

7 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOA COM SURDEZ: SEU PENSAR, SENTIR E FAZER

Mirlene Ferreria Macedo Damázio Universidade Federal da Grande Dourado – UFGD
Carla Barbosa Alves – Secretária Municipal de Urbelândia

A educação inclusiva para pessoa com surdez (doravante PS) consiste em um movimento educacional de âmbito mundial envolvendo ações socioculturais, políticas, psicológicas, educacionais e pedagógicas desenvolvidas para garantir o direito de esses seres humanos estarem juntos nos diversos ambientes – independente do seu *déficit*, falta, falha, insuficiência ou deficiência sensorial – nos quais devem conviver, aprender e participar, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação. A educação inclusiva para PS é um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos e valores humanos, que agrega infinitas possibilidades para essas pessoas, envolvendo em especial o acesso e a permanência no âmbito escolar com equidade (MANTOAN, 2003).

Porém, para esse processo se efetivar, torna-se necessário enfrentar os empecilhos e entraves existentes envolvendo as barreiras estruturais e atitudinais no sistema de ensino brasileiro. Ao reconhecermos as dificuldades existentes, deflagramos a primeira iniciativa de confrontar as práticas excludentes, discriminatórias e preconceituosas, criando alternativas na busca de superá-las. Nesse sentido, a educação inclusiva para PS assume um espaço complexo no debate, quando legitima a superação da lógica da exclusão pelo marcador “surdo”. Nessa perspectiva, o Brasil, na atualidade, enfrenta um grande desafio, o desafio de se organizar para se tornar um país que acolhe e respeita as diferenças humanas dessas pessoas, valorizando seus potenciais individuais e coletivos, relegando o caráter excludente, discriminatório e segregacionista, em especial na escola de ensino regular público e privado que se organiza, ainda, incorretamente para potencializar a capacidade das PS (ALVES; DAMÁZIO, 2010).

Assim, ao se pensar em todas as questões polêmicas que perpassam a discussão acerca da educação das PS, iniciando pelas leis, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 apresenta como proposta educacional para o ambiente escolar ações que envolvam práticas educacionais inclusivas, e, conseqüentemente, a promoção de uma escola aberta a todos, nesse caso para as PS. Várias são as leis que asseguram os direitos das PS, mas do que adiantam belas e tracejadas linhas legais se no âmago da questão não se vê uma mudança de paradigma nas proposições e ações sociopolítico-educacionais? De que vale um papel se as pessoas não conseguem mudar a forma de ver a PS? Percebe-se progresso nas leis, mas as modificações nas atitudes estruturais e atitudinais ainda deixam muito a desejar. As leis são necessárias para assegurarem os direitos, porém a mudança de mentalidade, envolvendo os novos paradigmas da contemporaneidade, é emergente na busca de uma sociedade mais justa e solidária para a vida em sociedade dessas pessoas.

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 apresenta como proposta ao atendimento dos alunos com deficiências, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser praticado, preferencialmente, na escola de ensino regular. Nesse sentido, nosso “lócus” de pesquisa e ações práticas para o trabalho é a escola de ensino regular que existe em todos os municípios brasileiros, atendendo um ou vários alunos com surdez matriculados e que “deve estar” aberta a todos. Para isso, algumas propostas praticadas nessas escolas precisam ser revistas e algumas tomadas de posição e compreensão de bases epistemológicas de caráter inclusivo precisam ficar mais claras, para que, realmente, as práticas pedagógicas para a escola comum pública e também privada apresentem resultados efetivos e produtivos para a educação das PS. Muitos são os empecilhos e entraves, mas as possibilidades e alternativas são infinitas, inconclusas, e dependem do olhar que temos sobre o ser humano com surdez.

A atenção deve estar centrada, primeiramente, no potencial natural que esses seres humanos têm, independente de deficiência, diferença. Nessas pessoas, se lhes forem criados ambientes propícios para desenvolverem o seu potencial, outras questões serão secundarizadas. Em segundo lugar, o foco deve ser a transformação da escola e das suas práticas pedagógicas excludentes em inclusivas, pois compreendemos o homem como um ser dialógico, transformacional, inconcluso, reflexivo, síntese de múltiplas determinações num conjunto de relações sociais, com capacidade de idealizar e de criar. (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 49)

Analisando as escolas comuns, que são os espaços educacionais que devem ser para TODOS e para cada UM, para conseguirmos atender a essas exigências, teremos de ressignificar as práticas educativas, iniciando pela concepção de homem, mundo, sociedade, educação, desenvolvimento humano e aprendizagem, em virtude de prevalecer no geral o caráter tradicional de escola e de ensino. Como desenvolver uma escola que acolhe as diferenças se os valores sociais e culturais praticados pelos profissionais envolvidos são do não acolhimento às diferenças humanas, em especial das PS?

As PS, ao participarem dessa escola, não se sentem respeitadas, aceitas, logo desejam rapidamente voltar para o espaço “*próprio de surdo*”, como dizem, ou seja, ficar junto com seus pares que têm surdez, alegando não ser possível comunicar, dialogar, interagir, aprender, entender e ser feliz. Isso é fácil de ser compreendido na lógica da exclusão. Mas como resolver a exclusão? O que temos de modificar na escola para ela ter espaço inclusivo a essas pessoas com diferença sensorial e, automaticamente, comunicacional?

Compreendemos, assim, a PS como um ser dialógico, transformacional, inconcluso, reflexivo, síntese de múltiplas determinações num conjunto de relações sociais, como um ser que possui diferenças e capacidades de idealizar e de criar, ter a capacidade de reinventar os caminhos até hoje praticados em favor de seu processo educacional pela escola brasileira e criar um novo “lócus” de vida. Esse “lócus” terá de abranger, inicialmente, o âmbito da formação da pessoa, concepções e princípios, bem como a ambiência a ser construída, constituída no seio da escola, envolvendo discentes, docentes e a comunidade.

A educação escolar é um processo de desenvolvimento pleno do ser humano. Em seu decurso, são construídos conhecimentos com base nas necessidades de transformação social, sendo necessário levar em conta o fato de que cada pessoa os constrói, alicerçando-os em suas experiências próprias e adicionando-os àqueles pertencentes ao legado histórico da humanidade e constituídos por diferentes contextos culturais. Assim, o confronto de conhecimentos viabiliza a geração de outros novos; portanto, ao se pensar na educação das PS, não podemos nos desvencilhar da construção de uma escola que atenda a todas as diferenças e não apenas às das PS, levando em consideração qual a concepção de homem que esta escola tenha/têm.

DIFERENÇAS HUMANAS



Descrição: A imagem é uma fotografia de sete pessoas que vestem camisas brancas, deitadas de forma que suas cabeças ficam unidas formando um círculo.

Fotografia: Vinicius Carvalho Costa e Silva.

Nesse sentido, e considerando que o ato de educar para ser válido deve considerar a vocação ontológica do homem, a vocação de ser sujeito e as condições em que vive neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto e que a apropriação do conhecimento é fator de relevada importância social e histórica, torna-se necessário criar uma via que possa favorecer de forma inclusiva a educação escolar da PS nessa escola de ensino regular. Formas de resolvermos esse problema agrupando PS com elas mesmas parecem ser muito simples e fáceis, assim como óbvias, claras e baratas, passando-nos a impressão que tudo foi resolvido. Isso é real no paradigma da exclusão e tem acontecido com muita frequência.

Porém, os paradigmas inclusivos não coadunam com tais ações, pois temos de ressignificar essa escola regular, promover uma ampla e irrestrita modificação em sua forma de se fazer acontecer com todas as diferenças que a compõe. Se pensarmos assim, deveremos agrupar, então, os demais alunos pelos marcadores do déficit, falta, falha e deficiência. A grande questão é que o “lócus epistemológico” no qual nos alicerçamos é bem diferente dos que encontramos nos textos contrários à ação educativa para PS na escola de ensino regular de todos os municípios brasileiros. Os argumentos são fortes e contundentes, entretanto não ferem o que propomos, pois muito do que tem sido produzido nessa perspectiva não tem a ver com a inclusão (esses pesquisadores tentam justificar os seus estudos na inclusão) e sim com práticas integracionistas. A escola analisada nesses moldes está longe dos paradigmas da inclusão, uma vez que justifica sua existência em detrimento da língua sem considerar o ser humano, que não é definido na e pela sua deficiência.

É necessário reinventar as formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, rompendo com os modos lineares do pensar e agir no que se refere à escolarização. O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotimizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença,

refletida nas relações, experiências e interações. As pessoas com surdez não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem. (ALVES; DAMÁZIO, 2010, p. 8)

Desse modo, pensando nas especificidades da educação escolar das PS, há dois séculos, aproximadamente, instaurou-se um embate político e epistemológico entre os gestualistas e oralistas, que tem ocupado lugar de destaque nas discussões e ações desenvolvidas (DAMAZIO, 2005) em prol da educação dessas pessoas. Enquanto as discussões se reduzem à língua falada e à língua de sinais, os alunos com surdez ficam relegados à condição de pessoas excluídas ou de uma minoria linguística, em ambas as situações sendo prejudicadas, tendo em vista suas capacidades e potencial de desenvolvimento. Reafirmamos mais uma vez que todo nosso estudo foca no potencial dessas pessoas e na construção de uma escola inclusiva, na essência mais profunda de se fazer acontecer essa escola para todos e para cada um.

Assim, acreditarmos na nova Política Nacional de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva para PS, e não coadunamos com essas concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois, antes de tudo, por mais que diferentes nós humanos sejamos, sempre nos igualamos na convivência, na experiência, nas relações, enfim, nas interações, por sermos humanos. Pretendemos, então, revisitar neste texto aspectos do Fazer, Sentir e Pensar do AEE em favor das PS na escola de ensino regular pública e privada, afirmando que a educação de alunos com surdez, do nível básico ao superior de ensino, constitui um dos desafios que mais têm marcado os caminhos traçados para a adoção de uma escola para todos no Brasil. São muitos os entraves, e de diferentes naturezas.

Sendo assim, iremos trabalhar **OITO CONCEITOS**, esclarecendo os principais aspectos que devemos compreender em relação à educação das PS na perspectiva da inclusão, bem como conceitos a serem revistos, e, posteriormente, daremos enfoque ao AEE específico a elas. Os oito conceitos são:

- 1º) Ser humano – pessoa com surdez – nas dimensões biopsicossocial, cognitivo, cultural
- 2º) Concepções de aceitação/proteção e/ou exclusão da pessoa com surdez
- 3º) Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com surdez no ambiente escolar
- 4º) Tendências pedagógicas na educação das pessoas com surdez
- 5º) Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa para as pessoas com surdez
- 6º) Atendimento Educacional Especializado DE Libras
- 7º) Atendimento Educacional Especializado EM Libras
- 8º) Como fazer Plano de Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez?

1º CONCEITO

Ser humano – pessoa com surdez – nas dimensões biopsicossocial, cognitivo, cultural

O primeiro conceito visa compreender o ser humano nas dimensões biopsicossocial, cognitiva, cultural, e neste caso a PS. Esse conceito adentra todas as áreas do desenvolvimento humano, envolvendo as habilidades de língua e linguagem, da moralidade humana, da natureza e expressão do ser, da

cognição, da motricidade humana, da sociabilidade, da afetividade, da memória, do pensamento, da percepção, dos temperamentos, das aptidões, dos interesses, das habilidades e dos talentos humanos, oportunizando à pessoa que se desenvolva nas suas multidimensionalidades (ALVES; DAMÁZIO, 2010).

Assim, considerando o trabalho de todas essas áreas é possível desenvolver seres humanos em sua plenitude. Pessoas que opinam a respeito dos fenômenos, adquirindo competências para o enfrentamento das questões que as envolvem nas diversas instâncias do seu cotidiano de vida, inter-relacionadas aos saberes dos atos de ler, escrever, intertextualizar, extrapolar, analisar, sintetizar, avaliar, transformar, compor, decompor, criar, inventar e reinventar, alicerçadas em um processo dinâmico, flexível e atual, com base na ética e na estética das diferenças humanas..

Nossa intenção nesse sentido é interpretar a PS à luz do pensamento pós-moderno, como ser humano descentrado, por acreditar no corpo biológico, não em sua parte com a deficiência, mas nas outras, que dão à pessoa potencialidade; além de considerar que esse ser não é no todo 'surdo', mas há uma parte com surdez, que neurobiologicamente o limita, mas que em contrapartida o possibilita e potencializa ao desenvolvimento dos processos neurossensorial-perceptivos. Daí termos a certeza de que os processos perceptivos, linguísticos e cognitivos das PS poderão ser estimulados e desenvolvidos, tornando-as sujeitos capazes, produtivas e constituídas de várias linguagens, com potencialidade para adquirir e desenvolver não somente os processos visuais-gestuais, mas também ler e escrever as línguas em seus entornos e, se desejar, também falar (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010).

Isso nos faz pensar num sujeito com surdez não reduzido ao chamado mundo 'surdo', com a identidade e a cultura 'surda', mas numa pessoa com potencial a ser estimulado e desenvolvido nos aspectos cognitivos, culturais, sociais e linguísticos, pois a concepção de PS descentrada se caracteriza pela diferença, que, sob a força de divisões e antagonismos, leva a pessoa descentrada a ser deslocada e a assumir diferentes posições e identidades (HALL, 2000).

É nesse sentido de descentramento identitário que concebemos a PS como ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos. Cada PS é um ser único, nascido e influenciado por sua família, que pode ter como primeiro contato linguístico a convivência com ouvintes e/ou com outras PS, que tem como marcador cultural a sua ambiência de convivência e não o seu marcador 'surdo', enfim, é um ser que não é/será definido identitariamente pela sua deficiência (perda de audição), mas pelas suas experiências e vivências cotidianas e, conseqüentemente, as reflexões realizadas sobre tudo o que o circunda.

Compreender a PS nas dimensões biopsicossocial, cognitiva, cultural é favorecer quanto à compreensão do sujeito que conhece e é conhecido de maneira dimensionada e ampliada. Essa ação não fica restrita ao conhecimento do mundo físico, dos objetos no plano concreto, ela se realiza por meio de exercícios reflexivos, intuitivos e relacionais, baseados na complexidade do fenômeno inter e intra-humano e no meio vivencial, de forma processual, gradativa e exige muita investigação e atos educativos ligados à necessidade da pessoa, por meio de sistemas contextuais e complexos que são auto-organizados.

Nesse contexto, a PS se encontrará num contínuo processo de evolução, no qual poderá falhar, acertar e refazer caminhos, conseguindo por meio de seu autoconhecimento e do reconhecimento do outro um encontro interior e exterior, atingindo o processo de busca natural própria de sua transformação e formação, sendo compreendida como um ser histórico, dialógico, ético, estético, no qual despertará a consciência de si mesmo, possuindo aptidões individuais, naturais e culturais.

2º CONCEITO

Concepções de aceitação/proteção e/ou exclusão da pessoa com surdez

O segundo conceito visa compreender as concepções de aceitação/proteção e/ou exclusão da PS na sociedade. No decorrer dos tempos, podemos explicitar várias formas pelas quais as PS foram compreendidas a partir das concepções de aceitação/proteção e/ou exclusão. Essas pessoas foram, e em muitas situações ainda são, protegidas na visão segregacionista/assistencialista, pois durante muitos séculos estiveram caracterizadas dentro da deficiência intelectual, e a história das instituições especializadas nesta área esteve intimamente ligada ao seu atendimento.

As concepções das instituições especializadas fundamentam-se em sua maioria na surdez em si, por crerem na impossibilidade das pessoas estarem convivendo na coletividade. Nesse sentido, essas instituições contribuíram para proliferação dos estigmas da deficiência, através dos quais era apregoado que as PS não conseguem conviver em sociedade, pois têm uma comunicação diferente. As instituições no geral retiraram/retiram as PS do convívio social e as segregaram/segregam em um espaço exclusivo para elas, justificando-se na visão alienante da homogeneidade.

Com os preceitos humanistas, propagou-se o espírito de observação, crítica e surgiram os direitos humanos, todos eles favorecendo o desenvolvimento científico. Consequentemente, houve uma perceptível modificação na forma de como são encaradas e tratadas as pessoas com surdez. Assim, vejam as formas de tratamento que ainda são usuais e com as quais sempre nos deparamos nos espaços sociais:

- “o surdo”,
- “pessoa surda”,
- “o mudo-surdo”,
- “o surdo-mudo”,
- “deficiente surdo”,
- “deficiente auditivo”,
- “o DA”,
- “o aluno com necessidades educativas especiais”,
- “o aluno de inclusão”,
- “o surdinho”.

Outra grande confusão teórica refere-se às concepções que foram desenvolvidas em relação à educação das PS ao longo dos tempos nas instâncias educacionais. Vejam os conceitos abaixo descritos:

Assistencialismo, é a visão protecionista, de auxílio, de ajuda, de apoio.

Exploração, é usurpar, aproveitar, tirar proveito.

Segregacionismo, é a separação na visão homogênea da igualdade, a formação dos “guetos”.

Eliminação, é a exclusão, o extermínio.

Integração, vê a diferença na deficiência, na falta, na falha e no déficit humano, insere na sociedade, mas na visão adaptativa, ou seja, em favor da minoria fazemos contornos, ajustes que mediatizam numa visão reacionária, não respeitam e sim aceitam obrigatoriamente.

Inclusão, é uma visão paradigmática que respeita integralmente as diferenças humanas, foca seu percurso no potencial humano, não justifica o fracasso nos déficits, faltas ou falhas humanas,

mas volta o olhar para as singularidades, originalidades, marcas identitárias de cada ser, buscando a organização dos espaços de convivências humanas pautados na heterogeneidade de atores, situações e espaços dos conhecimentos. Legítima sempre a pessoa, o processo, o contexto e o tempo de cada um, em ações coletivas e individuais (BRONFENBRENNER, 1996).

Apesar das mudanças de concepção terem sido alteradas ao longo dos anos, vemos ainda muitas pessoas se manifestarem na atualidade, em um ou em vários espaços educacionais, segundo as concepções apresentadas acima, exceto a inclusão, caracterizando, assim, a perpetuação de todas essas concepções em tempo real. O que se observa atualmente em relação à educação das PS é que na grande maioria das organizações voltadas para o atendimento dessas pessoas perpetua o caráter segregacionista/assistencialista. Percebe-se progresso nas concepções, mas poucas modificações nas atitudes. Isso nos mostra que durante anos muito se falou de “aceitar” a PS, muitos diagnósticos foram realizados, siglas foram mudadas, projetos foram elaborados; no entanto, o problema das PS com a sociedade persiste, carecendo de atitudes rápidas e eficientes para ser resolvido, principalmente, no que diz respeito à educação escolar. Numa perspectiva de fato inclusiva e que compreenda e valorize o ser humano por detrás da surdez (DAMÁZIO, 2007).

3º CONCEITO

Desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com surdez no ambiente escolar

No terceiro conceito, esclarecemos que desde a mais tenra idade o ser humano, qualquer que seja, ao ser colocado no ambiente educacional escolar, diz que vai à escola para aprender. Essa afirmativa é certa, porém, a nossa principal preocupação está na forma como se desenvolvem os processos do aprender, vistos os resultados que cada ambiente estimulador ou não possibilita alcançar. Esses resultados alcançados influem nos processos cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos por toda a vida da pessoa, deixando reflexos na saúde, na autoconfiança, no desenvolvimento e na valorização do potencial humano.

Sendo assim, os preceitos básicos para o ato de aprender a aprender, quer seja para PS, quer seja para qualquer pessoa são: (1) o ser humano pensa, questiona e levanta ideias sobre todas as coisas; (2) ao levantar ideias, entra em conflito com os esquemas anteriores; (3) ao entrar em conflito, busca respostas aos seus questionamentos, visando refutar ou confirmar o que está sendo investigado, estudado; (4) ao descobrir sobre o saber investigado, tem um ato conseguido; (5) esse ato conseguido precisa ser assimilado e repetido, construindo os sentidos e significados; (6) ao apreender o saber, o ser humano realizará sua aplicabilidade em seu cotidiano de vida.

Diante do exposto, precisamos compreender como devemos potencializar as PS realizando esse percurso significativo no processo de aprender a aprender e desenvolver-se. A vida é um *continuum*, e focalizar os fenômenos do desenvolvimento e aprendizagem humana, separadamente, repercute desfavoravelmente na unidade do ser (SANTOS, 1999). O aluno é uma unidade, e por isso o professor há de se preocupar com essa unidade, indivisível, original e única, para realizar seu trabalho educativo. Uma prática educativa que respeite as aptidões, os interesses, as habilidades e os talentos é essencial aos processos educativos das PS. Nesse sentido é importante compreender cada conceito descrito abaixo e fazer referências/relações ao desenvolvimento e à aprendizagem da PS:

A *aptidão* revela-se nas características do desempenho. Nela estão envolvidos modos de comportamentos e atitudes, pois todo desempenho só vem tomar corpo por um comportamento e este por uma determinada atitude, em que incluem fatores culturais e multidimensionais. Nessa compreensão de aptidão, temos como base substancial a constituição psicofísica da pessoa humana,

envolvendo capacidades emocionais, as habilidades motoras, o pensamento linguístico ou numérico, a vitalidade, a vontade e os fatores causais, constitucionais e pessoais. Nesse sentido, as aptidões exercem influências sobre o ambiente educativo, em ação e reação, envolvendo a emoção, o pensamento, a imaginação e a memória.

Verificamos que a compreensão do *interesse* acontece sob influências de comportamentos orientados para certos objetos, atividades ou experiências. Essas influências variam de intensidade de uma pessoa para outra. As características dos principais interesses observados envolvem o cálculo, a mecânica, a persuasão, o artístico, o assistencial e o administrativo. Toda pessoa para realizar um trabalho precisa, primeiramente, ter conhecimento sobre o que vai realizar, interesse na sua execução e energia para fazê-lo.

A *habilidade* refere-se ao potencial natural e à capacidade peculiar do indivíduo de agir com competência, rapidez, agilidade, inteligência, esperteza, sagacidade, astúcia, sutilidade e de modos “hábeis”, tendo estilo próprio. Nesse sentido, considerando que a aptidão está na capacidade de produzir obras e que o interesse é a inclinação pelas atividades, a habilidade é o potencial natural e a capacidade peculiar das pessoas agirem, ou seja, demonstrarem seu desempenho. As habilidades podem ser desenvolvidas por meio de estímulos do meio, e um ambiente de aprendizagem rico em vivências e experiências favorece a emergência dessas habilidades.

O *talento* apresenta-se como sendo o grau elevado de habilidade ou aptidão. As interligações dessas características deflagram o aparecimento de um ser com alto potencial humano, favorecendo a compreensão dos talentos em prismas conceituais e práticos.

Na visão de Taylor (1976), esse respeito às diferenças humanas em ações coletivas e individuais envolve um elenco de habilidades relacionadas com a capacidade acadêmica, quais sejam: a criatividade, o planejamento, a comunicação, a tomada de decisões, o relacionamento humano e o discernimento de oportunidades. Essas habilidades favorecem a compreensão de que todo e qualquer ser humano tem potencialidades de evolução, tem capacidade de buscar sua auto realização e tem diferenças que precisam ser respeitadas nas suas especificidades, pois as características, os ritmos e os tempos de cada um são construídos nas relações estabelecidas entre o ser e o meio vivencial.

Nesse sentido, precisamos oferecer aos alunos com surdez ambientes mais saudáveis, visando conduzi-los para a vida na coletividade e, individualidade, criando espaços de convivências salutaras, nos quais os valores humanos sejam a essência da vida do ser em movimento e evolução permanente. Destacamos, ainda, que o aluno com surdez tem potencial para aprender e precisa contar com um ambiente educacional estimulador e coerente, através do qual ele tenha a possibilidade de aprender a aprender com significado e sentido.

4º CONCEITO

Tendências pedagógicas na educação das pessoas com surdez

Estudar a educação escolar para pessoas com surdez nos reporta não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, como também aos preconceitos existentes nas atitudes da escola para com elas. Essas pessoas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar decorrentes da especificidade do limite que a perda da audição provoca e da forma como se estruturam as propostas educacionais com o seu fazer pedagógico. Muitos alunos com surdez são prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e político-cultural, e têm perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem, ficando aquém dos demais colegas de escola.

Assim, precisamos compreender as tendências educacionais construídas para a educação das PS, bem como as práticas pedagógicas definidas para cada uma dessas tendências: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

As escolas pautadas no *oralismo* visam à capacitação da PS para que possa utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social como na escola. Essas propostas educacionais, baseadas no oralismo, não conseguiram atingir resultados satisfatórios, ocasionando *déficits* cognitivos, legitimando a manutenção do fracasso escolar, provocando dificuldades no relacionamento familiar, não aceitando o uso da Língua de Sinais e negando a diferença entre as PS e as ouvintes (GOLDFELD, 1997).

Já a *comunicação total* considera a PS de forma natural, aceitando suas características e prescrevendo o uso de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, procurando potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos de acordo com esta concepção são questionáveis, quando observamos as PS diante dos desafios da vida cotidiana (CICCONI, 2000). A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos, que continuam segregados, permanecendo em seus *guetos*, ou seja, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Esta concepção não dá o devido valor à Língua de Sinais, portanto, pode-se dizer que é outra feição do oralismo.

A *abordagem educacional por meio do bilinguismo* visa capacitar a PS para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte (QUADROS, 1997). As propostas escolares de acordo com essa abordagem, no Brasil, são muito novas. Acrescenta-se a essa situação a existência de trabalhos equivocados, ou seja, baseados em princípios da comunicação total, mas que são divulgados como trabalhos baseados na abordagem por meio do bilinguismo. Portanto, a *abordagem educacional por meio do bilinguismo* é uma consequência histórica e uma possibilidade de amadurecimento e aceitação da diferença que a PS tem, mas como tal não deve ao longo da trajetória de construção se impregnar de preceitos ideológicos e socioculturais, pois seria novamente um retrocesso em todo o processo histórico traçado ao longo dos tempos.

De fato, há que se desviar o foco do problema da educação dos alunos com surdez nesta ou naquela língua e focar na constituição do ser em seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e linguístico. Temos de construir um campo de comunicação e interação amplo, possibilitando que ambas as línguas tenham lugares de destaque na escolarização do aluno com surdez, e que não sejam o centro de tudo que acontece de bem e de mal no processo educativo. Afinal, a PS é um ser histórico, de relações e de infinitas possibilidades, envolvendo e participando de um amplo contexto social.

Mais do que uma língua, a PS precisa de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o seu pensamento e exercitem a sua capacidade cognitiva, como os demais alunos. Se a posse de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida. A aquisição da Língua de Sinais não é a única garantia da aprendizagem da PS (DAMÁZIO, 2007).

O ambiente em que a PS está inserida, em especial o da escola regular, precisa oferecer condições para que se estabeleçam mediações simbólicas com o meio físico e social, exercitando a sua capacidade representativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da produção de sentidos de tudo que a circunda. Dessa forma, um ambiente diglósico em que duas línguas sejam ofertadas e trabalhadas na sua especificidade oportunizará o desenvolvimento das PS, bem como a compreensão em contexto de tudo o que acontece ao seu redor.

Pensar e construir uma prática pedagógica que se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez, na escola, é fazer com que essa instituição esteja imersa nesse emaranhado de redes sociais, culturais e de saberes. Rompemos com o paradigma da dicotomização entre oralistas e gestualistas, e colocamos em cena a pessoa com surdez na concepção pós-moderna, e desta forma vemos que a tendência bilíngue se torna um território que desterritorializa a clausura dessa pessoa, sob a ótica multicultural. Porém, ao pensar a abordagem bilíngue para a educação linguística da pessoa com surdez, deslocamos o lugar especificamente linguístico e a tratamos com outros contornos: a LIBRAS e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, ensinadas no âmbito escolar, devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual, interacional e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica. (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010, p. 48)

A abordagem bilíngue, com certeza, é uma tendência que vem primeiramente reconhecer e valorizar a PS na sua diferença de experiência viso-espacial. Ela considera a Língua de Sinais e a respeita em sua estrutura como fator fundamental na construção do desenvolvimento cognitivo da PS e, ao mesmo tempo, não a deixa isolada do mundo, oferecendo-lhe a língua da comunidade majoritária (majoritária em termo de quantidade e não de ser melhor ou pior), visto que estas pessoas estão inseridas num contexto global maior. De acordo com Damázio e Ferreira (2010), a PS “não é estrangeira em seu próprio país”, mas usuária de um sistema linguístico com características próprias, no qual cognitivamente busca estratégias de organização e estruturação do pensamento e da linguagem para a aquisição dessa língua.

Com base no exposto, as diferenças desses alunos serão respeitadas, considerando a obrigatoriedade dos dispositivos legais, que, segundo o Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005, determina o direito de uma educação que garanta a sua formação bilíngue, em que Libras – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa escrita constituam línguas de instrução no desenvolvimento, de forma simultânea, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo.

Diante de todo este contexto de compreensão é que legitimamos a organização do Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez (AEE PS) por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que disponibiliza serviços e recursos para esse atendimento. É válido destacar que esse atendimento tem como função organizar o trabalho complementar à classe comum, com vistas à autonomia e à independência social, afetiva, cognitiva e linguística da PS na escola e fora dela.

Para tanto, o AEE PS, segundo Alves e Damázio (2010), ainda respeita os princípios pedagógicos essenciais para as duas línguas, garantindo uma organização didática e metodológica do fazer aula especializada, sob a autoridade técnica, humana e política do professor como responsável pela mediação entre o conhecimento, o conhecedor e o conhecido, num ambiente de aprendizagem processual dialógico, no qual se deve oferecer possibilidades infinitas para que ocorra a problematização, a experimentação, a demonstração e as trocas circunstanciais, promovendo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e linguístico do aluno com surdez.

O AEE PS apresenta uma organização metodológica própria para o trabalho com os alunos com surdez, sendo que várias escolas, inclusive, já contam com alguns destes profissionais (professor de AEE e instrutores), mas ainda apresentam equívocos teóricos em sua aplicabilidade. Assim, cabem algumas perguntas: se o aluno com surdez já tem respeitada a sua língua natural, Língua de Sinais,

e tem oferecida como segunda língua a Língua Portuguesa, por que não tem apresentado um bom desenvolvimento em seu processo de escolarização? Por que os conhecimentos curriculares não têm sido compreendidos em sua profundidade? Por que mesmo com o acesso às duas línguas o aluno parece não se desenvolver em potencial em cada língua? Daí a necessidade de oferecer este atendimento através de três momentos didático pedagógicos: o AEE de Libras, o AEE em Libras e o AEE para o ensino de Língua Portuguesa.

5º CONCEITO

Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa para as pessoas com surdez

Estudos e pesquisas realizados, pontualmente, por diversos autores/pesquisadores contemporâneos na última década do século XX e início do século XXI têm produzido algumas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa para PS. Embora essas contribuições sejam de estudos importantes na área, elas ainda não contemplam o fazer educativo na apropriação, por parte do aluno com surdez, da Língua Portuguesa.

Algumas dessas pesquisas, consoante as suas práticas pedagógicas, fundamentam-se em teorias linguísticas, em concepções de currículo, de pedagogia e metodologia, para o ensino de Língua Portuguesa, pensando a PS como limitada a sua deficiência e determinando a aprendizagem da Língua Portuguesa subordinada a sua língua natural – Libras.

Respaldados por esses estudos, observamos um discurso muito divulgado e defendido por pesquisadores e PS que se refere à não necessidade de aprendizagem da Língua Portuguesa, alegando que a apropriação da Língua de Sinais por si só já daria conta de sua interação social, mesmo sabendo da existência de uma língua oficial no país. Vejamos alguns depoimentos de usuários da Libras:

“Por que o surdo deve aprender Português se ele já tem a Libras?”

“Surdo aprender Português é perder sua cultura!”

“O surdo não aprende Português!”

“Aprender Português é muito difícil para surdo!”

“Só com a Libras o surdo já resolve o seu problema.”

“Português não é necessário para surdo.”

“Eu não quero aprender Português!”

“Surdo não é ouvinte, para que aprender Português?”

“Surdo não vai aprender Português só porque ouvinte quer.”

“Língua de surdo é diferente de língua de ouvinte, então para que aprender Português?”

Falar de aspectos sociopolíticos na formação das PS, numa visão guetificada tem legitimado e definido os caminhos nos campos educacionais, sociais, político-cultural para essas pessoas, o que é, com certeza, reduzir em muito sua condição de vida em sociedade, sendo essa pessoa fadada ao convívio homogêneo e, mais uma vez, conduzida à exclusão social. Essa concepção fortalece a deficiência e não o potencial dessas pessoas.

Porém, se concebermos a PS como ser humano potencial constituído, como capaz de produzir sentidos, em quaisquer práticas de linguagem, nos processos de interação verbal; como capaz de agir em seu entorno, na realidade imediata, no mundo de que faz parte a partir de sistemas

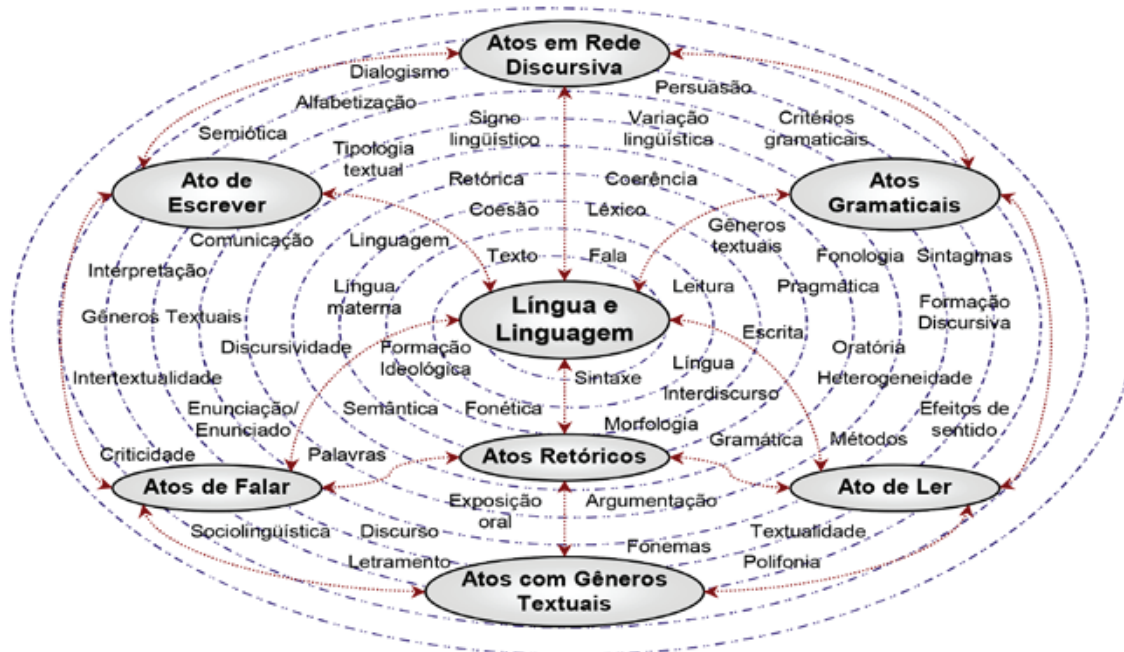
simbólicos e de vários sistemas de referências; a aprendizagem de uma segunda língua – como o Português, que é a língua oficial de seu país – torna a PS não somente otimizada em sua potencialidade como ser humano, mas permite-lhe apropriar-se de outra língua – a oficial – e dela fazer uso para o acesso aos bens socioculturais, ao conhecimento científico, constituindo-se como sujeito letrado, na sociedade do conhecimento, e possa ter certa garantia de sua identidade cidadã (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010).

Esses pressupostos nos conduzem a pensar o sujeito com surdez como de potencialidade linguística, e este seria o ponto de partida para refletirmos sobre o ensino de Língua Portuguesa para a PS. O aspecto frágil ainda está na proposta de ensino dessa língua para a PS. Para nós, o que falta é uma proposta mais eficaz de ensino, enquanto processos metodológicos e didáticos, para levar as PS à apropriação do Português com maior eficácia. Para que isso ocorra, levantamos a seguinte questão: **Como ensinar Língua Portuguesa a pessoas com surdez desenvolvendo uma prática pedagógica para os atos de leitura, de produção de textos escritos e uso da gramática?**

Para isso, devemos considerar, segundo Damázio e Ferreira (2010):

- a pessoa com surdez como sujeito de competência discursiva/linguística, constituído de vários sistemas simbólicos, de referências e semióticos;
- a linguagem e a língua humana como processos de interação verbal, nas práticas sociais e discursivas;
- o ato de ler como processo de produção de sentidos – a leitura é produzida; o ato de escrever como processo de produção linguística e discursiva de vários gêneros textuais e discursivos que circulam em nossa realidade;
- os processos de ler e escrever como práticas de letramento nas sociedades contemporâneas do conhecimento;
- o uso da gramática da Língua Portuguesa como processos em que tal língua se “estrutura” e “funciona”, segundo as variedades e os contextos de uso da língua em sua modalidade ou variante “padrão”, principalmente quanto à produção de textos escritos.
- Enfim, para uma proposta de PRÁXIS de ensino de Língua Portuguesa para PS, tecemos um “mapa conceitual” que possa orientar todo o percurso didático-metodológico e as bases epistêmicas em que deverá apoiar o ensino de Língua Portuguesa.

TECITURA LÍNGUA E LINGUAGEM



Descrição: A figura apresenta um mapa conceitual, na forma ovalada, tem como objetivo orientar o processo de desenvolvimento da Língua Portuguesa focado em para PCs. É formado por oito imagens geométricas ovaladas, com fundo cinza, interligadas por setas de vai e vem pontilhadas na cor marrom. Cada imagem tem sua descrição, com início na "Língua Portuguesa" sendo as demais: "Língua e Linguagem", "Discurso", "Atos com Gêneros Textuais", "Semiótica", "Ato de Ler", "Ato de escrever" e "Atos Gramaticais". Ao fundo aglomerando todo o mapa conceitual há um espiral de linha pontilhada na cor azul marinho, onde estão escritas soltas muitas palavras da Língua Portuguesa, como por exemplo: alfabetização, leitura, comunicação, gramática, oratória, fonemas, língua materna, formação discursiva....

Fonte: Mirlene Damazio e Josimário Ferreira.

Para se respeitar os apontamentos do mapa conceitual, é importante saber enquanto prática pedagógica que:

- As pessoas com surdez não irão aprender Língua Portuguesa se ensinarmos conforme se ensina as pessoas ouvintes.
- Ensinar a Língua Portuguesa de forma tradicional à pessoa com surdez não obterá resultados positivos, visto ser inadequado até as pessoas ouvintes.
- Na alfabetização de pessoa com surdez, os métodos alfabético/fônico/silábico não são os mais adequados e eficientes, pois a Língua Portuguesa não deve ser ensinada das partes para o todo da palavra e sim o inverso.
- A estrutura mental da pessoa com surdez desenvolve-se, não é limitada a sua deficiência, por isso consegue aprender a língua escrita e a falada.
- A pessoa com surdez conseguirá aprender a Língua Portuguesa sem a necessidade da Libras, pois a primeira não é uma transposição para a segunda e vice-versa.

Nosso objetivo é apresentar reflexões sobre a língua e uma proposta de ensino do Português para PS, consistente com uma prática pedagógica que venha a permitir que essas pessoas se apropriem da modalidade de língua oficial escrita praticada em nosso país ou, até mesmo, possam desenvolver-se como usuários dessa língua, consoante a potencialidade que têm para adquirir e desenvolver os processos de leitura, como também os de escrita. Sob essa ótica, defendemos que o espaço escolar se constitui como o lugar-base onde se pode inserir as PS para aquisição e para desenvolvimento da modalidade de Língua Portuguesa escrita padrão. Principalmente por essa língua ser conteúdo do ensino regular das séries/ciclos iniciais ao ensino superior e por ser direito dos cidadãos com surdez constituírem-se como sujeitos letrados numa segunda língua, em seus vários níveis de desenvolvimento, na sociedade moderna do conhecimento de que fazem parte e da qual devem usufruir de benefícios legalmente garantidos (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010).

O uso da língua oficial pode ser um dos eficazes instrumentos para a constituição da PS como sujeito/cidadão, dado que nela se concentra o poder discursivo de expressão formal de sentidos. Com ela é possível estabelecer as interações entre o “eu” e o “outro” e dela se apropriam todos os que buscam e produzem conhecimentos científicos, os saberes e os bens culturais a que temos direito de acesso (BAKHTIN, 1986). Por isso, o ensino de português escrito para PS tem como foco os níveis de letramento do sujeito nos atos de leitura e de escrita da língua oficial, ou língua segunda. Isso deve ser garantido, porque numa sociedade como a nossa, centrada na produção de conhecimento, na qual se multiplicam cada vez mais práticas de leitura e de escrita, além de uma nova cultura da tela, dos meios eletrônicos, que também se utilizam da escrita, é necessário que se pense na PS como ser humano potencial constituído de consciência, de pensamento e de linguagem.

Tornar a PS letrada numa sociedade que tem a Língua Portuguesa como a oficial, língua em que se produz e se registra o conhecimento científico e cultural, é criar condições e oportunidades para que essa pessoa tenha direitos de se constituir sujeito ativo e produtivo nas práticas sociais de leitura e de escrita em que se usa o português escrito (DAMÁZIO; FERREIRA, 2010). Nesse sentido, a escola e as instituições públicas, enfim, a sociedade brasileira deverá criar propostas e algumas diretrizes que viabilizem melhor a formação bilíngue da PS, com o intuito de que ela interaja mais e melhor, apropriando-se e produzindo conhecimentos em espaços de domínio da cultura gráfica brasileira. Assim, como sujeito “sínico” que é, o sujeito com surdez estaria conquistando mais um espaço social, político e cultural, não de submissão a uma segunda língua, mas dela apoderando-se para melhor lutar e garantir seus direitos de cidadão, incluindo-se nas instituições, nas práticas sociais e discursivas como sujeito nem ativo nem passivo e, sim, interativo e consciente (ANTUNES, 2005).

Por tudo isso, questionamos e afirmamos:

- Não é verdadeiro que a pessoa com surdez não precisa da Língua Portuguesa para interagir nas práticas sociais em seu cotidiano, apenas porque a Língua de Sinais se tornou oficial no Brasil e resolve esse problema. Já tratamos deste aspecto e compreendemos que apenas a aquisição de uma língua não é garantia de aprendizado.
- A pessoa com surdez se constitui sujeito bilíngue, porque sua língua natural, adotada em todo o país, é a garantia de sua identidade e autonomia cultural? Sabemos que o sujeito com surdez é bilíngue quando se apropria do uso das duas línguas, Portuguesa e de Sinais, dando sentido e significado do uso dessas línguas em sua vida, sendo respeitado na sua diferença linguística.
- Se a pessoa com surdez aprender a língua oficial de seu país, estará adquirindo a cultura do “ouvinte” e não estará respeitando a identidade de um grupo de usuários da Libras? Mais um ponto polêmico, pois sabemos muito bem que apenas o uso de uma língua não define uma cultura.

- A pessoa com surdez, por aprender a falar e escrever a Língua Portuguesa, não perderá seu lugar histórico e sociocultural e não será dominada pela cultura do ouvinte.
- A negação da aprendizagem de uma língua oficial – ou segunda língua – por pessoas com surdez constitui uma visão guetificada em nome da identidade social “surda”. Isso vem legitimar e definir caminhos nos campos educacional, social e político-cultural, reduzindo em muito sua condição de vida em sociedade.

Como ensinar, então, Língua Portuguesa para PS, desenvolvendo uma prática pedagógica para os atos de leitura, de produção de textos e uso da gramática?

Para isso, devemos considerar:

- a pessoa com surdez como sujeito de **competência discursiva**/linguística, constituído de vários sistemas simbólicos, de referências e semióticos;
- a linguagem e a língua humana como processos de **interação verbal**, nas práticas sociais e discursivas;
- o **ato de ler** como processo de produção de sentidos – a leitura é produzida;
- o **ato de escrever** como processo de produção linguística e discursiva de vários **gêneros textuais e discursivos** que circulam em nossa realidade;
- os processos de ler e escrever como práticas de **letramento** nas sociedades contemporâneas do conhecimento;
- o uso da gramática da Língua Portuguesa como processo em que a língua se “estrutura” e “funciona”, segundo as variedades e os contextos de uso da língua em sua modalidade ou variante “padrão”, principalmente quanto à produção de **textos escritos**.
- Enfim, propor e desenvolver uma prática didático-pedagógica no Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de Língua Portuguesa à pessoa com surdez requer que o professor tenha em mente concepções de linguagem/língua, uma teoria de leitura de textos escritos (conhecimento prévio, implícitos, inferências – que categorizem a interpretação e a compreensão de textos) –, uma teoria de texto (em seus aspectos de textualidade/textualização – coerência, coesão e seus elementos pragmáticos), uma teoria de gêneros textuais e discursivos e uma concepção de gramática que leve ao uso-reflexão-uso. Assim, o ensino de Língua Portuguesa a pessoa com surdez poderia se tornar mais produtivo e permitiria a ela apropriar-se de forma mais eficaz da língua oficial de seu país e dos benefícios dela provenientes para sua cidadania.

Com base no que apresentamos, podemos dizer que a educação bilíngue para a PS configura-se na coexistência da Libras e da Língua Portuguesa (escrita). Portanto, não podemos esquecer que a PS parte do aspecto visual da escrita, pois a fala não parece ser importante no processo de leitura-escrita, sendo que a Língua Portuguesa é atravessada pela Língua de Sinais, porém é função do professor/mediador da aprendizagem “criar condições” para que o aluno apreenda e aprenda os dois sistemas linguísticos em seus aspectos específicos de estrutura, funcionamento e relações textuais discursivas em contextos de práticas sociais, compreendendo que Língua Portuguesa é diferente de Língua de Sinais.

6º CONCEITO

Atendimento Educacional Especializado DE Libras

É direito das PS ter acesso ao aprendizado da Língua de Sinais desde a tenra idade. Esse é um dos desafios das políticas públicas inclusivas para as escolas brasileiras, ou seja, a construção de ambientes educacionais para o ensino dessa língua que respeitem os ciclos do desenvolvimento e a naturalidade de sua aquisição pelas crianças com surdez, usando os métodos adequados para o seu ensino (DAMÁZIO, 2005).

AULA DE LIBRAS



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. É uma fotografia de uma sala de aula, aparecendo ao fundo um quadro na cor verde; sobreposto a este a fotografia de uma paisagem. Há uma professora, loira, veste um guardapó branco com contornos na cor laranja. Ela está de pé, com um cartaz na mão, direcionado para um menino. O menino, está na frente da professora, tem cabelos castanhos e veste uniforme nas cores laranja com branco. Ele está gesticulando com as duas mãos.

Fotografia: Fernando Gomes.

Para atuar no AEE DE Libras, o professor precisa:

- Ter amplo domínio da estrutura da Libras;
- Saber ensinar a Língua de Sinais dialogicamente, estabelecendo interações comunicacionais;
- Não usar o canal da Língua Portuguesa para ensinar a Libras, ou seja, falar e ou escrever e logo em seguida sinalizar;
- Saber desenvolver os vários conceitos da Libras de forma vivencial, sem excluir os conceitos abstratos;
- Elaborar recursos didáticos com o uso de imagens;
- Trabalhar com base em um contexto.

Como são os passos do atendimento DE Libras?

De acordo com Damázio (2005), o atendimento se inicia com o *acolhimento* do aluno com surdez. Esse fator é de extrema importância, uma vez que o aprendizado de uma língua requer confiança na pessoa que a ensina, mesmo sendo essa língua o canal natural de quem está aprendendo. O aluno precisa se sentir seguro e ter autoconfiança para o aprendizado da Língua de Sinais, sendo esta construção algo natural e tranquilo que fará parte de toda a sua vida.

O atendimento deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. Essa avaliação é importante porque o AEE de Libras ocorre de acordo com a necessidade do aluno, em horário contrário ao das aulas na classe comum, de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. Dessa forma, os alunos mais novos que não sabem Língua de Sinais terão esse atendimento mais intensificado e aqueles que já dominam essa língua precisam ser avaliados para ver em que nível estão e se realmente compreendem sua estrutura e se utilizam os vários recursos que ela oferece.

Após a *avaliação inicial*, o professor de Libras precisa pensar na *organização didática* desse atendimento, que implica o uso de muitas imagens e de todo tipo de referências, uma vez que o canal desta língua é o visual-gestual. No decorrer do atendimento os alunos interagem e vivenciam diálogos e trocas simbólicas. Os professores e os alunos recorrem a vários recursos pedagógicos, tais como DVD, livros, dicionários, TV, data show, revistas, materiais concretos, entre outros (DAMÁZIO, 2005).

O professor do AEE de Libras avalia sistematicamente a aprendizagem dos alunos, utilizando uma ficha de registro onde consta: uso de mímica, conhecimento dos sinais de Libras, fluência e simetria. Em fluência e simetria, são analisados os parâmetros da Língua de Sinais: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial. São estudados também o grau de complexidade do domínio da língua, como emprego de termos técnico-científicos das várias ciências. É importante ressaltar que a avaliação leva em consideração a idade, o ano ou o ciclo escolar em que o aluno com surdez se encontra.

7º CONCEITO

Atendimento Educacional Especializado EM Libras

O AEE EM Libras, segundo Damázio (2007), constitui um dos três momentos didático-pedagógicos para os alunos com surdez incluídos na escola comum, disponibilizando os conteúdos a todos os alunos, conforme a estrutura própria do currículo. O aluno com surdez, assim como os demais, tem o direito de estar participando da escola comum, mas sendo atendido em suas necessidades e especificidades. Dessa forma, o AEE em Libras possibilita através do canal de comunicação primeiro para as pessoas com surdez, que é a Língua de Sinais, o acesso aos conceitos e conhecimentos curriculares trabalhados em classe comum.

Pensando na importância do AEE em Libras, cabem algumas perguntas:

- Como fica o processo de abstração das conceituações essenciais de um dado conteúdo?
- Por que os conhecimentos curriculares não têm sido compreendidos em sua profundidade?
- Como pensar e propiciar um atendimento que verdadeiramente atenda às necessidades dos alunos com surdez na compreensão dos conteúdos curriculares que se apresentam na proposta pedagógica e metodológica da escola?

AULA EM LIBRAS



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. A Imagem é uma fotografia de uma sala de aula, ao fundo numa das paredes um quadro na cor verde e na outra um cartaz. Na parte central da fotografia tem uma mesa e sobre ela uma maquete de uma cidade. De pé encontram-se três pessoas do sexo masculino: um professor e dois alunos adolescentes. Há a interação entre os três através de gestos com as mãos e expressões faciais sobre algo a respeito da maquete. Os dois alunos estão uniformizados com camisetas nas cores branca e laranja, e o professor veste calça preta e camisa na cor carmim.

Fotografia: Vinicius Carvalho Costa e Silva.

Partindo de todos estes questionamentos e pensando em uma organização metodológica que considera a PS como um sujeito pensante, formulador de ideias e construtor do seu próprio conhecimento, como o AEE em Libras deve ser organizado para atender às especificidades desses alunos, no que tange ao acesso aos conhecimentos acadêmicos por meio da Libras?

O AEE em Libras deve ocorrer diariamente, em horário contrário ao das aulas da classe comum, acompanhando o desenvolvimento do conteúdo curricular, para que o aluno com surdez relacione esses conteúdos apreendidos também em Língua de Sinais. Para que os conteúdos curriculares sejam assimilados pelo aluno com surdez, é necessária uma organização didático-metodológica de “fazer aula”, que é responsabilidade de um professor.

Quem é, então, esse profissional e qual deve ser a sua formação?

Na escola comum, é imprescindível a presença de professores que realizem esse atendimento, formados na área de atuação (pedagogo, professor de matemática, história, geografia etc.), qualificados para realizar o atendimento das exigências básicas do ensino por meio da Libras. Daí a necessidade do domínio e da formação desse professor que oferecerá os conteúdos acadêmicos em uma estrutura que respeite e legitime as suas possibilidades.

Como são os passos para o planejamento do AEE EM Libras?

O *primeiro passo* do planejamento do professor é o acolhimento desse aluno, que precisa se sentir seguro e bem aceito, valorizado em sua diferença, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.

AULAS EM LIBRAS

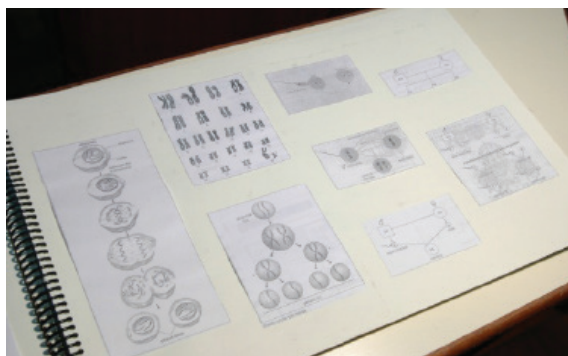


Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. A imagem é uma fotografia de uma sala de aula, ao fundo aparece uma parede com um quadro na cor verde, sobrepostos a este, dois cartazes um com o mapa político do Brasil e o outro com o mapa Mundi. Na parte central da fotografia, de pé encontram-se três pessoas do sexo masculino: um professor e dois alunos adolescentes. Há a interação entre os três através de gestos com as mãos e expressões faciais. Os dois alunos estão uniformizados com camisetas nas cores branca e laranja, e o professor veste calça preta e camisa na cor carmim.

Fotografia: Vinicius Carvalho Costa e Silva.

O *segundo passo* é a avaliação referente aos conhecimentos que o aluno tem do aprendizado dos conteúdos das séries anteriores que subsidiarão as séries seguintes.

CADERNO DE ESTUDO



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. A imagem é um caderno aberto, tem folhas claras, onde estão colados oito desenhos explicativos de conteúdos na forma de esquemas e organogramas.

Fotografia: Fernando Gomes.

O *terceiro passo* do planejamento é a definição e o estudo do conteúdo curricular a ser trabalhado no AEE em Libras. Assim, o professor do AEE em Libras não se apropriará do planejamento dos professores da sala de aula comum e o aplicará tal e qual, pois a organização didática e a língua canal do atendimento não são a mesma da turma comum.

AULA EM LIBRAS



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. É uma fotografia de uma sala de aula, ao fundo numa das paredes um cartaz com explicações da parte respiratória do ser humano. Na outra parede tem um quadro na forma de um desenho pendurado. No restante do espaço desta parede tem uma estante com muitos livros empilhados. Na parte central da fotografia há uma professora de pé, que veste guarda-pó branco. Esta segura com as duas mãos uma garrafa que possui um líquido amarelo. A professora está voltada para a turma de alunos que estão sentados a sua frente. Cada aluno está sentado numa cadeira e tem a classe em sua frente. Estes observam atentamente a professora.

Fotografia: Fernando Gomes.

No *quarto passo* do planejamento das aulas em Libras, há que se fazer o estudo dos termos científicos do conteúdo a ser estudado nessa língua, momento no qual o professor se apropria ainda mais do conteúdo a ser trabalhado por meio da Libras. É necessária, então, uma ampliação do vocabulário técnico da Língua de Sinais, reforçando a necessidade de aprofundar conceitos imprescindíveis ao acesso dos alunos com surdez ao conhecimento acadêmico.

No *quinto passo* do trabalho do professor, este deve utilizar imagens visuais e, quando o conceito é muito abstrato, recorrer a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Por isso, os recursos didáticos utilizados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares também podem ser utilizados no AEE em Libras, e vice-versa, reforçando mais uma vez a consonância necessária do Atendimento Educacional Especializado e da classe comum, que se complementam mutuamente.

CAIXAS TEMÁTICAS



Descrição: A figura tem estrutura retangular na horizontal. Organizado em três pilhas de caixas de papel corrugado, cada qual está devidamente etiquetada, dispostas em cima de uma mesa.

Fotografia: Fernando Gomes.

A avaliação processual do aprendizado por meio da Libras é importante para que se verifique, pontualmente, a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com surdez na escola comum. O professor do AEE em Libras deve estar atento à evolução conceitual de seus alunos, verificando constantemente o que eles conseguem dominar e explicar do conteúdo curricular trabalhado por meio da Língua de Sinais, sendo este o *sexto passo* essencial para a organização didática do fazer aula para o AEE em Libras.

Portanto, com o AEE em Libras o aluno com surdez terá maior oportunidade de participar da escola comum com acessibilidade e igualdade, propiciando uma evolução no seu aprendizado que refletirá nas suas relações dentro e fora da escola. O AEE em Libras, então, é um direito do aluno com surdez, e como tal deve ser assegurado pelas escolas com o intuito de atender esse aluno nas suas necessidades e, acima de tudo, respeitá-lo na sua singularidade e diferença.

8º CONCEITO

Como fazer Plano de Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez?

Pensando na importância de fazer Plano de Atendimento Educacional Especializado, organizado sistematicamente e atendendo às reais necessidades dos alunos com surdez, apresentamos a seguir os cinco passos importantes para a realização desse ato pedagógico:

Primeiro Passo

Parâmetros para a escrita de caso

A descrição de um caso requer uma visão focada no potencial do aluno. Para isso é importante realizar as seguintes observações:

- **compreender o aluno** como um ser único, original, singular, inconcluso, interativo, com múltiplas linguagens, sujeito descentrado e desterritorializado.... numa dimensão biopsicossocial, cognitiva e cultural.
- saber **quem é o aluno, se** criança, jovem ou adulto, observando as características do desenvolvimento biopsicossocial, cognitivo e cultural.
- observar o aluno com surdez nos seguintes aspectos:
- compreender a **educabilidade humana** (valores, ética, crenças, atitudes e comportamentos) da pessoa com surdez;
- compreender o **tipo de perda auditiva**;
- compreender o desenvolvimento da **motricidade global**;
- observar a **autonomia intelectual e social** da pessoa com surdez;
- observar as **múltiplas linguagens** que a pessoa com surdez utiliza e o processo comunicacional;
- observar o **poder criador** e a criatividade que o aluno com surdez tem;
- verificar o **domínio de conteúdos curriculares em Libras** que o aluno com surdez possui e sua aplicabilidade;
- compreender a **Libras** utilizada pelo aluno com surdez;
- compreender o **uso do português escrito** pelo aluno com surdez;
- verificar a **leitura labial** e a **oralidade** do aluno com surdez.

Segundo Passo

Aspectos importantes para sistematização e registro do caso:

- preocupar-se com a **organização didática** da coleta de dados sobre o caso, numa visão **processual e dialógica** envolvendo vários procedimentos com seus devidos instrumentos, tais como: observação sistemática, entrevistas, gravações, filmagens, avaliação escrita, desenhos, análise de documentos, pareceres médicos e outros;
- **registrar** todo o processo de coleta de dados do caso, visando à organização final da descrição do caso e oferecer posteriormente dados complementares.

Terceiro Passo – escrever o caso

Escrever o caso com todos os detalhes possíveis, seguindo as orientações dos passos 1 e 2.

Quarto Passo

Analisar o caso procurando entender o aluno e determinando suas características principais. Veja quadro modelo abaixo.

3 – Características do Aluno	
Afetividade	
Sociabilidade	
Cognição	
Linguagem	
Motricidade	
Família	

Quinto Passo

Preencher o instrumento específico do Plano de Atendimento Educacional Especializado para PS, atendendo às reais necessidades do aluno e realizando a complementaridade para a classe comum.

Abaixo são apresentadas as etapas de preenchimento do instrumento básico do Plano de Atendimento Educacional Especializado para PS:

- 1 – Cabeçalho
- 2 – Identificação do Aluno
- 3 – Relato do Caso
- 4 – Características do Aluno
- 5 – Natureza do Problema
- 6 – Plano de Unidade de Ensino – Trimestral
- 7 – Processo Avaliativo
- 8 – Livro Adotado para o Aluno Estudar
- 9 – Bibliografias do Professor

Exemplo de um Plano de Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez

2 – Identificação do Aluno
<p>O aluno Antônio José da Silva, natural de Uberlândia-MG, nascido em 19/3/1994, filho de Wagner Alves Silva e Talita Silva, residente na Rua Carajás nº 133, no bairro da Joaquina, na cidade de São José-MG, atualmente com 16 anos de idade, está regularmente matriculado na Escola Américo Junqueira Rezende.</p> <p>Antônio José da Silva é um adolescente de 16 anos e tem surdez profunda bilateral.</p> <p>Seus professores são: Rosa Cavalcanti, Maria Costa e Silva e Davi Roberto Bragança.</p>

3 – Relato do Caso

O aluno Antônio José da Silva, natural de Uberlândia-MG, nascido em 19/3/1994, filho de Wagner Alves Silva e Talita Silva, residente na Rua Carajás nº 133, no bairro da Joaquina, na cidade de São José-MG, atualmente com 16 anos de idade, está regularmente matriculado na Escola Américo Junqueira Rezende.

AS é um adolescente de 16 anos e tem surdez profunda bilateral.

No domínio social, o desenvolvimento de AS é muito bom, é bem-humorado, educado e gosta de estar sempre com os colegas. Entretanto, muitas vezes os provoca com brincadeiras inadequadas, mas não aceita muito bem as provocações que lhe são dirigidas.

No domínio da linguagem e comunicação, AS é bastante comunicativo; se expressa através da Língua de Sinais (Libras) e possui um pouco de oralidade. Ainda apresenta dificuldades na linguagem escrita e leitura, por não compreender bem a estrutura da Língua Portuguesa.

No domínio do pensamento e do comportamento, AS apresenta muitas dificuldades em questões lógico-matemáticas por falta de mais estudos. Necessita da intervenção do professor frequentemente para a execução das atividades propostas em sala, não demonstrando interesse e esforço em realizá-las e se dispersando facilmente. Fica agitado quando não consegue fazer algum exercício. Não cumpre com a maioria dos trabalhos propostos para casa e não consegue concluir suas atividades avaliativas com segurança e eficazmente, precisando do apoio do professor. Seu rendimento escolar não está muito bom devido à indisposição de estudar, de cumprir com suas atividades e às insistentes conversas e brincadeiras em sala de aula. Quando questionado sobre o porquê de não realizar seus trabalhos de casa, sempre se justifica através da deficiência (surdez), dizendo que não entendeu ou que não sabia.

No domínio psicomotor, AS possui um desenvolvimento ótimo.

Enfim, AS é um adolescente com muito potencial cognitivo, necessitando de estímulos adequados para o seu desenvolvimento, além de melhor predisposição de sua parte ao estudo.

4 – Características do Aluno

Afetividade	Bem-humorado e brincalhão
Sociabilidade	Muito boa, apesar das constantes provocações com brincadeiras desagradáveis com os colegas
Cognição	Necessita da constante interferência e auxílio da professora para realizar suas atividades e apresenta dificuldades no raciocínio lógico-matemático
Linguagem	Fluente na Língua de Sinais (Libras) e oralidade fraca, apresenta várias dificuldades na leitura e escrita da Língua Portuguesa
Motricidade	Ótimo desenvolvimento
Família	Relacionamento conturbado com os pais

5 – Natureza do Problema

AS é um adolescente de 16 anos e tem surdez profunda bilateral e apresenta dificuldades na leitura e escrita e ideias dos conteúdos em Libras.

6 – Plano de Unidade de Ensino – Trimestral

Momento	Objetivos Específicos	Conteúdos	Desenvolvimento Metodológico	Recursos Didáticos
Atendimento Educacional Especializado EM Libras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver as ideias dos conteúdos curriculares da classe comum por meio de Libras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plano de Conteúdo/ contexto do 9º ano do Ensino Fundamental (História, Geografia, Ciências, Matemática, Artes, Educação Física) 	<ol style="list-style-type: none"> (1) o aluno pensa, questiona e levanta ideias sobre todas as coisas; (2) ao levantar ideias, entra em conflito com os esquemas anteriores; (3) ao entrar em conflito, busca respostas aos seus questionamentos, visando refutar ou confirmar o que está sendo investigado, estudado; (4) ao descobrir sobre o saber investigado, tem um ato conseguido; (5) esse ato conseguido precisa ser repetido, construindo o signifiante e o significado; (6) ao apreender o saber, o ser humano realizará sua aplicabilidade no seu cotidiano de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lousa ▪ Pincel ▪ Fotografia ▪ Vídeo ▪ TV ▪ Livro-texto ▪ Papel sulfite ▪ Cd-Rom ▪ Computador ▪ Internet ▪ Revistas ▪ Jornais ▪ Gravador ▪ Filmadora ▪ Fita ▪ Letras de Músicas ▪ Filmes ▪ Lápis de cor ▪ Papel cartão ▪ Jogo pedagógico ▪ Caderno de estudo ▪ Gibi ▪ Livros de literatura ▪ Gravuras ▪ Argila ▪ Aquarela ▪ Sucatas ▪ Livros didáticos

7 – Plano de Unidade de Ensino – Trimestral

Momento	Objetivos Específicos	Conteúdos	Desenvolvimento Metodológico	Recursos Didáticos
Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a competência gramatical e linguística, bem como textual para que sejam capazes de gerar seqüências linguísticas bem formadas. 	<p>Leitura e Escrita</p> <p>1.1- Planejamento da mensagem (geração da informação e organização da mensagem a comunicar)</p> <p>1.2- Construções sintáticas (escrever o texto em frases e ajustados às regras e estruturas gramaticais próprias à língua e do estilo em que se escreve)</p> <p>1.3- Recuperação de elementos léxicos (recuperação dos grafemas, seja pela via fonológica ou indireta ou pela via ortográfica, visual)</p>	<p>(1) o ser humano pensa, questiona e levanta ideias sobre todas as coisas;</p> <p>(2) ao levantar ideias, entra em conflito com os esquemas anteriores;</p> <p>(3) ao entrar em conflito, busca respostas aos seus questionamentos, visando refutar ou confirmar o que está sendo investigado, estudado;</p> <p>(4) ao descobrir sobre o saber investigado, tem um ato conseguido;</p> <p>(5) esse ato conseguido precisa ser repetido, construindo o significante e o significado;</p> <p>(6) ao apreender o saber, o ser humano realizará sua aplicabilidade no seu cotidiano de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lousa ▪ Pincel ▪ Fotografia ▪ Vídeo ▪ TV ▪ Livro-texto ▪ Papel sulfite ▪ Cd-Rom ▪ Computador ▪ Internet ▪ Revistas ▪ Jornais ▪ Gravador ▪ Filmadora ▪ Fita ▪ Letras de Músicas ▪ Filmes ▪ Lápis de cor ▪ Papel cartão ▪ Poemas e poesias ▪ Brinquedos ▪ Jogos pedagógicos ▪ Cadernos ▪ Caderno de estudo ▪ Gibi ▪ Livros de literatura ▪ Gravuras ▪ Quadra ▪ Piscina ▪ Argila ▪ Aquarela ▪ Sucatas ▪ Livros didáticos ▪ Mapas ▪ Diferentes tipos de textos

8 – Processo Avaliativo

Os processos avaliativos serão realizados por meio da avaliação processual, visando compreender o desenvolvimento de AS, em suas possibilidades, limitações e diferenças no cotidiano educativo. Por meio dessa avaliação, poderemos repensar permanentemente os atos pedagógicos com AS. Os princípios dessa avaliação coincidirão com os da aprendizagem.

Os princípios a serem adotados nas avaliações de AS são:

- contínua (não se restringir ao momento isolado);
- gradual (realizar-se em etapas);
- cumulativa (cada avaliação deve fornecer elementos para outra);
- coerente (ter ligação recíproca com o processo ensino-aprendizagem e com a metodologia desenvolvida pelo AEE);
- cooperativa (professor e aluno devem atuar juntos);
- ampla (vários aspectos devem ser considerados);
- de acompanhamento (e não apenas classificatória);
- prazerosa (desenvolver-se num clima de tranquilidade e confiança).

Esta forma de avaliar favorecerá a possibilidade de se encontrar as potencialidades e não as limitações do desempenho escolar de AS. Ao trabalhar com avaliações sistemáticas de diversas situações do cotidiano escolar, ampliaremos o olhar sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de AS, independentemente de suas limitações. Realizaremos avaliações iniciais e continuadas do processo de aprendizagem de AS nos campos biopsicossocial, cognitivo e cultural.

Avaliações iniciais: AS será observado por todos os professores que diretamente trabalham com ele. Focalizaremos as observações nos seguintes aspectos: sociabilidade, cognição, afetividade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. Registraremos as observações iniciais em relatório-textos, colhidos das anotações realizadas ao longo do processo inicial de observação.

Nas avaliações continuadas, trabalharemos com diagnósticos realizados no cotidiano, ou em momentos em que o professor da classe comum e do AEE observarão questões importantes de serem analisadas. Registraremos essas observações por meio de relatório circunstanciado e fichas de observações, procurando de uma forma mais significativa registrar a compreensão do processo apresentado por AS.

Ao avaliarmos continuamente AS, procuraremos verificar as habilidades que foram desenvolvidas no ambiente do aprender a aprender, criado na sala de aula e no AEE, que favorecerão o desenvolvimento de AS no terceiro núcleo.

O sistema de avaliação envolverá a avaliação dos domínios cognitivos. Eles estão relacionados à capacidade de: conhecimento, compreensão, aplicação, serão utilizadas estratégias de ensino individuais, favorecendo a investigação, a exploração, o tateamento experimental em trabalhos temáticos escritos, produções textuais orais e escritas, exercícios estruturais e trabalhos de campo.

9 – Livro Adotado para o Aluno Estudar

Adoção de diversos livros didáticos, enciclopédias, sites, revistas, jornais, filmes, vídeos e diferentes recursos imagéticos.

10 – Bibliografias do Professor

Citar tudo que consultar ao realizar o plano.

Assinatura do Professor do AEE

Data ____/____/____

CONCLUINDO...

Neste texto, tivemos o propósito de demonstrar a possibilidade de as pessoas com surdez estudarem na escola comum numa perspectiva inclusiva, com o AEE, oferecido como complementar à classe comum, visando ao pleno desenvolvimento e aprendizagem por meio da Libras e da Língua Portuguesa escrita.

Concluimos que é preciso refutar as propostas de educação de alunos com surdez que não sejam inclusivas, pois discriminam e colocam esses alunos em escolas de “surdos”, ou seja, em ambientes educacionais à parte dos demais. Assim sendo, rompemos com o embate entre gestualistas e oralistas, que prejudica o desenvolvimento dessas pessoas, ao canalizar a atenção para o problema de língua em si. De fato, o fracasso escolar de alunos com surdez na escola comum não pode continuar sendo centrado no uso desta ou daquela língua, mas principalmente na qualidade das práticas escolares oferecidas a todos os alunos, nas escolas comuns.

Embora a Língua de Sinais seja condição necessária para a escolarização das pessoas com surdez, ela não é suficiente, por si só, para resolver todos os problemas escolares desses alunos, assim como não é suficiente para que eles deem prosseguimento aos seus estudos em todos os níveis de ensino.

O estudo sistemático de Libras e da Língua Portuguesa escrita não é apenas um complemento necessário ao bom desempenho escolar do aluno com surdez, mas a garantia da sua inclusão em escolas comuns e na sociedade em geral. Ele não constitui um trabalho segregado e/ou substitutivo da escolarização do aluno com surdez nas turmas de ensino regular, mas o complemento necessário para que esses alunos tenham sucesso em seu percurso escolar.

Para tanto, defendemos a atuação do professor bilíngue em sala de aula, porém esta não é a nossa realidade brasileira e, assim, contamos com a presença do intérprete, que é um profissional da Educação Especial que medeia a comunicação em todos os espaços das escolas, não sendo um profissional do AEE. No AEE contamos com a presença do instrutor e/ou professor de Libras (preferencialmente com surdez), o professor em Libras (que pode ser o professor bilíngue) e o professor de Língua Portuguesa.

Contudo, negar aos alunos com surdez a possibilidade de estudar em uma escola comum na perspectiva inclusiva, em nome de sua cultura, comunidade e língua, é, para nós, um grande equívoco teórico-educacional, no processo de escolarização dessas pessoas, nos níveis básico e superior de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. B.; DAMAZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CICCONI, M. C. Algumas considerações gerais sobre bilinguismo (s) na área da surdez. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, 14, pp. 19-22, dez. 2000.
- DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva das pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: II SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE, 2., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, SEESP, 2005, pp. 108-121.
- _____. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. São Paulo: Kronos, 2007.
- DAMÁZIO, M. F. M.; FERREIRA, J. Educação escolar de pessoas com surdez-atendimento educacional especializado em construção. **Revista Inclusão**. Brasília: MEC, v. 6, 2010.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- TAYLOR, C. W. **Criatividade: progresso e potencial**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

PARA SABER MAIS

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAGNO, M. et. al. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**. Caxias do Sul: EDUCS, 004.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- O ACESSO de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- BRITO, L. F. **Integração e social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BUENO, J. G. S. Diversidade, deficiência e educação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 12, pp. 3-12, jul. / dez. 1999.
- _____. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. Brasília, v. 3, n. 23, pp. 37-42, 2001.
- CAMARA JR., J. M. **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DA SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.
- _____. Educação escolar inclusiva das pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE, 2., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, SEESP, 2005. pp. 108-121.
- DORZIAT, A. Democracia na escola: bases para igualdade de condições surdos-ouvintes. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 9, pp. 24-29, jan. / jun. 1998.
- FARIA, M. F. M. **Estudo analítico do rendimento escolar no ensino fundamental: uma questão revisitada**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997. 141 p. Dissertação de Mestrado.
- _____. **Rendimento escolar dos portadores de surdez na escola regular em classe comum do ensino fundamental**. Espanha: Universidade de Salamanca, 1997. 148 p. Dissertação de Mestrado.
- FELIPE, T. A. Escola inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 7, pp. 41-46, jan. / jun. 1997.
- FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- GERALDI, J. W. O uso como lugar de construção dos recursos linguísticos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, pp. 49-54, ago. / dez. 1997.
- GIUSEPPE, R. et. al. (Org.). **A educação dos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOZLOWSKI, L. A proposta bilíngue de educação do surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 10, pp. 47-53, jul./dez. 1998.
- _____. O modelo educacional bilíngue no INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, pp. 102-105, dez. 2002/jul. 2003.
- LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.
- LENZI, A. C. A Integração das pessoas surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 7, pp. 22-25, jan./jun. 1997.
- MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. In: ANPED. Caxambu, 1998.
- _____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, M. B. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Petrópolis: Lucerna, 2002.
- MARTINELLI, M. L.; RODRIGUES, M. L.; MUCHAIL, S. T. (Org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: 1998.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MATURNA, H. R.; VARELA F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Editorial Psy II, 1995.