

**DISCUTINDO ASPECTOS METODOLÓGICOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SURDEZ**

***DISCUSSING METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING
AND LEARNING IN EDUCATIONAL SERVICE SPECIALIST
FOR STUDENTS WITH DEAFNESS***

***DISCUSIÓN DE LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EL ATENDIMIENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDIANTES CON
SORDERA***

Flávia Roldan Viana^I

^{II}Adriana Limaverde Gomes

^IUniversidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte – Brasil. E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com

^{II}Universidade Federal do Ceará, Ceará – Brasil. E-mail: adrianalimaverde@ufc.br



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo tem o propósito de evidenciar as práticas pedagógicas para o aluno com surdez no âmbito do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Na prática docente, as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar de pessoas com surdez referem-se, por exemplo, ao desconhecimento da língua de sinais e a falta de estratégias metodológicas adequadas a um ensino que respeite a singularidade do indivíduo surdo. Diante desse cenário, o AEE surge com o intuito de criar e aprimorar as condições para o aprendizado e o ensino escolar para todos. Trata-se de um ensaio teórico fundamentado numa revisão crítica da literatura. As discussões sobre as práticas pedagógicas para alunos com surdez no âmbito do AEE serão apresentadas focalizando elementos que ampliem a visão sobre as reais condições do educando surdo, motivados pela crença no seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem. É necessário reforçar o funcionamento do AEE, mas se contrapondo a uma utilização movida por modismos e/ou pelo afã dos discursos de ser apenas uma prática inclusiva.

Palavras-chave: Alunos com surdez. Ensino e aprendizagem. Atendimento educacional especializado.

Abstract

This article aims to highlight the educational practices for students with deafness in the Specialist Educational Attendance - AEE. In the teaching practice, the main difficulties encountered in the process of school inclusion of people with deafness refer, for example, the lack of sign language and the lack of adequate methodological strategies to a school that respects the uniqueness of the deaf individual. In this scenario, the AEE comes in order to create and improve the conditions for learning and school education for all. This is a theoretical essay based on a critical review of the literature. Discussions on the teaching practices for students with hearing loss in the AEE will be presented focusing on elements that enhance the view of the actual conditions of educating deaf, motivated by the belief in their potential for development and learning. It is necessary to strengthen the functioning of the AEE but in contrast to a use driven by fads and/or the desire of speeches to be only an inclusive practice.

Keywords: Deafness Students. Teaching and learning. Specialized educational assistance.

Resumen

En este artículo se pretende poner de manifiesto las prácticas educativas para los estudiantes con sordera en el Atendimento Educacional Especializado - AEE. En la práctica docente, las principales dificultades encontradas en el proceso de inclusión escolar de las personas con sordera se atribuyen, por ejemplo, al desconocimiento del lenguaje de signos y a la falta de estrategias metodológicas adecuadas para una enseñanza que respete la singularidad de la persona sorda. En este escenario, la AEE surge con el fin de crear y mejorar las condiciones para el aprendizaje y la enseñanza para todos. Se trata de un ensayo teórico basado en una revisión crítica de la literatura. Las discusiones sobre las prácticas pedagógicas para estudiantes con sordera en el AEE se presentarán centrándose en los elementos que mejoren la visión de las condiciones reales del educando sordo, motivadas por la creencia en su potencial de desarrollo y aprendizaje. Es necesario fortalecer el funcionamiento del AEE, pero contraponiéndolo a un uso impulsado por las modas y / o por el deseo de los discursos de ser solamente una práctica inclusiva.

Palabras clave: *Estudiantes con sordera. Enseñanza y aprendizaje. Atendimento educacional especializado.*

1 Introdução

As pessoas com surdez enfrentam barreiras linguísticas na inserção educacional, o que pode acarretar entraves significativos à realização de práticas educativas eficazes no processo de escolarização desse alunado. Na prática docente, as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar de pessoas com surdez referem-se, por exemplo, ao desconhecimento da língua de sinais e a falta de estratégias metodológicas adequadas para o ensino que respeite a singularidade do indivíduo surdo. Diante desse cenário, o Atendimento Educacional Especializado – AEE surge como uma complementação ao ensino regular, com o intuito de criar e aprimorar as condições para o aprendizado e o ensino escolar para todos. Especificamente, o AEE para alunos com surdez enfatiza a perspectiva bilíngue considerando a Língua Brasileira de Sinais como a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo evidenciar as práticas pedagógicas para o aluno com surdez no âmbito do AEE, verificando de que modo esse atendimento pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, e, conseqüentemente, para a permanência desses alunos no contexto do ensino comum.

Na atualidade, observamos resultados positivos referentes às políticas educacionais voltadas para a educação dos surdos, como por exemplo, o reconhecimento da importância da língua brasileira de sinais, Libras, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, através da Lei Nº 10.436/02, e a obrigatoriedade da presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, através do Decreto Nº 5.626/05. Essas medidas legais têm demonstrado que se busca compreender e respeitar as necessidades individuais desses estudantes, apesar que nem sempre sejam garantidas na prática escolar.

Outrossim, pesquisadores (OLIVEIRA, 2005; ARNOLDO JUNIOR e RAMOS, 2008; VIANA e BARRETO, 2014) indicam que, apesar dos avanços legais serem positivos, ainda se observa que a situação educacional desses estudantes na escola comum não atingiu resultados eficazes de uma inclusão satisfatória, que busque compreender esse alunado em suas especificidades linguísticas, respeitando suas experiências visuais como meio de acesso ao conhecimento; além, da não oferta de subsídios ao professor da sala comum, para que possa adequar sua postura didática-metodológica de modo que venha a favorecer o processo de ensino e aprendizagem desse alunado.

Dessa forma, a partir das percepções e análises acerca das discussões que outrora direcionaram a escolarização das pessoas com surdez, uma nova proposta descrita na atual política de educação especial surge: o Atendimento Educacional Especializado – AEE, de natureza complementar a sala de aula, que se dá prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.

O AEE é um serviço oferecido pela educação especial, que visa especialmente eliminar barreiras que interferem no acesso ao conhecimento. Esse serviço é regulamentado pelo Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e assegura aos alunos com deficiências sensoriais, intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, aprenderem o que é diferente do currículo do ensino regular, possibilitando a superação das barreiras impostas pela deficiência (FIGUEIREDO, 2010).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE deve ser oferecido na Sala de Recurso Multifuncional –

SRM, preferencialmente nas escolas comuns da rede de ensino regular. A SEM, constitui-se, como um local organizado e equipado para atender esse alunado. Trata-se de um espaço educacional, de caráter complementar e/ou suplementar à formação do aluno, que tem o intuito de privilegiar o desenvolvimento dos alunos e visa à superação das dificuldades de aprendizagem.

O professor do AEE deve focar sua atenção no potencial que esse alunado tem, independente da deficiência, diferença ou limites linguísticos impostos por fatores biológicos. Vale ressaltar que, nessas salas de recursos, o professor do AEE que atenderá o aluno surdo deve ser preferencialmente bilíngue, conhecedor da Libras, com conhecimentos profundos acerca de metodologias para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

O AEE para alunos com surdez deve propor atividades que quebrem barreiras linguísticas e pedagógicas que interfiram na inclusão escolar desses alunos. Nesse contexto, é preciso visualizar a surdez como uma diferença linguística, histórica e cultural, expressa na comunidade surda ultrapassando a determinação da perda auditiva e ao padrão de normalidade do ouvinte (DAMAZIO, 2007). Ou seja, a surdez deve ser vista como uma condição, uma especificidade linguística, que traz novas formas de apreensão da realidade e de compreensão conceitual diversificada, e não uma anormalidade auditiva ou uma incapacidade física que limita o indivíduo, buscando a homogeneização.

Dorziat (2004), Sales (2004), Oliveira (2005), Borges (2006), entre outros, levantam questões sobre a educação de surdos, possibilitando, assim, diálogos e reflexões significativas acerca da prática docente e da aprendizagem desses estudantes.

Em seu relato de pesquisa, Dorziat (2004) discute as implicações educacionais da surdez, no sentido de que é preciso superar o discurso localizado aos componentes linguísticos e visuais de forma isolada. É preciso analisar e desvendar as questões na sua totalidade. A autora ressalta que o fragmento dessas discussões acarreta que diferentes posturas pedagógicas circulem no contexto da sala de aula, de forma acrítica. Ou seja, o cotidiano escolar reproduz estratégias consideradas eficazes no ensino de pessoas ouvintes, ou busca por práticas adaptadas aos alunos com surdez, sem uma base epistemológica que dê sentido às ações.

Segundo Sales (2004), o professor em sala deve planejar sua aula, buscando, sempre que possível, as estratégias metodológicas que sejam mais significativas para a aprendizagem dos alunos. O indivíduo surdo pode estruturar sua aprendizagem, sua comunicação e sua

Discutindo aspectos metodológicos de ensino e aprendizagem no atendimento educacional especializado para alunos com surdez

língua viso-espacial, através dos processos visuais, para a construção de suas imagens mentais.

De acordo com Oliveira (2005), é preciso considerar o conhecimento prévio sobre diferentes conceitos que o aluno com surdez traz para sala de aula, estabelecendo um diálogo no processo de construção do conhecimento. Relatos esses que devem ser estimulados a narrar em sua língua natural, a língua de sinais ou por meio escrito. O pesquisador indica que essa mesma estratégia seja utilizada ao se questionar o aluno surdo sobre o que ele sabe daquilo que está sendo ensinado ou o que apreendeu da aula.

Borges (2006) faz uma análise reflexiva do discurso docente que fundamentalmente se queixa que sua formação inicial não contempla o preparo para atuar com as diferenças e especificidades dos alunos com surdez, além de não ser oferecida a oportunidade de estudar e se aprofundar sobre as abordagens do tema Educação Especial. Ainda segundo o pesquisador, o professor precisa compreender a surdez como uma diferença e não como uma deficiência.

Diante do exposto, podemos inferir sobre a problemática que envolve as propostas educacionais para o aluno com surdez. É preciso incorporar ações educativas que reflitam uma mudança que perpassa desde a organização curricular até a metodologia docente; assim como, buscar contrapontos que subsidiem o pleno desenvolvimento e a aprendizagem de indivíduos surdos; e ainda, compreender e reconhecer as potencialidades e capacidades desse alunado.

Nesse sentido, o AEE, que deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular (comum), disponibiliza aos alunos com surdez: programas de enriquecimento curricular, o ensino e o aprofundamento da língua de sinais e a consolidação do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Tratando-se de um ensaio teórico cuja metodologia se fundamenta em uma revisão crítica da literatura, as discussões sobre as práticas pedagógicas para alunos com surdez no âmbito do AEE serão apresentadas, no presente artigo, focalizando elementos que ampliem a visão sobre as reais condições do educando surdo, motivados pela crença no seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem.

2 Reflexões sobre as práticas pedagógicas no AEE para alunos com surdez

De acordo com Damázio (2007), o AEE para o aluno com surdez deve estruturar-se em três diferentes momentos didático-pedagógicos: 1. AEE em Língua Brasileira de Sinais – Libras; 2. AEE para o ensino da língua portuguesa; 3. AEE para o ensino de Libras. Nos subitens a seguir passamos a descrever o que consiste cada um deles.

2.1 AEE em Língua Brasileira de Sinais – Libras

O pressuposto bilíngue baseia a educação dos alunos com surdez. O AEE em Libras fornece ao aluno com surdez o acesso ao conteúdo curricular tomando por base conceitual a língua de sinais. Segundo Damazio (2007), esse momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum ocorre com um professor surdo ou ouvinte que seja proficiente em Libras.

A organização didática desse momento didático-pedagógico implica o uso de recursos visuais e de subsídios que possam contribuir para o aprendizado dos conhecimentos curriculares em estudo na sala de aula comum (DAMÁZIO, 2007). Assim sendo, o AEE em Libras deve assumir concepções e práticas educacionais que considerem o ensino bilíngue, de forma criativa, que valorize as experiências visuais dos alunos surdos. O desafio está no professor incorporar ações pedagógicas inovadoras à prática na educação para alunos com surdez mudando suas concepções, ações e atitudes.

O professor do AEE, em articulação com o professor da sala de aula comum, deve buscar informações acerca do aluno com surdez, como por exemplo, quais suas necessidades, como se dá sua relação com os conteúdos escolares. De posse dessas e outras informações, o professor do AEE pode esclarecer dúvidas sobre a aprendizagem desse aluno, refletir sobre a real situação em sala de aula e contribuir para que o professor de sala de aula possa resignificar suas ações pedagógicas, criando uma base consistente para mediações adequadas para o aluno surdo em relação à construção de uma Pedagogia Visual, proposta pedagógica que prioriza a língua de sinais e valoriza as experiências visuais.

Com base nessas reflexões, torna-se significativo que o professor saiba conduzir as experiências visuais de modo a favorecer a aprendizagem do aluno surdo. Faz-se urgente uma

releitura de suas ações pedagógicas, o que implica, no contexto da educação especial, valorizar a diferença, promover interações dialógicas e sociais reais e envolver a todos na pesquisa e produção de novos conhecimentos. E na educação de surdos, Perlin e Miranda (2003) propõe para a efetivação dessa releitura o uso de uma pedagogia visual.

De acordo com as pesquisadoras, a Pedagogia Visual valoriza o uso de imagens na educação de surdos, em todas as áreas do conhecimento. Essa pedagogia traz alguns elementos fundamentais para a discussão de seu lugar na educação dos surdos. Esses elementos não encerram a discussão, mas dão o pontapé inicial para: i) enfatizar o fato de “ser surdo”; ii) conservar a identidade como povo surdo; iii) exaltar a língua de sinais; iv) transmitir valores culturais; v) constituir a interculturalidade.

A cultura visual, que abrange as experiências visuais e a língua visual-espacial, faz parte da cultura surda. Sendo artefato cultural, o uso da língua de sinais para a pessoa surda não caracteriza apenas o poder da comunicação, mas também o desenvolvimento do pensamento. Além disso, é por meio dessa língua que o surdo constrói a sua identidade. A língua de sinais oportuniza a pessoa surda fazer parte de um mundo singular, no qual sinais dão forma e vida ao conhecimento, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa surda em todos os seus aspectos, sejam eles afetivo, cognitivo e/ou social.

De acordo com Reily (2003), o uso das imagens visuais no processo de ensino e aprendizagem favorece a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio. Porém, é preciso saber o que e quando utilizar. Não basta apenas ter o recurso, é preciso criar ao redor das imagens pistas visuais indutivas que permaneçam mais tempo na cognição. Usadas de forma complementar aos conceitos teóricos, mantém a atenção do estudante surdo por mais tempo se comparadas às pistas verbais, pois são mais significativas ao valorizar experiências visuais.

Em síntese, o AEE em Libras consiste em oferecer o acesso ao conteúdo curricular através da língua de sinais. Nesse trabalho, o papel do professor é trabalhar com esse alunado os conteúdos disciplinares. Para isso é imprescindível que esse professor seja fluente em Libras.

No subitem a seguir será discutido o caminho metodológico para o ensino da língua portuguesa para o aluno com surdez, que deve ser permeado por uma perspectiva bilíngue.

2.2 AEE para o ensino da língua portuguesa

Segundo Damazio (2007), o AEE para alunos com surdez deve se caracterizar como um espaço em que se utilize a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na sua modalidade escrita, desenvolvido num ambiente bilíngue.

A partir de inúmeros estudos sobre as diferentes línguas de sinais e seus processos de aquisição, muitos autores (FERREIRA-BRITO, 1993; SACKS, 1998; DOMINGUES, 2006) passaram a investigar o processo de aquisição da língua escrita por alunos surdos, que representa a modalidade oral-auditiva. Para esses pesquisadores, a aquisição da língua de sinais deve ocorrer como língua materna, ou seja, como aquisição da L1 (primeira língua). Eles propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma L2 (segunda língua).

O ensino de língua portuguesa para alunos surdos deve ocorrer numa perspectiva de segunda língua (L2), por isso deve ser contextualizado e apoiar-se sobre as práticas sociais, tendo por finalidade promover a inclusão social do estudante, capacitando-o para atuar em sociedade. A aprendizagem deve contribuir para formar sujeitos capazes de comunicar-se e reconhecer o conhecimento como instrumento útil em variados contextos do cotidiano.

Essa modalidade de atendimento tem como proposta didático-pedagógica o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para os alunos com surdez orientando-se pela concepção bilíngue-bicultural, permeada pela língua de sinais, a Libras, como primeira língua, e o português escrito, como segunda língua.

O professor deve considerar a leitura contextualizada, associada a imagens visuais, com atribuição de significados à imagem gráfica; deve considerar, também, a diversidade de gêneros textuais; assim como, a produção de textos, com uso de livros, revistas e dicionário; a exploração de conceitos com estudos ortográficos e do sentido da palavra em diferentes situações; exploração textual e contextual da escrita; entre outras práticas adaptadas ou não.

Conclui-se então que o AEE para o ensino da Língua Portuguesa escrita deve iniciar com práticas de linguagem, focando as habilidades para leitura e escrita. O professor deve promover a observação e análise da língua portuguesa em diferentes contextos, permitindo ao aluno com surdez conhecer e fazer uso da gramática normativa dessa língua, através da produção escrita nos mais variados gêneros textuais (DAMAZIO, 2007).

No item a seguir é apresentado o terceiro momento didático-pedagógico do AEE para alunos com surdez que trata do ensino de Libras. A língua de sinais, como dito anteriormente, é a língua natural e de instrução da pessoa surda, que deve ser utilizada tanto nos contextos criados pelos próprios surdos, dentro das comunidades surdas, como nos espaços educacionais.

2.3 AEE para o ensino de Libras

É importante que o indivíduo surdo tenha oportunidade de interagir no ambiente educacional com a língua de sinais para construir significado. A imagem e a experiência visual têm papel fundamental no processo educacional, uma vez que a língua de sinais permite à pessoa surda compreender, intervir, reagir e interagir no e com o meio, contribuindo para sua educação, sendo, portanto, instrumento mediador de aprendizagem para esses alunos.

Diante do exposto, é necessário, então, ressignificar a proposta didático-pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem de alunos com surdez, considerando no planejamento e na prática do contexto da sala de aula a priorização do uso da língua de sinais, respeitando a condição linguística do indivíduo surdo; além de recursos visuais e mnemônicos, contemplando as especificidades de aprendizagem desse alunado.

É preciso desmistificar a concepção errônea de que alunos surdos apresentam dificuldades para organizar o pensamento e assimilar conceitos “abstratos”. Dessa forma, é importante lembrar que o aluno surdo compreende e apreende o que está sendo ensinado, a partir da contextualização dos recursos que envolvem o conhecimento do conteúdo específico de determinada disciplina, facilitando, assim, todo o processo de aprendizagem (STROBEL, 2008).

Dentro dessa perspectiva, é fundamental o uso de representações visuais como estratégia pedagógica para crianças surdas. O uso dessas representações visuais favorece a apropriação de significados pela criança, possibilitando a representação mental de experiências mediante a utilização de imagens visuais, quais sejam desenhos, pinturas, objetos em miniatura, fotografias. O uso desses materiais contribui para a apropriação de sistemas de representação de natureza não verbal, sistemas semióticos não-verbais, e a constituição da linguagem, possibilitando, assim, a comunicação.

A Pedagogia Visual, amplamente discutida por Reily (2003), Perlin e Miranda (2003), Strobel (2008), traz a importância da utilização de representações visuais na educação de surdos, pois facilita para a pessoa surda a formação de conceitos e auxilia no desenvolvimento do pensamento conceitual.

Vygotsky (1995), em seus estudos, já concebia uma concepção diferenciada de educação, a qual chamou de educação compensatória. Nessa educação, para as pessoas com surdez, a estimulação visual compensaria a falta do canal auditivo.

Dessa forma, compreende-se que a compensação seria a transformação da deficiência auditiva em eficiência visual, que segundo Chaves (2006), seria uma possível via colateral de desenvolvimento.

Com base em resultados de pesquisas já mencionadas, há constatações de problemas de aprendizagem relacionados aos alunos com surdez. Porém, de acordo com Botelho (2002, p. 94), o aluno com surdez apresenta déficits de aprendizagem “não porque não ouve ou porque usa língua de sinais e, sim, porque a escola e as políticas educacionais não levam em conta a necessidade de um ensino baseado na percepção visual”.

Sendo assim, é fundamental que o professor organize suas aulas favorecendo situações de aprendizagem que envolvam os alunos na busca de soluções e, conseqüentemente, na organização de suas ideias, compartilhando com os demais de forma interativa, comunicativa e dinâmica. Situações que estimulem a resolução de problemas e a construção do conhecimento, sensibilizando-os quanto ao protagonismo em relação à sua construção.

Vale ressaltar que, acerca do processo de ensino e aprendizagem da pessoa com surdez, Sacks (1998, p. 118) argumenta que “a acentuada visualidade do surdo inclina estas pessoas a formas de memória especificamente ‘visuais’, sendo uma das principais fontes de estímulo à própria necessidade de comunicação por meio da língua de sinais, língua visoespacial, que faz a vez das palavras” (GRIFO DO PRÓPRIO AUTOR).

Ainda segundo o autor, pessoas surdas, proficientes em sua língua materna, tendem a organizar seus pensamentos segundo uma ordem lógico-espacial, que se promove no espaço tridimensional, o que facilita certas habilidades, tendo em vista a “grande facilidade para imaginar e pensar no espaço tridimensional” (SACKS, 1998, p. 119).

Contudo, sabemos que a dificuldade de aprendizado dos alunos com surdez, na maioria das vezes está relacionada à incompreensão linguística, o que dificulta o acesso

Discutindo aspectos metodológicos de ensino e aprendizagem no atendimento educacional especializado para alunos com surdez

desses alunos ao conhecimento, atrasando a organização do pensamento abstrato. Ou seja, a educação desses sujeitos os tem levado a desenvolver um raciocínio concreto sobre o mundo que os cerca.

Ações isoladas e descontextualizadas não favorecem que os resultados das atividades educativas sejam positivos. O professor precisa conduzir seus alunos a assumirem papel ativo na construção do seu conhecimento. Para tanto, a aprendizagem deve ser significativa, de modo que possa direcionar ações que possam impactar a realidade em que atua.

Mas, como fazer? Como possibilitar esse aprendizado ao aluno com surdez? Que tipos de atividades são favoráveis à aprendizagem do aluno com surdez? Como motivar o aluno com surdez para essa aprendizagem? Que situações de aprendizagem devem ser propostas no sentido de levar os educandos ao efetivo domínio conceitual?

No desenvolvimento dos conteúdos curriculares são diversas as estratégias a serem aplicadas, por exemplo: a experimentação e o estudo do meio, o desenvolvimento de projetos, os jogos, os seminários, os debates, a simulação. Todas as propostas devem possibilitar que o professor exerça a função de mediador, responsabilizando-se por apresentar problemas ao aluno, para que ele seja desafiado a buscar a solução.

O papel do professor é extremamente significativo no sentido de organizar o ensino como elemento facilitador, ele precisa estar atento para utilizar recursos e metodologias adequadas e contextualizadas.

Para alunos com surdez, o espaço do AEE deve oferecer um instrutor de Libras (de preferência surdo) para aqueles que ainda não aprenderam essa língua, e cujos pais tenham optado pelo seu uso. É necessário que o professor de Língua Portuguesa e o professor de AEE em Libras trabalhem em parceria com os professores da sala de aula, para que o aprendizado dos conteúdos, da Língua Portuguesa escrita e de Libras seja contextualizado.

É visível, então, que os três momentos didático-pedagógicos no AEE para alunos com surdez apresentam particularidades relativas à forma como esses alunos aprendem, sugerindo diferenças em relação ao aprendizado de crianças ouvintes.

Diante das discussões delineadas, observa-se que o ensino para alunos com surdez, além de considerar as implicações linguísticas, suscita a necessidade de se repensar as práticas atuais, necessárias ao processo de ensino e aprendizagem desse alunado.

3 Para concluir ... Orientações para uma prática contextualizada para alunos com surdez na sala de aula

Segundo Pierucci (1999), no espaço escolar, alunos com deficiência devem ser trabalhados como aqueles que, por possuírem uma deficiência, possuem diferenças e limitações. Tais limitações, de natureza linguística, devem ser reconhecidas e respeitadas, mas não podem se tornar justificativa para o fracasso escolar desse alunado.

Em um contexto de rupturas com essas premissas, na contramão desses discursos de “normalidade”, Zarfaty, Nunes e Bryant (2004) afirmam que é consenso que as crianças com surdez possuem certa lacuna de desenvolvimento porque muitas das experiências informais envolvem a língua falada. A falta da língua oral proporciona menos oportunidades de aprendizagem às crianças surdas em relação às ouvintes.

A aprendizagem informal, que se dá nas interações cotidianas, em comunidades ouvintes, pode não acontecer entre os indivíduos surdos, filhos de pais não usuários da língua de sinais. Assim, as crianças com surdez deixam de ser estimuladas em sua língua materna no período que corresponde ao desenvolvimento da linguagem e, quando chegam à idade escolar, as entidades educacionais ainda não se encontram preparadas efetivamente para trabalhar com essa especificidade linguística.

Dentro desse contexto de interações e aprendizagem informal o desenvolvimento da percepção visual não pode ser desprezado no processo de emancipação da pessoa com surdez, que é, antes de tudo, um ser visual, e tudo o que aprende é a partir de suas experiências visuais (DOMINGUES, 2006). Esse é, portanto, um fator facilitador de todas as ações de aprendizado e diálogo com esse alunado, de aproveitamento dos momentos informais como fonte de aprendizagem.

As diversas formas de aprendizagem dos alunos com ou sem surdez precisam ser reconhecidas e consideradas dentro de um contexto de redimensionamento das práticas pedagógicas. Dentro dessa perspectiva, o AEE para alunos com surdez também precisa ser resignificado.

Portanto, faz-se necessário a criação de estratégias pedagógicas de intervenções adequadas, que leve em conta a especificidade da aprendizagem do aluno com surdez, de forma a propiciar-lhe condições de favorecimento de seu desenvolvimento cognitivo para além de sua deficiência.

De acordo com Poker (2001), no processo de ensino e aprendizagem do aluno com surdez, é necessário considerar sua limitação sensorial para organizar atividades que propiciem condições de reconstituição de experiências de vida, além de manifestações de previsões de acontecimentos de fenômenos, relato de fatos e histórias, organização temporal de fatos utilizando diferentes instrumentos simbólicos acessíveis ao aluno.

Outro ponto a ser discutido são as posturas docentes em sala de aula. Bull, Marschark e Vallee (2005) despertam para algumas precauções que deveriam ser observadas pelos professores, como, por exemplo, explanação do conteúdo com o professor voltado para a lousa, não permitindo ao discente perceber sua expressão e muito menos perceber qualquer interação; também a necessidade de acesso prévio ao material didático, permitindo ao aluno com surdez o contato com a leitura antecipada do material de estudo.

Outra questão importante, segundo Borges (2006), é visualizar que um estudo que busca compreender como se correlaciona a prática pedagógica e a maneira de perceber a surdez, deve, necessariamente, envolver os professores que atuam no ensino desses educandos.

O autor entende que as representações docentes sobre o indivíduo com surdez, o reconhecimento de uma aprendizagem diferenciada, o uso da língua de sinais, entre outros, tem influência direta na ação pedagógica em sala de aula. O professor precisa enxergar a surdez como uma diferença, não como deficiência, respeitando a especificidade visual do indivíduo surdo.

Arnoldo Júnior e Ramos (2008) propõem algumas rotinas e procedimentos interessantes que são facilmente adaptadas a cada realidade e contexto. Os autores sugerem, por exemplo, que a disposição das cadeiras seja em forma de semicírculos, pois possibilita que todos os alunos visualizem a comunicação em língua de sinais ao mesmo tempo em que não perdem a interação com o professor.

Outros procedimentos também podem contribuir para a aprendizagem do aluno com surdez, como por exemplo, a entrega prévia do desenvolvimento da aula, ou de uma pequena síntese das atividades contendo figuras, desenhos, esquemas. Todos esses procedimentos dariam maior clareza enquanto apresentado durante a aula. Acrescentamos ainda, a escrita de esquemas e resumos do conteúdo da aula, pois visualizá-los consistiria em um elemento a mais no processo de ensino e aprendizagem (ARNOLDO JUNIOR e RAMOS, 2008).

Importante também é trabalhar interpretação de textos significativos com o aluno com surdez. Essa atividade é facilitada quando o docente tem fluência em língua de sinais, assim, a dificuldade diminuirá e o professor poderá interagir de forma mais satisfatória com seus alunos. Tendo domínio da língua de sinais, o professor poderá questionar elementos que se encontram no texto, debater e criar hipóteses.

As estratégias adotadas para a interpretação e a compreensão textual são fundamentais, à medida que oportuniza ao aluno com surdez o contato com diversos gêneros textuais que ampliam o vocabulário e enriquecem a construção de ideias. Dessa forma, no AEE os professores devem trabalhar os sentidos das palavras de forma contextualizada, com o uso de dicionários visuais e explorando a estrutura gramatical da Língua Portuguesa.

Entende-se que não há como considerar essas mudanças sem pensar na adaptação curricular. Dessa forma, de acordo com Damazio e Alves (2010, p. 40 – 41), “é preciso reconhecer a necessidade de uma reestruturação curricular ampla, e não apenas fazer algumas adaptações na escola comum como a visão integracionista propõe”.

A matriz do currículo deve favorecer a plena escolarização do indivíduo surdo, visando garantir, desde cedo, a utilização dos meios de que ele necessita para superar suas dificuldades e barreiras, podendo assim usufruir de seus direitos escolares, exercendo sua cidadania. Uma proposta, então, seria agregar ao currículo, em todas as séries, para todos os alunos, surdos e ouvintes, a disciplina de Libras, preferencialmente ministrada por instrutor surdo.

As discussões desse texto apontam que no contexto educacional do aluno surdo, as propostas pedagógicas devem ser fundamentadas em uma perspectiva bilíngue. Esta reflexão requer a superação do discurso oralista e uma ruptura com a individualidade, visualizando o AEE para alunos com surdez como uma proposta capaz de gerar novos ambientes de aprendizagem, através de um processo dialógico entre os professores da sala comum e o do AEE.

Por fim, os três momentos didático-pedagógicos do AEE devem oportunizar aos alunos com surdez o direito de se beneficiar de ambientes inclusivos de aprendizagem. Promover a esse alunado o acesso aos conhecimentos teóricos em duas línguas: a língua de sinais, língua materna da pessoa surda, e a língua portuguesa; além de estimular os escolares a terem uma participação ativa no contexto da sala de aula e de favorecer o seu desenvolvimento linguístico, social, cognitivo e afetivo.

Discutindo aspectos metodológicos de ensino e aprendizagem no atendimento educacional especializado para alunos com surdez

No AEE em Libras, a língua de sinais fornecerá a base conceitual dos conteúdos curriculares estudados em sala de aula. Os recursos visuais, como fotos, mapas conceituais, disponibilizados em murais, painéis, flanelógrafos, são fundamentais para a compreensão conceitual por parte desse alunado.

O AEE de Libras oportunizará ao aluno o acesso a sua língua materna. Promoverá também o uso de referenciais visuais possibilitando uma maior apreensão dos vários contextos que podem ser trabalhados. Esse momento possibilita ao aluno com surdez ampliar sua competência linguística.

E por fim, mas não menos importante, o AEE para o ensino da língua portuguesa, cuja proposta didático-pedagógica foca-se no ensino do português escrito para alunos com surdez. Esse momento didático deve promover a leitura, interpretação e a produção de textos escritos, sendo estes os pontos chave a serem trabalhados nesse atendimento.

Concluimos afirmando que o AEE para alunos com surdez é uma prática pedagógica que deve partir dos contextos de aprendizagem da sala de aula. Ele precisa ser considerado como um momento de aprendizagem contextualizado, que permita fazer inferências mais sólidas, menos subjetivas e sem especulações. É necessário reforçar seu funcionamento, mas se contrapondo a uma utilização movida por modismos e/ou pelo afã dos discursos de ser apenas uma prática inclusiva.

Referências

ARNOLDO JUNIOR, H.; RAMOS, M. G. Matemática para pessoas surdas: proposições para o ensino médio. In: **Anais do 2º Simpósio Internacional de pesquisa em Educação Matemática**, Recife, SIPEM, n. 1, p. 1-12, 2008.

BORGES, F. A. **Institucionalização (sistemática) das representações sociais da “deficiência” e da surdez: relações com o Ensino de Ciências/ Matemática**. Maringá, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2006, 187 p.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos** – ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2002, 160 p.

BRASIL. 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, 2002.

_____. 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, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611/2011**, de 17 de novembro de 2011. Revoga o Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008 e dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008

BULL, R; MARSCHARK, M; BLATTO-VALLEE, G. SNARC hunting: Examining number representation in deaf students. **Learning and Individual Differences**, v. 15, nº 3, p. 223 – 226, 2005.

CHAVES, H. V. **Estratégias de mediação e construção compartilhada de conhecimentos entre surdos**. Fortaleza, CE. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, 2006, 129 f.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007, 45 p.

_____; ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. (Cotidiano escolar: ação docente). 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2010, 96 p.

DOMINGUES, J. M. P. A facilitação da leitura de mundo e de textos escritos através da contação de histórias e de obras de arte. In: **Fórum – Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Rio de Janeiro, RJ. n. 14, p. 22-24, 2006.

DORZIAT, A. Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores. **Educar em Revista**, n. 23(1), p. 87-104, 2004.

FERREIRA BRITO, L. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro, Babel Editora, 1993, 96 p.

FIGUEIREDO, R. V. de. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza, edições UFC, 2010, 230 p.

OLIVEIRA, J. S. **A Comunidade Surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino-aprendizagem**, Rio de Janeiro, RJ. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – CEFET/RJ, 2005, 78 p.

PERLIN, G; MIRANDA, W. Surdos: o Narrar e a Política. In: **Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n.1(5), p. 217-226, 2003.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. *Tempo Social*, 2(2), p. 7-33, 1999.

POKER, R. B. **Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional**. Marília, SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2001, 319 p.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: I. R SILVA; S. KANCHAKJE; Z. M. GESUELI (Orgs). **Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades**. São Paulo, Plexus, p. 161-192, 2003.

Discutindo aspectos metodológicos de ensino e aprendizagem no atendimento educacional especializado para alunos com surdez

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998, 215 p.

SALES, E. R. A imagem no ambiente logo enquanto elemento facilitador da aprendizagem **com crianças surdas.** Belém, PA. Monografia (Especialização em Informática Educativa). Universidade da Amazônia, 2004, 65 p.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis, Ed. da UFSC, 2008, 118 p.

VIANA, F.R; BARRETO, M. C. **O Ensino de Matemática para Alunos com Surdez: Desafios Docentes, Aprendizagens Discentes.** Curitiba, PR: CRV, 2014, 142 p.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Obras completas, tomo 5. Habana, Pueblo y Educación, 1995, 400 p.

ZARFATY, Y; NUNES, T; BRYANT, P. The Performance of Young Deaf Children in Spatial and Temporal Number Tasks. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, n. 9(3), p. 315-326, 2004.

Recebido em: 17/10/2016

Aprovado para publicação em: 03/03/2017

Publicado em: 27/04/2017