

EDUCAÇÃO INCLUSIVA
E CONTEXTO SOCIAL:
QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Educação Inclusiva e Contexto Social Questões Contemporâneas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação inclusiva e contexto social [recurso eletrônico] : questões contemporâneas 2 / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação Inclusiva e Contexto Social. Questões Contemporâneas; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-434-4 DOI 10.22533/at.ed.344192506 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas” foi dividido nos Volumes 1 e 2, totalizando 56 artigos de pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do Brasil. O objetivo de organizar esta coleção foi o de divulgar relatos e pesquisas que apresentassem e discutissem caminhos para uma educação inclusiva permeando contextos sociais distintos.

Neste Volume 2, são 30 artigos agrupados em torno de três temáticas principais. São elas: “Deficiência intelectual e inclusão educacional”, “Cegos, surdos e vivências no ambiente escolar” e “Diversidade da educação inclusiva”. Esta coleção é um convite à leitura, pesquisa e a troca de experiências.

No Volume 1 “A educação inclusiva e os contextos escolares”, são 26 artigos que apresentam discussões partindo da formação de professores à aplicação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, não somente da inclusão dos sujeitos com algum grau de deficiência física ou mental, mas também, a partir da inclusão, por exemplo, por meio da pedagogia hospitalar, do jovem e adulto e dos “superdotados”.

Entregamos ao leitor o Volume 2 do livro “Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas”, com a intenção de divulgar o conhecimento científico e cooperar com o diálogo acadêmico na direção de uma educação cada vez mais inclusiva.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INTERVENÇÃO PROPRIOCEPTIVA: A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA SNOEZELEN EM CRIANÇAS COM TEA, PC E ATRASO NO DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR	
Cristiane Gonçalves Ribas Daiara Daiane de Almeida Juliana Anton	
DOI 10.22533/at.ed.3441925061	
CAPÍTULO 2	18
ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM MATEMÁTICA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS REGULARES	
Graziele Carolina de Almeida Marcolin Luana Taik Cardozo Tavares Alan Rodrigues de Souza Kíssia Kene Salatiel Meiry Aparecida Oliveira Vieira Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis Érica Gonçalves Campos Débora Paula Ferreira Jéssica Aparecida Rodrigues Santos Rozangela Pinto da Rocha Camila Neiva de Moura	
DOI 10.22533/at.ed.3441925062	
CAPÍTULO 3	24
ATIVIDADE LÚDICA COM RUBIK'S CUBE (CUBO MÁGICO) NO DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO, CONCENTRAÇÃO E HABILIDADES COGNITIVO-COMPORTAMENTAIS EM PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA	
David Martins Campos Adriano de Souza Alves Maria do Carmo Tito Teixeira Tania Maria Lima Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.3441925063	
CAPÍTULO 4	30
INTERAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ATIVIDADES FÍSICAS ESPORTIVAS NA APAE ESCOLA "MOLEQUE SABIDO" NO MUNICÍPIO DE ENTRE RIOS DE MINAS – MG: ESTUDO DE CASO	
Graziele Carolina de Almeida Marcolin Luana Taik Cardozo Tavares Alan Rodrigues de Souza Kíssia Kene Salatiel Meiry Aparecida Oliveira Vieira Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis Érica Gonçalves Campos Débora Paula Ferreira Jéssica Aparecida Rodrigues Santos Rozangela Pinto da Rocha Camila Neiva de Moura	
DOI 10.22533/at.ed.3441925064	

CAPÍTULO 5 36

AS TECNOLOGIAS COMO AUXÍLIO NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sandra Mello de Menezes Felix de Souza
Maria de Fátima de Oliveira Freitas Barbosa
Dagmar de Mello e Silva

DOI 10.22533/at.ed.3441925065

CAPÍTULO 6 43

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NO ENSINO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN QUE APRESENTAM DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Grazielle Carolina de Almeida Marcolin
Luana Taik Cardozo Tavares
Alan Rodrigues de Souza
Kíssia Kene Salatíel
Meiry Aparecida Oliveira Vieira
Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis
Érica Gonçalves Campos
Débora Paula Ferreira
Jéssica Aparecida Rodrigues Santos
Rozangela Pinto da Rocha
Camila Neiva de Moura

DOI 10.22533/at.ed.3441925066

CAPÍTULO 7 50

EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E NECESSIDADE DE APOIO: CONCEITOS E POSSIBILIDADES

Elisiane Perufo Alles
Sabrina Fernandes de Castro
Iasmin Zanchi Boueri

DOI 10.22533/at.ed.3441925067

CAPÍTULO 8 67

EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO DA UEG/ ESEFFEGO

Vicente Paulo Batista Dalla Déa
Samuel Gomes de Souza
Bruno Azevedo de Mello
Bruna Teodora Zizi Pais

DOI 10.22533/at.ed.3441925068

CAPÍTULO 9 77

ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Aparecida Ferreira de Paiva
Andréia Maria de Oliveira Teixeira
Eliana Cristina Pedroso
Andréa Rizzo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.3441925069

CAPÍTULO 10 85

ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTE COM SÍNDROME DE LANDAU-KLEFFNER

Janine Cecília Gonçalves Peixoto

Lavine Cardoso Ferreira Rocha
Priscila Moreira Corrêa-Telles
DOI 10.22533/at.ed.34419250610

CAPÍTULO 11 96

FATORES FACILITADORES E BARREIRAS DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL EM ESCOLAS DA REDE REGULAR DE ENSINO

Grazielle Carolina de Almeida Marcolin
Marisa Cotta Mancini
Luana Taik Cardozo Tavares
Alan Rodrigues de Souza
Kíssia Kene Salatiel
Meiry Aparecida Oliveira Vieira
Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis
Érica Gonçalves Campos
Débora Paula Ferreira
Jéssica Aparecida Rodrigues Santos
Rozangela Pinto da Rocha
Camila Neiva de Moura

DOI 10.22533/at.ed.34419250611

CAPÍTULO 12 105

OS IDIOMAS DO APRENDENTE: ADAPTAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS EM LÍNGUA ESPANHOLA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Natalia Regiane Dourado Leme Parmegiani

DOI 10.22533/at.ed.34419250612

CAPÍTULO 13 117

O ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leandro Teles Antunes dos Santos
Karina Ferreira de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.34419250613

CAPÍTULO 14 128

TESTE DE VERIFICAÇÃO PARA HIPÓTESE DO NÍVEL SILÁBICO: VIABILIZANDO A APRENDIZAGEM DOS DEFICIENTES INTELECTUAIS NA APAE DE CONSELHEIRO LAFAIETE

Julia Marcelina Ferreira de Melo Pereira

DOI 10.22533/at.ed.34419250614

CAPÍTULO 15 135

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESORDEM NO PROCESSAMENTO SENSORIAL E INTERFERÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Joana da Rocha Moreira
Allan Rocha Damasceno
Rosangela Costa Soares Cabral
Célia Regina Machado Jannuzzi Loureiro

DOI 10.22533/at.ed.34419250615

CAPÍTULO 16 147

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (2012-2018): UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE O VIÉS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Emne Mourad Boufleur
Morgana de Fátima Agostini Martins

Priscila de Carvalho Acosta
Roseli Áurea Soares Sanches
DOI 10.22533/at.ed.34419250616

CAPÍTULO 17 162

CONCEITOS MATEMÁTICOS SOBRE ESPAÇO E FORMA NECESSÁRIOS PARA A ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE DE ESTUDANTES CEGOS

Eliziane de Fátima Alvaristo
Renato Hallal

DOI 10.22533/at.ed.34419250617

CAPÍTULO 18 176

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE AFETIVIDADE E INCLUSÃO DE CRIANÇAS CEGAS

Leida Raasch
Rita de Cássia Cristofoleti

DOI 10.22533/at.ed.34419250618

CAPÍTULO 19 185

MUSICOTERAPIA NA INCLUSÃO DE DEFICIENTES AUDITIVOS: UM ESTUDO DE CASO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE JECEABA – MG

Grazielle Carolina de Almeida Marcolin
Luana Taik Cardozo Tavares
Alan Rodrigues de Souza
Kíssia Kene Salatiel
Meiry Aparecida Oliveira Vieira
Lucilene Cristiane Silva Fernandes Reis
Érica Gonçalves Campos
Débora Paula Ferreira
Jéssica Aparecida Rodrigues Santos
Rozangela Pinto da Rocha
Camila Neiva de Moura

DOI 10.22533/at.ed.34419250619

CAPÍTULO 20 193

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS SURDOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro
Kátia Regina de O. R. P. Santos

DOI 10.22533/at.ed.34419250620

CAPÍTULO 21 207

PESSOAS SURDAS: DIREITO À ACESSIBILIDADE E OUTRAS CONQUISTAS

Dhenny Kétully Santos Silva Aguiar
Norma Aparecida Costa dos Santos
Dheimy Tarllyson Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.34419250621

CAPÍTULO 22 217

“INCLUSÃO CONTRÁRIA” E AS NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rosangela Costa Soares Cabral
Allan Rocha Damasceno
Joana da Rocha Moreira

CAPÍTULO 23	228
AVALIAÇÃO DE LACTENTES ABRIGADOS ENTRE 1 E 2 ANOS E 6 MESES DE IDADE NAS ÁREAS PESSOAL-SOCIAL, MOTOR FINO ADAPTATIVO, LINGUAGEM E MOTOR GROSSO	
Fátima Carina Benini Bocuto Thais Invenção Cabral Eloisa Tudella Andrea Baraldi Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.34419250623	
CAPÍTULO 24	237
CONSTRUINDO PAREDES INCLUSIVAS SOB O OLHAR DO GESTOR DEMOCRÁTICO	
Arliza Landeiro Guimaraes Dalonso	
DOI 10.22533/at.ed.34419250624	
CAPÍTULO 25	248
O ALUNO DISLÉXICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Marília Piazzzi Seno Simone Aparecida Capellini	
DOI 10.22533/at.ed.34419250625	
CAPÍTULO 26	257
ABORDAGEM METODOLÓGICA SOBRE A SEMANA SANTA EM LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA	
Ana Kécia da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.34419250626	
CAPÍTULO 27	263
DO ORALISMO AO BILINGUISMO: O MOVIMENTO DA LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	
Clélia Maria Ignatius Nogueira Maria Lucia Panossian Beatriz Ignatius Nogueira Soares	
DOI 10.22533/at.ed.34419250627	
CAPÍTULO 28	274
EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES E CULTURAS LATINO - AMERICANAS: O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SÃO PAULO	
Adriana de Carvalho Alves Braga Cristiane Santana Silva	
DOI 10.22533/at.ed.34419250628	
CAPÍTULO 29	290
EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: OFICINA DE MEMÓRIA E APOIO PEDAGÓGICO PARA JOVENS E ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN	
Neila Santos Brandão, Sérgio Adriany Santos Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.34419250629	

CAPÍTULO 30	300
O OLHAR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO REGULAR	
Liliane Viana Soares	
Patrícia Siqueira dos Santos	
Eleny Brandão Cavalcante	
DOI 10.22533/at.ed.34419250630	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	312

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS SURDOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro

Mestre em Educação, UERJ
marianagfcastro@gmail.com

Kátia Regina de O. R. P. Santos

Doutora em Educação, Professora da Ensino Fundamental, SME/RJ
k.rsantos@terra.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre uma experiência de ensino de leitura e escrita para surdos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Niterói – Rio de Janeiro. O contexto analisado é ambientado em uma turma de classe especial com professora regente ouvinte proficiente em LIBRAS. Os estudos que destacam o potencial de aprendizagem de leitura e escrita pela criança surda caracterizam a experiência visual como aspecto prevalente no seu processo de desenvolvimento Vygotsky (1998), Kelman (2011) e Lacerda; Santos (2014). Isso significa que são preponderantes as condições de aquisição e aprendizagem da LIBRAS sobre as possibilidades de domínio natural da Língua Portuguesa como primeira língua para indivíduos surdos. Para consecução dos objetivos da pesquisa foram utilizados procedimentos e princípios da pesquisa-ação. As análises de escrita espontânea ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos alunos

foram recursos importantes para construção dos dados desse estudo. Como resultado é possível apontar que os conhecimentos prévios dos alunos se baseiam em pistas visuais demonstrando que a criança surda recorre a uma lógica visual para conceber a escrita da Língua Portuguesa. Observa-se que os dados expressam a presença do processo de interlíngua como efeito da relação/comparação natural entre a gramática da LIBRAS e da Língua Portuguesa. Este processo, segundo Finau (2014), está presente na aprendizagem de uma segunda língua. Conclui-se que o ensino da leitura e da escrita em Língua Portuguesa para surdos pode ser realizado a partir de procedimentos que valorizem a reflexão sobre os elementos textuais na escrita de diferentes gêneros e, principalmente, propostas em que os alunos possam analisar os fatos e construções linguísticas por meio da comparação e reflexão das línguas envolvidas (Libras e Língua Portuguesa). Nesse sentido, a LIBRAS como a língua de instrução, é aspecto fundamental e relevante nas propostas educacionais. Isso implica também atenção especial à organização e ambiência escolar que privilegiam a interação em LIBRAS entre os alunos envolvidos, mesmo que esses sejam ouvintes e surdos, além de utilizar recursos semióticos para potencializar os processos de significação na língua alvo (Língua Portuguesa).

PALAVRAS-CHAVE: Libras, Surdez, leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura e escrita para surdos ainda é considerado desafiador na educação brasileira atual. A oficialização da LIBRAS pela Lei 10.436/2002 como o sistema de comunicação própria da comunidade surda e com os mesmos elementos que caracterizam uma língua natural, recebeu maior legitimidade com a homologação do decreto 5.626/2005 que dispôs sobre a Educação Bilíngue como sendo a mais indicada para que os surdos possam ampliar as condições de apropriação de conhecimentos científicos oferecidos pela escola. Desde então, metodologias de ensino pautadas na Educação Bilíngue para surdos estão sendo discutidas no cenário da educação brasileira. Segundo Ferreira (2009), a afirmação de que a LIBRAS é uma língua com os mesmos status linguísticos das línguas orais inicia-se com os estudos do Dr. William C. Stokoe Jr. (1919-2000), pesquisador na área da Língua Gestual Americana, comprovando que a Língua de Sinais atende a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, contendo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Tratando-se da aquisição linguística, Moura (2014) afirma que as crianças ouvintes adquirem a língua oral de seu país, sendo exposta ao grupo social falante da mesma língua desde que nascem. Nesse sentido, no caso das crianças surdas, em um contexto cujas referências culturais e sociais circulam sob a prevalência de línguas orais, este processo de aquisição da língua de sinais apresenta diferenças significativas. A particularidade da Libras é que ela é totalmente visual e transfere sentidos e significados por meio desse canal. Desse modo, esta língua é a que responde plenamente às condições de desenvolvimento e aprendizagem desse indivíduo. Por isso é necessário proporcionar à criança surda um ambiente de interação em Língua de Sinais de forma natural e espontânea, para que ela tenha a possibilidade de alcançar uso competente desse sistema linguístico e favorecer o processo de educação bilíngue.

No Brasil, a educação bilíngue para surdos, ainda é incipiente no que diz respeito a projetos educacionais que operem com a ideia e constituição de um currículo que assuma as peculiaridades culturais, linguísticas e acadêmicas da criança surda. Assumir uma concepção de educação bilíngue para surdos é entender que, a LIBRAS e a Língua Portuguesa são possibilidades linguísticas e para cada uma delas há um modo genuíno de expressão cultural. Dito assim, a LIBRAS é a referência linguística da pessoa surda e a Língua Portuguesa outra possibilidade de expressão que amplia o nível de participação social e interação com outros sujeitos. O debate sobre a educação de pessoas surdas frequentemente destaca as condições de acesso às informações e às possibilidades de participação social admitindo uma diferença linguística e cultural. A realidade escolar ainda sente dificuldade para organizar-se na dinâmica entre sistemas linguísticos distintos como é a LIBRAS e a Língua Portuguesa.

O prestígio da LIBRAS e a condição da Língua Portuguesa no contexto social da pessoa surda são cada vez mais evidenciadas pela crescente participação do surdo nos diversos espaços sociais. Cresce também a preocupação com projetos escolares para consolidação de uma prática pedagógica que referende as políticas públicas que organizam proposta para uma Educação Bilíngue para alunos surdos.

Porém, durante anos, essa premissa foi pouco considerada. Segundo Góes (2014), podemos sintetizar a história da educação de surdos em três abordagens. A primeira delas foi denominada abordagem educacional oralista e inicia sua história no Congresso de Milão, em 1880, onde ocorreu um fórum de debate mundial sobre a educação de surdos, em que a abordagem Oralista foi aprovada como aquela que tem como objetivo a proibição da língua de sinais e a imposição da língua oral. Ainda hoje, as escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo, visam à capacitação da pessoa com surdez 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. Quando o oralismo foi implantado no Brasil as escolas proibiam toda e qualquer comunicação com as mãos. Nesse período são encontrados relatos de mãos amarradas e percebe-se também a avaliação de que muitos alunos surdos não conseguiram atingir resultados satisfatórios, compreende-se, além disso, que a rejeição à Língua de Sinais discrimina a cultura surda e nega a diferença entre surdos e ouvintes (MOURA, 2014). A Comunicação Total, outra das abordagens educacionais, considera as características da pessoa com surdez utilizando todo e qualquer recurso possível para a comunicação, a fim de potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Os resultados obtidos com essa abordagem são questionáveis, considerando os desafios da vida cotidiana. A linguagem gestual-visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais que caracterizam a Comunicação Total parecem marcar os direcionamentos para aprendizagem da Língua Portuguesa utilizando a expressão visual-gestual. Ou seja, nesse contexto, a língua de prevalência é, na verdade, a oral e, nesse sentido, tanto o enfoque Oralista quanto o da Comunicação Total, rejeitam a LIBRAS como a primeira língua das pessoas com surdez e provocam perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócios afetivos, linguísticos, políticos e culturais e na aprendizagem das pessoas surdas (FERREIRA, 2009). A Comunicação Total, em favor da modalidade oral, por exemplo, usava o Português Sinalizado, que consiste em misturar a sintaxe da LIBRAS com a da Língua Portuguesa. Dessa forma, a LIBRAS não é respeitada como uma língua e sim reduzida a um sistema de comunicação alternativo. Ao longo da história a discussão sobre o espaço que a LIBRAS e a língua oral devem ocupar na educação de surdos sempre esteve presente. Defendemos que para a criança surda aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita, é necessário o esforço para constituição de um ambiente bilíngue e bi cultural, ela e todos reconheçam a importância e o status da Língua de Sinais, considerando a LIBRAS como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

A educação bilíngue parecer ser a orientação preponderante, bem como as propostas de inclusão escolar ancoradas em recomendações formuladas pelas políticas educacionais em âmbito nacional, a partir dos anos de 1990. Desse modo, precisamos considerar que a criança surda deve ser competente na LIBRAS e o ambiente escolar com o compromisso de garantir uma experiência linguística bilíngue para essa criança.

O contexto brasileiro revela que a grande maioria dos pais de filhos surdos são ouvintes e inicialmente esperam pela possibilidade de que seu filho surdo alcance um modo de interação que se assemelha a de seus pais ouvintes, nutrindo, muitas vezes, a esperança de “cura” da surdez. É o que afirma CAMPOS (2014, p.42): “(...) o surdo é considerado através do conceito da cura, da invalidez, da incapacidade da deficiência (...)” devido a isso, muitos surdos passam a adquirir a LIBRAS na idade avançada causando prejuízos sociais, psicológicos e cognitivos.

Segundo Campos (2014), em muitos casos, a criança surda só terá acesso à LIBRAS na escola. Na maioria das vezes, o par linguístico dessa criança será um intérprete de LIBRAS. Isso significa considerar que há um dilema para o processo educacional de muitas crianças surdas que chegam a escola na idade de alfabetização, sem ter adquirido língua alguma (nem a Língua Portuguesa e nem a LIBRAS). Em muitos casos, a criança por não possuir experiência linguística nas línguas de sinais, não compreende práticas sociais da comunidade surda, ou mesmo reconhece uma identidade surda. Segundo Goulart e Wilson (2013) vivemos um momento muito importante para o debate sobre a leitura, a escrita e o processo de ensino e aprendizagem no cenário brasileiro. Aprender a ler e a escrever está além de conhecer os “mistérios” de um sistema linguístico, mas perceber que esta aprendizagem se transforma, principalmente, em instrumento de novos conhecimentos.

Atualmente, o debate sobre educação inclusiva exige a compreensão de que as práticas em salas de aula precisam corresponder ao compromisso de constituição de um espaço que respeita as peculiaridades e diferenças no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. No que diz respeito ao cenário de Educação Bilíngue para surdos é necessário considerar as condições e possibilidades do professor regente em relação a sua proficiência na LIBRAS e, principalmente, a interação entre alunos e professores, na sala de aula que não é mediada por um intérprete de LIBRAS. Quando a proficiência em LIBRAS e Português são insuficientes para garantir fluência na interação, torna a relação de ensino e os processos de aprendizagem precários e frustrantes para os envolvidos – professores e alunos. É possível encontrar momentos em que o professor tenta sinalizar e falar ao mesmo tempo, transformando o espaço de comunicação em uma situação inadequada e desconfortável tanto para o professor, quanto para o aluno surdo. O ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa, apresenta práticas que tomam como referência procedimentos oriundos da metodologia audifonatória, métodos silábicos, ensino baseado em atividades que privilegiam o estudo e compreensão da base fonética, e outras práticas direcionadas para alunos

ouvintes com adaptações que tentam simplificar e oferecer melhor compreensão sobre a Língua Portuguesa.

Desse modo, essas considerações inspiram, neste trabalho, a apresentação e análise de uma proposta que envolve a prática de ensino de leitura e escrita para surdos pautada nas orientações de uma Educação Bilíngue para surdos que considera a pessoa surda como um ser cuja experiência visual é um modo peculiar de compreender o mundo e reconhece a LIBRAS como primeira língua. Elas tem o objetivo de refletir sobre uma proposta de didática de ensino de leitura e escrita no contexto de alunos surdos no Ensino Fundamental, tomando como referência as orientações da Pedagogia de Projetos e debates sobre a Educação Bilíngue para surdos.

Assim, a prática de ensino baseada na Pedagogia de Projetos revela que os conteúdos são estudados através de questões problematizadoras, numa perspectiva interdisciplinar, considerando a complexidade dos conhecimentos e informações envolvidas, a partir de um determinado eixo temático. Essa compreensão toma o sentido de favorecer que “a criança estabeleça relações com muitos aspectos de seus conhecimentos anteriores, enquanto que, ao mesmo tempo, vai integrando novos conhecimentos significativos” (HERNANDEZ, 1998 p.50), num processo de reflexão teórica sobre o aprender. Esta abordagem educativa, ao considerar a Educação Bilíngue para surdos, assumiu a LIBRAS como língua primordial da interação entre alunos e destes com o professor. (LACERDA;SANTOS, 2014)

METODOLOGIA

Diante da tentativa de compreender os rumos acerca da elaboração mental que os surdos fazem sobre a escrita, sendo a professora regente desta turma uma das autoras deste trabalho, optou por realizar uma análise de uma proposta didática para ensino de leitura e escrita. A construção de dados para essa análise foi realizada por meio de materiais originados de leitura e escrita espontâneas de forma individual após um trabalho coletivo e com trocas de saberes com a turma a respeito dos gêneros textuais, em Língua Portuguesa, utilizadas como eixo da proposta didática. Influenciada pelas concepções de Thiollent (2003) que orientam a pesquisa em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, assumiu-se, a partir dos princípios da pesquisa-ação, um caminho para compor o processo de investigação e análise dos dados. Para a execução dos objetivos da pesquisa foi realizado análise das produções escritas destes alunos que mostraremos a seguir.

O trabalho foi desenvolvido em uma escola regular da Rede Pública Municipal de Ensino de Niterói, do estado do Rio de Janeiro, em 2009, com alunos de uma classe especial de alunos surdos, em as atividades como recreio, alimentação e festividades que eram comuns a alunos surdos e ouvintes. Entretanto, as propostas que respondiam ao processo de escolarização eram em turmas com apenas alunos

surdos. Além dessa turma, existiam mais quatro turmas cujos alunos interagiam entre si em LIBRAS - uma língua que circulava muito na escola pelo número de turmas com alunos surdos. Alguns funcionários e professores estavam aprendendo LIBRAS com um instrutor surdo. As famílias desses alunos eram formadas por pessoas ouvintes e que utilizavam uma linguagem caseira na comunicação com seus filhos. Os 10 alunos que formavam essa turma cursavam o 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Eram indivíduos com idades de 9 até 18 anos. Dois alunos não eram proficientes em LIBRAS, pois começaram a ter seu primeiro contato com esta língua na escola. Utilizam sinais caseiros, mímicas, desenhos e escrita para se comunicar, porém o modo de escrita apresentava elementos e estrutura aproximada da gramática da LIBRAS. Os dois alunos que não eram proficientes em nessa língua, estavam em processo de aquisição. Compreendiam o discurso em LIBRAS, porém ao elaborarem seu próprio discurso, ainda misturavam elementos linguísticos de pantomimas, sinais caseiros e dramatizações.

Ao longo do ano de desenvolvimento da pesquisa foram trabalhados com a turma diversos gêneros textuais sob a forma de leitura. Cada bimestre foi trabalhado um gênero textual que correspondia ao interesse da turma. No primeiro bimestre o gênero textual foi o narrativo. As atividades primordiais eram: contação de histórias em Libras e exploração de livros e suas estruturas: leitura de títulos, nomes de autores e ilustradores, ano, editora, imagem da capa e numeração das páginas do livro. O objetivo dessas atividades era estabelecer relações de identificação, análise e função dos elementos que compõem as marcas textuais da escrita de um texto narrativo e os elementos de um portador de texto: um livro de histórias/literatura. Todos os dias a professora contava uma história infanto-juvenil em LIBRAS para eles. Após a narrativa, os nomes dos personagens recebiam destaque através da criação de um sinal para cada personagem e todo trabalho para reconto e a interpretação da história em LIBRAS. Para cada história contada os alunos deveriam identificar esses elementos e registrar no caderno, ou em um cartaz que ficava exposto nas paredes da sala. Como finalização deste projeto, a turma produziu um livro coletivo.

No segundo bimestre, o destaque foi para o trabalho com o gênero de texto descritivo. O trabalho foi constituído a partir de listas: de nomes das turmas, de títulos de história, lista de quem veio a aula e de quem faltou a aula, lista de supermercado, lista de turmas da escola, lista de quem foi ao passeio e de quem não foi, lista de quem gostava de determinado time, enfim, diferentes tipos e argumentos para elaboração de lista. Durante a finalização desse projeto, foi realizada uma festa de aniversário e os alunos foram incentivados e orientados na preparação fazendo a lista do que era necessário para organização da festa - do que precisaria ser comprado, de quem participaria do evento.

No terceiro bimestre, outro gênero foi trabalhado: bilhetes. Foram apresentados diversos tipos de bilhetes: bilhetes para solicitar, pedir, agradecer, parabenizar, avisar e bilhetes para não esquecer algo ou de alguém. Foram apresentados os elementos

textuais de um bilhete: data, expressões de afeto, cumprimentos, saudações, destinatário, remetente, despedida. Ao final do bimestre cada aluno foi orientado na escrita de um bilhete, a partir de uma situação problema.

No quarto bimestre, o trabalho retoma os textos narrativos com a proposta de transformar as listas – tipo de texto trabalho anteriormente em uma narrativa. A partir dessa proposta, outras marcas gramaticais foram destacadas: o emprego da vírgula e o ponto final.

Enfim, os conteúdos eram apresentados em forma contextualizada através da pedagogia de projetos. Cada projeto bimestral possuía uma motivação inicial e um encerramento com exposição ou divulgação de uma produção.

Para organização da análise proposta nesse texto, foi selecionado um texto de cada bimestre, ou seja, uma produção a partir do argumento de trabalho de três gêneros textuais. Cada análise nos sugere o modo de representar e expressar algumas regularidades e peculiaridades da escrita, bem como a compreensão sobre as marcas textuais da leitura e a escrita que auxiliam no processo de significação do texto. Esta análise reflete o alerta de Kelman (2011,p.2):

“Não se consegue escrever direito se não se sabe o que está escrevendo. Escrever sem compreensão é uma atividade mecânica, desprovida de significado e denominada de copismo. (...) Portanto, o primeiro passo é tentar refletir sobre os mecanismos que aumentem as possibilidades da criança surda compreender o que lê e tentar escrever sobre suas experiências de vida”.

No item a seguir análises serão apresentadas a partir de alguns relatos deste trabalho.

ANÁLISE DE PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS SURDOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo Kelman (2011), são fundamentais os seguintes conceitos para efetivar o processo de aprendizagem de leitura e escrita: processos de significação, mediação semiótica, comunicação multimodal e interlíngua.

Os processos de significação explicado por Kelman (2011) são conceitos criados por Vygotsky (1931/1983) que, de forma sintética, sugerem que a aprendizagem relaciona-se ao processo de internalização de conceitos, fato que se realiza por meio de mediações simbólicas entre indivíduos. Para isso, o professor, um colega de classe, um grupo, o interprete de LIBRAS, precisam, quando envolvidos nesse contexto, compartilhar modos de conceber e compreender o mundo considerando sua língua e cultura. Por isso, é necessário que o professor regente saiba e que toda a aula seja dirigida em LIBRAS. Como mencionado anteriormente, a proposta de exames das marcas textuais pode oferecer recursos aos alunos para construir conhecimento sobre a leitura e escrita. Isso, conforme explica Spinillo (2009), significa realizar um trabalho que privilegia uma compreensão e reflexão sobre o texto, o que favorece a construção de consciência metatextual. Dentro desta perspectiva, os modos de apresentação do

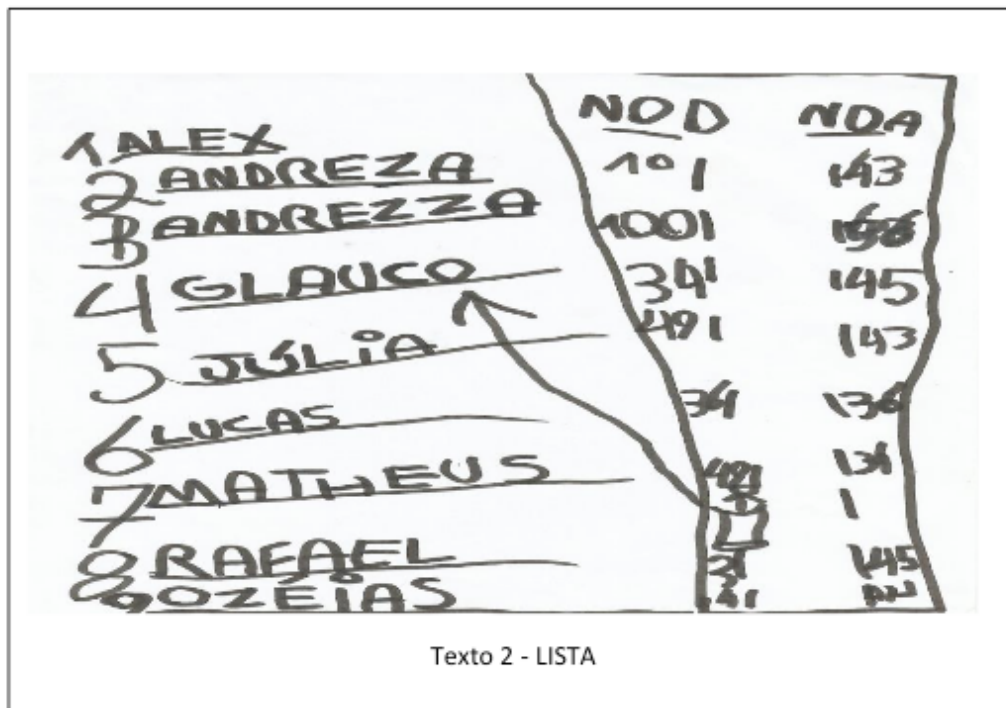
texto bem como a interação necessária se constituem um recurso metodológico, não apenas potencializador para o processo de significação e a formação de conceitos, mas também relevante para o indivíduo refletir sobre as características e propriedades dos textos.

A mediação semiótica é o tema central na obra de Vygotsky. O professor regente tem o papel de ser o mediador entre o estudante surdo e o texto ou o conceito. Para que o aluno surdo possa compreender o texto lido, é necessário traduzir, recontar, exemplificar, recontar, desenhar, dramatizar o texto em Libras para depois o surdo poder escrever sobre o assunto em pauta. Este processo de aprendizagem se dá com todos: surdos ou ouvintes. Porém, para a pessoa surda, é fundamental que haja a mediação semiótica considere os elementos que correspondam as possibilidades e suas necessidades de significação que, objetivamente, estão comprometidas com signos visuais e com a LIBRAS. Caso contrário, o aluno surdo sofrerá experiências de exclusão social, no ambiente escolar e prejuízos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. A comunicação multimodal também pode ser entendida como pedagogia visual, complementar à mediação semiótica. Lacerda e Santos(2014) concordam com Kelman(2011) quando afirmam que as pessoas surdas necessitam de aulas com recursos visuais: vídeos, mapas conceituais, organogramas, quadros sinóticos, mapas, dentre outros que podem corroborar na aprendizagem efetiva. Os recursos visuais que são constituídos considerando a experiência da pessoa surda ajudam e potencializam o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

Ainda considerando as reflexões propostas por Kelman (2011) é possível apontar que os conhecimentos prévios dos alunos surdos são construídos a partir de experiências visuais demonstrando que a criança surda recorre a uma lógica visual para conceber a escrita da Língua Portuguesa. Nesse sentido, é possível dizer que a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa sofre a interferência do processo de interlíngua como efeito da relação/comparação natural entre a gramática da LIBRAS e da Língua Portuguesa. Este processo, segundo Finau (2014), está presente na aprendizagem de uma segunda língua. Sobre o conceito de interlíngua Kelman (2011, p.6) afirma que:

“Para a criança surda, cada palavra é percebida visualmente e não pela fonética. Palavras que são lidas com muita frequência tornam-se palavras reconhecidas visualmente porque são palavras lidas na íntegra e não pelos sons de letra por letra. O vocabulário de palavras visuais mais comuns deve ser enfatizado dentro de pequenos textos, que possam facilitar o fazer sentido pela criança e depois, se tentar destrinchar as palavras que compõem o texto. Deve-se ressaltar a importância do verdadeiro significado do que é lido. Não se pode ter o foco na palavra, pois isso gera perda do sentido global”.

Diante dos conceitos expostos e seguindo esta linha de raciocínio, apresentaremos retextualizações de surdos, envolvendo uma proposta de reflexão sobre a escrita conforme descrito na metodologia.

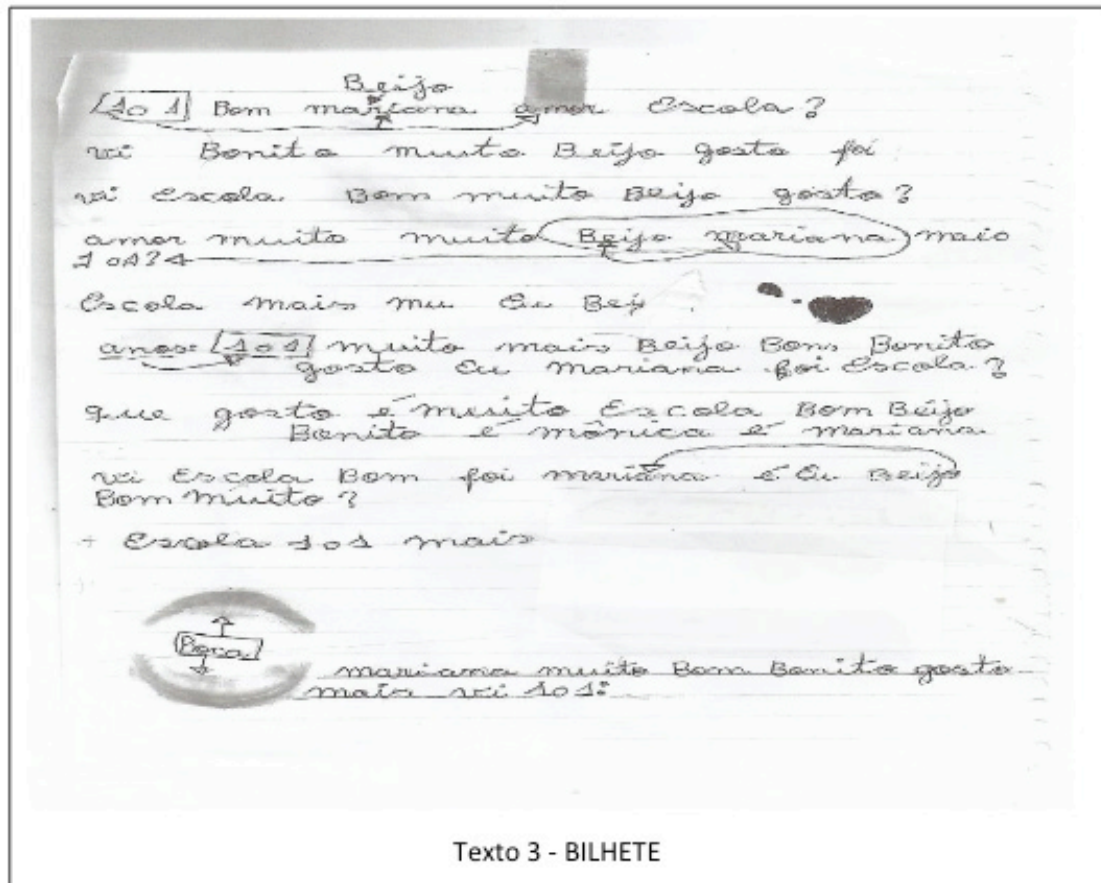


=
estudante do 1º ano do Ensino Fundamental.

Esse aluno não era proficiente em LIBRAS eseu primeiro contato com a LIBRAS foi na escola. Durante a realização do projeto cujo o tema era transporte e modos diferentes de deslocamento alunos e professora conversavam sobre a diferença da zona urbana para a zona rural. Esse aluno tinha pouco contato coma a LIBRAS, a expressão e compreensão do que a professora falava eram muito frágeis, pois era comum recorrer a diferentes recursos visuais e gestuais para facilitar ou promover interpretação de seus enunciados. Assim o aluno, na ânsia de querer dizer algo, pegou um papel e escreveu o texto 2. A intenção comunicativa do texto era para dizer que na lista de alunos da turma, apenas ele utilizava o ônibus da linha 49 para chegar à escola, pois, era único que morava mais longe. Sua casa era em uma região longe do centro da cidade. O aluno iniciou escrevendo os nomes dos colegas em ordem alfabética e depois desistiu, mas demonstrou que compreendeu o que é ordem alfabética. Ao lado da lista dos nomes dos colegas, ele desenha o terminal rodoviário de Niterói e ainda utiliza a simbologia simplificada para a palavra números que é a de [N□]. Ele demonstra também que reconhece a diferença entre grafemas, palavras e números. O apelo visual desta produção nos chama a atenção pelo fato dele tentar fazer o uso de um esquema utilizando setas.

TEXTO 3

Esta outra produção escrita (texto 3) foi produzida espontaneamente. A aluna surda possuía bastante fluência em LIBRAS. Este bilhete ela ofereceu como presente para professora ao final do ano letivo.

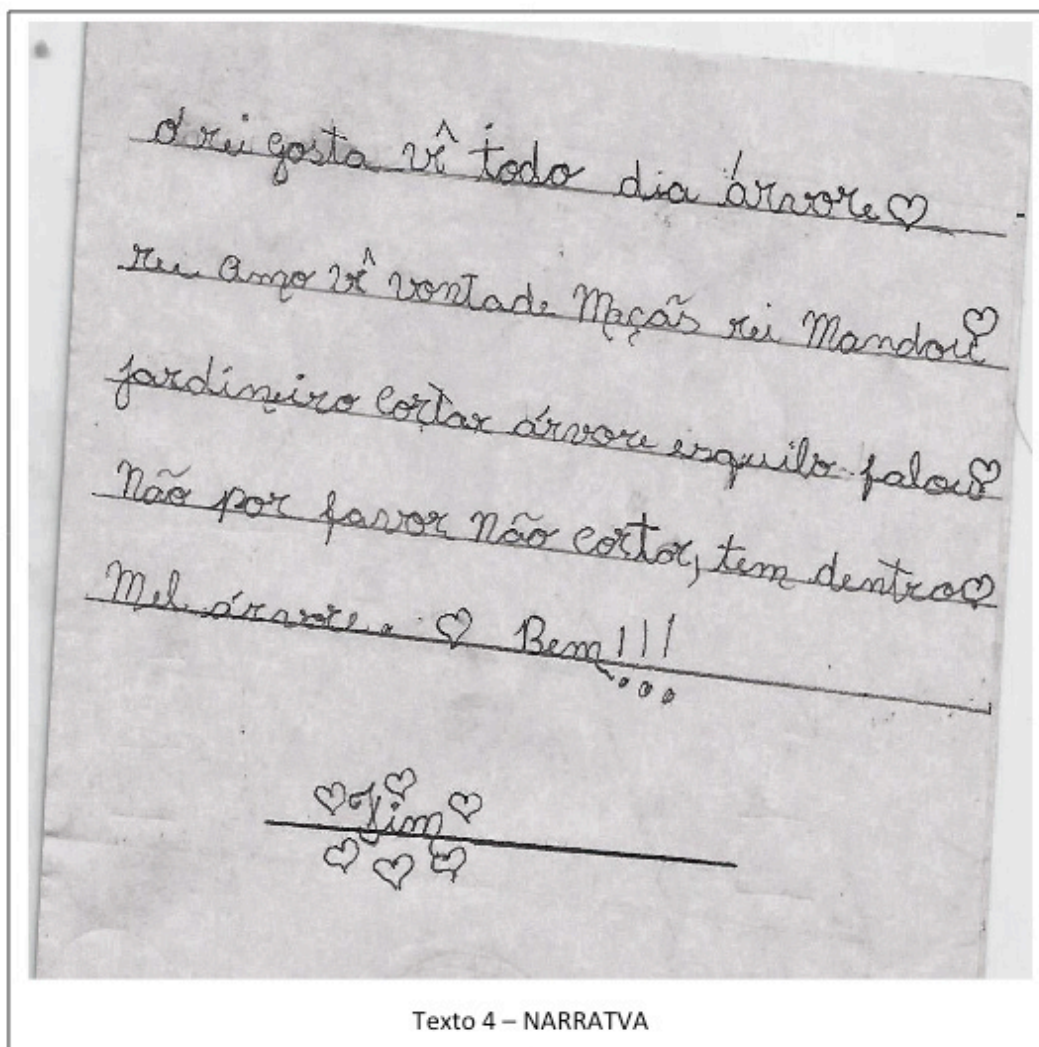


Texto 3 - BILHETE

O texto foi produzido em casa sem ajuda de nenhum adulto, conforme aponta a aluna. A comunicação dela com os parentes era muito difícil. Era comum ouvir dos pais, que não utilizam a LIBRAS, críticas e rejeição esse modo de interação. É interessante que ela indica reconhecer a falta de conectivos nas frases que tenta escrever e faz uso de setas da mesma forma que o aluno da produção anterior. Mesmo assim, seu texto apresenta coerência. Emprega bem o nome do destinatário e a despedida no bilhete. Utiliza ponto de interrogação. Utiliza a escrita próxima da estrutura sintática da LIBRAS. Ela se preocupa em utilizar letras maiúsculas e imagens (o beijo de baton) e cola sua foto, que foi retirada para efeito de publicação neste texto, para assegurar a não identificação dos alunos.

TEXTO - 4

Este texto foi produzido espontaneamente por uma aluna surda de 10 anos de idade estudante do ensino fundamental. Este texto foi produzido após uma contação



Texto 4 – NARRATIVA

história intituladas "A velha árvore" da autora Ruth Hürlimann.

A professora contou esta história para a turma em LIBRAS, cada aluno recontou a mesma história do seu jeito utilizando a gestualidade e a libras, criando sinais pessoais para os personagens, dramatizando as cenas principais da história. O trabalho também envolveu atividades que favoreceram a criação de outras ilustrações e tradução de cada página do livro. O trabalho de compreensão e debate sobre a história proporcionou a criação de uma versão da história em LIBRAS, favorecendo a criação de outros finais possíveis para a narrativa. Este foi o caminho percorrido com os alunos para depois solicitar a escrita individual sobre a história. Foram vários dias trabalhando a mesma história com foco na leitura da Língua Portuguesa. A contextualização da história exigia a exploração de conceitos em diferentes áreas de conhecimentos, pois o texto suscitava a nomeação e o debate sobre o que é um vegetal sua estrutura, estações do ano, animais, insetos, cadeia alimentar e preservação do meio ambiente. Foi um trabalho que exigiu um esforço de contextualização considerando que a aprendizagem de uma nova palavra é apenas o início de um grande processo de desenvolvimento (Vygotzky, 1998). Embora o significado da palavra sempre seja um ato de generalização,

ele se modifica à medida que a criança se depara com outras situações de uso da palavra e se desenvolvem seus processos intelectuais de abstração e generalização (Vygotsky, 1998). As produções de escritas demonstradas aqui apresentam marcas de coesão e coerência de crianças surdas em fase de aprendizagem de leitura e escrita. Essas produções nos mostram o processo mental que o surdo produz ao tentar compreender a escrita em Língua Portuguesa. Estes textos demonstram uma parte bastante significativa do processo de aprendizagem e do modo de promover ensino para construir conhecimento sobre a leitura e escrita a partir da consciência meta textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Desconsiderar estes argumentos significa apartar as análises propostas pelo debate e investigação científica sobre os elementos que sustentam as propostas educacionais e as políticas linguísticas direcionadas à educação de surdos. Isto significa, também, cuidar do investimento sobre os estudos relacionados à descrição, aquisição e “status” linguístico das Línguas de Sinais.

É necessário considerar que a história da escola para as pessoas surdas, em especial às crianças, guarda uma tradição monolíngue. Os esforços para alcançar uma organização escolar para estabelecimento de uma orientação educacional bilíngue são grandes e requerem uma planificação político-administrativa e pedagógica. Entretanto, devemos destacar que a proposição de uma Educação Bilíngue demanda esforços ainda mais complexos que envolvem dimensões da micro e macropolíticas do trabalho docente e da atividade pedagógica.

O ensino da Língua Portuguesa para surdos iniciado na leitura e partindo do texto, leva os alunos a levantar conhecimentos sobre a escrita da Língua Portuguesa. A leitura e o contato com o texto corroboram para o desenvolvimento da escrita da pessoa surda. Existe uma urgência de ações educacionais que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem escolar das pessoas com surdez. As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas surdas. Torna-se urgente, repensar as práticas pedagógicas para o ensino da leitura e escrita, para que esses alunos não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas podem se relacionar com as metodologias adotadas para ensiná-los.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 5626/2005. www.planalto.gov.br Acessado em 5 de fevereiro de 2017.
_____. Lei 10436 de 24 de abril de 2002. www.planalto.gov.br Acessado em 5 de fevereiro de 2017.

CAMPOS. Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. IN: LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo, e agora?

Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014.

FERREIRA, Widy B. -Direitos da Pessoa com deficiência e inclusão nas escolas. 2009.Disponível;
http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_ferreira_direitos_deficiencia.PdfAcessadoem 5
de fevereiro de 2017.

FINAU. Rosana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.

GOÉS. Alexandre Morand; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos da gramática da LIBRAS. IN: LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014.

GOULART, M.A; WILSON, Victoria. (orgs) Aprender a escrita, aprender com a escrita.São Paulo: Summus. 2013.

HERNANDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

JOLLIBERT, Josete. Formando crianças leitoras e produtoras de textos. Porto Alegre:Artes Médicas, 1996.

KELMAN. Celeste Azulay. Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2. <http://ihainforma.wordpress.com> Acessado em 31 de janeiro de 2017.

LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS. Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014.

LIMA. Heloisa Maria Moreira. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

MOURA. Maria Cecília de. Surdez e linguagem. IN: LACERDA. Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.São Carlos: Edufscar, 2014.

SPINILLO, A. G. (2009). A consciência metatextual. In M. Mota(Org.), Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas(pp. 77-113). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

THIOLLENT, M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. ICBEU, 2003.

VYGOTSKY, LEV Semenovich. Pensamento e linguagem.SãoPaulo:Martins Fontes,1998

SOBRE O ORGANIZADOR

Willian Douglas Guilherme : Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-434-4

