar e/ou assinar documentos internacionais traz consequências claras e sérias para o Brasil, como a concordância com a vigilância dos outros países nas ações aqui

desenvolvidas e se estas alcançaram as metas por eles estabelecidas. Como explicita o Decreto Legislativo nº 186 de 2008, que Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Texto que diz inicialmente em seu preâmbulo que “Os Estados Partes” da presente Convenção: “(...) Reconhecendo a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento” deverão seguir o que foi acordado e em seu artigo 35 diz:

- “1. Cada Estado Parte, por intermédio do Secretário-Geral das Nações Unidas, submeterá relatório abrangente sobre as medidas adotadas em cumprimento de suas obrigações estabelecidas pela presente Convenção e sobre o progresso alcançado nesse aspecto, dentro do período de dois anos após a entrada em vigor da presente Convenção para o Estado Parte concernente.
2. Depois disso, os Estados Partes submeterão relatório subsequentes, ao menos a cada quatro anos, ou quando o Comitê o solicitar.”

Nestas citações é possível perceber que os países podem e irão exercer uma espécie de coerção aos outros países, através da “cooperação internacional” e da apresentação destes relatórios, que podem ser solicitados a qualquer momento pelo Comitê.

Associam-se a estes fatos, a rápida e desestruturada implantação das mudanças na educação e nas ações inclusivas no Brasil, que tendem a atender as exigências internacionais a qualquer custo, para posteriormente desenvolver os processos de adequação, estruturação de acordo com a realidade nacional e as exigências do processo de inclusão em um país de dimensões continentais.

A inclusão não é um processo novo nem rápido, pois está presente em diversos documentos, como em nossa Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, em que a educação é colocada como direito de **todos** e o ensino é baseado na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Curiosamente, o artigo 208, já citava o Atendimento Educacional Especializado, que só foi regulamentado 20 anos depois, em 17 de setembro de 2008, com o decreto nº 6.571, e obviamente, as secretarias municipais do país começam agora um lento processo de implantação. Isto é também repetido na lei nº8.069 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente.



No Brasil, o documento legal mais recente sobre a inclusão é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (1994, p.09), que afirma que as definições e classificações devem ser contextualizadas, não se detendo as meras classificações ou categorias atribuídas a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão.

É preciso, portanto, refletir sobre este termo e suas implicações, pois possui uma forte carga semântica. Um exemplo de algumas concepções discriminatórias se encontra no texto do Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993, no artigo 3º palavras como: anormalidade, perda, incapacidade e normal, são utilizadas contribuindo para uma visão depreciativa sobre o deficiente. Como se observa a seguir:

Art. 3º Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

O decreto supracitado data de 1993, desde então muitos avanços ocorreram, como a mudança na perspectiva do deficiente diante da sociedade como também na compreensão que este faz parte da coletividade e deve ser respeitado não visando o que “perdeu”, o que tem de diferente ou o que não adequa aos padrões gerais, mas focando suas potencialidades a partir deste novo parâmetro de vida, devido as suas atuais especificidades físicas, fisiológicas, psicológicas ou anatômicas.

Posteriormente, os decretos passam a conceber a deficiência de forma mais social, sendo o indivíduo não visto mais como incapaz, mas a sociedade passa a ser percebida como empecilho que apresenta barreiras e dificulta a interação e o convívio social da diversidade, e por isso, ela deve adequar-se para possibilitar os contatos entre todas as pessoas. Por isto, o Decreto Legislativo nº 186 (2008, preâmbulo na alínea e), afirma que o conceito de deficiência está sempre em evolução. Este decreto ainda afirma em seu artigo 1º que deficiente é aquele “que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.”

Corroborando com o texto anterior, o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, traz uma visão mais humana sobre a questão das deficiências ao afirmar que: “O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.” Nesta concepção, a deficiência é vista como uma restrição a algo, mas não o impede, apenas exige do indivíduo nova forma de participação. Então, o deficiente pode ter uma restrição sensorial, como a surdez, que entretanto não o impedirá de dirigir, por exemplo.

Compreende-se que legalmente o que interessa em um indivíduo deficiente visual, por exemplo, não é sua baixa visão ou sua cegueira, e sim sua capacidade de relacionar significado ao conhecimento trabalhado através dos outros quatro sentidos do corpo, como principalmente a experiência tátil.

Logo, de acordo com os aspectos legais da sociedade brasileira, percebe-se que ensinar com qualidade depende do respeito ao outro e as suas singularidades. Trata-se principalmente de desenvolver a capacidade de empatia, buscando desenvolver um trabalho que alcance as individualidades dos outros com os quais se trabalha.

## 2.2 A INCLUSÃO DO SURDO

Entende-se que inclusão é um processo que deve abranger as diferenças de todos os indivíduos da comunidade escolar, deve propiciar que seus membros acolham a diversidade, sem receios com o que é diferente, não pré-julgando com termos ou ações, mas percebendo que cada sujeito possui suas próprias especificidades.

O olhar sobre a surdez não deve ser pautado em padrões clínicos, que concebem essas pessoas como defeituosas e que por isso precisam de uma ação reparadora, corretiva ou uma cura para seu defeito ou doença. Também não deve focar como um aspecto catastrófico, que impedirá não só a própria pessoa de desenvolver-se, mas também todos os que o cercam.

Para compreender o processo de inclusão de uma pessoa surda, é preciso inicialmente discorrer sobre o que é ser surdo. O Decreto de lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, considera que pessoa surda é: “(...) 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.”

Essa perda auditiva também segue padrões estabelecidos, como cita o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, considerando que a deficiência auditiva será considerada a partir da: “(...) perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz.”

É interessante notar que o decreto 5.626, traz uma visão cultural sobre a surdez, pois não foca a perda auditiva, e sim a forma de interação deste sujeito com o mundo, sua cultura e sua língua. Essa atitude deve ser adotada pelas pessoas envolvidas no processo inclusivo. Olhar o surdo não como um ouvinte que não escuta, mas compreender que o atraso em seus contatos com o mundo, trouxe especificidades para sua individualidade.

Ao abordar as especificidades nos referimos às formas de apreensão de sentido no mundo, de significação do universo que o cerca. É interessante refletir em como ocorre essa construção para o sujeito surdo. Sabe-se que é a partir do campo visual, com a influência da presença, ausência ou inexistência de estímulos que promovam a ampliação de conceitos gerais e específicos das diversas categorias no mundo.

Partindo da célula-mãe da sociedade – a família, percebe-se que esta tem um papel importante de estimular esta criança e envolver-se com sua formação como cidadão da mesma forma que estabelece este vínculo com os filhos ouvintes. A falta de comunicação em famílias de pais ouvintes e filhos surdos constitui-se um agravante sério para o desenvolvimento deste indivíduo.

A comunicação entre estas famílias se resume a pequenos contatos, feitos com mímicas ou gestos caseiros<sup>3</sup>, entretanto a intervenções linguísticas devem englobar todos os tipos de situações, isto é, a família deve saber comunicar, aconselhar, brigar, mostrar afetividade, conversar informalmente e formalmente, entre outros momentos comunicativos que devem ser oferecidos e compartilhados. Não se restringido a mímicas sobre atividades diárias. Como para dizer se ele já comeu – mostrando a barriga, para dizer que está na hora de dormir – coloca as mãos juntas na cabeça, simulando um travesseiro. Isto é insuficiente, pois uma conversa entre pais e filhos com temas mais detalhados como: sexo, drogas e DST é impossível atingir a mesma eficácia da comunicação pela Libras ou pela Língua Portuguesa.

Para isto é de suprema importância que a família, além de propiciar que o surdo aprenda a língua dos surdos urbanos brasileiros, os membros da família também devem aprender esta língua para se comunicar com ele e com a comunidade que ele frequenta.

O mesmo quadro se repete em algumas escolas, pois muitos profissionais acham que é suficiente falar para o surdo de forma estereotipada, pretendendo que este faça a leitura labial, ou fazer alguns gestos acompanhados da fala. Dependendo do grau de perda auditiva deste surdo, isto não terá a menor validade. Se o professor quer explicar os estados físicos da água, por exemplo, e não utiliza de recursos visuais, mas fala gesticulando, a compreensão não será favorecida.

Isto ocorre porque a gesticulação não é padronizada. Por isto, a LIBRAS contribui significativamente, pois os sinais são convencionados e através dela é possível falar sobre qualquer coisa, tema, assunto ou situação.

Para o surdo, estabelecer contatos a partir do campo visual significa possuir uma identidade e cultura diferenciada dos outros sujeitos. Sua literatura enfoca aspectos visuais e relaciona-se com a realidade do surdo brasileiro. A exclusão que sofrem, às vezes no âmbito familiar, principalmente na sociedade, favorece a busca cada vez mais intensa por momentos de troca

---

<sup>3</sup> Gestos caseiros, segundo STROBEL (2008, p.32), “é o termo usado pelos pesquisadores e linguistas que designa a comunicação dos sujeitos surdos que, quando são isolados e não tem acesso à língua de sinais e nem da língua portuguesa, usam gestos e dramatizações para se comunicar.”

em que estão unidos em associações ou em grupos com o mesmo interesse, seja: a luta pelo respeito, por oportunidades, espaço para comunicação, lazer, esportes e trocas afetivas.

Ao tratar a inclusão do surdo, refere-se a sujeitos que primariamente, não apresentam o mesmo grau de perda auditiva, nem a mesma fluência na Libras e sequer o mesmo entendimento e produção na Língua Portuguesa. Isto ocorre, por vários fatores que influenciaram este indivíduo desde o nascimento, como: a idade em que ocorreu a perda, se esta é unilateral ou bilateral, depende do grau desta perda, se os atendimentos fonoaudiológicos e educacionais foram feitos precocemente ou não, além do apoio e envolvimento da família. Percebe-se que não existe a conclamada “receita de bolo”, cada sujeito além dos fatores acima descritos apresenta uma personalidade própria como os alunos ouvintes.

Na seção “No mundo dos Surdos” do livro *Libras em Contexto*, é possível observar diferentes textos que explanam sobre a Cultura Surda. Em um deles, Felipe<sup>4</sup> (2008, p.109) afirma que ser Surdo<sup>5</sup> é diferente de ser deficiente auditivo, conforme texto abaixo:

“As pessoas Surdas, que estão politicamente atuando para terem seus direitos de cidadania e linguísticos respeitados, fazem distinção entre “ser Surdo” e ser “deficiente auditivo”. A palavra “deficiente”, que não foi escolhida por elas para se denominarem, estigmatiza a pessoa porque a mostra sempre pelo que ela não tem, em relação às outras e, não mostra o que ela pode ter de diferente e, por isso, acrescentar às outras pessoas. (...) Ser Surdo é saber que pode falar com as mãos e aprender uma língua oral-auditiva através dessa (...)”

Diferente das pessoas com deficiência, os surdos que assumiram a identidade surda não se identificam com o termo deficiente, como foi explicitado acima. Mas nem todas as pessoas com perda auditiva são surdos, elas podem ser somente deficientes auditivos, que possuem um bom resíduo auditivo ou oralizadas.

---

<sup>4</sup> Trecho retirado do Livro do Professor.

<sup>5</sup> Surdo é escrito com letras maiúsculas para representar toda a identidade política, cultural, as lutas e conquistas próprias do sujeito surdo. Este termo não deve então ser encarado segundo o grau de perda auditiva, mas como reconhecimento desta identidade sociolinguística.

Também nem todos os surdos apoiam a inclusão, como defende a pedagoga surda, Shirley Vilhalva, no poema “Lamento Oculto de um Surdo”, em que afirma: “Só prevaleceram os seus objetivos ou/ você tentava me influenciar com a história/ de que a Lei agora é essa. e/ que a Escola de Surdo não pode existir/ por estar no momento da "Inclusão".” O sentimento de muitos surdos é declarado neste trecho, pois muitos ouvintes impõem o que devem fazer, pensar ou como agir, então, eles se sentem forçados a concordar com algo que não querem. Observa-se que existe não só um grupo de surdos que não querem, existe um grupo de ouvintes, dentro e fora das escolas, que ainda não consegue interagir com o diferente e defende a existência das escolas especializadas e os guetos de surdos.

A inclusão quando obedece aos padrões ouvintistas<sup>6</sup>, sufoca a liberdade cognitiva do surdo, pois impede seu crescimento linguístico na sua língua, para focar apenas o aprendizado da Língua Portuguesa. Neste processo, muitas vezes a comunidade escolar está aberta a integrar este indivíduo, fazendo com que este tente adaptar-se a cultura e regras majoritárias. No entanto, isto não significa incluir, inclusão não é adaptação a outra cultura, e sim é um processo que objetiva auxiliar no desenvolvimento das aptidões comuns aos estudantes, independente de suas culturas.

Para isto, o docente precisa orientar sua ação pedagógica, conforme já norteia o material de formação docente: “Educar na diversidade” (2006, p.60) indicando que o professor deve reconhecer as diferenças individuais, culturais e sociais dos alunos, deve adequar os processos de ensino-aprendizagem as diferentes situações, compreendendo as dicotomias resposta diversificada *versus* resposta uniformizada e heterogeneidade *versus* homogeneidade, buscando educar com base no respeito e para aceitação das diferenças numa sociedade plural e democrática.

---

<sup>6</sup> Segundo Skliar, Ouvintista “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte.” (Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação, 1998, p.15)

### **3 SUPORTES INCLUSIVOS: SERVIÇOS DE APOIO EDUCACIONAL**

Observa-se que a trajetória descrita até o momento, em que o professor de Língua Portuguesa deve buscar os melhores caminhos didáticos pedagógicos para o ensino da língua, requer um envolvimento sério do corpo escolar e dos representantes governamentais. Isto é, faz-se necessário uma grande rede de apoio para que a inclusão aconteça e progrida.

Em primeira instância, a escola deve receber este estudante, buscar informações sobre seu histórico escolar, sobre tratamentos que realiza e outras que forem pertinentes. Deve entrar em contato com a secretaria ou coordenadoria de educação, no setor de educação especial para buscar orientações específicas sobre o trabalho de inclusão em sua rede.

Independentemente, escolas particulares ou públicas, precisam buscar o máximo de informações possíveis sobre as especificidades da surdez, a saber leis, livros, projetos e orientações, como as encontradas no site do MEC, que oferece para consulta e download diversos documentos sobre a Educação Especial. Cabe ao serviço pedagógico da escola estender os braços para formar esta rede. De um lado orientando o professor, de outro aconselhando e recebendo o aluno.

Atualmente existem diversos serviços de apoio educacional que colaboram para o melhor funcionamento das salas de aula inclusivas para alunos surdos, sendo parceiros do professor no processo educativo. Esses serviços são: o Atendimento Educacional Especializado em salas de recurso, o acompanhamento de um profissional intérprete, o apoio de professores

itinerantes e de equipes multidisciplinares, além das escolas especiais ou dos serviços especializados oferecidos pelos CAS – Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez.

As cidades brasileiras apresentam diferentes realidades sobre a realização dos serviços supracitados. Atualmente, a maioria das escolas especiais passam por um processo de extinção em vários locais do Brasil ou mudam seu perfil de atuação, devido a política de inclusão dos alunos com deficiência nos sistemas educacionais de ensino em todos os níveis. Essa mudança é justificada pela antiga concepção de Educação Especial que resultou em práticas escolares discriminatórias e excludentes, como já afirma a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p.02):

“A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência.”

Percebe-se que a mudança na atuação destas escolas especiais visa eliminar a segregação que estes surdos vivenciam. Isto favorece o acesso aos mesmos conteúdos que os ouvintes das escolas públicas brasileiras. Cabe então refletir sobre a visão presente no senso comum, de que as escolas públicas apresentam um conteúdo mais “fraco” que as escolas regulares. Se isto acontece, como ficavam os surdos, que em muitos casos, estudavam em escolas especiais que ofereciam um conteúdo que contemplava os aspectos abordados na citação anterior? Conteúdos que eram, por vezes, selecionados apenas os principais e básicos dentre os conteúdos considerados “fracos” da escola pública.

Esta é uma época em que os surdos buscam melhorar a sua formação acadêmica. Se um surdo que pretende prestar o vestibular, estudar em um local onde historicamente seus conteúdos são diferenciados dos ministrados na escola regular, suas condições reais de progresso será bem menor do que a dos estudantes ouvintes de escola pública.



É notório que muitas escolas e instituições especializadas oferecem um serviço de nível muitíssimo superior, preparando com primazia os surdos para progressão dos estudos, a vida social e para o mercado de trabalho. No entanto, não compõe um grande grupo, o que justifica a necessidade da modificação nas políticas públicas para pessoas surdas e a mudança na atuação das escolas especiais.

Estas escolas ofertam serviços especializados de natureza terapêutica e assistencial em período contrário ao ensino comum, podendo também oferecer escolarização formal, desde que assegure a educação bilíngue e siga as demais exigências previstas para o funcionamento de escolas de ensino regular, além da possibilidade de se tornar inclusiva ao contrário, recebendo ouvinte para compor suas turmas.

As equipes multidisciplinares compostas de psicólogos, pedagogos, orientadores educacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais, oferecem atendimento complementar aos Centros de Atendimento Especializado, porém na maioria dos casos, depende de um convênio entre as secretarias de educação e de saúde.

O professor de sala de aula, também pode contar com o suporte do professor de apoio fixo, que é um profissional especializado, que pode estar vinculado à sala de recursos e dispor de horários de atendimento à turma em que estão matriculados alunos surdos. Este profissional além de auxiliar no processo de compreensão do aluno surdo, se for instrutor/professor de Libras (de preferência surdo), poderá desenvolver um trabalho com a turma para ensinar a Língua de Sinais, auxiliando na comunicação deles com o surdo incluído.

Acresce a esta rede de apoio, a figura do professor itinerante, que também presta apoio às escolas periodicamente, no entanto, focando orientar sobre as adequações curriculares (recursos, estratégias, metodologia, avaliação, entre outros) necessárias para este público específico, além de acompanhar a implantação e progresso da inclusão nesta escola, auxiliando a esclarecer dúvidas frequentes.

Por fim, a escola poderá contar com mais dois tipos de apoio: o professor intérprete e a sala de recursos. O professor intérprete é um profissional bilíngue, isto é, que tem proficiência em Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais, que atua com a interpretação/tradução

dos conteúdos curriculares e das atividades acadêmicas na escola. Sua presença objetiva a acessibilidade às informações traduzidas para sua língua no mesmo nível e complexidade que são veiculadas em todo o ambiente escolar para todos os alunos.

Ele não tem o papel de ensinar, mas de traduzir e interpretar as línguas de forma clara, para isto ele precisa ser um profissional habilitado<sup>7</sup> e profundo conhecedor de ambas línguas, já que estas possuem estruturas sintáticas e morfossemânticas diferenciadas.

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para a Pessoa Surda são espaços que funcionam em horário contrário ao da escola regular, com professores especializados e bilíngues que utilizam recursos e materiais adequados a complementação da escolarização dos estudantes.

Os professores da SRM desenvolvem o trabalho de AEE – Atendimento Educacional Especializado, que visa à complementação das informações oferecidas pela escola, porém em âmbito crescente, partindo da base do conhecimento sobre língua, muitas vezes ausente para muitos surdos, tanto da Língua Portuguesa quanto de Libras. De acordo com o Decreto de Lei 6571 (2008, art.1, §1) este atendimento consiste em um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

É importante destacar que este atendimento tem caráter opcional, a critério da família, sendo que é sensato que o responsável deve assinar um termo aceitando ou rejeitando a participação do aluno no serviço oferecido pela SRM. Porém a oferta deste por parte governamental é obrigatória. Também enfatiza-se que nem todos os surdos necessitarão deste e de outros apoios, como o serviço de interpretação, podendo ter o apoio temporário em momentos específicos da sua aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado para pessoa com Surdez deve ser elaborado em conjunto com os professores da sala de aula comum, quando possível, já que o contato com os docentes da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio fica mais restrito. No entanto, deve existir alguma fonte de ligação e troca de informação entre eles.

---

<sup>7</sup> O governo disponibiliza para os profissionais desta área o Prolibras – Exame de certificação de Proficiência Língua Brasileira de Sinais, para atuarem como intérpretes ou professores de Libras a nível médio e superior.

O trabalho é dividido em três momentos: AEE em Libras, AEE de Libras e o AEE de Língua Portuguesa. No AEE em Libras os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados em Libras por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. O AEE de Libras é um momento para a aprendizagem da língua de sinais, o que favorecerá o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos.

Já no terceiro momento, AEE de Língua Portuguesa, é destinado para o aprendizado do Português e nestes momentos são trabalhadas as especificidades dessa língua para os surdos, no caso de alunos que optarem pela língua portuguesa na forma oral, o professor deverá oferecer pistas fonéticas para a fala e a leitura labial.

Assim, conforme explicitado no livro do AEE – para pessoa com Surdez (2007, p.45), este serviço auxiliará o trabalho do professor em sala de aula regular, mas é preciso que o docente garanta um ambiente estimulador que explore as capacidades e desafie o pensamento do surdo em todos os sentidos, fechando assim a rede de apoio ao redor da educação inclusiva.

#### **4 O PERFIL DO PROFISSIONAL DE LETRAS COMPROMETIDO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Sabe-se que todos os profissionais precisam estar comprometidos com a inclusão e, além disso, dedicar-se em transformar suas aulas, em momentos acessíveis para todas as crianças, independente de limitação física, sensorial ou intelectual, preocupando-se também com aqueles estudantes que tem dificuldades de aprendizagem, que pertencem a sociedades de risco social ou que são superdotados.

Isto é, todos têm direito a educação. E este direito é garantido por lei e assegurado pelo governo através da garantia de vagas e matrícula nas escolas. O respeito a este direito é concretizado pelo professor, já que muitos estudantes estão integrados nas redes de educação, mas não incluídos, pois vários profissionais se recusam a desenvolver ações as quais não foram ensinados.

Percebe-se claramente a função distintiva que os Centros Universitários, Faculdades e Universidades exercem na formação dos profissionais da educação. Indaga-se então, qual a formação que os cursos de licenciatura devem oferecer aos graduandos. Esta formação deve ser adequada e contextualizada a realidade não só dos entorno do centro acadêmico, mas envolvendo as realidades do Brasil.

Cabe ressaltar, que o perfil aqui apresentado foca o profissional da área de Letras, mas a Lei abrange todas as formações, pois a inclusão é social, envolve toda a sociedade e suas áreas.

Neste caso, o professor deve orientar seu trabalho seguindo as seguintes exigências: explicação com apoio visual, adaptar o currículo e manter contato constante com o aluno surdo verificando o nível de entendimento. Estas ações são necessárias para profissionais de todas as disciplinas, principalmente para as disciplinas que exigem maior nível de leitura, interpretação e escrita como História, Geografia, Ciências e obviamente, Língua Portuguesa em suas áreas propriamente ditas (Literatura / Leitura, Gramática, Produção Escrita).

O Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (1998, p.22) traz orientações importantes sobre o ensino do Português e sua prática pedagógica. Entre elas, destacam-se, as três variáveis que devem ser articuladas para um bom resultado no processo de ensino-aprendizagem. Que são: - o aluno, - os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e - a mediação do professor.

o aluno, como já explicitado anteriormente, dentro de um contexto de educação inclusiva de surdos, é um indivíduo singular. Não somente pela natural diferenciação existente entre seres humanos, mas também pelas variantes das especificidades da perda auditiva e pela identificação ou não com a cultura surda. Ele é o sujeito responsável pela ação de aprender e deverá agir sobre e com o objeto de conhecimento.

A variável – Conhecimentos operadores das práticas de linguagem – refere-se aqueles dados manipulados nas práticas de linguagem, que estão presentes nos discursos e textos, apresentados através de um olhar linguístico sobre as práticas sociais.

O terceiro componente da tríade trata-se da prática educacional do docente e da escola, em busca de mediar o contato entre sujeito e o objeto de conhecimento.

O presente trabalho consiste em interligar, nos diversos textos teóricos, possibilidades de aperfeiçoar esta tríade em casos de inclusão, principalmente quando formada com o aluno surdo. Isto porque o trabalho com Língua Portuguesa não deve ser desenvolvido da mesma forma com estes alunos. É necessário outro enfoque, que sem dúvida, será fruto de uma nova concepção sobre língua e Língua de Sinais.

Então, para fins de análise, consideremos a seguinte tríade:

- aluno: estudante surdo profundo, sinalizante fluente de Libras, pouco oralizado<sup>8</sup>, não usuário de aparelho auditivo, incluído em classe regular do 6º ano (antiga 5ª série), participante ativo da comunidade surda, educando fora da faixa etária para a série sendo que compreende e lê “um pouco” de Língua Portuguesa.
- os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem: São dois: os conhecimentos do professor e os do aluno, considerando que ambos falam línguas diferentes e, portanto, possuem práticas de linguagem distintas. Para o aluno, até a prática de linguagem comum de seus colegas de classe será um elemento novo.
- mediação do professor: professor concursado, em escola pública, com experiência docente superior a 10 anos, porém nunca trabalhou com classes inclusivas e desconhece a Libras.

Para complementar a proposta acima, cabe lembrar que esta sala tem mais de 30 alunos e que como na maioria das escolas da rede pública de ensino, não oferece todos serviços de apoio, como um profissional intérprete. Mesmo que este serviço seja oferecido, o quadro não muda muito. Pois a função do intérprete não é ensinar, e sim traduzir línguas. De qualquer maneira, quem planeja as aulas, os materiais de ensino e as provas é o professor.

Para um profissional comprometido com a educação, este quadro é preocupante, pois sua convicção educacional o instigará a zelar pelo processo de ensino-aprendizagem também deste aluno. E será a partir da análise dessa tríade que é possível alcançar melhores resultados.

Ao refletir sobre o primeiro elemento da tríade, é necessário verificar qual linha de pensamento que o professor adota. Existe a visão clínica que foi muito utilizada mundialmente e uma visão mais atual que é a surdez em uma visão pedagógica e social. Pode parecer óbvio associar a visão pedagógica ao profissional da educação, mas isto não se aplica ao caso da surdez.

Segundo o documento do Ministério da Educação – Saberes e Práticas da Inclusão (2006, p.68, 69), dentro da **visão clínica**:

---

<sup>8</sup> O termo está associado ao Oralismo, à práticas corretivas e de estimulação oral-auditiva feitas pela fonoaudióloga que propicia que o surdo faça leitura labial .

“A surdez é uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, que traz ao indivíduo uma série de consequências ao seu desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à linguagem oral. Por decorrência dessa dificuldade em desenvolver normalmente a linguagem oral, os indivíduos surdos podem apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos, dificuldades de abstração, generalização, raciocínio lógico, simbolização, entre outros. (...)”

Para esta corrente, essa incapacidade de se comunicar atua de modo significativo na personalidade do sujeito surdo, que conseqüentemente apresentará tendência à introspecção, a imaturidade emocional, rigidez de juízos e opiniões, tendo seu desenvolvimento global completamente prejudicado.

Em decorrência, toda a Educação Especial guiada nesta vertente tem suas atividades voltadas para a reabilitação da audição e da fala (no sentido de linguagem), com práticas corretivas e de estimulação oral-auditiva, como prega a metodologia do Oralismo.

Se o docente tiver esta visão, ao receber o aluno surdo, poderá achar que os problemas que ele tem são meramente biológicos, ou seja, ele concebe o estudante como um ouvinte que não escuta, mas que é alfabetizado como qualquer outro da sua idade. Ao perceber que isto não é a realidade, pode desacreditar das possibilidades mentais e intelectuais que este indivíduo tem, indo de um extremo ao outro.

Existe a possibilidade de achar que um aparelho auditivo, uma cirurgia ou até que a presença de um intérprete resolveria o problema, por acreditar que isto o tornaria “igual” aos demais. Mas o problema não é ser igual ou diferente das outras pessoas, mas ter respeitada suas peculiaridades de enquadramento de mundo e com isto, usufruir de formas diferenciadas de acesso aos conteúdos, de registro de informações e de avaliação.

Entretanto, o professor pode assumir outra visão sobre a educação, a inclusão, o surdo e até a respeito da própria língua de sinais através do contato com informações mais precisas. Enfatiza-se então um comportamento muito importante, que é o do professor pesquisador, o qual busca embasamento para melhores práticas através do conhecimento teórico. Este profissional não espera uma capacitação, mas capacita-se para os desafios cotidianos.

Através de novos conhecimentos teóricos vislumbra-se outra possibilidade de conceber o sujeito surdo, através da perspectiva pedagógica e social, conforme já explicita o livro – Saberes e Práticas da Inclusão (2006, p.71):

“A surdez é uma experiência visual que traz aos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-linguísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais, seu principal meio de concretização. (...)

Os surdos têm direito a uma educação bilíngue, que priorize a língua de sinais como sua língua natural e primeira língua, bem como o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua.

O desenvolvimento de uma educação bilíngue de qualidade é fundamental ao exercício de sua cidadania, na qual o acesso aos conteúdos curriculares, leitura e escrita não dependam do domínio da oralidade.”

Nesta nova visão, o surdo é visto com sujeito pensante que possui uma língua e uma cultura visual, o que além de favorecer o contato com o mundo de forma diferente, também resulta em uma conceptualização distinta do mundo que o cerca.

Destaca-se no trecho citado, a educação bilíngue deve priorizar a língua de sinais como L1, primeira língua ou língua natural dos surdos e o ensino de L2, Língua Portuguesa como segunda Língua. O que foi validado com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras – Língua Brasileira de Sinais, como diz os artigos 1º, o Parágrafo Único do artigo 1º e o Parágrafo único do artigo 4º:

“Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (...)

Art. 4º (...)



Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.”

Com isso, percebe-se que a função legal da língua portuguesa para surdos é ligada a compreensão funcional do que se lê e se escreve no mundo. Tem o objetivo de possibilitar visualmente as representações das informações, não devendo ser trabalhada de forma descontextualizada, já que o contexto real e discursivo é o que realmente importa.

#### 4.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA – L2

Sabe-se que a Língua Materna (L1) do surdo é a Libras - Língua Brasileira de Sinais. E que esta é sim uma língua por apresentar características específicas das línguas em geral, como especifica Quadros, Pizzio e Rezende (2004, p.10), ao identificar a presença das seguintes propriedades das línguas humanas nas línguas de sinais: flexibilidade e versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, criatividade e produtividade, dupla articulação, padrão e dependência estrutural.

As propriedades identificadas auxiliam na desmistificação de questões sobre a língua de sinais ser semelhante a uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos. Ou ser uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas. Entre outros pensamentos que julgam a existência de uma falha na organização gramatical da língua de sinais que seria justificada por ser um pidgin<sup>9</sup> sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais.

Para muitos a língua de sinais é um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral, que derivou da comunicação gestual espontânea dos ouvintes.

---

<sup>9</sup> Pidgin segundo MCCLEARY (2009, p.21) é um sistema de comunicação precário, é uma língua emergencial que aparece em situações extremas de barreira de comunicação. Não é uma língua natural, já que ninguém nasce falando pidgin como L1, mas é uma língua forçada pelas circunstâncias, em que o aprendiz adulto já tem outra língua materna e fala o pidgin como segunda, terceira ou quarta língua.

Contudo, observa-se que a Libras é uma Língua e que o surdo brasileiro, que mantiver contato com a comunidade surda de sua região, além dos cursos, oficinas e palestras, progredirá em sua sinalização até atingir padrões formais da língua, como acontece com os ouvintes.

A Língua Portuguesa, então, assume o papel de Segunda Língua para o surdo, já que esta é a língua da maioria da população no Brasil. E nesta língua que o mundo visual está representado em cartazes, faixas, propagandas, folders, entre outros recursos visuais utilizados para comunicação dos ouvintes. Como citado anteriormente, a Lei 10.432, indica que o Português tem a função de ser a modalidade escrita para sua comunicação e interação com o mundo.

Por isto, Salles em seu livro: “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos” (2004, passim) traz diversos pontos importantes e esclarecimentos sobre o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos, os quais serão destacados durante o texto a seguir.

Ele afirma que atividades de leitura e de produção de texto implicam mutuamente no ensino de uma língua, sendo que o ato de produzir exige primariamente receber informações de naturezas diversas por meio da leitura. Logo o ensino de segunda língua deve primeiramente atender para este processo de captação de dados e elementos extras.

Para Salles, a leitura do surdo depende dos inputs a que está sendo exposto, ou seja, ela está sujeita a ação do professor de inserir o estudante na situação em que se enquadra a atividade proposta. Os insumos, contextos, situações linguísticas e extralinguísticas oferecidos qualitativamente e quantitativamente, favorecem melhor resultado de compreensão.

Como já afirmava Paulo Freire (1982, p.20) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele”. Nota-se que o trabalho do professor não deve iniciar pelo conteúdo novo, mas pelo conhecimento linguístico, social, pragmático e semântico que este aluno já possui.

A leitura é um processo complexo e constitui-se como elemento fundamental para aprendizagem da escrita. Um texto pode apresentar uma infinidade de termos novos que o surdo, da tríade desta análise, não conhece o significado e o sinal.

Para possibilitar a compreensão do surdo sobre o objeto que será lido, antes ele deve ser situado dentro do contexto através de sua L1, para que faça inicialmente a leitura do mundo para posteriormente prosseguir com a leitura da palavra em Português.

Aponta (id 2004, p. 21): que “A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue.” Percebe-se enfim, o papel importante do profissional intérprete em salas de aula em que o professor conhece pouco ou não é fluente em Libras. Mesmo que o professor conheça Libras, ele pode usar o serviço de interpretação para as informações gerais de sua disciplina, sendo que após a explicação, ele mesmo se reporte ao aluno surdo, explicando a matéria como convém.

Isto é de suprema importância, pois os professores intérpretes possuem o curso de formação de professores (Curso Normal) e os profissionais intérpretes são certificados para atuar a nível médio ou superior, sem a necessidade de formação específica para a educação escolar. Logo, sua função é traduzir línguas, mas sem nenhum conhecimento específico daquela matéria. É o professor quem possui a didática e o conhecimento necessário para possibilitar o desenvolvimento do raciocínio do alunado.

A autora descreve aspectos macro e microestruturais que resumem-se em etapas que o professor poderá conduzir o estudante e auxiliará em uma leitura produtiva, selecionando para cada texto as estratégias adequadas.

Para ela, o educador ao preocupar-se com o desenvolvimento de passos principais como a apreensão de pistas que acompanham o texto escrito, como as informações imagéticas e também sobre os aspectos formais do texto situando-o no tempo e no espaço, contribui para o enriquecimento da produção do aluno.

Além disso, o educando deve ser levado a relacionar informações textuais, no caso de livros, esta análise deve ser exaustiva englobando a capa e personagens antes mesmo da leitura ser realizada. Este exame deve avançar no reconhecimento de elementos paratextuais que

colaboram para o entendimento do que está escrito. Como também identificar o gênero e a tipologia textual.

É de extrema valia estabelecer correlações entre outras leituras que já tenha feito e seu conhecimento prévio, podendo parafrasear em Libras ou em Português, de acordo com seu domínio linguístico, observando a importância sociocultural, discursiva e pragmática do gênero textual.

Deve trabalhar o reconhecimento das palavras-chave, para que depois consiga demonstrar o conhecimento de cada parte do texto progressivamente: frases, períodos, parágrafos, expressões, versos e estrofes, identificando destes trechos fragmentos significativos para compreensão do conteúdo geral e até conseguir relacionar estas anotações de fragmentos com outras já realizadas no mesmo texto.

As atividades também devem possibilitar que o aluno recupere a ideia geral do texto de forma resumida e que consiga detectar erros no processo de decodificação e interpretação. Para isto, o uso do dicionário relevante, pois favorece que o aluno perceba que, por exemplo, o termo “manga” tem mais de uma acepção, logo ao decodificar desatentamente este termo e associá-lo somente com a fruta, pode resultar em um texto desconexo.

Analisando os pontos propostos por Salles, nota-se que se pelo menos alguns deles forem seguidos, não somente os alunos surdos serão favorecidos no desenvolvimento de sua compreensão, mas toda a turma será beneficiada. Isto porque propicia que o raciocínio seja desenvolvido desde suas etapas iniciais. Muitos alunos com dificuldade de interpretação de textos, nas mais diversas matérias, demonstram ainda não terem desenvolvido estas etapas preliminares de compreensão textual.

O PCN de Língua Portuguesa (1998, p.24) destaca que não é razoável tomar elementos estáticos e isolados da gramática como unidade básica de ensino, pois o ensino gramatical pouco tem a ver com a competência discursiva, sendo o texto a melhor unidade básica de ensino.

Observando a produção escrita do surdo, no texto de Salles (2004, *passim*) recorda-se a diferença entre a estruturas das línguas orais e das línguas de sinais, com isto, é mister que as relações entre as estruturas não sejam estabelecidas da mesma forma. Muitos acham que o texto deles não tem coerência, devido a dificuldade de organizar sequencialmente o pensamento de forma coesiva na produção do texto envolvendo seus aspectos gramaticais, de ligação de palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos.

Mesmo com estes problemas coesivos é possível entender o conteúdo semântico envolto no texto, isto é, compreender o que está sendo dito, o que indica que a coerência não foi afetada. Contudo, o professor deve propiciar a reorganização desta estrutura superficial e garantir a aprendizagem das diversas possibilidades de reestruturação textual.

Logo, a autora conclui que ao focar a escrita e suas diversas tipologias, nas aulas de Português, o professor deve contemplar textos formais, informais e de várias naturezas como recurso didático através de: bilhetes, receitas, cartas, textos instrucionais, rótulos, listas, calendários, cartões, diários, convites, folhetos, anúncios, *slogans*, cartazes, poemas, contos, crônicas, textos científicos, entre outros.

Inquietações diversas podem rondar o planejamento do professor de Língua Portuguesa, a respeito dos objetivos que deverá traçar, o que esperar e o que avaliar deste aluno incluso, já que com relação aos ouvintes ele é orientado pela equipe pedagógica da escola, fator acrescido da experiência que já tem em salas de aula.

A Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo desenvolveu um material intitulado: “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda.” Neste material destacam-se diversos pontos interessantes sobre o trabalho com surdos no 2º Ciclo do Ensino Fundamental, que corresponde do 6º ao 9º ano. Dentre eles destaca-se (2008, p.72):

“Dando continuidade ao trabalho realizado no ciclo I, é objetivo, no ciclo II, que os alunos surdos ampliem o seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa escrita de forma que leiam e escrevam, com grau crescente de autonomia, os gêneros e tipos textuais propostos para o ciclo I, assim como acrescentem novos gêneros textuais em cada uma das esferas de uso da língua. Assim como para os alunos ouvintes,

espera-se que os alunos surdos também façam uso dos gêneros textuais que se referem à esfera pública e profissional.

Isto é, em suma o trabalho do professor deverá pautar-se em textos, para deles explorar os conteúdos a serem apreendidos naquele bimestre. As tipologias e os gêneros textuais serão abordados gradualmente nas diversas esferas linguísticas.

Aprender uma Segunda Língua deve focar separadamente questões de escrita e leitura, adequando estratégias e a didática para que o professor não privilegie nenhum grupo em particular, mas que consiga transmitir a informação a todos.

Para isto, a SME de São Paulo (2008, p.73), objetivando o aprendizado da Língua portuguesa na modalidade escrita, orienta que a escola desenvolva um conjunto de atividades que assegurem progressivamente ao estudante surdo no ciclo II, o uso da linguagem escrita: na leitura e na produção de textos escritos visando atender às múltiplas demandas sociais e aos propósitos comunicativos e expressivos e o uso para estruturar a experiência e explicar a realidade.

Neste uso da escrita o aluno deve saber como obter (ibid.) “acesso as informações contidas nos textos, compreendê-las e fazer uso delas, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes; sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos”

Além disso, o uso da linguagem escrita deve favorecer que o aluno analise criticamente os diferentes discursos, reflita sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, desenvolvendo capacidade avaliativa dos textos, contrapondo sua interpretação da realidade com as diferentes opiniões, realizando inferências das possíveis intenções do autor, repensando e identificando juízos de valor sócio ideológicos e histórico-culturais relacionados a linguagem e a língua; e enfim, reafirmar sua identidade pessoal e social.

Os padrões da língua escrita devem ser ensinados e sistematizados, não é satisfatório mostrar os textos, pois a aprendizagem não tem caráter osmótico. É necessário que o professor planeje situações em que possa direcionar a aprendizagem para determinados normas da escrita e para a aprendizagem da língua escrita nos diversos textos.

Neste documento a SME de São Paulo (2008, p. 74,75) esclarece que optou que as vivências de práticas de linguagem de seus alunos surdos ocorrerão em quatro âmbitos: escolar – práticas de estudo dos conteúdos do currículo escolar aprendidas sem objeto de ensino sistemático; jornalística – atualiza os alunos de temas que mobilizam toda a sociedade, ampliando sua possibilidade de participação no debate social; literária – textos de ficção em verso e em prosa são ofertados para apreciação e fruição estética, possibilitando maravilhamento e reflexão a respeito das experiências humanas; vida pública e profissional – amplia as possibilidades de exercício da cidadania e a compreensão dos mecanismos básicos de comunicação nas atividades humanas.

Já para o desenvolvimento da leitura em alunos não-leitores, cabe diferenciar os tipos de leitura, pois ler um romance é diferente de ler uma receita ou um texto instrucional, além de possuir diferentes objetivos.

Segundo o texto (id. 2008, p.104), ensinar Língua Portuguesa para estudantes surdos objetiva “formar indivíduos capazes de ler com compreensão e se expressar por escrito de forma a ser compreendido pelo leitor. Partindo do princípio de que o conhecimento é pouco a pouco construído, a escola deve oferecer desafios que (...) mobilizem as potencialidades dos alunos”. Isto é, é papel do professor de Língua Portuguesa possibilitar que os alunos surdos desenvolvam sua capacidade de leitura, escrita e compreensão de forma a desenvolver os conhecimentos que já possuíam, através de atividades desafiadoras e crescendo em sua autonomia.

É importante para o desenvolvimento do aluno, que o professor favoreça e engaje seus alunos surdos e toda a turma em práticas letradas. O professor deve levá-los a reflexão sobre os usos da língua, privilegiando as práticas de linguagem para progressivamente ampliar a competência discursiva e linguística para que escrevam e leiam nas diferentes situações de interação.

O docente também pode recorrer a diversas estratégias que auxiliarão no ajuste, orientação e desenvolvimento da leitura do aluno, como as atividades de leitura e produção de texto retiradas do documento da SME de São Paulo (2008, p.105-107) demonstradas na tabela a seguir. Sempre considerando a necessidade da intermediação do professor.

<i>Atividades de Leitura</i>	<i>Atividades de Produção de Textos</i>
<p><b>Leitura compartilhada</b> O professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona, os estudantes sobre as pistas linguísticas que dão sustentação aos sentidos atribuídos. A estratégia favorece a formação de leitores, sendo indicada principalmente para o tratamento de textos que se distanciam do nível de autonomia dos alunos.</p>	<p><b>Produção de texto na Língua Brasileira de Sinais com escrita, pelo professor, na Língua Portuguesa.</b> Os estudantes, especialmente os que ainda não são alfabetizados, compõem o texto em Língua Brasileira de Sinais e o professor<sup>10</sup> o escreve na Língua Portuguesa. Durante essa atividade, os estudantes experimentam a tarefa de textualização, sem a preocupação com a escrita na Língua Portuguesa, mas testando suas hipóteses sobre as condições de textualidade da estrutura composicional do gênero a que pertence o texto.</p>
<p><b>Leitura autônoma</b> Envolve a prática de leitura em que o estudante surdo lê, silenciosamente, textos sem a mediação do professor. Tais situações são importantes, pois a criança aumenta a confiança que tem em si enquanto leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.</p>	<p><b>Escrita de textos de memória</b> Envolve a escrita de textos que os estudantes sabem de cor. Sem a preocupação com o conteúdo a ser escrito, os estudantes podem ficar atentos a como se escreve, tanto em relação ao sistema de escrita alfabética como em relação aos padrões da escrita. Gêneros como parlendas e cantigas, prestam-se a esse tipo de atividade.</p>
<p><b>Leitura com interpretação na Língua Brasileira de Sinais pelo professor<sup>11</sup></b> São atividades de leitura realizadas pelo professor, como a leitura de livros em capítulos, que possibilitam o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantar o estudante, mas que, talvez, sozinho não o fizesse. Ler para crianças surdas, interpretando o conteúdo na Língua Brasileira de Sinais, é uma prática importante para despertar nelas a curiosidade e imaginação, como também para estimulá-las a refletir sobre temas complexos da experiência humana. Essa prática, se regular, faz com que os estudantes construam um repertório de textos.</p>	<p><b>Produção de texto de acordo com sua hipótese de escrita</b> É atividade em que o estudante surdo, assim como o ouvinte, experimenta a produção de textos mesmo sem o domínio da escrita alfabética. Durante essa produção, ele testa suas hipóteses sobre a escrita e, se a atividade é realizada em dupla, a troca com o colega pode propiciar o avanço nas hipóteses que ambos sustentam.</p> <p><b>Reescrita de texto a partir de modelos</b> Tomar um texto como modelo e reescrevê-lo é atividade que coloca o estudante, ouvinte e surdo, no papel do autor para produzir uma nova versão do texto-fonte. Essa atividade possibilita compreender o funcionamento do gênero em questão e a observação dos padrões da escrita.</p>
	<p><b>Produção de novo texto a partir de modelos</b> O estudante produz um novo texto apropriando-se de traços da estrutura composicional do texto selecionado, que serve de modelo para desenvolver conteúdo temático de sua escolha. É o caso das paródias, por exemplo.</p> <p><b>Produção de texto a partir de necessidades e escolhas pessoais.</b> É a atividade de produção autônoma em que o estudante mobiliza seus conhecimentos prévios para compor texto de sua autoria.</p>

Além disto, a SME de São Paulo (2008, passim), sugere diversas atividades que exemplificam o trabalho com leitura, texto, escrita e a relação entre eles. Estas atividades podem ser

<sup>10</sup> Este professor não precisa ser o professor regente da turma, pois se este conta com os serviços de apoio, ele pode deixar esta atividade para o dia em que estiver presente o professor itinerante ou para que o aluno faça com o intérprete como escriba.

<sup>11</sup> Trabalho que pode ser desenvolvido por alguém da equipe de apoio: o intérprete ou o professor itinerante.



desenvolvidas para turmas com alunos surdos incluídos, como se visualiza na tabela que se segue.

PROPOSTA DE EXERCÍCIOS				
<b>Leitura e Interpretação</b>	Produção textual através da leitura de textos não verbais			
	<b>1ª Etapa</b> (em Libras) 1. Estabelecer relação entre as figuras. 2. Identificar ligação entre o conteúdo das imagens e o título e subtítulo. 3. Tecer comentários sobre o assunto. 4. Fazer a primeira leitura (decodificação dos signos) do texto.			
	<b>2ª Etapa</b> 1. Estabelecer a relação entre a figura e o texto escrito. 2. Identificar o título e o subtítulo, e sua relação. 3. Reconhecer e sublinhar as palavras-chave 4. Sublinhar palavras desconhecidas e consultar o dicionário.			
	<b>3ª Etapa</b> 1. Identificar e numerar os parágrafos e linhas do texto. 2. Identificar e transcrever a palavra que inicia e termina cada parágrafo; 3. Identificar o 'personagem' de quem se está falando;			
	<b>4ª Etapa</b> Analisar as informações gerais sobre o texto Elaborar uma frase que resuma a ideia geral do texto. Assinalar a opção que resume a ideia geral do texto. Identificar o objetivo do texto. Indicar se a 'forma' do texto é: - um poema; - uma carta; - um bilhete; uma notícia de jornal. Indicar se o texto é: - descritivo; - narrativo; - dissertativo; - misto; Indicar que elementos textuais justificam a resposta dada etc.			
<b>Produção Escrita</b>	Escrever um parágrafo sobre o tema da atividade anterior.			
	<b>1ª etapa</b> Elabore frases observando outros aspectos do personagem principal do primeiro texto.	<b>2ª etapa</b> Apresente frases do texto desordenadas e para que eles liguem as frases de modo que as informações sejam organizadas. Observando-se o sentido que está sendo construído. Apresentar uma lista de 'palavras' que poderão servir para ligar as frases.	<b>3ª etapa</b> Após a correção de todos os textos produzidos, selecione um deles. Reproduza o texto no quadro de giz e, juntamente com os alunos, faça a correção, mostrando as inadequações e apresentado possibilidades de reescritura.	<b>4ª etapa</b> Solicite aos alunos cujos textos apresentem problemas que refaçam seu parágrafo, atentando para o que foi observado na correção. Revise todos os textos refeitos, elogiando o esforço de cada um.

## 4.2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES / LÍNGUA PORTUGUESA

Os alunos surdos geralmente são filhos de pais ouvintes, mas estes por sua vez não estimulam seus filhos no desenvolvimento da linguagem e da apreensão de língua como ocorre com os filhos ouvintes. É possível afirmar que isto ocorre devido ao desconhecimento por parte dos pais, do caminho necessários para comunicar com seus filhos. Por isso, crescem sem cerceamento e direcionamento em diversas áreas tanto psicossociais quanto afetivas e educacionais.

Geralmente, o conhecimento surdo quando adentra a escola pela primeira vez é composto de fragmentos sobre a Língua Portuguesa que visualiza na sociedade. Com isso, cabe a escola compartilhar este conhecimento que falta, visando contribuir para a melhoria de sua comunicação e convivência na sociedade. Porém, como já abordado anteriormente, o foco desta aprendizagem será a língua escrita comunicativa e não o aprendizado gramatical propriamente dito.

Por falta desta estimulação da família, estes sujeitos surdos inicial tardiamente seu contato com a Língua Portuguesa, o que associado com a diferença estrutura da Língua de Sinais Brasileira, causa diferenças na construção do texto.

No entanto, não deve-se buscar generalizar as regras da língua oferecendo palavras, frases e expressões para serem decoradas, da mesma forma como muitos cursos de Língua Inglesa buscam desenvolver o fator comunicativo, assim deve ser realizado o trabalho com os surdos para torná-la mais acessível e compreensível.

O capítulo anterior abordou a necessidade do enfoque nas práticas sócias que envolvam a Língua Portuguesa na modalidade escrita, para que a partir disto, os alunos possam elaborar hipóteses sobre o funcionamento da Língua. Mas para desenvolver o trabalho com a Língua Portuguesa é preciso atentar para a adequação deste ensino, conforme explicita o livro do MEC: “Saberes e Práticas da Inclusão” (2006, p. 82), o ensino deve focar:

- “• práticas metodológicas de ensino de segundas línguas;
- utilização da escrita na interação simultânea professor/aluno (conversaão);
- escolha prévia de textos de acordo com a competência linguística dos educandos;
- apresentação de referências relevantes (contexto histórico, enredo, personagens, localização geográfica, biografia do autor, etc.) sobre o texto, em língua de sinais ou utilizando outros recursos, antes de sua leitura;
- exploração do vocabulário e da estrutura do texto (decodificação de vocábulos desconhecidos, por meio do emprego de associações e analogias);
- apresentação do texto por escrito;
- ênfase aos aspectos semânticos e estruturais do texto;
- estímulo à formação de opinião e do pensamento crítico;
- interpretação de textos por meio de material plástico (desenho, pintura e murais) ou cênico (dramatização e mímica);
- adequação de conteúdos e objetivos;
- avaliação diferenciada, considerando-se a interferência de aspectos estruturais da língua de sinais.”

Os primeiros nove aspectos de adaptação no processo de ensino abordam orientações pedagógicas que auxiliam o trabalho do professor. Mas os dois últimos aspectos tratam de detalhes que podem causar confusão ou estranhamento ao profissional da Educação e equipe pedagógica. Isto porque, nem todas as redes recém um documento com essas adequações prontas, cabendo ao serviço pedagógico e professores da escola montar essas adequações de conteúdo, objetivos e avaliações.

Ao analisar o tema “Adequação de Conteúdos e Objetivos”, segundo as orientações dadas pelo livro supracitado, nota-se que os conteúdos que tem como pré-requisito para sua compreensão, o uso da percepção auditiva ou da oralidade, precisam ser repensados em nível de estratégias de ensino e aprendizagem, já que a perda auditiva impede a realizações de associações e análises como as pessoas ouvintes. Mesmo com o uso de recursos visuais atentar para os seguintes conteúdos (ibidem): “• acentuação tônica; • pontuação; • ditados ortográficos; • discriminação dos fonemas; • estudos comparativos entre as letras e os fonemas: x com som de z, s, ks,...”

Um exemplo de adequação são os diversos quadros comparativos oferecidos no documento da SME do Estado de São Paulo. Foram selecionadas as tabelas (2000, p.) dos gêneros textuais

propostos para o trabalho com alunos ouvintes e com alunos surdos no Ciclo II (6º ao 9º ano), selecionados cada um em sua esfera de circulação privilegiada. Como se observa a seguir:

### Gêneros propostos para alunos ouvintes - Ciclo II

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II				
		1º	2º	3º	4º	5º
Modalidade escrita / oral	<b>Cotidiana</b>	Bilhete/recado, receita, lista, carta.	Receita, regras de jogos, bilhete, lista, carta.	Regras de jogos, bilhete, carta/e-mail, receita.	Carta/e-mail, relato de experiências vividas, regras de jogos, roteiro/ mapa de localização.	Roteiro/ mapa de localização/ descrição de itinerário, regras de jogos, carta/e-mail.
	<b>Escolar</b>	Diagrama/ explicação, verbete de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil.	Verbetes de curiosidades./ explicação, verbete de enciclopédia infantil, diagrama.	Verbetes de enciclopédia infantil/ explicação, verbete de curiosidades, artigo de divulgação científica para crianças.	Verbetes de enciclopédia infantil/ exposição oral, verbete de enciclopédia virtual, artigo de divulgação científica para crianças.	Artigo de divulgação científica para crianças, exposição oral, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual.
	<b>Jornalística</b>	Legenda, comentário de notícia, manchete, notícia.	Manchete/ notícia televisiva e radiofônica, legenda, notícia.	Notícia/ comentário de notícia, manchete, entrevista, reportagem.	Entrevista, notícia, reportagem.	Notícia/ relato de acontecimento cotidiano, reportagem, entrevista.
	<b>Literária (prosa)</b>	Conto repetição, conto acumulativo, conto tradicional, literatura infantil.	Conto tradicional, conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil.	Conto tradicional, fábula, lenda, literatura infantil.	Fábula, lenda, mito, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.	Lenda e mito, fábula, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.
	<b>Literária (verso)</b>	Parlendas, regras de jogos/ brincadeiras, trava-língua, adivinha, trova.	Cantiga/regras de cirandas e brincadeiras cantadas, poema para crianças, parlenda, trava-língua, adivinha, trova.	Poema para crianças, poema narrativo, cantiga tradicional, canção.	Poema narrativo, poema, canção.	Poema, cordel, canção.

## Gêneros textuais propostos para alunos surdos no ciclo II – Língua Portuguesa

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados para cada ano do Ciclo II			
		1º	2º	3º	4º
Língua Portuguesa na modalidade escrita	Escolar	Biografia, autobiografia, perfil, artigo de divulgação científica.	Artigo de divulgação científica, biografia, verbete de enciclopédia e de dicionário.	Verbetes de enciclopédia e de dicionário, artigo de divulgação científica, exposição, relato histórico, biografia.	Relato histórico, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia e de dicionário, biografia.
	Jornalística	Entrevista, notícia, reportagem, artigo de opinião.	Notícia/reportagem, entrevista, artigo de opinião.	Notícia/reportagem, artigo de opinião, entrevista.	Notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião.
	Literária (prosa)	Conto, novela.	Histórias em quadrinhos/ tiras, piadas, fábula, conto tradicional, conto de humor, filme (comédia), novela.	Crônica, relato de fatos do cotidiano, teatro, conto de mistério, novela, clássicos adaptados.	Teatro, crônica, conto, novela.
	Literária (verso)	Poema narrativo.	Poema, canção.	Poema visual, soneto, poesia, cordel.	Poema, canção, cordel.
	Esfera da vida pública e profissional	Carta de solicitação e de reclamação.	Requerimento/ carta de solicitação, de reclamação, solicitação, reclamação.	Requerimento/ carta de solicitação, e de reclamação, currículo, estatuto.	Currículo, entrevista profissional, formulários.

É perceptível que na primeira tabela a esfera COTIDIANA foi retirada, mas é contemplada no trabalho do Ciclo I desde o 2º ano de escolaridade, tanto no planejamento de Libras quanto de Língua Portuguesa. Considerando que a LP ensinada como Segunda Língua, exigirá uma perspectiva diferenciada de trabalho e por isso nem sempre os mesmos gêneros trabalhados com os ouvintes serão trabalhados nos mesmos anos do Ciclo II para os surdos.

Para fazer estas adequações no âmbito de ensino, o livro do MEC – Saberes e Práticas da Inclusão (2006, p.97 e 98), destaca as seguintes estratégias e recursos:

- planejar atividades amplas, que tenham diferentes graus de dificuldade e que permitam diferentes possibilidades de execução e expressão;
- propor várias atividades para trabalhar um mesmo conteúdo<sup>12</sup>;
- utilizar metodologias que incluam atividades de diferentes tipos, como pesquisas, projetos, oficinas, visitas, etc.;

<sup>12</sup> Conceito adequado para o Trabalho Diversificado nas escolas, consonante com o Livro AEE – Deficiência Mental do MEC (2007, p.18) em que se sugere para trabalhar o conteúdo: Planetas do Sistema Solar, o uso de diversas atividades como: “elaboração de textos, a construção de maquetes do sistema planetário, realização de pesquisas em livros, revistas, jornais, internet, confecção de cartazes, leituras interpretativas de textos literários e poesias, apresentação de seminários sobre o tema, entre outras.” Sendo que todos os alunos tem a liberdade de escolher a atividade que acredita ser possível realizá-la com sucesso.

- combinar diferentes tipos de agrupamento, tanto no que se refere ao tamanho dos grupos quanto aos critérios de homogeneidade ou heterogeneidade, que permitam proporcionar respostas diferenciadas em função dos objetivos propostos, a natureza dos conteúdos a serem abordados, necessidades, características e interesses dos alunos;
- organizar o tempo das atividades propostas, levando-se em conta que atividades exclusivamente verbais tomarão mais tempo de alunos surdos;
- realizar um processo de reflexão sobre a estrutura dos enunciados propostos em exercícios e avaliações, pois quanto mais complexas forem sua estrutura, mais difícil será a compreensão por parte dos alunos (observar o uso exagerado de processos de subordinação, da preferência à voz ativa que à passiva);
- alterar objetivos que exijam percepção auditiva;
- utilizar diferentes procedimentos de avaliação que se adaptem aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos.”

Com relação a objetivos alterados por exigirem a percepção auditiva e a adaptação avaliativa, como afirma os dois últimos aspectos contemplados nesta citação, observa-se esta seguinte sugestão para uma turma de 6º ano, na divisa de Gramática.

### SUGESTÕES DE ADEQUAÇÃO AVALIATIVA

<b>Tipos de frase; Pontuação</b>	Utilização de frases com a respectiva pontuação (trabalho diferenciado com interrogativa indireta - Por que causa);
<b>Fonema, letras, palavras</b>	Retirar os fonemas;
<b>Tonicidade</b>	Eliminar;
<b>Acentuação gráfica</b>	Utilizar somente palavras com acento;
<b>Dígrafo consonantal</b>	Exceção: qu e gu
<b>Encontro consonantal e vocálico</b>	Na classificação oferecer palavras já separadas;
<b>Artigo</b>	Priorizar pessoas e animais;
<b>Substantivo</b>	Utilizar Banco de palavras Gênero: pessoas e animais Número e grau: Oferecer modelo e banco de palavras para aplicação das regras

Estas são algumas possibilidades de adequação, esclarecendo quais detalhes o professor o que priorizar ou evitar na prova, no entanto, o mesmo deve oferecer durante as aulas, o mesmo acesso aos conteúdos para o aluno surdo e o ouvinte. Ora prioriza, utiliza banco de palavras, e exemplos prototípicos em que o conceito aplica-se com clareza, ora elimina, restringe ou retira a parte mais inacessível ao surdo, daquele conteúdo. Então, esta será uma concepção flexível de currículo.

Segundo o MEC (op. cit. 2006, p.99), existem três níveis de adaptações curriculares na área da surdez. A primeira é no nível da Proposta Pedagógica da escola, envolvem toda a comunidade escolar e diz respeito à rede de apoio e parcerias que subsidiarão a inclusão naquele local.

No nível da Sala de Aula, refere-se a ação docente, relaciona-se com os componentes curriculares, metodologias, objetivos, conteúdos e avaliação. E em terceiro lugar, a adequação no nível individual, que enfoca as necessidades deste indivíduo, respeitando sua singularidade, subjetividade e histórico de vida, sendo que é o fator fundamental que pode encabeçar o ponto de partida das decisões que a equipe da escola deverá tomar.

Cabe ressaltar que esta adequação não significa que o professor deixará de mostrar os conhecimentos restringidos pela necessidade auditiva, mas não precisará exigir este conteúdo na avaliação, pois o surdo tem direito a estudar o mesmo que os alunos ouvintes.

Porém, uma prova adequada as suas peculiaridades pode gerar inquietações no alunado da classe ou escola, logo, a equipe pedagógica deve informar a comunidade escolar sobre as especificidades relativas à surdez e a língua de sinais.

Com relação à avaliação, ainda na mesma referência bibliografia, os autores (ibidem) citam que é primordial que o professor no momento da correção, analise o conteúdo de forma reflexiva. Se for uma produção de texto, por exemplo, os critérios principais são:

- 1º A história tem começo, meio e fim;
- 2º O aluno conseguiu transmitir a mensagem;
- 3º Observar aspectos semânticos (de conteúdo);
- 4º Apresenta sequência lógica das ideias e

5º Apresenta estruturação frasal mínima para a compreensão textual.

Mesmo que o texto apresente erros de grafia e baixa coesão, neste primeiro momento aspectos gramaticais não serão cobrados. Mas posteriormente em um momento de reelaboração, devem ser ensinados e cobrados gradualmente os aspectos formais do texto, que envolvem a morfologia, sintaxe, ortografia e posteriormente os aspectos gramaticais. Assim, em um texto cobra-se somente o uso de um conteúdo ensinado, já em outra produção cobra-se a aplicação de outro conceito ou regra.

Um dos exemplos citados nesta fonte (2006, p.87) são as seguintes produções de texto:

#### **A morte de Sena**

*“Eu quero gosta muito mais... Chora de Sena.  
O Sena é formosa fórmula 1 e melhor e o mundo Brasileiro.  
No triste domingo, um Imola, Sena estava nervoso quando entrou  
na pista é bateu e morte.  
O Brasil chora muito e a fórmula I perdeu o homem bom.”*

***EU TE AMOR SENNA!***

*V.Q.R. 7ª série*

#### **Bilhete**

*Eunice,  
Favor assinar no ponto.  
Me Desculpe, esperar vou fazer de folha com escolas p/ CEP. Falta  
tem pouco. Vou fazer em casa. Se já pronto depois dar p/ você.  
OK!  
Não se preocupa! Calma!  
Não esquecer*

*Um Abraço do Seu Amigo.  
Deus te Abençoo.*

*C. A – Ensino Médio*

Com relação aos dois textos acima, destaca-se a seguinte declaração da equipe de coordenação do MEC (2006, p.89):

“Preliminarmente, constata-se o padrão de escrita telegráfica, com ‘erros’ estruturais, incompatíveis com a norma padrão do português. Entretanto, após uma observação mais aguçada sobre o que ocorre nestes textos, pode-se sistematizar algumas das principais características da escrita, tomando como principal a hipótese



de que a estruturação de sentenças escritas, pelos surdos, está determinada, por um lado, pela sintaxe e morfologia da língua de sinais (...) e, por outro lado, pelas evidências de uma inter-relação com as experiências não significativas com a língua portuguesa, as quais se desenvolveram por meio dos métodos utilizados no processo educacional dos surdos. “

Destaca-se que preliminarmente o professor pode distraidamente atribuir tudo como erro, mas depois de uma análise mais atenciosa, perceberá que os aspectos semânticos que primeiramente devem ser observados, se fazem presente nestas produções.

Nota-se que como fator decisivo na construção do surdo, não se restringe o nível de aprendizado da Língua Portuguesa, mas que sua escrita carrega uma analogia com a estrutura de sua fala/sinalização. Se o professor souber Libras, ele facilmente pode sinalizar o texto escrito e encontrar maior coerência na escrita, podendo assim contribuir para reelaboração do texto para o padrão de escrita do português. Se este profissional não conhecer a estrutura da Libras, dificilmente conseguirá sozinho fazer pequenas interferências, pois não compreenderá porque o processo cognitivo das duas línguas são diferentes.

O estudante surdo terá diferenciações diversas em sua escrita, marcadas pelas características da língua de sinais, pois ele se encontra em um processo de interlíngua, que é o percurso de aquisição, construção do aprendizado de uma segunda língua. Esta interferência pode ocorrer nos seguintes itens (passim):

Na ortografia a escrita apresenta boa incorporação das regras ortográficas, facilitada por sua excelente capacidade visual e a não confusão com sons diferenciados que determinadas letras adquirem nas palavras. Na acentuação, por estar vinculada à oralidade (sílabas átonas ou tônicas), os alunos têm maior dificuldade, pois memorizam as palavras em sua globalidade e não a partir de sua estrutura fonética, podem acontecer trocas nas posições das letras, tais como: froi (frio) frime (firme) perto (preto).

Não apresenta dificuldade na pontuação se esta for esclarecida funcionalmente por meio da língua de sinais. Ou então, apresentará dificuldades devido aos aspectos vinculados a entonação e ao ritmo. Já os artigos são omitidos ou utilizados inadequadamente (pois não existem em língua de sinais). Como a utilização do artigo pressupõe o conhecimento de

gênero (masculino/feminino), muitas vezes ele é utilizado de forma inadequada pelos surdos, tendo em vista não haver diferenciação, em língua de sinais, entre substantivos, adjetivos e alguns verbos derivados da mesma raiz: tristeza, triste, entristecer.

Além disso, é comum, nas práticas tradicionais de ensino, os professores apresentarem os substantivos sempre acompanhados do artigo definido (o bolo, a faca, o menino etc.), o que leva os surdos a realizarem generalizações impróprias, como, - A avião viajar o França Brasil.

Os uso dos elementos de ligação (preposições, conjunções, pronomes relativos, entre outros) apresenta-se inadequado ou com ausência de conectivos como as conjunções e preposições, por serem pouco frequentes ou não haver correspondência exata em língua de sinais.

As flexões de Gênero (masculino/feminino) e Número (singular/plural) são ausentes, pois e Libras não tem uma desinência para gênero e número, estes processos ocorrem através de processos morfológicos, logo isto torna este um dos aspectos evidentes da interferência dessa língua na escrita, pois a concordância nominal inadequada é constante nas construções de surdos.

Na escrita de verbos, observa-se que se apresentam sem flexão de tempo e modo, como na língua de sinais, causam interferência significativa na escrita, pois na maioria dos casos os advérbios de tempo, modo e palavras afins, que auxiliam no estabelecimento do tempo e modo dos verbos, estão ausentes pelo desconhecimento que o surdo em determinadas idades e locais quem de sua própria língua. Por decorrência, há uma tendência de que eles apresentem os verbos numa forma não adequada, usando o infinitivo. Os verbos de ligação são omitidos com frequência já que na língua de sinais tais verbos tem seu uso restrito, fazendo com que ocorram em português construções atípicas.

A organização sintática apresenta enunciados geralmente curtos, com poucas orações subordinadas ou coordenadas. A estrutura aplicada dependerá do contexto, alterando a ordem comum, a fim de garantir a ênfase necessária àquilo que se quer destacar. Isto se dá porque enquanto a língua portuguesa é uma língua cuja base estrutural é sujeito-predicado, (Sujeito /Verbo/ Objeto), a língua de sinais contém estruturas do tipo *tópico-comentário* que, a depender das relações de sentido a serem estabelecidas, podem materializar-se nas seguintes

formas: Objeto/Sujeito/Verbo e Objeto/Verbo/Sujeito. Além disto, outro aspecto referente à ordem das palavras extremamente peculiar à língua de sinais diz respeito à negação, que em algumas situações, ocorre após a forma verbal.

O texto do MEC (2006, p.93) também destaca o Aviso Circular 277/96 e a Portaria 1679/99 que sugerem uma série de medidas que objetivam garantir o ingresso e a permanência de qualquer pessoa com deficiência (até) nas instituições de ensino superior e “estabelece, entre outras ações, critérios para avaliação diferenciada de alunos surdos, ressaltando a necessidade de se dar ênfase ao conteúdo em detrimento da forma.”

<b>ADEQUAÇÕES CURRICULARES<sup>13</sup></b>		
<b>CATEGORIA</b>	<b>PEQUENO PORTE</b>	<b>GRANDE PORTE</b>
Organizativas	Organização de agrupamento de alunos	Professor bilíngue/ Intérprete de LIBRAS
	Organização didática	
	Organização do espaço	Sala de recursos
Objetivos e conteúdos	Priorização de objetivos	Substituição de objetivos que exijam a audição e fala. Introdução de novos objetivos, específicos, complementares e/ou alternativos: L1 e L2.
	Priorização de áreas ou unidades de conteúdos	Introdução de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos.
	Priorização de tipos de conteúdos Sequenciação de conteúdos	Substituição de conteúdos do currículo que exijam audição e fala.
	Eliminação de conteúdos secundários	
Procedimentos Didático-pedagógicos	Modificação de procedimentos	Introdução de Métodos e Procedimentos Complementares e/ou alternativos
	Introdução de atividades alternativas às previstas	Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo (adaptação de espaço físico, diminuição de número de alunos em sala, etc..)
	Introdução de atividades complementares às previstas	Introdução do Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos
	Modificação do nível de complexidade das atividades	
	Eliminação de componentes da tarefa	
	Sequenciação da tarefa	
	Reelaboração do plano de ensino	Introdução do Ensino de LIBRAS
	Adaptação de materiais	
Avaliativas	Adequação de Técnicas e Instrumentos	Introdução de critérios específicos de avaliação
	Modificação de Técnicas e Instrumentos	Substituição de Critérios Gerais de Avaliação
		Adequação de critérios regulares de avaliação Modificação dos critérios de promoção do aluno
Temporalidade	Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos	

<sup>13</sup> Tabela disponível no livro Saberes e Práticas da Inclusão / MEC (2006, p.115 e 116), Anexo 5.

Enfim, o professor deverá manter uma atitude diferenciada ao corrigir um texto, ou avaliações que contenham parte escrita de estudantes surdos, para que não atente para as aparentes limitações iniciais, e sim das possibilidades que as especificidades dessa construção contemplam; que não busque o desvio da normalidade, mas as marcas implícitas e explícitas da diferença linguística subjacente.

Em suma, as adequações podem ser resumidas na tabela que se segue, sendo que as mudanças necessárias serão realizadas de acordo com as necessidades de cada rede, escola e aluno.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já considera a Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994, realmente há: “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais”, pois a grande parcela dos docentes que se formam nas graduações não recebem orientações para desenvolver este trabalho, com isso se sentem injustiçados de serem obrigados a receber um aluno com deficiência em sua sala de aula.

A lei também especifica que estas ações adaptativas e de adequação devem ocorrer não somente na Educação básica, mas também no Ensino Superior, como afirma a Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003, em seu 2º artigo que prevê requisitos de acessibilidade como:

- “a) de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
- b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
- d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.”

Logo, subentende-se que é no Ensino Superior que a inclusão se inicia, pois os profissionais (das diferentes áreas) que receberem estas informações e aprenderem sobre a surdez e suas

especificidades linguísticas e pedagógicas, poderão contribuir de forma mais precisa para a inclusão. Favorecendo que ela ocorra como a lei diz, não somente nas escolas, mas em todos os locais públicos.

O que corrobora com o AVISO CIRCULAR Nº 277 do MEC, em que são propostos três momentos distintos em que adaptações e adequações se fazem necessárias durante o processo de seleção: na elaboração do edital para que expresse claramente os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como os critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular; - no momento dos exames vestibulares, que terão direito a salas especiais; e - no momento da correção das provas, “quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos”.

Como afirma o Decreto Legislativo nº 186 de 2008, no Preâmbulo e na alínea e), a deficiência “é um conceito em evolução e que (...) resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Logo, a deficiência não é a falta de algo, e sim a dificuldade de lidar com determinadas barreiras tanto ambientais quanto atitudinais que impedem sua plena participação na sociedade.

A partir desta visão, nota-se que é não basta a escola ter rampas e acesso facilitado, se as atitudes permanecem discriminatórias e excludentes, os profissionais em geral, devem buscar meios de renovar suas convicções sobre a vida, PIS deparam com situações adversas, com pessoas que veem, sentem, andam, falam, ouvem e se comunicam o mundo de forma distinta.

Com relação aos surdos, o docente de Língua Portuguesa tem um dever especial e de suprema importância que é favorecer que o Português que leciona seja realmente Inclusivo, propiciando o crescimento, desenvolvimento e a comunicação do aluno surdo nos mais diversos âmbitos de contato social.

Já que o aluno surdo já vivencia experiências linguísticas importantes que necessitam de uma mediação para que se tornem significativas para sua comunicação. Como por vezes a família

não desempenha este papel fundamental de possibilitar esse amparo linguístico para o estudante, cabe a escola amparar este processo.

Logo, percebe-se que o Português Inclusivo, não é a disciplina em si, mas todo o trabalho desenvolvido pela escola e comunidade escolar (que envolve a família), na extensão de novas experiências linguísticas que favoreçam o desenvolvimento e a comunicação deste surdo.

É papel da escola combater o preconceito contra estes estudantes, que muitas vezes são monolíngues, isto é, são falantes apenas da Língua Portuguesa ou da Libras. É preciso permitir e favorecer o uso desta língua e a ampliação de seus horizontes e de sua participação social.

A partir do momento em que são oferecidas condições pedagógicas para que estes e todos alunos tenham acesso e compreensão do conteúdo ministrado, é possível vislumbrar um ensino mais agradável que pode desfazer a antipatia que muitas pessoas surdas tem da Língua Portuguesa.

No entanto, ao intitular este trabalho como Português inclusivo, não significa que a compreensão aqui defendida e as novas praticas pedagógicas não sejam necessárias para docentes das outras disciplinas.

Sempre partindo dos conhecimentos prévios que estes alunos possuem, através da mediação do professor, é possível ampliar estes conhecimentos a níveis mais formais. Isto porque toda aprendizagem é baseada na linguagem, é através dela que estabelecemos contato com o mundo.

A língua quando compartilhada demonstra um uso mais eficaz, pois é na troca entre sujeitos que o indivíduo desenvolve suas funções sociais da linguagem. É através primeiramente da Libras e depois da própria Língua Portuguesa, que o surdo fluente em Libras organiza seu discurso e participa nas outras disciplinas.

Então, a escola também deve assegurar que nas demais áreas de conhecimento a adequação do código linguístico e em alguns casos a adequação curricular, diminuindo assim os problemas

na apropriação de significados, conceito e conteúdos pelos estudantes surdos, respeitando as especificidades destes.

Resume-se, então o trabalho pedagógico do professor, no uso dos meios visuais, de atividades adequadas e diversificadas, o uso de formas alternativas de organização, metodologia e avaliação, além da adaptação curricular e do desenvolvimento de um olhar sensível para as produções tanto sinalizadas, quanto escritas deste aluno



## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Aviso Circular nº 277**, 08 de maio de 1996. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº186**, 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/DLG/DLG186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DLG/DLG186-2008.htm). Acesso em: 16 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 914**, de 06 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria n.º 1.793**, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria n.º 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: MEC/ SEESP, 2007.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

GOMES, Adriana L. Limaverde. et. all. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília: MEC/ SEESP, 2007.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. Florianópolis: UFSC, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. PIZZIO, Aline Lemos. REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: UFSC, 2009.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. et all. **Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. 1 v. Brasília: MEC/ SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. 2 v. Brasília: MEC/ SEESP, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental** : Língua Portuguesa para pessoa surda. São Paulo : SME / DOT, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida Independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida..** Acessado em: 16 de junho de 2009.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.