

Sala de recursos multifuncional: espaço educacional colaborativo para o ensino de língua portuguesa escrita

Multifunctional resource room: a collaborative educational space for teaching written Portuguese language

Luciana da Silva Goudinho*
Ruth Maria Mariani Braz**
Sandro Medeiros Portella***
Sérgio Coelho Crespo****

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma prática exitosa desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncional para a aquisição da língua portuguesa de alunos com impedimento auditivo da rede regular de ensino. Ele visa caracterizar os caminhos traçados deste processo, bem como o desenvolvimento da escrita do aluno com impedimento auditivo, além de apresentar possibilidades para que o ensino seja alcançado de forma significativa. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica narrativa, descritiva e explicativa, a fim de exemplificar as possibilidades de estratégias de ensino sob a ótica metodológica bilíngue. Como resultado apresentamos práticas diferenciadas desenvolvidas em espaços formais e não formais, como visitas guiadas e o projeto “Sinal Verde para Todos”. Concluímos que as atividades aqui relatadas contribuíram para um ensino de qualidade e realizado de forma eficaz, principalmente porque respeitamos as conquistas linguísticas dos alunos. A inclusão dos discentes no ensino regular é um processo de extrema valia, pois é na diferença e na diversidade de corpos que todos tiveram a oportunidade de atingir o sentido de cidadania.

Palavras-chave: Equidade. Acessibilidade. Educação Inclusiva.

* Mestre em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutoranda em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTin) pela UFF; Docente da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) no cargo de Professor I Bilíngue e Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) concursada pela Rede Municipal do Rio de Janeiro, Brasil; E-mail: goudinholuciana@gmail.com

** Doutora em Ciências e Biotecnologia pela UFF; Professor na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Professor permanente dos programas de Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão (CMPDI) e de Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTin) da UFF, Brasil; E-mail: ruthmariani@yahoo.com.br

*** Mestre em Ciências e Biotecnologia pelo Programa de Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia da UFF; Doutorando em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTin) pela UFF; Professor Bilíngue formado pelo Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) com formação Bilíngue de Pedagogia; Docente da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) no cargo de Professor I Bilíngue, Brasil; E-mail: sandro_portella@hotmail.com.br

**** Doutor em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ); Mestre em Engenharia de Software pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Professor na UFF; Coordenador do Programa de Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTin) da UFF, Brasil; Líder do grupo de pesquisa CNPq: Tecnologias Computacionais no ensino e aprendizagem na ótica da Diversidade, Inclusão e Inovação. É professor convidado no Programa de Mestrado em TICs na Universidade Tecnológica do Panamá, República do Panamá; E-mail: screspo@id.uff.br

Abstract

This article aims to present a successful practice developed in the Multifunctional Resource Room for the acquisition of the Portuguese language of students with hearing impairment in the regular education network. It aims to characterize the paths traced in this process, as well as the development of the writing of the student with hearing impairment, besides presenting possibilities for the teaching to be achieved in a meaningful way. The methodology used was narrative bibliographic research, descriptive and explanatory, to exemplify the possibilities of teaching strategies under the bilingual methodological point of view. As a result, we present differentiated practices developed in formal and non-formal spaces, such as guided tours and the green light for all project at school. We conclude that the activities reported here have contributed to a quality and effective teaching, mainly because we respect the linguistic achievements of the students. The inclusion of students in regular education is an extremely valuable process because it is in the difference and diversity of bodies that everyone had the opportunity to achieve the sense of citizenship.

Keywords: Equity. Accessibility. Inclusive Education.

Introdução

A política de inclusão incentiva a participação de todos os alunos no processo educativo e social, dessa forma, a Educação Inclusiva oportuniza a realização de atividades centradas nos alunos (PORTELLA et al, 2017), além de atividades que permitem a participação de todos, em um contexto interativo, independentemente de quais forem seus impedimentos, buscando desenvolver e potencializar as habilidades de cada indivíduo em um ambiente educacional apropriado para a aquisição de novos conhecimentos (BRASIL, 2015).

A utilização de materiais e estratégias didáticas atendem o ensino acerca da diversidade e da inclusão (BRASIL, 2002) tornando-as específicas e necessárias para a aprendizagem dos alunos com impedimentos e isso inclui a surdez, pois são fundamentais para driblar os obstáculos que dificultam o acesso à informação e ao conhecimento, principalmente para o aluno com impedimento auditivo que necessita aprender e compreender a língua portuguesa como sua segunda língua na modalidade escrita.

Este artigo discorre sob a perspectiva das áreas de educação, linguística e semiótica, pretendendo construir o estudo do desenvolvimento da produção escrita e compreensão de aspectos formais da língua portuguesa, dos alunos com impedimento auditivo através do atendimento com profissionais especializados e ambientes bilíngues. A proposta que delineamos corresponde a uma busca por caminhos que auxiliem os professores no grande desafio enfrentado pelos alunos com impedimentos auditivos incluídos na escola de ensino regular, que está centrado no processo de aquisição e autonomia na leitura e na escrita da língua portuguesa como sua segunda língua.

Para que a inclusão do aluno com impedimento auditivo aconteça de forma significativa é necessário atentarmos para importância de seu processo de aquisição linguística, pois a Língua Brasileira de Sinais (Libras) que é reconhecida como uma das línguas oficiais do nosso país, precisa ser adquirida em contextos ricos de interações sociais para ser desenvolvida. Sendo assim consideramos como a primeira língua (L1) desse aluno, a Libras, sendo necessário um processo contínuo de ensino/aprendizagem de duas línguas simultaneamente (GOUDINHO et al, 2021).

Destacamos que a metodologia de ensino mais adequada para o desenvolvimento acadêmico, social, emocional e psicológico do aluno com impedimento auditivo é o bilinguismo, por contemplar o uso de ambas as línguas no ambiente escolar (a língua de sinais brasileira e a língua portuguesa na modalidade escrita) de modo que sejam ensinadas e usadas plenamente pelo indivíduo surdo, cada uma em uma função distinta, para a comunicação e expressão gestual e para o estudo e leitura da língua oral, sem que haja prejuízo de uma sobre a outra (FERREIRA; BRAZ; MELO, 2020). Nesse momento, essa é uma das abordagens com grande repercussão no Brasil, se mostrando o caminho mais eficaz para que o aluno com impedimento auditivo seja atendido de forma adequada. Vejamos a seguir alguns formatos de atendimento e aplicação da educação bilíngue destacadas pelos autores Bär; Rodrigues e Souza (2018):

A educação bilíngue: em algumas escolas, é entendida como a disponibilidade de tradutor e intérprete de Libras/ Português (a condição bilíngue é a do intérprete nesses casos); em outras, a educação bilíngue é entendida como dupla docência – no qual o estudante surdo tem para si um professor que ensina em Libras, o que, supostamente, está sendo ensinado aos seus pares ouvintes pelo professor regente ouvinte; em outros arranjos, se considera educação bilíngue como parte complementar à escolarização em classes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras-Português no contraturno à escolarização inclusiva (com ou sem intérprete); (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 5).

De maneira geral, a educação de surdos continua sendo objeto de debates e discussões na busca do “Como fazer?” o atendimento pedagógico de forma factível e eficaz para esse alunado, assim o presente artigo pretende colaborar com o processo educacional de alunos com impedimento auditivo no espaço onde se faz necessário o conhecimento mais profundo e específico de práticas pedagógicas direcionadas: a sala de aula.

Este trabalho foi realizado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), situado no município de Niterói/RJ. Esse é um espaço que tem o objetivo de atender os alunos público-alvo da inclusão escolar proporcionando um ambiente inclusivo não só para os alunos com deficiências, mas sim para TODOS: alunos regulares do próprio instituto e de diversas unidades escolares municipais, estaduais e privadas; amigos e familiares; professores e estagiários de várias instituições de ensino superior e demais interessados em aprender a como conviver com a diversidade. Neste ambiente rico de estímulos sociais e acadêmicos que também foi realizado juntos aos alunos com impedimentos auditivos, organizados em grupos multisseriados, um trabalho de ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, proporcionando a todos estes alunos um ambiente de troca de aprendizagens através da aprendizagem colaborativa (BRAZ et al, 2021).

No IEPIC, a Libras circulava de diversas formas em diferentes ambientes, pois a gestão escolar sensibilizada com a presença dos alunos surdos fez algumas mudanças que auxiliaram o uso das duas línguas (Libras e o Português) e conseqüentemente o despertar do interesse por parte dos alunos e profissionais que frequentavam a instituição. Na secretaria, na equipe limpeza e na sala de xerox tínhamos funcionários surdos, e isso auxiliava e estimulava a comunicação entre todos.

As principais dificuldades encontradas foram a necessidade contínua do profissional tradutor intérprete de Libras para garantir o máximo possível de acessibilidade para os alunos em sala de aula (BRASIL, 2002a); e a inexistência de sinais para os mais diferentes termos científicos e tecnológicos tão importante para o ensino de diferentes disciplinas do ensino fundamental e médio, o segundo voltado para a formação de professores (BRASIL, 2003).

Uma das ações realizadas pelos profissionais deste Instituto, preocupados em atender os preceitos legais da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a inserção dos alunos com impedimentos auditivos, foi a criação e implementação na SRM do projeto “Sinal Verde para Todos” que acolheu a todas as pessoas com deficiências, bem como cooperou com a formação dos licenciandos da Universidade Federal Fluminense (UFF) que atuavam como estagiários e buscavam aprimoramento e aprendizado de habilidades que pudessem no futuro contribuir para uma educação inclusiva (BRAZ, 2012).

A inclusão de alunos com impedimentos auditivos já está garantida na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/15 e na Lei de Libras de nº 10.436/02, estas leis garantem e asseguram seu pleno desenvolvimento educacional. No decreto lei 5.626/2005, temos a definição de quem seriam as pessoas com impedimento auditivo. Vejamos a seguir o descrito no artigo 2º do referido decreto:

Art. 2o [...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005 s/p).

Diante dessas características que definem tanto o sujeito surdo quanto a pessoa com deficiência auditiva, entendemos que os recursos necessários para garantir a acessibilidade desses indivíduos devem ser os mais variados possíveis. Para isso, temos o Decreto Federal nº 6.949/2009 que determinou a acessibilidade comunicacional por meio de intérpretes e de tecnologias assistivas em diferentes âmbitos sociais para as pessoas com impedimento auditivo (BRASIL, 2009). Os diferentes espaços de educação formal e informal devem adequar-se e estar preparados para a acessibilidade, o que tem sido um desafio constante para todos os profissionais envolvidos direta e indiretamente com a educação.

A luta pelas políticas linguísticas tem ocorrido por regulamentação e implementação de leis, decretos, pareceres e pela maneira como essas políticas são colocadas em prática, o maior reconhecimento veio através do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), que considerou a Libras como um patrimônio cultural imaterial do Brasil, pelo Decreto Lei Federal nº 7.387/2010 (BRASIL 2010).

Contudo, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 determinou uma nova caracterização para as pessoas com deficiências. No seu Art. 2º, o surdo passou a ser chamado pessoa com impedimento auditivo e, no parágrafo 1º, descreve como será realizada a avaliação. Vejamos a seguir:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou

sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - a limitação no desempenho de atividades; e
- IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015)

Entre outras medidas, a LBI constituiu o direito à Libras, como língua de acessibilidade, para que as pessoas com impedimento auditivo possam circular e participar ativamente em diversas esferas, como, por exemplo: midiáticas, sociais, educativas, na área da saúde entre outras. Sabemos que só as legislações não modificam uma sociedade, mas sim, elas ajudam na determinação e direcionamentos das ações dos sujeitos que estão envolvidos no processo. Dessa forma, neste artigo, trabalhamos com o conceito de que surdos ou pessoas com qualquer tipo de impedimento auditivo são capazes de aprender e sua singularidade linguística deve ser contemplada e respeitada. Este conceito está baseado nos direitos das minorias, publicado pela Organização das Nações Unidas, onde entende-se por minoria “[...] um grupo não dominante de indivíduos que partilham certas características nacionais, étnicas, religiosas ou *linguísticas*, diferentes das características da maioria da população” (ONU, 2008, p. 18). Diante das leis que garantem a acessibilidade, reconhecem a língua e as características específicas desse público, só nos resta colocar em prática, como veremos do decorrer do artigo.

Objetivo

O objetivo principal do artigo é divulgar uma prática exitosa realizada na Sala de Recursos Multifuncionais do IEPIC, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita tendo o português como segunda língua para alunos com impedimentos auditivos.

Metodologia

A metodologia empregada na realização deste trabalho foi a utilização da pesquisa bibliográfica narrativa, descritiva e explicativa. Na pesquisa bibliográfica, realizamos uma busca nas bases de dados de artigos científicos; e ela foi descritiva porque analisamos os materiais que registramos e interpretamos os fatos ocorridos na SRM; e explicativo porque interpretamos e identificamos como melhorar o ensino de português para a pessoa com impedimento auditivo (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Durante a realização das atividades, que foram aplicadas pela professora Luciana, não foi necessário o auxílio de um intérprete porque a própria professora/autora tem o conhecimento e a fluência na língua de sinais, e teve a oportunidade de interagir diretamente com os alunos durante a aplicação das atividades e ao longo do trabalho desenvolvido. Esta aproximação do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois quando o aluno pode interagir com o assunto que vai ser trabalhado, utilizando a sua língua de conforto que, nesse

caso, é a Libras, ele compreende melhor as ideias e conseqüentemente o rendimento e desempenho na atividade aumenta.

A partir deste trabalho, objetivamos mostrar a funcionalidade, bem como a aplicabilidade que tem o ensino com a perspectiva bilíngüe e como ela pode contribuir para exercitar a língua portuguesa na modalidade escrita com os alunos que tem impedimento auditivo, de forma prática e muito mais prazerosa. Assim, partimos do seguinte problema: Como aprimorar a escrita dos alunos com impedimento auditivo na língua portuguesa, levando em consideração o ensino bilíngüe, em que a língua de sinais seja a primeira língua e a língua portuguesa a segunda língua?

Buscamos, portanto, fazer um trabalho tendo a língua de sinais como base para o aprendizado da língua portuguesa através da produção de texto sob uma perspectiva processual (REINALDO, 2005; BRASIL, 2003a). E, para isso, optamos por uma narrativa dos acontecimentos da prática das atividades realizadas bem como seus resultados exitosos, pois entendemos que poderemos incentivar outros professores a trabalharem de forma bilíngüe no ensino regular.

Resultados – Projetos desenvolvidos

A Sala de Recursos Multifuncional é um ambiente que possui as ferramentas necessárias para promoção da inclusão das pessoas com impedimentos de maneira eficaz (BRASIL, 2006). É também um local onde são realizados os atendimentos didáticos pedagógicos especializados, e/ou o apoio pedagógico oferecido no contraturno a fim de garantir o acesso e permanência nas classes do ensino regular como apresentado nas Diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2001) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com tarefas distintas de complexidade variada requerendo a mobilização de diferentes saberes e competências, neste espaço a colaboração é frequente (GOUDINHO et al, 2021).

O profissional que atende os alunos na Sala de Recursos Multifuncionais necessita conhecer as potencialidades dos alunos, seus atributos, os pontos fortes e fracos para que possa atuar de forma a contemplar a todos os participantes. A distribuição da mobília no espaço deve auxiliar para que a troca seja permanente entre os mentores, alunos e professores, com multitarefas, reconhecendo sempre que temos diferentes valores que serão postos em causa e o respeito a diversidade tem que ser a nossa meta (BRAZ et al, 2021a).

Dentre as diversas atribuições deste espaço educacional inclusivo, contamos com este presente projeto/trabalho que foi desenvolvido para o aprimoramento da língua portuguesa como L2, para o aluno surdo. Esse trabalho deve ser feito preferencialmente por um professor com uma formação especializada em Educação Especial e com o conhecimento da língua de sinais, para facilitar o processo de aprendizagem sobre diferentes áreas de conhecimento (BUENO, 1999). Mas isso não tira a responsabilidade dos demais professores que atendem os alunos com impedimento auditivo, sendo assim, todos os professores têm a responsabilidade de auxiliar os alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Um dos objetivos da Sala de Recursos Multifuncionais bem como do profissional AEE é oferecer aos alunos que a frequentam o apoio pedagógico especializado para que possam

ter acesso aos conteúdos que não conseguiram acompanhar em sala de aula ou complementar os conhecimentos adquiridos de forma funcional para a sua vida diária. A seguir, Mazzota (2005) descreve como acontece a dinâmica desse trabalho:

O AEE complementa e/ou suplementa a formação, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Como vimos acima, o trabalho desenvolvido pelo profissional AEE é fundamental para dar o suporte adequado aos alunos, de acordo com o impedimento apresentado, e esse trabalho deve acontecer de forma integrada com a gestão e equipe pedagógica, para que os alunos se sintam pertencentes a comunidade escolar e tenham acessibilidade garantida dentro e fora da sala de aula como veremos no exemplo a seguir.

No IEPIC, os alunos surdos assistem às aulas e realizam atividades de todas as disciplinas com o acompanhamento de um profissional tradutor intérprete de Libras, partindo da língua portuguesa para a língua de sinais e vice-versa quando o aluno surdo tem alguma dúvida ou comentário durante as aulas, enquanto que na Sala de Recursos tudo parte da Libras, e todos os conteúdos são explicados diretamente em língua de sinais, facilitando muito mais a compreensão e realização das atividades em que eles têm mais dificuldades, já que, nesse contexto, a Libras é utilizada como língua de instrução.

Ter a língua de sinais presente no ambiente escolar gerou uma série de ganhos. Os alunos ouvintes que conviveram com os surdos adquiriram rapidamente a fluência na língua de sinais, pois tinham a oportunidade de vivenciar situações reais de uso dessa nova língua em momentos agradáveis ou não. Presenciar atitudes inadequadas de pessoas que não sabiam como lidar com a inclusão ou não sabiam se comunicar, infelizmente era muito comum pois mesmo dentro do espaço escolar precisamos atuar constantemente na desconstrução da ideia de que alunos com algum impedimento são incapazes de ter sucesso acadêmico e social. Percebemos que, ao longo dos anos, a SRM foi exercendo um papel muito importante de conscientização da comunidade escolar, da mesma forma, foi um espaço que promoveu muitos momentos marcantes na vida de todos que passaram por ela e, neste espaço, verificamos que a aprendizagem da escrita, por parte dos alunos surdos, pôde dispensar a consciência do som.

Vale destacar que a Sala de Recursos Multifuncionais do IEPIC adquiriu através do MEC uma série de materiais, tais como: mobílias, novos equipamentos, jogos, computadores, livros de literatura, televisão, aparelho de DVD, impressora, espaço para filmar e internet. Assim oportunizamos aos alunos e frequentadores do espaço os mais diversos tipos de atividades tanto plugadas quanto desplugadas. Muitos dos materiais adquiridos também foram doações recebidas como livros e revistas, já outros foram comprados pela própria escola com a verba de manutenção, onde foram adquiridos materiais didáticos como: mapas, resmas de papal, cartolinas, pilotos, quadro branco e sinal luminoso.

A qualidade do atendimento quando se tem recursos adequados é notadamente superior, os alunos não apenas se sentavam para assistir às aulas, eles aprendiam a manusear os equipamentos disponíveis na SRM, muitos deles sem ter tido nenhum contato antes passavam

a aprender, produzir conhecimentos e compartilhar com os demais o que haviam aprendido. As atividades eram propostas e realizadas a partir da formação de grupos de interesse, e, além de receberem incentivo para participação de atividades direcionadas, também aconteciam muitos projetos que surgiam naturalmente a partir da curiosidade dos alunos e da riqueza de materiais ofertados.

O espaço da SRM não era frequentado apenas pelos alunos com impedimentos ou deficiências do próprio IEPIC, mas também por alunos de outras escolas e estagiários de graduação que além de desenvolverem suas pesquisas ou cumprimento da carga horária obrigatória se interessam em aprender a Língua de Sinais para poderem se comunicar com os surdos nas salas de aula ou em outros espaços, por isso a SRM era sempre muito frequentada e bem movimentada nos três turnos de funcionamento do instituto. Por conta desse interesse diversificado, acabou se tornando um espaço de interação e aprendizado para todos, e, de acordo com Machado (2008, p. 78, apud KALATAI; STREIECHEN, 2012, p. 11), podemos entender que essa é uma nova estrutura necessária dentro das escolas:

Visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...] pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social. (MACHADO, 2008, p. 78 apud KALATAI; STREIECHEN, 2012, p. 11)

Esse era o papel da Sala de Recursos da instituição, como bem destacado na citação acima, a escola precisa ir muito além do pedagógico e atuar de forma mais ampla de modo a refletir na sociedade. Sem dúvidas a maioria dos alunos, profissionais, e pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a inclusão, quando têm a oportunidade de frequentar um espaço como esse passam a ter a sua percepção em relação ao que é necessário para uma sociedade acessível e justa, e tendem a ter uma postura mais engajada.

Para exemplificar o alcance do trabalho realizado pela Sala de Recursos, destacamos o projeto “Sinal Verde Para Todos”, em que o IEPIC foi premiado com o selo “Escola Solidária”, premiação dada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que identificava as instituições e escolas que eram envolvidas e comprometidas com uma educação fundamentada nos ideais de solidariedade, participação e responsabilidade social, tendo sido totalmente desenvolvido no próprio espaço da Sala de Recursos, pelos professores responsáveis, alunos e frequentadores (BRAZ et al, 2012).

Ainda elencamos os vários subprojetos e atividades que compunham o projeto principal “Sinal Verde Para Todos” com ações envolvendo espaços não formais e externos a sala de aula nos quais todos os frequentadores e alunos da escola participaram atividades como: visitas a museus, ao Jardim Botânico e jardim zoológico; oficinas de Libras onde os alunos surdos compartilhavam seus conhecimentos; visitas aos laboratórios da Universidade Federal Fluminense; subprojeto da midiateca com a reprodução de vídeos e filmes sobre diferentes temas; subprojeto “Cinema Para Todos” em que os alunos aprendiam a fazer filmes; e a horta escolar que possibilitou demonstrar aos alunos técnicas e manejos de cultivo que não agridem ao meio ambiente. Sem dúvidas, foram muitos aprendizados e trocas de experiências (BRAZ et al, 2012).

Na SRM, através da metodologia da pedagogia de projetos (VENTURA, 2011), foram desenvolvidas várias ações e atividades formais e não formais, (GOMES, SOUZA, SOARES, 2015; CARVALHO, GOMES, BRAZ, 2020) como, por exemplo: encontros de culturais em idas ao Teatro Municipal e ao Teatro Popular ambos situados no município de Niterói; palestras sobre diferentes temas como: sexualidade - prazer em conhecer, primeiros socorros, biotecnologia, o cientista Galileu Galilei e a queda dos corpos, calor, eletricidade, ondas sonoras, entre outros; o conhecimento de técnicas de pinturas também foi trabalhado, resultando dessas visitas um painel pintado, na entrada do refeitório da escola pelos próprios alunos.

Sempre após as atividades e eventos promovidos pelos projetos e subprojetos os alunos eram incentivados e trabalharem uma produção textual acerca da experiência vivenciada. Por isso, não podemos deixar de destacar que o incentivo da produção em língua portuguesa esteve presente em todos esses momentos, permeando o acesso e a troca de novas informações, nas realizações das atividades acadêmicas e informais, e dos trabalhos das diversas disciplinas escolares. Também é importante destacar que o dicionário foi um instrumento muito utilizado para esclarecer as dúvidas de verbetes sobre diversos assuntos, e para a ampliação de vocabulário que a partir do contato com cada novo assunto ia sendo ampliado gradualmente.

A maioria das ações tinham o objetivo de levar os alunos a ter contato inicial com a conceituação de um determinado assunto para, em seguida, ser colocado em prática de alguma forma, de modo a multiplicar o que foi aprendido dentro e fora da comunidade escolar.

Vejam alguns exemplos de como funcionava essa dinâmica em algumas situações. Um dos subprojetos realizados foi a proposta da educação ambiental, tendo como objetivo final a formação de um cidadão ciente das grandes questões mundiais onde tivemos como resultado o envolvimento prático de que, dada a colaboração dos alunos na execução do projeto, mostraram-se capazes de entender um novo paradigma de racionalidade ambiental e passamos a ter as lixeiras de coleta seletiva no ambiente escolar.

Outro exemplo interessante foi a participação e engajamento dos alunos no subprojeto “Cinema Para Todos” em que produziram um vídeo para a comemoração do aniversário da escola, pois ela faria 175 anos e o objetivo era que contassem um pouco da história da escola. Os alunos com impedimento auditivo junto com os ouvintes, produziram o vídeo “IEPIC, uma escola de Inclusão” (<https://youtu.be/L7DRh2M-wgY>), relatando um marco histórico de inclusão que aconteceu na instituição. Para esta tarefa, os alunos elaboram roteiros, filmaram, editaram e legendaram.

O enredo da história foi a data de criação da escola e a chegada de um aluno ouvinte em uma escola onde todas as pessoas eram surdas e se comunicavam em língua de sinais, ou seja, a história foi contada ao contrário para ironizar o que realmente acontece no contexto inclusivo. Após a encenação inicial, os alunos realizaram uma entrevista com a primeira aluna surda matriculada no ensino médio do instituto, em que ela narrou as modificações que ocorreram na escola desde a sua chegada, durante a sua formação e visitas que realizou depois de já ter se formado professora e estar trabalhando.

No intuito de estimular o uso da Libras dentro da comunidade escolar, no município de Niterói e nos municípios vizinhos, a oficina de vivência em Libras tinha como propósito apoiar e incentivar a formação profissional de professores surdos e ouvintes, para a aprendizagem e utilização da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula como língua de

instrução e como componente curricular. Assim proporcionamos conhecimentos teóricos e experiências práticas para a superação das dificuldades no processo de interação linguística entre pessoas surdas e ouvintes nos mais variados ambientes, pois os frequentadores da Sala de Recursos se tornaram verdadeiros multiplicadores de práticas inclusivas e promotores de acessibilidade. Nesta oficina, os próprios alunos surdos eram os instrutores e a partir do momento que selecionavam as palavras, diálogos e cenas que seriam trabalhadas pelos ouvintes ele estavam praticando a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) para planejarem e sistematizarem suas aulas (BRAZ et al, 2021).

Para finalizar essa sessão de resultados relacionados aos projetos e subprojetos desenvolvidos trazemos um último exemplo relacionado ao campo das artes musicais, em que trabalhamos o resgate das danças populares com apresentações construídas com os alunos. Essas performances foram filmadas e exibidas em diversos eventos pedagógicos e culturais como: a Semana Científica e Tecnológica de Niterói; a Semana Pedagógica do IEPIC e a Semana Pedagógica da Prefeitura de São Gonçalo entre outros.

O fato de a escola ter recebido o selo “Escola Solidária” na época do desenvolvimento de todos esses projetos e subprojetos realça a importância de transmitir conhecimento que estejam além do currículo formal, associados a temas ligados à inclusão social e escolar, mantendo cada vez mais firmes as articulações entre os variados aspectos que a constituem: o aluno, a família, a escola e o professor.

Analizando a escrita dos alunos

Neste momento, voltamos nossa atenção para relacionar a participação em todos os projetos e subprojetos descritos anteriormente com o aprimoramento do processo de letramento dos alunos com impedimento auditivo. No dia a dia da Sala de Recursos, já havíamos identificado as dificuldades com relação à compreensão e escrita da língua portuguesa a partir de textos produzidos pelos alunos, e, a partir dessas produções, priorizamos algumas dificuldades para serem trabalhadas em atividades direcionadas.

Elaboramos uma atividade de produção textual que contemplasse as dificuldades selecionadas, para atuar no aperfeiçoamento da escrita em língua portuguesa através da realização de atividades em grupos com a utilização da metodologia ativa de resolução de problemas. O trabalho foi desenvolvido da seguinte forma: apresentamos imagens da história “Os três porquinhos” propositalmente sem texto, solicitando que os alunos contassem a história através de uma narrativa escrita. Analisando a produção textual dos alunos observamos que, eles apresentaram vocabulário reduzido e construções gramaticais ainda muito marcadas pela língua de sinais, apesar de muitos deles estarem matriculados no nono ano do ensino fundamental.

Tomamos como base para análise e classificação a conceituação dos três estágios de interlíngua (BROCHADO, 2003, p. 308-310), que mostram o processo de aquisição da língua portuguesa por crianças com impedimento auditivo. Os níveis de interlínguas podem variar dependendo das relações interacionais sociais e do trabalho que é realizado durante o percurso escolar de cada aluno, com estímulos e metodologias adequadas para a aquisição de segunda língua, que é a língua portuguesa na modalidade escrita (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Para estas pessoas a língua portuguesa representa uma segunda língua, e é de extrema importância que esses alunos cheguem às escolas com a sua primeira língua, que é a Libras, já estruturada. Essa não é a realidade na maioria dos casos durante o ensino fundamental, mas, em contrapartida, no ensino médio, é mais comum o aluno ter domínio e fluência na língua de sinais devido ao desenvolvimento social, cognitivo e linguístico adquirido ao longo dos anos escolares e por estarem em contato com outras pessoas que tenham impedimento auditivo e com os ouvintes, favorecendo um amadurecimento linguístico em ambas as línguas. Com isso, frisamos a importância da educação inclusiva para que os alunos possam ter contato com pares linguísticos, com pares de idade e com um ambiente que permita que estes alunos tenham suporte para adquirir as duas línguas de forma consistente e estruturada como garante a Lei 10.436/2002 que dispõe sobre a Libras (BRASIL, 2002b).

Não cabe aqui uma análise minuciosa do trabalho realizado, o que faremos em outro momento. A nível de exemplificação, fizemos então um recorte com foco na flexão verbal, dentro da perspectiva de texto apresentada por Gesueli (2011) que considera a escrita como imagem, característica que fica bem destacada nas produções que apresentaremos, e por ter se mostrado um dos aspectos em que os alunos apresentaram mais dificuldade, comprometendo a compreensão e produção do texto. Vejamos como a autora descreve o processo de escrita:

Pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de aquisição. Tornam-se nesse contexto, portanto, necessários uma reflexão sobre a concepção de texto e um distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade, ou ainda, como algo palpável e concreto (GESUELI, 2011. p. 39).

A autora nos deixa uma contribuição ao afirmar que há “possibilidade de a imagem fazer parte da produção textual, do aluno surdo, dada a experiência visual a que está imbricado, sem que necessariamente esta imagem deva ser substituída por palavras” (GESUELI, 2011. p. 47). Ele compartilhou conosco um indício de que podemos considerar a produção escrita das pessoas com impedimento auditivo como um texto multimodal.

Dentro de uma proposta bilíngue, é necessária a coexistência da língua sinais e da língua portuguesa no espaço escolar, apresentar somente as imagens da história não foi suficiente para estimular a escrita dos alunos, o uso da imagética e da pedagogia visual de forma isolada não faz com que o aluno entenda a importância e o funcionamento da escrita e leitura da língua portuguesa, há necessidade de uma metodologia intermediada por profissionais fluentes, em que ambas as línguas devem se fazer presente nos diferentes espaços sem que uma se sobreponha à outra. Para Bourdieu (2008), as trocas linguísticas trabalham disputas de poder simbólico, intercedidas por relações de força entre os diversos interlocutores. O autor também trata sobre o papel orientador da escola, como veremos na citação a seguir:

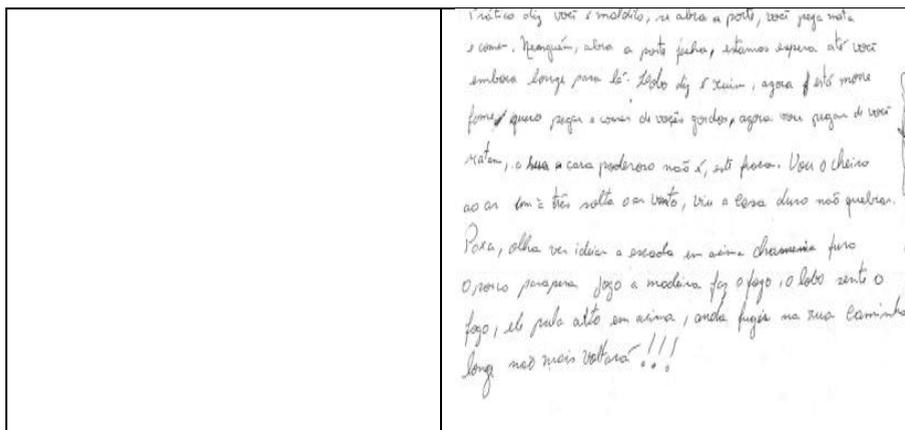
A língua legítima é uma língua semiartificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incubem tanto os locutores singulares como as instituições especialmente organizadas com esta finalidade. Por intermédio de seus gramáticos, responsáveis pela fixação e codificação do uso legítimo, e de seus mestres que impõem e inculcam tal uso através de inúmeras ações corretivas, o

sistema escolar tende (nesta e em outras matérias) a produzir a necessidade de seus próprios serviços, produtos, trabalhos e instrumentos de correção (BOURDIEU, 2008, p. 48).

Para trabalhar com a produção textual, foi escolhida a perspectiva processual (REINALDO, 2005) em que o texto pode ser escrito e reescrito e as dificuldades vão sendo trabalhadas a partir dos próprios textos. O uso dessa metodologia processual mostrou resultados satisfatórios. Após termos solicitado uma produção textual, somente a partir das imagens, seguimos para o segundo passo que foi contar a história “Os três porquinhos” em Libras, e, em seguida, pedimos que os alunos escrevessem a história novamente. Foi impressionante a diferença nos tamanhos dos textos desenvolvidos quando comparados aos textos da produção a partir das imagens da história, como veremos no quadro 1 abaixo, em que apresentamos imagens em que podemos visualizar o volume de texto no primeiro e no segundo momento da atividade:

Quadro 1 – Comparação de produção textual dos alunos

Aluna Mariana – Produção a partir de imagens da história	Aluna Mariana – Produção a partir da história contada em Libras
<p>1. Era uma vez três porquinhos são chamados: Cico, Heitor e Paulo que eram muito felizes e vivem cantando brincando. Quando eles se voltam construíam a casa. O lobo maluco passa fome e se volta para a comida. A casa não dá para engolir.</p> <p>2. Era uma vez três porquinhos são chamados: Cico, Heitor e Paulo que eram muito felizes e vivem cantando brincando. Quando eles se voltam construíam a casa. O lobo maluco passa fome e se volta para a comida. Ele abre a casa para destruí-la mas não consegue a tentar embora no domínio.</p>	<p>Os Três porquinhos</p> <p>Era uma vez que os três porquinhos que moram na casa de pai e quem constrói a primeira casa cada um construiu diferente a casa. Os três porquinhos são diferentes, um porquinho era muito preguiçoso, não queria trabalhar muito, tinha ideia, pegou monte de pedras para fazer construir uma casa mais fácil e rápida. Ele pegou os dois outros porquinhos por três construído a casa pronta e rápida. O outro porquinho era preguiçoso mais ou menos, pegou a madeira para construir a casa, ficou pronta e deu o outro um dia. O outro porquinho último era muito trabalhoso, não gostava de trabalhar. Ele pegou o tijolo para construir uma casa, construiu a casa, demorou muito ainda não ficou pronta. O porquinho trabalhoso muito a construir, trabalhando, os dois outros ainda o todo tempo; o outro o tempo construiu e sendo. Ele construiu, construiu e a casa ficou pronta. Os três porquinhos ficaram felizes. Quando eles foram e passaram a sua. O que aconteceu foi um lobo muito, deu vontade de comer porco, na janela que não tinha nada. O lobo de os três casas, estancou e queria saber quem mora, então uma aboto, espica descobre quem mora. Quando os porquinhos chegaram em casa. Cada um dos porquinhos vai para casa. O lobo vai para casa de papão batia a porta, o porquinho abriu a porta, levou o susto fechar a porta, lobo tentou bater a porta mas o porquinho não quis abrir e tanto medo de ele correu. O lobo não conseguiu a porta o porquinho que vai assustado a casa, porquinho fala que não vai embora para a casa de pedras era forte. O lobo assustado a casa e a casa de pedras. Ele saiu para entrar a casa de tijolo um dia, lobo não conseguiu pegar o porquinho. O lobo vai para casa outra a batia a porta, falou que quer ver o porquinho fala e sempre não abre a porta que o lobo</p>

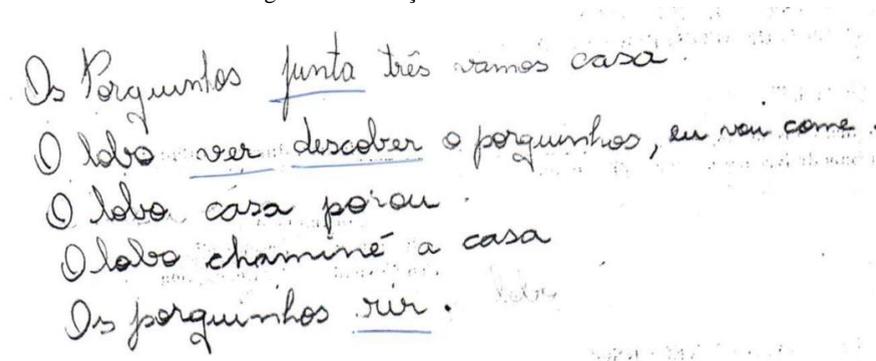


Fonte: Imagens do arquivo pessoal.

Vale ressaltar que todos os nomes citados são fictícios para preservar a identidade dos alunos. Os exemplos apresentados acima podem não estar totalmente legíveis, mas esclarecemos que o objetivo é mostrar a evolução quantitativa de uma atividade para outra e algumas marcas de transição entre as línguas.

Nesse momento, veremos um exemplo para cada um dos níveis de interlíngua. A partir do texto da aluna Valéria, logo abaixo que exemplifica uma escrita que ainda precisa de muitos ajustes, nós podemos perceber a importância de um trabalho reforçado com a Língua Portuguesa, pois como está no estágio de interlíngua I, apresenta muitas marcas da língua de sinais, dificultando um pouco a compreensão do texto, necessitando de ajustes na ortografia, na flexão e concordância verbal, entre outros pontos. Veremos a seguir a sua produção na figura 1:

Figura 1 – Produção textual da aluna Valéria



Fonte: Imagem do arquivo pessoal.

Observando os textos do aluno Fabrício, apresentados no quadro acima, vemos ainda uma presença expressiva de termos da língua de sinais visto que ainda está no estágio de interlíngua II, mas que não impedem a compreensão do texto de modo geral, e apresenta em

seus dois textos uma sequência lógica, podemos observar que há também uma grande ocorrência de problemas ortográficos, que foram trabalhados em sequência, de acordo com a metodologia processual adotada. Contudo a descrição de detalhes e o tamanho do seu segundo texto são muito bons.

A aluna Mariana, lembrando que seus textos também foram apresentados no quadro acima, nos mostra como é possível que os alunos com impedimento auditivo escrevam com competência na língua portuguesa. Essa aluna sem dúvida teve muito contato e estímulos mais consistentes, além de um trabalho de prática de escrita significativo, pois alcançou o estágio de interlíngua III, sendo necessário focalizar apenas alguns aspectos, como a pontuação que geralmente é marcada de acordo com a leitura oral, a flexão verbal que não acontece na língua de sinais da mesma forma como na língua portuguesa, entre outras pequenas questões. É interessante, que, em sua primeira produção, a aluna Mariana já mostra uma preocupação em reescrever seu texto acrescentando algo a mais no final, mas, após a contação da história em Libras, aumentou o tamanho do texto com riqueza de detalhes.

Após a segunda versão da produção textual, seguimos para mais uma atividade de reescrita em que algumas frases foram retiradas das produções dos alunos e, em grupo, eles tiveram que reescrevê-las, em que percebemos o esforço dos alunos em aproximar a reescrita o máximo possível da língua portuguesa. Respeitando sempre o nível de cada um, esse tipo de exercício foi de grande importância, porque, após o aluno ter tido a experiência de contar a história na sua primeira língua, o entendimento tornou-se mais fácil, bem como compreender onde precisavam melhorar, de acordo com as orientações e explicações dadas em Libras.

Em seguida, veremos a transcrição de alguns exemplos da atividade em que eles tiveram que reescrever a frase de acordo com o que eles achavam que deveria ser mudado, no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Exemplos da atividade realizada com os alunos

Exemplo 1: “Um era muito preguiçoso, outro + ou -, e um que fazia tanto trabalho.”
Reescrita: <i>Um <u>porquinho</u> era muito preguiçoso, outro <u>porquinho mais ou menos e outro porquinho</u> que fazia tanto trabalho.</i>
Exemplo 2: “Os porcos andam caminhar e a cantar na rua com as florestas.”
Reescrita: <i>Os porcos andam caminhar <u>na rua</u>.</i>
Exemplo 3: “Um queria terminar sua casa rápida e fez de papelão por causa de sua preguiça.”
Reescrita: <i>Um <u>porquinho</u> queria terminar <u>a casa rápido e pronta</u>.</i>

Fonte: Arquivo pessoal.

O trabalho e a avaliação da língua portuguesa para os alunos com impedimento auditivo devem ser bem diferenciados do modo como tradicionalmente se trabalha com os alunos ouvintes, pois temos que considerar que este aluno está aprendendo uma segunda língua, então ele vai cometer os mesmos erros que qualquer pessoa que esteja aprendendo uma língua diferente da sua, no início sempre mesclando seus conhecimentos sobre ambas.

Vale acrescentar que os exemplos que foram apresentados seguiram sendo trabalhados e foram evoluindo progressivamente de acordo com os níveis de envolvimento e dedicação dos participantes e integrados ao cotidiano escolar. Não foram trabalhados através de aulas expositivas ou palestras, mas, em ambientes não formais de ensino, onde a população-alvo interage e se instrumentaliza para o exercício do papel de multiplicador das ações de agente transformador do seu meio.

O projeto foi desenvolvido com o intuito de aprimorar a prática da língua portuguesa na modalidade escrita através de uma perspectiva bilíngue, e uma metodologia que contemplasse todas as especificidades descritas ao longo do artigo. A escola regular precisa se preparar para estar apta e pronta para desenvolver e estimular as competências de leitura e escrita dos alunos com impedimento auditivo com foco na utilização das duas línguas, tanto no cotidiano escolar quanto na vida social.

Conclusão

Neste artigo, procuramos mostrar que a prática diferenciada do professor ofertando atividades com uma abordagem adequada para os alunos com impedimento auditivo através da utilização de duas línguas a partir de uma abordagem bilíngue pode estimular o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. A língua é viva e estará sempre em transformação, princípio válido para qualquer língua seja ela oral ou visual-espacial, e, no contexto inclusivo, elas devem fazer parte do dia a dia de todos os alunos e profissionais envolvidos direta ou indiretamente no objetivo de promover a inclusão de alunos surdos.

A partir do projeto de ensino de língua portuguesa, permeado por tantos outros e iniciado pelo projeto “Sinal Verde Para Todos”, conseguimos contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com impedimento auditivo e na formação dos futuros profissionais revestidos de uma visão mais humanista.

Um ponto de destaque foi a aproximação do professor e do aluno durante todo o processo de aprendizagem, pois, quando o aluno pode interagir com o assunto que vai ser trabalhado, em Libras, ele compreende melhor as ideias e conseqüentemente o rendimento da atividade aumenta. As atividades foram realizadas através da cooperação, onde os alunos foram estimulados a interagirem entre os seus pares, criando assim um ambiente de afetividade onde os alunos se sentiam acolhidos e incentivados a expressarem seus pensamentos. Todo esse processo levou os nossos alunos a desenvolverem uma autonomia significativa, oportunizando o desenvolvimento pessoal/social do grupo e o engajamento na transformação da comunidade escolar.

Os projetos exemplificados ao longo do artigo foram realizados na tentativa de criar redes interativas entre os participantes e as instituições, o que facilitou muito a aprendizagem quando os alunos retornavam para a sala de aula. Entendemos que todos devem ser protagonistas na construção da sua história e conhecimento, e com estas vivências diferenciadas desenvolvidas a partir de metodologias ativas os alunos adquiriram vocabulários ao mesmo tempo em que a curiosidade era estimulada através do oferecimento de diferentes temas de interesse compatíveis com as idades e níveis de escolaridade dos envolvidos.

A experiência descrita e ilustrada com atividades diversas, realizadas na Sala de Recursos ou mediada por ela, possibilitou a permanência dos alunos com impedimento auditivo

na escola regular. Importante destacar pela última vez que a SRM é um espaço que realiza a complementação curricular e os profissionais que nela atuam estão sempre atentos para a realidade do contexto escolar, entendendo que a diversidade só tem a contribuir com ambos os lados.

É preciso ter em mente que o processo de inclusão não tem um ponto final, pois novos alunos chegarão e entendemos que a educação é um processo contínuo de construção e transformação, e assim como mencionado pela aluna Renata na entrevista produzida pelos alunos do IEPIC, as mudanças positivas só têm a contribuir para o protagonismo dos alunos, sejam eles alunos com algum tipo de impedimento, ou não.

Referências

BÄR, E. C.; RODRIGUES, C. S.; SOUZA, R. M. de S. M. de. Quando a política linguística se funda na noção de deficiência: circularidade nos textos das leis e a ilusão da garantia de direitos linguísticos. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Argentina, v. 10, n. 10, p. 103-125, nov. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3NJ4tUV>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. Prefácio Sergio Miceli. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP/PNAES, 2002a.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002b. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 2 ed. rev. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL, Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

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

Luciana da Silva Goudinho; Ruth Maria Mariani Braz;
Sandro Medeiros Portella; Sérgio Coelho Crespo.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. **Organização das Nações Unidas – ONU**. Disponível em: <<https://bit.ly/37hGmMs>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://bit.ly/3Dy47M0>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://bit.ly/3z9bhEr>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRAZ, R. M. M.; PORTELLA, S. M.; MARINHO, L.; SOUZA, L. D. C. de; CASTRO, H.; DELOU; C. M. C. Sinal Verde para todos na escola: A inclusão aplicada e aplicável com o uso dos espaços não formais de educação. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2012, Rio de Janeiro **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/3KpuTbR>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRAZ, R. M. M.; PORTELLA, S. M.; GOUDINHO, L. da S.; PINTO, S. C. C. da S. Repensando as práticas pedagógicas a partir do letramento visual e da acessibilidade das pessoas com impedimento auditivo. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, s. p., 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3JSAEiG>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRAZ, R. M. M.; PORTELLA, S. M.; VILELA, I. P.; SILVA, F. C. A. da; SANTOS, L. O. P. dos; SILVA JUNIOR, E. dos S.; PINTO, S. C. C. da S. Desenvolvimento de materiais didáticos para a educação inclusiva. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 13, n. 29, p. 22-36, abr. 2021a. Disponível em: <<https://bit.ly/3uaFh2h>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102476>>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BUENO, J. G. S.. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, set. 1999. Disponível em: <<https://bit.ly/36T5Y23>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CARVALHO, J. N. de; GOMES, S. A. O.; BRAZ, R. M. M.. Construindo um blog educativo sobre a sexualidade para alunos com deficiência auditiva. **Revista Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 67-73, jun. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3DEl6ww>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FERREIRA, A. T. S.; BRAZ, R. M. M.; MELO, I. C. N. de F.. FolcloLibras: cantigas de roda acessíveis para surdos. **Conhecimento & Diversidade**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 116-136, set. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3tDPWjZ>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

GESUELI, Z. M. A Escrita Como Fenômeno Visual Nas Práticas Discursivas De Alunos Surdos. In: LODI, A. C. B.; HARISSON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Org.). **Leitura e Escrita**: no contexto da diversidade. 4 reimpressão. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 39-49.

GOMES, E. A.; SOUZA, V. C. A.; SOARES, C. P. Articulação do conhecimento em museus de Ciências na busca por incluir estudantes surdos: analisando as possibilidades para se contemplar a diversidade em espaços não formais de educação. **Experiências em Ensino de Ciências**, Rio Grande do Sul, v. 10, n. 1, p. 81-97, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/3K4C1ud>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

GOUDINHO, L. da S.; PORTELLA, S. M.; MARIANI BRAZ, R. M.; PINTO, S. C. da S.. Mapping the specialized educational care of hearing-impaired students during the pandemic in brazilian municipalities. **Research, Society and Development**, s. l., v. 10, n. 12, e70101220123, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20123. Disponível em: <<https://bit.ly/3Mvsnmf>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

KALATAI, P.; STREIECHEN, E. M.. As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA, 3, 2012, Irati, PR. **Anais Eletrônicos...** Irati, PR: UNICENTRO, 2012. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Fundamentos de Metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAZZOTA, M. J. S.. **Educação especial no Brasil**: História e políticas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Direitos Humanos: os direitos das minorias. Lisboa: Gabinete demografia e Direito Comparado, 2008.

PORTELLA, S.; SANTOS, D.; SANTOS, R.; MARIANI, R.. As legislações do ensino para os surdos e o livro didático. In: MARIANI, R. et al (Orgs.). **Caderno de Investigação em Diversidade e Inclusão**. Rio de Janeiro: Editora Perses; 2017, p. 20-38. Disponível em: <<https://bit.ly/36MQ1uz>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P.. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

REINALDO, M. A. G. de M.. A orientação para a produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

Luciana da Silva Goudinho; Ruth Maria Mariani Braz;
Sandro Medeiros Portella; Sérgio Coelho Crespo.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: Caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP/PNAES, 2003a.

VENTURA, P. C. S.. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, s.l., v. 7, n. 1, s.p., jan. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/3j7MxVH>>. Acesso em: 6 fev. 2020.