



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA PLENA EM LÍNGUA INGLESA

MARIA EDUARDA DO NASCIMENTO LUNA

**SURDEZ E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

João Pessoa

2018

MARIA EDUARDA DO NASCIMENTO LUNA

**SURDEZ E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa.

João Pessoa
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

Lunas Maria Eduarda do Nascimento Luna.

Surdez e educação: aspectos históricos e práticas inclusivas no ensino de língua inglesa / Maria Eduarda do Nascimento Luna. - João Pessoa, 2018.

43 f.

Orientação: Walison Paulino de Araújo Costa.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Língua Inglesa. 2. Surdez. 3. Inclusão. 4. Ensino.
I. Costa, Walison Paulino de Araújo. II. Título.

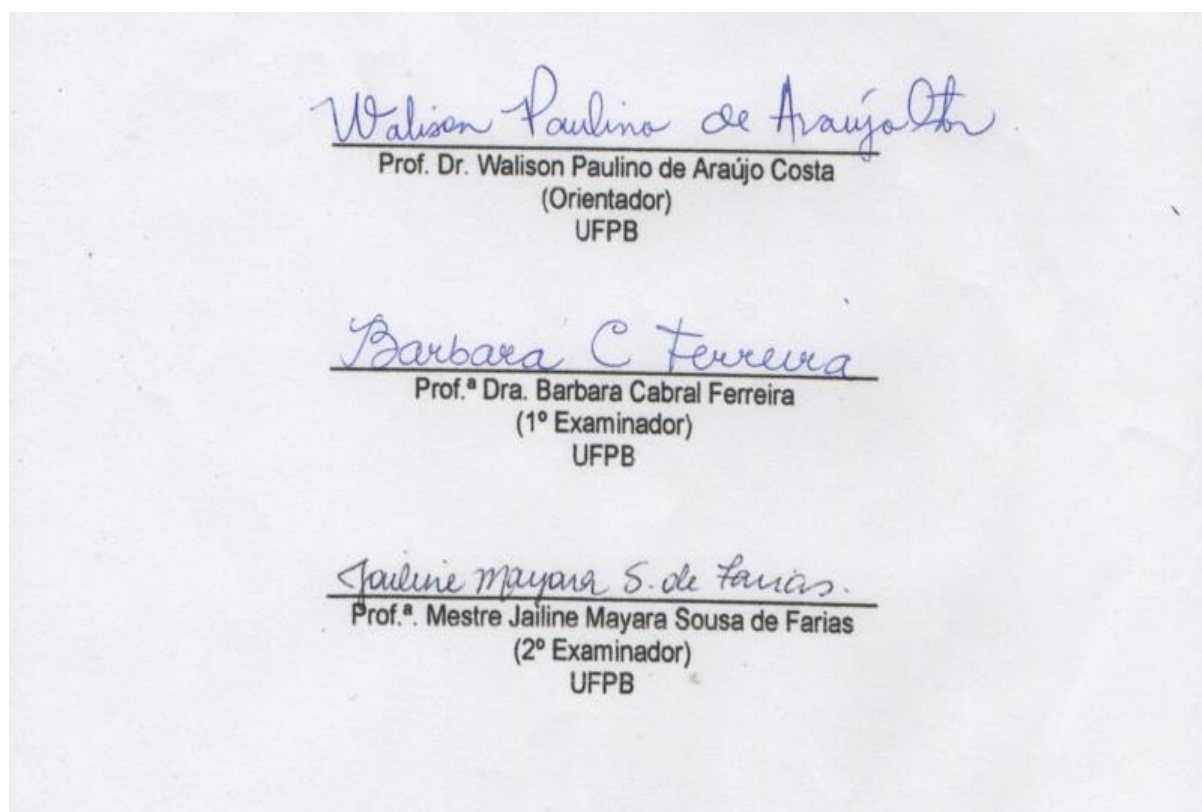
UFPB/CCHLA

SURDEZ E EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras Inglês.

Data da aprovação: 08/06/2018.

Banca examinadora:



AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer à minha mãe, Maria Lucineide, por nunca desacreditar em mim e investir todo seu tempo e dedicação, me ajudando nessa jornada, para realização do meu sonho. Foi graças a ela que continuei sem nunca desistir, enfrentando as dificuldades.

Segundo, ao meu pai, Eduardo, que foi essencial para que tudo isso fosse possível. Sem ele eu não poderia ser quem eu sou, pois com seu incentivo, dedicação, companheirismo e disponibilidade, que durante os quatro anos da graduação sempre me dava uma carona pela manhã para chegar nos horários da aula, um verdadeiro gesto de amor paterno.

Aos meus professores da graduação, Barbara, Jailine, Angélica, Carla, Rubens, Ribamar, Ana Berenice, Betânia, Maria e Sandra, que levo como exemplos para minha vida de profissionais que amam o que fazem e se dedicam para serem melhores a cada dia. Foi graças a eles que tive o incentivo necessário e suficiente para querer continuar o curso;

Não menos importante e fundamental quero agradecer ao meu orientador Walison Paulino, que mesmo sem me conhecer, acreditou no meu projeto e potencial para eu poder assim concluir a graduação, além de me proporcionar uma orientação com muito diálogo. Com jeito paciente, direto e enfático, pude aprender da melhor maneira possível tudo que me foi dito. Tenho uma sincera gratidão pela sua ajuda.

Agradeço também aos meus amigos, Taiana, Ana, Juliana e outros que me acompanharam desde o início até o momento nessa etapa e em especial ao meu amigo Eric, que sem a sua ajuda este trabalho não seria possível;

E, por fim, agradeço à banca examinadora, composta por Barbara, Walison e Jailine que aceitaram o convite para participar, a minha eterna gratidão a todos vocês que foram fundamentais na minha vida acadêmica.

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir sobre alguns aspectos ligados às práticas inclusivas em relação ao aluno surdo, no contexto do ensino da língua inglesa. Especificamente, objetivamos resgatar alguns aspectos históricos em torno dos indivíduos surdos; discutir conceitos basilares na interface ensino e surdez; debater a respeito de práticas inclusivas na formação de professores de língua estrangeira no atendimento de alunos surdos; e refletir sobre a importância da adaptação de materiais de língua inglesa para o aluno com surdez. A partir dos objetivos expostos, este trabalho foi realizado à luz de Balbino-Neto; & Medrado (2011), Salles et al (2004), Sacks (1998), Brasil (2005), Alves & Gotti (2007), Guarinello (2007), Silva (2006), Gesser (2009). Em termos metodológicos, caracterizamos esta pesquisa como bibliográfica, de cunho qualitativo. Fizemos um resgate histórico, através do qual vimos o tráfego das práticas dispensadas ao sujeito com surdez ao longo dos tempos. Por meio da discussão de alguns conceitos, como surdez, material didático, educação inclusiva etc., chegamos a questões mais particulares, como por exemplo, algumas reflexões sobre a adaptação de material didático para surdos, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Surdez, Inclusão, Ensino.

ABSTRACT

This work aims to discuss some aspects related to inclusive practices in relation to the deaf student, in the context of English language teaching. Specifically, we aim to recover some historical aspects around the deaf people; discuss basic concepts in the interface teaching and deafness; discussing about inclusive practices in the training of foreign language teachers for deaf students; and reflect the importance of adapting English language materials to the deaf student. Based on the objectives presented, this work was carried out from Balbino-Neto; (2008), Salles et al (2004), Sacks (1998), Brazil (2005), Alves & Gotti (2007), Guarinello (2007), Silva (2006) and Gesser (2009). In methodological terms, we characterize this research as a bibliographical, qualitative. We brought a historical account, through which we could see the existence of some practices towards deaf people through the ages. Through discussion of some concepts, such as deafness, didactic material, inclusive education, etc., we came to more particular questions, such as some reflections on the adaptation of didactic material for the deaf, among other aspects.

Keywords: English Language, Deafness, Inclusion, Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

LDBEN ----- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

INES ----- Instituto Nacional da Educação de Surdos.

ASL ----- American Sign Language.

CENESP ----- Centro Nacional de Educação Especial.

SECADI ---- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

ECA ----- Estatuto da Criança e do Adolescente.

MEC ----- Ministério da Educação.

LE----- Língua Estrangeira.

L1 ----- Primeira Língua.

L2 ----- Segunda Língua.

L3 ----- Terceira Língua.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	16
1.1 Breve retrospectiva histórica	16
1.2 Conquistas na inclusão do surdo referente ao ensino	21
CAPÍTULO 2 – A LIBRAS E A LÍNGUA ESTRANGEIRA	24
2.1 LIBRAS como mediadora do ensino	24
2.2 O ensino de língua estrangeira para surdos	26
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA	29
3.1 Uma abordagem sobre o material didático e sua função na sala de aula de língua estrangeira	29
3.2 Dificuldades dos professores: relacionando o educar e o incluir	31
3.3 Refletindo sobre o papel da adaptação de materiais didáticos para alunos surdos	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

Os termos *mudo*, *surdo-mudo*, e *deficiente auditivo*, bem como a carga semântica que estes evocam, são desconhecidos para a maioria dos ouvintes (GESSER, 2009). É fácil ver, muitas vezes, um ouvinte chamar a pessoa com surdez de *deficiente auditivo*, ao invés de fazer uso da palavra *surdo* devido a esta parecer preconceituosa.

Muitas vezes os ouvintes associam o surdo àquela pessoa que não fala, que é muda, e por causa disto costumam chamar a pessoa desprovida de audição de *surdo-mudo*. Porém as pessoas denominadas surdas têm a capacidade de falar se forem ensinadas, já que estas possuem o aparelho fonador e o termo surdo-mudo acaba sendo uma maneira errônea para denominar o surdo.

Não é correto dizer que alguém é surdo-mudo. As pessoas surdas apresentam condições físicas e fisiológicas necessárias para falar. Algumas não falam porque não foram ensinadas, outras porque acham que a língua favorece a efetivação e a agilidade na comunicação, e outras ainda por opção. (NAMBU, 2003, p.22)

Usar o termo *deficiente auditivo* para denominar o *surdo* é uma forma preconceituosa de assim tratá-lo. Os próprios surdos preferem ser chamados de surdos. Em um relato de uma professora surda, citada por Gesser (2009), aborda-se que quem inventou essa nomenclatura para designar o surdo como deficiente auditivo foram os médicos, mas que essa denominação não se encaixa para os surdos.

Um mito relevante na sociedade que precisa ser desfeito é que muitos ouvintes dizem que o surdo não escuta nada e vive no silêncio absoluto, ou só escuta quando quer. Porém, essa concepção de que o surdo vive em silêncio absoluto não existe para a cultura surda, pois

Em uma conversa com um colega surdo, pude compreender um pouco essa noção a partir da perspectiva surda. Relatou-me que quando está em uma comunidade com/entre surdos, e se todos estão usando sinais ao mesmo tempo, tem a sensação de “barulho” muito grande, afinal, diz ele, “ouço com os olhos”, e o mesmo também procede quando está em uma multidão de ouvintes que falam a língua oral. O “barulho”, nesse último caso, é perceptível à visão do surdo através da dinâmica dos objetos e das pessoas, manifestada, por exemplo, em forma de movimento, conversas paralelas, risos, expressões facial, corporal e manual. (GESSER, 2006, p.48).

Cabe, então, ressaltar a partir do exposto que a vida das pessoas com surdez está longe de ser denominada silenciosa, pois além de utilizarem a visão para

compreender essa concepção de som, o surdo tem a capacidade de escutar algum tipo de som.

A maioria ouve sons de forte intensidade e graves (trovão, batida de porta). Assim como a visão, a audição também se efetiva em graus. Alguns surdos conseguem ouvir a voz e escutar a fala ao telefone. A impressão de que às vezes o surdo responde a sons e outras não, fazendo com que o ouvinte pense que “escutam quando querem” (NAMBU, 2003, p.22).

Quando falamos de som, associamos a ruídos, barulhos e se usarmos como exemplo a música, é notório perceber que por parte dos ouvintes causa um certo estranhamento em relação à música dentro da cultura surda, pois existe um questionamento grande acerca de se a música faz parte ou não do universo das pessoas com surdez, como e quais formas ela se manifesta para expressar essa musicalidade. Os acometidos com surdez dançam, apreciam e ouvem a música da sua maneira, eles têm sensações de ruído, constituem seus mundos e subjetividades dentro da língua de sinais, ou seja, reorganizam seu mundo pela visão. (GESSER, 2009).

Uma outra crença enraizada na sociedade é o fato de muitos ouvintes construírem um estereótipo de que as pessoas surdas são nervosas. Segundo Nambu (2003, p.22), “a utilização de gestos, da ênfase na expressão facial, do esforço para falar e da ausência do feedback auditivo, fazem com que os ouvintes imaginem que os surdos estão “nervosos””. Todavia, eles estão apenas tentando se expressar. Sendo assim, o termo “nervosos” não se aplica para pessoas com surdez nessas circunstâncias.

Em relação à oralização, o surdo necessariamente não precisa ser oralizado para se integrar na sociedade do ouvinte, pois *oralizar* é sinônimo de rejeição da própria língua das pessoas surdas (GESSER, 2009). Além disso, pode ser entendido também como sinônimo de correção, de imposição da língua do ouvinte, e treinos exaustivos para conseguir um desenvolvimento da fala vocalizada.

Então, o surdo tem o livre arbítrio de decidir se quer ser oralizado ou não, mas vale salientar também que deve ser levada em consideração a vida do surdo, pois não são todos que têm as mesmas condições e oportunidades de vida. Além do mais, existem discursos que falam que o surdo oralizado não é considerado um surdo de verdade, pois surdo que é surdo defende apenas o uso da língua de sinais. (GESSER, 2009).

A rejeição da oralização a todo custo por surdos mais politizados e militantes é mais uma discussão político-ideológica e definitivamente pertinente e importante para a visibilização da LIBRAS. Contudo, assumo, com a pedagoga surda Perlin (2004:72), que não se trata de ser surdo que oraliza ou não, mas de “ser surdo em sua língua e linguagem própria”; nesse caso, ele pode optar por utilizar ou não a língua portuguesa para promover o intercâmbio cultural... (GESSER, 2009, p. 52).

Ainda, em relação à oralização, uma crença danosa é em relação à escrita. Muito se é dito que o surdo tem dificuldade em escrever porque não sabe falar a língua oral. Porém, essa é uma questão que requer reflexão, visto que a escrita é uma habilidade cognitiva que requer dedicação de todos, sendo estes surdos ou não e quase sempre é desenvolvida quando se tem instruções formais. (GESSER, 2009).

Seguindo adiante, muito também é questionado se o surdo tem uma identidade e cultura próprias. Apesar da construção da identidade e cultura do surdo terem sido um processo histórico lento, o surdo, por sua vez, apresenta características culturais que colaboram com o modo de se estabelecer no mundo em que vive, no qual a cultura do surdo é vista como uma cultura visual.

Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. (QUADROS, 2003, p. 86)

Portanto, a cultura surda é a maneira do surdo compreender o mundo e alterá-lo com propósito de transformar este espaço em um lugar acessível e habitável alinhando-os as percepções visuais, que de maneira significativa contribua para essa construção da definição de identidade surda, ou seja, há um englobamento de ideias, crenças, costumes, língua das pessoas com surdez.

A inclusão dos alunos com deficiência tem sido cada vez mais discutida no âmbito da educação, de uma forma geral. Essas discussões têm gerado muitos impasses, pois as instituições responsáveis por formar professores não estão preparando adequadamente os profissionais para lidar com a inclusão desses alunos (BALBINO-NETO; MEDRADO, 2011), não dão subsídios e orientação a esses docentes para trabalhar com a educação inclusiva, na maioria das vezes, só ensinam as leis referentes à inclusão e nada mais. Nessa perspectiva, a inclusão social precisa ser uma

preocupação não apenas entre especialistas e governantes, mas também uma questão fundamentalmente da comunidade como um todo.

A educação especial, por sua vez, converte-se em uma modalidade transversal de educação escolar que permeia todos os níveis, etapas e modalidades de educação, por meio da realização do atendimento educacional especializado, definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais, orientando e colaborando com a educação regular comum, em benefício de todos os alunos. (ALVES E GOTTI, 2007, p. 75).

Apesar de alinhados com as perspectivas da educação especial, neste trabalho iremos utilizar a nomenclatura educação inclusiva. Entende-se por educação inclusiva, para os efeitos deste trabalho, a modalidade de educação escolar oferecida a todos que necessitem de uma atenção especial referentes as suas dificuldades e especificidades (BRASIL, 2005).

A educação especial não substitui a educação básica, ela é apenas complementar para trabalhar as necessidades específicas, não fugindo dos preceitos esclarecidos no cap. II da LDBEN Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que trata dos parâmetros curriculares, carga horária, relação ensino aprendizagem, interdisciplinaridades, conduzindo tudo mediante cuidado com a avaliação e o desenvolvimento do aluno.

Nessa perspectiva, as leis referentes à inclusão vieram para combater a exclusão social e facilitar o acesso dos alunos com deficiência a sociedade, tal como oferecer a este público os benefícios que já eram garantidos por lei (BRASIL, 1988), que inclui acesso à educação de qualidade, oportunidades de emprego e condições dignas para viver.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garante o ingresso dos alunos nas escolas regulares independentemente de suas diferenças, assim o sistema educacional tem que fornecer condições adequadas para uma educação de qualidade, no qual garanta uma equidade para todos os alunos – onde se incluem os alunos com deficiência, em todos os níveis da educação.

Contudo, para os professores de Língua Inglesa a proposta de inclusão representa um desafio maior quando se trata da educação para pessoas com deficiência auditiva, pois além de muitos professores não terem sido capacitados adequadamente para atender às necessidades dos alunos com surdez, ainda existe a dificuldade de aprender uma língua estrangeira.

Ao reconhecer a existência destes obstáculos no sistema de educação para incluir o aluno surdo e confrontar as práticas discriminatórias, a educação inclusiva tem um papel importante para o engajamento desse aluno no contexto escolar, pois o papel da escola é auxiliar na superação desta exclusão e criar alternativas para atender às necessidades especiais deste aluno em contexto escolar. Enfatizamos, assim, a necessidade de uma melhor preparação dos professores em formação inicial nos cursos de graduação em letras (BALBINO-NETO; MEDRADO, 2011) para assim formar docentes capacitados para trabalhar com alunos surdos sem a necessidade de um intérprete.

A relevância deste trabalho se dá no fato de que existe uma escassez de trabalhos que falam da adaptação de materiais no ensino de língua inglesa para surdos, que discutem sobre educação inclusiva e ajudem os professores a refletir sobre suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, o trabalho se configura em uma pesquisa bibliográfica caracterizada como qualitativa, pois nela conclui-se que o conhecimento é de natureza interpretativa, necessariamente inacabado e aberto a novas pretensões.

Em relação aos seus objetivos, se configura em uma discussão teórica que perpassa questões relacionadas ao percurso histórico da inclusão do surdo na sociedade, à importância da adaptação de material didático, inerente à prática pedagógica, para o ensino de língua inglesa para surdos e a deficiência na formação de professoras de língua estrangeira.

Por essa razão, para elucidação deste trabalho foram fundamentais a contribuição de Balbino-Neto e Medrado (2011), Salles et al (2004), Sacks (1998), Brasil (2005), Alves e Gotti (2007), Guarinello (2007), Silva (2006), Gesser (2009), entre outros.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo geral discutir sobre alguns aspectos ligados às práticas inclusivas em relação ao aluno surdo, no contexto do ensino da língua inglesa. Como objetivos específicos temos: Resgatar alguns aspectos históricos em torno dos indivíduos surdos; discutir conceitos basilares na interface ensino e surdez; debater a respeito de práticas inclusivas na formação de professores de língua estrangeira no atendimento de alunos surdos; e refletir sobre a importância da adaptação de materiais de língua inglesa para o aluno com surdez. Nessa direção, para o cumprimento dos objetivos anteriormente citados, o trabalho foi dividido em três

capítulos. No primeiro capítulo, é abordado uma breve retrospectiva histórica a respeito da educação dos surdos e as conquistas destes em relação à educação.

No segundo capítulo, abordaremos a respeito da LIBRAS como mediadora do ensino para as pessoas com surdez e o ensino de língua estrangeira para os surdos.

O terceiro capítulo apresenta uma breve abordagem sobre o material didático e sua função na sala de aula de língua estrangeira, discute a respeito das dificuldades dos professores em relação ao ato de adaptar e faz uma reflexão sobre o papel da adaptação de materiais didáticos para alunos surdos.

Por fim, nas considerações finais, fazemos as últimas reflexões, pontuando aqui e ali a discussão empreendida ao longo deste trabalho, dando tônica especial à necessidade de se pensar no ensino de língua inglesa numa perspectiva da inclusão.

1 – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

1.1 Breve retrospectiva histórica

Dentro de uma perspectiva histórica, por muitas décadas, os surdos foram rejeitados das civilizações antigas (grega, romana, chinesa, etc.), nas quais sofriam com o desamparo, o esquecimento e o óbito. Muitas vezes, na antiguidade chinesa, eram atirados vivos ao mar. Já os gregos e os romanos, por sua vez, privavam os surdos de desenvolver o intelecto e a moral, pois os denominavam incapazes. Por esse motivo, não poderiam estar incluídos na sociedade da mesma maneira como os outros. Como cita Lima (2006, p.27), “muitos foram considerados incapazes, inválidos, inferiores, antes que fossem vistos como cidadãos com direitos e deveres”.

Ainda falando nos romanos, no século VI, no qual o imperador Justiniano exercia seu reinado, foi instituído o código Justiniano. Este, por sua vez, fazia diferenciação entre surdez e mudez e ordenava que aqueles nascidos com surdez não poderiam deixar testamento e nem receber alguma herança. Porém se uma pessoa que nasceu ouvinte¹ ficasse surda por algum acidente ou doença e fosse educado, poderia realizar o que não era de direito do nascido surdo.

Em meados do século X, ainda não existiam instituições especializadas para ensinar aos surdos, como dizem Guarinello; Massi e Berberian (2007), pois o argumento que prevalecia era que esses eram inaptos à aprendizagem. Assim, a situação das pessoas surdas foram de exclusão de maneira geral no contexto da época. Além disso, em alguns locais do mundo, os surdos não tinham o direito ao matrimônio, votação, adquirir ou herdar bens e nem de exercer seus direitos e deveres como cidadão, devido às leis que proibiam sua inserção na sociedade.

Na história do surdo, registros antigos mostram que o filósofo grego Sócrates já utilizava a Língua de Sinais com seu discípulo Hermógenes, no qual em uma conversa ele fala sobre surdos-mudos² que não usavam a língua para se comunicar e acabavam que fazendo sinais com as mãos na hora da comunicação.

¹ Diante da cultura surda, o ouvinte é aquele que ouve, diferente do surdo que não ouve.

² Nesse apanhado histórico, a terminologia arcaica surdos-mudos que mencionamos se fez necessária por se tratar de um termo utilizado no período de Sócrates. Por ser uma retrospectiva histórica, resolvemos manter a terminologia da época.

Acreditava-se que quando não usavam a língua para se comunicar, conseqüentemente essas pessoas não eram capazes de pensar, pois a audição era vista como algo que contribuía para a aquisição da aprendizagem e dos conhecimentos. Devido a este motivo, os surdos-mudos² eram vistos como incapazes de lidar com a razão.

Para Aristóteles (384 – 322 a.C), os nascidos com surdez eram também mudos e, por causa disto, não conseguiam pronunciar nenhuma palavra. Ele acreditava que para se ter a consciência humana, tudo deveria penetrar através dos órgãos do sentido, e a audição era como uma ponte para poder chegar até o aprendizado, ou seja, acreditava-se que os surdos não eram humanos e não atingiam a consciência humana pelo fato de não falarem (GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007).

Como um avanço, no século XIV, o advogado e escritor Bartolo della Marca d'Ancona foi o pioneiro a defender a possibilidade dos surdos aprenderem por meios de sinais e da língua oral. Porém, a língua oral sempre foi vista como o objetivo final e os sinais como um meio de aprendizado. (NASCIMENTO, 2016, p. 16)

Por volta do início do século XVI, o médico e pesquisador italiano Gerolamo Cardano (1501-1576) conclui que não era a surdez que causava a não aprendizagem, pois os surdos eram capazes de “aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZZI, 2004, p.31).

Dando continuidade à cronologia da história da surdez, no século XVI, o monge espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), reconhecido como o primeiro professor de surdo, realizava trabalhos com crianças surdas, porém essas crianças eram nobres e ricas. Primeiramente, ele foi convidado para assistir à família Velasco e, a partir disto, começou a trabalhar com outras crianças surdas, todas estas filhas de nobres da corte da Espanha. Mesmo que se tenha considerado essa experiência educacional satisfatória, rompendo-se com a lógica dominante, ela obteve pouca repercussão na época (SILVA et al, 2006).

Nessa direção, Silva (2006) comenta que os surdos que não faziam parte da elite social daquele tempo e viviam em verdadeiro estado de miséria, sem condições dignas de trabalho, além de serem isolados socialmente.

Devido a este fato enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, e até mesmo a denominação de loucos. De modo geral, quando analisamos as formas de tratamento oferecida às pessoas surdas

percebemos que estas se desenvolvem em função da concepção do homem, difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade. [...] (MERSILIAN, VITALIANO, 2009, p. 17)

Silva (2006) ainda ressalta que a metodologia utilizada pelo monge foi perdida e apenas sobrou um manuscrito escrito por ele, além de alguns relatos de pessoas.

Sabemos que ele trabalhava com rótulos, nomes escritos pregados em tudo, indicações de palavras escritas para associar à pronúncia da mesma. Conforme testemunhas oculares, o monge utilizava o alfabeto manual (MESERLIAN, VITALIANO, 2009, p. 18)

No começo do século XVII, surgiu o primeiro tratado de ensino para pessoas com surdez escrito por Manoel Ramírez de Carrión (1579-1652), no qual propôs que o ensino deveria ter início “pela escrita, passar pela correspondência entre o alfabeto escrito e o alfabeto datilológico³, para só depois desenvolver a linguagem falada” (TARTUCI, 2001, p.17).

No século XVIII, entre os diversos educadores de pessoas com surdez que surgiram naquela época, o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789) é um dos que se destacaram. Sacks (1990) fala que os abades que viviam na época não cogitavam em pensar nas almas dos surdos-mudos⁴, pois estes viveriam e morreriam sem serem absolvidos do pecado, sem direitos ao catolicismo e privados de terem acesso às palavras de Deus.

Como consequência desta preocupação, em 1870, o abade Charles Michel L'Epée fundou, em Paris, um asilo para pessoas surdas. Para o abade, o essencial na Educação de Surdos era a possibilidade que possuíam em aprender a ler e a escrever por meio da Língua de Sinais, pois essa seria a melhor maneira de expressarem as suas ideias (MESERLIAN, VITALIANO, 2009, p. 18)

Por volta de 1750, na França, L'Epée foi o primeiro a verificar que as pessoas com surdez eram providas de uma língua. Além disso, foi o primeiro a aprimorar a estrutura da mesma, pois era incompleta. A partir disto, criou um método educacional, denominado de "sinais metódicos", o qual se apoiava na Língua de Sinais das comunidades surdas.

³ Atualmente é conhecido como alfabeto manual.

⁴ A terminologia arcaica sendo utilizada mais uma vez, apenas para se referir à concepção da época.

O sistema de sinais metódicos era formado por uma combinação dos sinais dos surdos com sinais inventados pelo abade, garantindo o aprendizado da leitura e da escrita aos surdos. (MESERLIAN, VITALIANO, 2009, p. 19)

L'Épée fundou, em 1775, a primeira escola pública voltada ao ensino de surdos em Paris. Nesta escola, tanto os docentes como discentes utilizavam os sinais metódicos, além disso, L'Épée tinha seus trabalhos divulgados em reuniões que objetivavam debater a respeito dos resultados adquiridos, nos quais ele sustentava que a língua de Sinais era a língua natural ⁵dos surdos e, a partir dela, eles poderiam desenvolver o ato de se comunicar.

Em 1822, Bébien escreveu um livro intitulado de *Mimographia*, o qual foi visto como a primeira tentativa de transcrição da língua de sinais (GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007).

Os surdos da escola pública, em Paris, após cinco ou seis anos de formação, “dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também, de forma escrita, [...] tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas” (SILVA et al, 2006, p.23-24).

Mesmo sendo evidente que a proposta educacional de L'Épée tenha tido resultados favoráveis no que se diz respeito à educação de surdos, existem registros que mostram que na época, ele recebeu muitas críticas por utilizar a Língua de Sinais, pois algumas pessoas acreditavam que essa língua era isenta de uma gramática própria que possibilitasse aos indivíduos surdos a reflexão e a discussão de vários assuntos (SILVA, 2003).

Vale ressaltar também que, por muito tempo, a Educação de Surdos permaneceu impregnada por uma visão médico-clínica, no qual entendia que uma pessoa nascida com surdez teria chances de obter a cura por meio da medicalização, ou seja, uma busca por uma cura daquilo que era designado problema, uma correção aos defeitos providos pela fala, ao treinamento de algumas habilidades como por exemplo leitura labial e articulação, mais à internalização dos conhecimentos em relação à cultura, exemplo a

⁵ Compreendemos que, neste contexto, língua natural é entendida como língua materna.

LIBRAS (SKLIAR, 1997). Dessa forma, essa concepção medicalizante sobre a surdez era devido

[...] ao importante papel da medicina no período da revolução científica, em especial da anatomia, em que passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma estreita relação entre educação especial e a medicina (SOARES, 1999, p.6).

Em 1994, na Espanha, a Declaração de Salamanca veio para reafirmar o compromisso em relação à Educação para todos. Ela reconhece a necessidade e urgência de prover educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, dentro do sistema regular de ensino. Em relação aos surdos, ela ressalta a importância da língua de sinais para as comunidades surdas dizendo que as

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (Declaração de Salamanca, 1994, p.7)

Em outubro de 2001, a convenção de Guatemala veio para eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Proclamou que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e liberdades de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção" (Convenção de Guatemala, 2001, p.2).

Diante desta retrospectiva histórica, o surdo foi adquirindo direitos através das leis que permitiram este indivíduo a ter direito e acesso à educação igualitária. A seguir, aprofundaremos as questões relacionadas a estes direitos conquistados pelos surdos.

1.2 Conquistas da inclusão do surdo referente ao ensino

No Brasil, em 1857, Hernest Huet fundou no estado do Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos (INES⁶). que era uma instituição voltada para meninos surdos.

Silva (2015, p.23) declara que “por muitos anos essa foi a única instituição oficial que recebeu alunos surdos de todo o Brasil e de países da América Latina.”, ou seja, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos era a única forma de oportunizar o surdo a ter uma educação.

Após alguns anos, em 1929, foi inaugurada uma instituição chamada de Santa Terezinha⁷ para meninas com surdez.

Em outros países, o cenário era a favor da abertura de instituições para pessoas surdas, como por exemplo os Estados Unidos. Eles se destacaram devido à criação da escola Gallaudet em Washington em 1816, cujo fundador Thomas Hopkins Gallaudet foi pioneiro na educação de pessoas surdas em território americano.

Na década de 60, já não sendo mais escola e sim universidade, a instituição Gallaudet em seu contexto atual passa por uma reviravolta, pois o linguista americano William Stokoe publica uma análise referente à Língua Americana de Sinais (ASL⁸). Stokoe declara que a ASL era “[...] uma língua com todas as características das línguas orais.” (GOLDFELD, 1997, p.28).

Em meio a essa realidade, surge nos Estados Unidos, no final dos anos 60, uma nova abordagem de ensino de surdos: a comunicação total, tendo como principal representante um americano chamado Roy Holcomb. Essa abordagem defende a utilização de múltiplos meios de comunicação: linguagem falada, mímica, alfabeto digital, sinais, aparelhos de amplificação sonora. (SILVA, 2016, p. 20)

Ainda segundo Silva (2016), depois de alguns anos, na década de 70, nos Estados Unidos, as pessoas com surdez começaram a reivindicar o uso da ASL como

⁶ Refere-se ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) do estado do Rio de Janeiro.

⁷ Instituição ainda existente no estado de São Paulo referente ao atendimento educacional dos surdos.

⁸ American Sign Language.

L1⁹, e a língua oral como L2¹⁰, tendo a ASL como a primeira língua da criança com surdez e a língua oral como a segunda língua.

No ano de 1971, foi aprovada a Lei nº 5.962 que modifica a LDBEN, favorecendo a educação de crianças e adolescentes com deficiência em instituições especializadas, ou seja, escolas específicas para pessoas com deficiência.

Nessa década, foi criado também o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no interior do Ministério da Educação que tinha como foco aumentar e aperfeiçoar o atendimento a pessoas com deficiência. Devido a essas ocorrências, no contexto atual, a educação especial tem sua própria política implementada do ponto de vista nacional, pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse dispositivo, garante-se “o atendimento educacional especializado a portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 54, inciso 3).

A lei nº 10. 436 de 2002, legalizada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu a LIBRAS como sendo a língua natural das pessoas surdas, por meio da qual incluiu a LIBRAS como disciplina curricular para a formação do magistério, assim como em cursos de licenciatura para garantir o direito das pessoas surdas à educação.

Embora ainda seja em passos lentos, a comunidade surda vem ganhando seu espaço cada vez mais no que diz respeito ao seu direito à educação no contexto nacional, com muita luta. Muito mais há que ser feito, razão pela qual a discussão sobre adaptação de materiais didáticos de língua inglesa realizada em nosso trabalho de torna ainda mais pertinente.

Nesse capítulo, analisamos os aspectos históricos em relação às pessoas surdas, desde os maus tratos e preconceitos sofridos, na antiguidade, até as conquistas da inclusão do surdo no ensino.

No capítulo seguinte, trataremos uma discussão sobre como a LIBRAS pode ser mediadora do ensino e, por fim, finalizaremos o capítulo com uma discussão sobre o

⁹ L1 refere-se à primeira língua.

¹⁰ L2 refere-se à segunda língua.

ensino de língua estrangeira para surdos, em relação ao material didático no contexto de ensino e inclusão.

2 – A LIBRAS E A LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 LIBRAS como mediadora do ensino

A Língua Brasileira de Sinais¹¹, mais conhecida como LIBRAS, é a língua das pessoas surdas. Foi patenteada legalmente a nível federal com a Lei 10.436 de 24/04/200, porém a Lei Estadual 12.095 de 11/03/1998, já havia reconhecido a língua como mediadora da comunicação objetiva. Além de ter sido reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas, o ensino da LIBRAS entra como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos cursos de formação Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério.

Além disto, a LIBRAS permite à pessoa com surdez se comunicar sem precisar da língua falada e esta deve ser respeitada, pois é uma língua reconhecida por lei, apesar de uma minoria utilizá-la. A Língua de Sinais deveria ser vista como a língua materna dos surdos. Assim, o português entraria como segunda língua, sendo a LIBRAS reconhecida na prática social como uma língua verdadeira que tem organização e estruturas próprias.

Com o passar do tempo, vários foram os modos sob os quais a LIBRAS foi percebida e nem todos revelaram empatia sobre o usuário, que não era o ouvinte ao mesmo tempo em que se caracterizava enquanto falante de uma língua estranha àqueles que falavam e escreviam a partir da Língua Portuguesa, língua oficial de nosso País. (SOUSA, SILVEIRA, 2016, p. 73)

Apesar de dez anos de oficialização da LIBRAS por lei como a língua dos surdos, ainda se perpetua uma concepção errada de que a LIBRAS não é uma língua genuína. Devido a isto, tem-se uma ideia de monolinguismo, ou seja, o Brasil é visto como um país de uma só língua.

[...] torna-se cada vez mais necessário desconstruir o mito do monolinguismo, que se perpetua fortemente no país, enaltecendo a ideia de homogeneização, para que seja fomentada e valorizada a pluralidade linguística e cultural na educação brasileira (SOUSA, SILVEIRA, 2016, p. 72)

¹¹ É a língua de sinais usada pela comunidade surda dos centros urbanos brasileiros. É uma língua reconhecida por Lei.

Quadros (2005) fala que muitos ainda acreditam que a utilização da LIBRAS desmotiva as pessoas surdas a aprenderem a língua oral do país, ou seja ao utilizar uma língua a outra fica em desuso. Porém o mesmo autor ainda ressalta que a perspectiva bilíngue é algo positivo para o surdo, pois apresenta vantagens ao falante nos aspectos cognitivos, políticos, sociais e culturais.

A educação bilíngue para o surdo no Brasil está amparada na Lei e é sugerido pelo MEC, como sendo uma forma de se trabalhar as duas línguas que tem um reconhecimento no Brasil. Devido ao bilinguismo, como proposta para a educação de surdos ser recente surgindo na década de 80, não podemos pensar que o aluno surdo bilíngue apresenta domínio em todas as capacidades da língua oral igual ao ouvinte, porém o surdo

[...] tem habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, tem comando de pelo menos uma habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua, e lança mão do uso alternado de diferentes línguas (COSTA; GESSER; VIVIANI, 2007, p.52)

Segundo Lane (1992), os bilíngues são mais sensíveis no que diz respeito às relações semânticas do que os monolíngues, pois esses conseguem fazer a análise da estrutura da frase e, na maioria das vezes, são mais aptos na reorganização de situações perceptuais. Por fim, esses são mais criativos em relação à solução de problemas. Além disso, Lane (1992) ressalta que ter uma língua estável, no caso, a LIBRAS para os surdos ajuda no ensino-aprendizado, pois a Língua de Sinais é compreendida como benéfica, ou seja, uma mediadora para o ensino de uma língua estrangeira.

O Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que ordena a Lei nº 10.436/2002, no capítulo IV, artigo 22, ressalta que as instituições federais de ensino básico devem assegurar a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por meio de

II – Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa." (BRASIL, Art. 22. 2005)

A partir da Lei brasileira nº 10.436/2002, a LIBRAS tem seu reconhecimento como uma língua oficial e, a partir disto, possibilitou um caminho para a educação bilíngue, no qual o surdo poder ser aceito na sociedade e o reconhecimento que existe uma cultura

surda. A perspectiva bilíngue traz a LIBRAS como uma língua que instrui e favorece a aprendizagem dos alunos surdos, alinhadas ao português.

2.2 O ensino de língua estrangeira para surdos

Ao falar em ensino de língua estrangeira para surdos, podemos ressaltar que uma condição imprescindível para o aprendizado de uma segunda língua pelos surdos é, em primeira instância, a aquisição da língua de sinais o quanto antes, para que com isso haja um desenvolvimento linguístico e cognitivo satisfatório, como fala Silva

Outros estudos feitos por vários pesquisadores assinalam que os surdos, a exemplo dos ouvintes, podem se desenvolver linguisticamente, desde que sejam expostos à Língua de Sinais o mais cedo possível; se isto não acontecer, o desenvolvimento global do indivíduo surdo poderá ser afetado de modo significativo. (SILVA, 2001, p. 47)

Skliar (1998) afirma que a experiência prévia de uma língua pode contribuir para a aprendizagem da segunda língua, que dá à criança as ferramentas fundamentais para a organização da parte linguística e do conhecimento, podendo ser ele geral ou específico da linguagem.

Skliar (1998) também aborda a aquisição da LIBRAS como umas das primeiras potencialidades que os surdos desenvolvem, pois é a partir destas que eles conseguirão ativar outras potencialidades.

[...] potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e; por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico educacional, escolar, de cidadania, etc. (SKLIAR, 1998, p. 26)

A partir do exposto, podemos concluir que, ao adquirir a língua de sinais e esta se consolidar, poderá trazer vantagens não somente para aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, mas também para desenvolver questões relacionadas à leitura e à escrita.

No contexto em que se encontram os surdos, a Língua Portuguesa, por ser ensinada e adquirida concomitante à Língua de Sinais, é vista como a segunda língua,

e as outras línguas, caso sejam aprendidas, vão ser consideradas como terceira e quarta línguas.

Gesser (2006) ressalta que, para muitas pessoas com surdez, a Língua Portuguesa é como se fosse uma língua estrangeira, pois eles veem como uma língua estranha, que não lhes pertence, entre outros motivos, por essa se tratar de uma língua de ouvinte. Em se tratando de ensino de língua estrangeira,

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras (2000) o papel educacional da Língua Estrangeira é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo o seu ensino proporcionar ao aluno uma nova experiência de vida. Dentro dessa afirmação, destacam-se dois pontos relevantes: o desenvolvimento do indivíduo e uma experiência de vida diferente, por meio do aprendizado de uma língua estrangeira. As proposições supracitadas destacam o papel da língua estrangeira na vida de diferentes indivíduos e os benefícios que o seu ensino traz para os aprendizes em contextos variados, como o acadêmico, tecnológico, profissional, linguístico, social e o cultural, enriquecendo a formação do indivíduo de forma geral. Assim, o aprendizado de uma LE propicia ao aprendiz lançar um novo olhar para a sua cultura, assim como, para a cultura do outro, convidando-o a construir novas relações, a conhecer e respeitar as diferenças e diversidades encontradas em cada sujeito. (SOUSA, SILVEIRA, 2016, p. 76)

Quando os alunos têm a oportunidade de entender a respeito de outra cultura e formas para encarar o meio em que se está inserido, eles refletem muito mais em relação a sua própria cultura e conseguem melhor entender o seu meio social, tendo melhores condições para estabelecer vínculos entre a forma de agir, ser, pensar e sentir, fazendo com que o aluno tenha ganhos significativos em sua vida. (BRASIL, 2000, p. 30). Vale salientar que para o aluno conseguir essa aquisição da língua estrangeira, o processo de ensino aprendizagem não deve trilhar um caminho apenas voltado ao ensino de regras gramaticais e memorização, mas também é de extrema importância o educador considerar as necessidades dos alunos nos contextos reais de uso, para que assim aconteça o desenvolvimento comunicativo.

Ainda com relação ao ensino aprendizagem do surdo, alguns aspectos formadores devem ser considerados

[...] (i) a importância da língua de sinais para o surdo, (ii) o conhecimento da Língua Portuguesa pelo surdo, (iii) o respeito à singularidade linguística do surdo, (iv) a presença de estratégias de comunicação, como a interlíngua, (v) a habilidade dos surdos com as três línguas

envolvidas no processo de ensino de uma L3. (Sousa, Silveira, 2016, p. 76.)

A língua de sinais é muito importante para o surdo. O surdo aprende a compreender o mundo a partir dos aspectos visuais, e é importante ele ter consolidada a sua língua materna para assim poder aprender uma língua estrangeira e que também trabalhem questões pertinentes em relação à leitura e à escrita.

Na sequência, em relação ao conhecimento da Língua Portuguesa pelo surdo e o respeito à singularidade linguística do surdo, devem ser levados em consideração a escrita do surdo, pois estas podem sofrer influências estruturais devido à primeira língua (Língua de Sinais).

O quarto ponto que fala a respeito de estratégias de comunicação, como a interlíngua, aborda que é como um sistema com estrutura própria e que se dá a partir da interação tanto da língua materna quando da língua alvo. (BROWN, 2000).

O último ponto se refere à habilidade dos surdos com as três línguas, pois ao aprender uma LE¹² o surdo está aprendendo uma terceira língua, devido ao fato de L1 ser considerada a língua materna (LIBRAS), a língua Portuguesa como L2 e a língua estrangeira entra como L3¹³.

A aprendizagem de uma língua estrangeira traz diferentes benefícios, como a oportunidade de interagir com outros mundos, podendo estes ser o cultural, o social, o linguístico, o acadêmico, o profissional. Por isso, convida o aprendiz a lançar um olhar com acuidade sobre as duas línguas (estrangeira e materna) ampliando a valorização e o respeito em relação à cultura da língua alvo, assim como a cultura da L1. Desse modo, para os surdos, o aprendizado de uma LE traz os mesmos benefícios. Diferente do ensino de uma LE para ouvintes, o ensino para surdos torna-se de certa forma mais desafiador, pois esse processo de ensino-aprendizagem envolverá três línguas. (SOUSA & SILVEIRA, 2016, p. 77)

Para fechar o capítulo, a língua estrangeira é um direito do aluno surdo, pois ajuda significativamente no desenvolvimento deste em relação ao mundo em que está inserido, de forma a colaborar no ensino e aprendizagem de forma geral.

O capítulo três abordará uma discussão a respeito da adaptação de material didático de língua inglesa, assim como mostraremos as dificuldades dos professores em relação ao ato de adaptar. Por fim, refletiremos sobre o papel da adaptação de materiais didáticos para alunos surdos.

¹² Refere-se à Língua Estrangeira.

¹³ L3 refere-se à terceira língua (inglês, espanhol, francês etc).

3 – EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

3.1 Uma abordagem sobre o material didático e sua função na sala de aula de língua estrangeira

Quando falamos em materiais didáticos, envolvemos tudo aquilo que pode ajudar no desenvolvimento do trabalho do professor. Para termos uma prática docente exitosa no contexto da aprendizagem de línguas, é preciso que pensemos em diversos aspectos didáticos para o planejamento, como por exemplo, jornais, anúncios, manchetes, revistas. (SANTO, 2016). Os conteúdos, na hora da ministração da aula, podem ser abordados de diversas maneiras, e o educador deve estar preparado para inovar e tentar utilizar a criatividade na hora de ensinar.

[...] os professores se julgam pessoas dependentes dos autores de materiais e, frequentemente, desmerecem sua própria capacidade para elaborá-los. No entanto, todos os professores são criadores de materiais no sentido de que estão rotineiramente empenhados em adaptar materiais às necessidades e aos desejos dos seus alunos. Com essa finalidade, selecionam, adaptam e complementam materiais quando estão preparando suas aulas e tomam decisões sobre seus materiais no decorrer de toda a aula em respostas às reações de seus alunos. (TOMLINSON & MASUHARA, 2005, p. 3)

Tomlinson (1998) aborda que material didático se caracteriza como qualquer coisa que ajuda no desenvolvimento da aprendizagem de línguas. Portanto, depende da participação do professor, pois é a partir dele que a língua poderá ser ensinada.

Já Salas (2004, p. 2) pensa materiais didáticos como “qualquer coisa empregada por professores e alunos para facilitar a aprendizagem”. Portanto, materiais didáticos são importantes na vida do aluno.

O ensino de uma língua estrangeira é um direito do aluno e traz benefícios a sua vida, pois quando estamos ministrando nossas aulas para ensinar uma língua, sempre procuramos desenvolver as habilidades dos nossos alunos. (SANTO, 2016). Queremos que eles sejam capazes de assimilar os conteúdos abordados, assim como resolver exercícios e fazer com que eles ponham em prática aquele conhecimento ensinado. Além disso, muitas vezes, esperamos que o conhecimento chegue aos nossos alunos de maneira automática, porém sabemos que o ensino-aprendizagem não se dá assim.

Costumamos falar que uma pessoa domina uma língua estrangeira, quando esta consegue pensar no idioma, escutar e responder, assim como tem domínio na leitura e consegue entender algo imediatamente. (SANTO, 2016).

Então, diante do exposto, para se poder trabalhar essas habilidades é fundamental o material didático, pois ele é um instrumento que ajudará o professor a ser dinâmico em sala na hora da ministração da aula. Um bom material didático nas mãos do professor faz uma diferença grande no processo de aprendizagem. (SANTO, 2016).

No ano de 2007, o portal do Ministério da educação viabilizou o acesso a uma cartilha de "equipamentos e materiais didáticos" com o propósito de contribuir para as práticas pedagógicas inerentes ao uso de materiais e equipamentos didáticos. Por assim dizer, esta cartilha aborda que materiais didáticos recebem outra nomenclatura também e podem ser chamados de "recursos" ou "tecnologias educacionais ". Em outras palavras, material didático é

"[...] qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo. Nesse contexto, os mapas e os globos são materiais didáticos utilizados para a facilitação da aprendizagem. Da mesma forma, quando a professora usa palitos de picolé e canudinhos de refrigerante para ensinar matemática ou quando projeta um filme sobre a colonização do Brasil ou, ainda, quando planta sementes de girassol e feijão no ambiente escolar para ensinar o processo de germinação. (BRASIL, 2007, p. 21-22)

Como podemos observar, a grande função do material didático é auxiliar o professor para poder ajudá-lo em sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, pode ter outra função: ser inovador, não necessariamente no conteúdo, mas na maneira como será ensinado. Além disso, com o material didático o professor pode planejar, avaliar e organizar a sequência de suas aulas.

São inúmeros e variados os materiais e equipamentos didáticos existentes nas escolas brasileiras, sem contar que podemos criar ou aproveitar recursos empregados para outros fins. Geralmente, esses materiais são classificados como recursos visuais, auditivos ou audiovisuais, ou seja, recursos que podem estimular o estudante por meio da percepção visual, auditiva ou ambas, simultaneamente, como você poderá verificar no quadro a seguir. Muitos deles foram criados exclusivamente para fins pedagógicos, isto é, foram pensados para serem didáticos, para mediar a construção do conhecimento que ocorre no ambiente escolar. (BRASIL, 2007, p. 22)

Entre outras funções, o material didático tem de ter aspectos motivacionais em relação à aprendizagem, de modo que venha a instigar o aluno a querer aprender, buscar, estudar aquilo que lhe é ofertado. Além do mais, é importante o professor viabilizar um processo de ensino-aprendizagem que tenha início, meio e fim e, sem dúvida alguma, o professor como mediador é um elemento importante nesse processo de aprendizagem, pois é ele quem vai guiar e oportunizar aos seus alunos a alcançarem os objetivos do ensino-aprendizagem através de uma metodologia que se adeque com o material didático.

3.2 Dificuldades dos professores: relacionando o educar e o incluir

No percurso da vida profissional, o educador sabe que o relacionamento entre ele e seu aluno é um fator fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Por outro lado, sabemos que na prática isso não acontece, tanto o professor como o aluno são distanciados de modo que acaba fazendo com que o educador sinta dificuldade em se relacionar com o aluno e saber as reais necessidades deste para assim oportunizar um ensino de qualidade. Conforme Fleuri (1997), a prática pedagógica autoritária gera uma série de conflitos entre professor e aluno, sendo assim, pautada no autoritarismo, o relacionamento do professor com o aluno vai de água abaixo.

Para Freitas (1998, p.74), "a professora se comporta como se fosse a proprietária da sala de aula, bem como de tudo que está ali dentro: mesa, quadro, giz e, inclusive, os alunos. É por isso que ela se sente no pleno direito de manipulá-los conforme sua vontade".

Em relação à adaptação, é notória a dificuldade que os professores apresentam no ensino regular para conseguir oportunizar um ensino de qualidade às pessoas com necessidades especiais, visto que em sua maioria não apresentam uma formação adequada para poder atender à necessidade destes alunos.

Entretanto, quando falamos em uma formação adequada para atender às necessidades do aluno, iremos nos concentrar em relação à adaptação de material didático para surdos, pois essa temática é o que norteia o trabalho como um todo.

Percebemos que essas são questões que vão além do currículo escolar, pois o sistema educacional deve dar oportunidade ao aluno surdo de ter uma educação acessível que atenda a suas necessidades, mas também os professores devem estar

preparados para atender às necessidades especiais deste aluno e tentar minimizar essa dificuldade.

Um currículo fechado e que não abre “suas grades” para contextos de inclusão, dificilmente proporcionará a professores a experiência da (re)criação pedagógica e do conflito organizador. A observação e a experiência do novo é sempre um momento em que novas rotas são criadas no mapa. (CELANI & MEDRADO, 2017, p.28).

O artigo 10 da resolução CNE/CBE trata das soluções caso uma escola de ensino regular não possua as adaptações necessárias em seu currículo para um aluno que necessite de atenção individual em suas atividades da vida autônoma e social. Uma delas é que, ao ser matriculado em uma escola de ensino regular, caso a instituição não tenha condições em prover as mudanças necessárias, o aluno terá prioridade nas necessidades em uma escola especial, seja pública ou privada. Após algum desenvolvimento apresentado pelo aluno, a equipe pedagógica juntamente com a família do aluno deve decidir a respeito da transferência deste a uma escola regular que esteja em condições de recebê-lo.

Por outro lado, os professores enquanto educadores devem refletir acerca da sua prática pedagógica e tentar buscar meios que possam desenvolver estratégias que consigam incluir o aluno surdo no contexto educacional. Porém, quando falamos em inclusão, muitos pais, alunos e professores pensam que incluir é apenas quando o sistema aceita o aluno com alguma deficiência em sala de aula deixando-o à margem do método de ensino-aprendizagem.

Fidalgo (2010, p. 10) argumenta:

Os alunos continuam não-parceiros da educação, mas receptores do que lhes oferecemos. Com isso, são mantidos à margem dos direitos ditos para todos, pois estes pressupõem voz e pressupõe que essa voz será ouvida, suas opiniões discutidas para a (re)construção das práticas. Logo, não formamos sujeitos autônomos, no sentido de serem agentes de suas escolhas, negociadores de seus significados e conscientes das consequências de suas ações e de seus papéis no mundo.

Logo, o aluno que apresenta uma deficiência muitas vezes é considerado o culpado de não conseguir aprender. Essa “incapacidade” apresentada pelo aluno, em vez de incluí-lo no contexto de sala de aula, deixa-o à margem de seus próprios direitos. Todavia, essa “incapacidade” apresentada pelo aluno também reflete na do professor de não ter uma formação adequada para atender a alunos com deficiência, já que é o professor que abrirá as portas para que esse aluno consiga aprender.

Ainda em relação aos professores, um ponto que podemos abordar é que muitos docentes não sabem como pôr em prática as políticas públicas de inclusão. Por isso, sentem-se inseguros mediante os alunos com alguma necessidade especial, pois muitas vezes esses profissionais ainda não tiveram uma formação adequada para atender às necessidades desse público alvo; por esse motivo não sabem como implementar essas políticas no âmbito escolar.

Fidalgo & Magalhães (2017, p.70) colocam que:

O currículo universitário ainda é muito baseado em conteúdo: é fragmentado e orientado para a área epistemológica que o aluno-professor terá que ensinar no futuro, isolada das relações com práticas reais. Assim, quando deixam seus cursos de graduação, os professores apesar de seu profundo conhecimento sobre a disciplina que deverão ensinar, sentem-se perdidos.

Se voltarmos o nosso olhar para a educação dos surdos , já que esse norteia o trabalho – perceberemos que é permitido em sala de aula um intérprete/ instrutor de libras, mas que nas escolas públicas isto não é uma realidade por falta de cursos de capacitação desses profissionais e muitas vezes os próprios professores da graduação não se interessam em se capacitar para atender a esta realidade .

A formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores: "Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência" (LIMA, 2002, p. 40)

O déficit no currículo universitário é notório quando tratamos de questões de inclusão do surdo. A universidade oferece em sua grade curricular apenas uma disciplina obrigatória para alunos-professores “aprenderem” a Libras e se tem essa fantasia enraizada de que em um curso de 30 horas de Libras a universidade capacitará o futuro professor a interagir e ensinar o aluno com deficiência auditiva. Além disso, a instituição oferece o curso de extensão em Libras , porém este não é obrigatório e os professores não são incentivados a procurar se capacitar para suprir a necessidade de se ter intérpretes educadores, fora que é difícil se matricular em um curso de extensão, já que este é aberto a todos os interessados que estejam na graduação ou não.

Além do mais, existem também os cursos optativos voltados à educação especial. Entretanto, são cursos que priorizam o ensino das leis de acessibilidade e raramente

abordam questões: como ensinar um aluno com necessidades especiais, como adaptar material didático, como saber se o aluno está aprendendo, como incluir. Se questionarmos, perceberemos que são questões que passam despercebidas. Esses cursos priorizam as leis e esquecem de trazer discussões e reflexões a respeito da prática pedagógica. Mesmo que a legislação brasileira preveja que os cursos de formação de professores devem oportunizar a capacitação profissional. Em outras palavras,

A legislação brasileira prevê que todos os cursos de formação de professores, do magistério à licenciatura, devem capacitá-los para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais os alunos com deficiências. (OLIVEIRA et al., 2012).

3.3 Refletindo sobre o papel da adaptação de materiais didáticos para alunos surdos

A discussão a respeito da adaptação de materiais didáticos para atender e suprir as necessidades do aluno surdo é algo imprescindível para a vida do futuro profissional da educação. Portanto, vários questionamentos acerca dessa temática surgem, como exemplo, o que é adaptar material didático para alunos com necessidades especiais; como adaptar material didático; o que temos feito para tornar o âmbito escolar um espaço mais inclusivo em relação ao material que utilizamos em nosso cotidiano escolar. Infelizmente,

[...] os resultados insatisfatórios obtidos pela maioria dos alunos surdos no processo escolar decorrem da falta de uma metodologia de ensino adequada. Podemos acrescentar a este panorama questões relacionadas à adequação e à produção de materiais que estabeleçam a transposição didática de conteúdos relacionados à modalidade escrita da Língua Portuguesa. Nota-se, no entanto, que a oferta de tais materiais dirigidos à comunidade surda é escassa ou, quando existente, não atende ao desenvolvimento das interfaces de leitura e escrita do Português (BAALBAKI, 2013, p. 2)

Nesta direção, Santos (2012, p. 3) afirma que há uma brecha no ensino de alunos surdos no quesito recursos didáticos, pois não se dispõe de uma quantidade significativa de material didático para o ensino nas escolas que atendem a educação bilíngue aos

alunos com surdez. Nesse sentido, a responsabilidade de adaptar e elaborar materiais de ensino fica nas mãos dos profissionais da educação.

Diante disso, falar de adaptação de material para surdos não é uma tarefa fácil, pois além de ser um direito por lei, é um trabalho que requer determinação, dedicação por parte do profissional em relação ao ensino-aprendizagem. Então, cabe a nós, futuros professores oportunizar ambientes colaborativos para aprender, ensinar, debater, refletir, ou seja, professores que estejam abertos às trocas e, acima de tudo, respeitem o espaço do aluno e ofereçam condições acessíveis e necessárias para que o aluno surdo se sinta incluído em sala de aula.

A princípio, para viabilizar o processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular considera-se uma reestruturação do sistema de ensino, pois é assim que as instituições da rede pública estarão adequadas as necessidades do ensino e aprendizagem. (MIRANDA, 2016)

A autora ainda argumenta que:

Essa reestruturação deve ocorrer por meio da elaboração de projetos pedagógicos que se apoiarão, em cada escola, o reconhecimento dos tipos de necessidades educativas que os alunos irão receber. Isso significa que a reorganização desses projetos deve considerar, entre outros aspectos, a possibilidade da interação dos alunos por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da presença de professores capacitados para o atendimento das necessidades educativas especiais desses alunos e do apoio de um intérprete de Libras/língua portuguesa, além de espaços, recursos e materiais didáticos apropriados a esses fins. (MIRANDA, 2016, p.188)

Sendo assim, o meio no qual o aluno surdo está inserido deve ser levado em consideração, em comunhão com os que fazem parte desse contexto. Com isto, se permite uma inclusão coerente no âmbito educacional. A entrada da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula não caracterizaria a retirada da língua portuguesa, mas sim uma "ferramenta" que oportunizaria o aluno surdo a ter um ambiente escolar mais adequado as suas necessidades, pois a LIBRAS possibilita ao surdo, em termos metodológicos, um maior aproveitamento dos conteúdos dados pelo professor.

A língua de sinais é uma das maneiras dos surdos estarem no mundo e significá-lo. Eles apreendem o mundo com os olhos e, por isso, sua cultura está baseada na visão. Trata-se, portanto, de um *modus vivendi*, mas isso não quer dizer que não compartilhem com os ouvintes a cultura nacional ou mesmo a universal; (BAALBAKI, 2013, p. 4)

É nesse sentido que tudo é uma questão de união e com base em todos esses pensamentos, análises, teorias e atos normativos vigentes, é clara a necessidade da interação e inclusão do aluno surdo no contexto educacional não apenas com esse acompanhamento específico, mas como parte do meio social em um sistema educacional comum a todos, cabendo aos profissionais envolvidos terem uma formação adequada para atender às necessidades apresentadas por esse aluno. Para o professor poder incluir o aluno surdo em sala de aula, ele deveria primeiramente conhecer a L1 do aluno, pois aprendendo a língua do aluno surdo ele começaria a interagir e conseguiria melhor ajudar o aluno a aprender.

[...] para ensinar uma L2 o professor deve conhecer a L1 de seu aluno, assim como questões relacionadas ao bilinguismo, ao multiculturalismo, às imagens construídas para cada língua envolvida no processo de ensino-aprendizagem. (BAALBAKI, 2013, p. 3-4)

Porém, vale ressaltar que isto não impede o professor de preparar material didático adequado para atender as necessidades dos alunos surdos, pois após conhecer questões relacionadas ao aluno surdo, o professor conseguirá adaptar e elaborar de maneira mais clara materiais didáticos para este aluno, propondo um trabalho baseado no letramento e na utilização de recursos textuais e imagéticos.

Adaptar material didático não é o professor se restringir ao livro didático, embora o livro didático seja uma ferramenta para a prática pedagógica no ensino de uma L2. Além do livro didático, filmes, notícias, imagem, textos, entre outros, também podem ser considerados materiais didáticos (BAALBAKI, 2013). Portanto, o futuro professor ficará responsável por identificar e usar estes materiais de acordo com a necessidade dos seus alunos.

Por não existir critérios definidos para a adaptar material didático no ensino de língua inglesa para surdos, nós, nos pautaremos nos critérios definidos por Holden & Rogers (2001). Estes apresentam critérios com bases nos quais o material didático tem que promover interesse e relevância para o aluno; facilidade em relação ao uso; nível do idioma adequado; conservação do material, entre outros.

Dessa forma, é importante o professor produzir/adaptar materiais que se adequem ao contexto que está incluído o surdo, como exemplo, transcrever diálogos orais da língua estrangeira gravados e trazer sua tradução na LIBRAS; elaborar materiais que contenham recursos visuais para facilitar no aprendizado, atividades de leitura de

imagens da língua estrangeira por meio da língua de sinais (suscitar conhecimento prévio a respeito do conteúdo da aula, assim como o conhecimento de mundo do aluno, de modo a ampliar o vocabulário na L2), atividades que viabilizem a pré-leitura, leitura e pós-leitura de textos em inglês, por meio da LIBRAS, trabalhar com a transposição de gêneros textuais didáticos para recursos mais visuais etc.

É direito do aluno surdo ter material didático adaptado. Os materiais didáticos além de trazer benefícios significativos para a vida e desenvolvimento do aluno, é uma forma de você aprender, se aproximar e conhecer seu aluno, pois é tentando adaptar que você passará a descobrir as reais necessidades do seu aluno. É a partir da adaptação que você, enquanto professor, aprenderá com os erros e acertos o que melhor combina com aquele ou aquela estudante. Não se pode ter medo de arriscar. É também um ato de amor, visto que existe uma dedicação por parte do profissional em relação ao querer que o educando aprenda da maneira que lhe é adequada.

o material didático não é mais um produto engessado. Ele é um hipertexto que congrega as linguagens escritas, linguagens de sinais, sons e imagens num mesmo dispositivo, ao mesmo tempo que assume a função de permitir diferentes ações e usos e constrói novas formas de conceituar e veicular o significado da palavra, do sinal, da imagem e assim por diante. (MIRANDA, 2016 p. 195)

Nada mais eficiente que os profissionais dentro da área da educação buscarem capacitação para atender às necessidades especiais do aluno surdo, permitindo a evolução de conhecimento sobre essa temática de forma efetiva para garantir a acessibilidade na educação. Correlacionando-se também, é importante tornar o espaço escolar em um ambiente vivo, aberto à realidade social, promovendo o sujeito de forma integrada que coaduna ainda mais a ideia da necessidade desta adaptação linguística, sendo indubitável esse reforço interacionista.

Cabe aqui enxergar ganhos visionários, tanto para o deficiente auditivo, inserindo-se de forma unificada em sala de aula, construindo possibilidades de interação com seus parceiros, extinguindo a segregação vivenciada pelo aluno. Como também, garante um irrefutável ganho aos profissionais, tendo como ponto de partida que a partir da adaptação de material didático o professor oportunize o aluno com deficiência a aprender sem se sentir excluído, oprimido ou incapacitado.

Além do mais, é obrigação do sistema educacional repassar conhecimentos necessários aos cidadãos, pois é na escola onde o aluno desenvolverá o conhecimento

intelectual e linguístico. Portanto, é necessário que nós, enquanto professores, estejamos cientes da importância da adaptação do material didático de língua estrangeira para surdos. De modo a viabilizar a inclusão destes alunos no contexto escolar.

Como afirmamos em alguns parágrafos anteriores, elaborar material didático para aluno surdo além de ser um direito por lei, não é uma tarefa fácil, requer tempo e dedicação por parte do professor. É partindo do reconhecimento da importância da adaptação de material didático com metodologias que promovam a inclusão do aluno surdo no contexto escolar, que conseguiremos promover transformações significativas em benefício a este aluno com surdez. Dessa forma, consideramos as questões discutidas neste trabalho relevantes. A adaptação de material didático de língua inglesa para surdos nos torna mais conscientes a respeito da inclusão, tornando-a uma prioridade na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, na retrospectiva histórica, pudemos perceber o tratamento dado aos surdos durante os anos e a oportunidade de educação que tiveram após um período árduo de sofrimento e rejeição por parte da sociedade. Discutimos sobre os avanços da educação das pessoas com surdez. Nesse contexto, o foco foi na oralização e outras vezes no uso da escrita de sinais.

Além disso, expomos alguns mitos e verdades em relação ao surdo e trouxemos a ideia da LIBRAS como mediadora do ensino, visto que ela é a língua materna do surdo, já a língua Portuguesa entra como segunda língua. Além disso, abordamos o ensino de língua estrangeira para o surdo, que não é, neste caso, a LIBRAS.

Seguindo adiante, entramos na discussão da adaptação de material didático de língua inglesa para surdos e fizemos uma abordagem sobre o material didático, esclarecendo o que é um material didático e como ele está inserido no contexto educacional. Após isso, debatemos a respeito das dificuldades dos professores em relação ao educar e incluir, pelo viés da adaptação.

De forma a darmos as feições finais a este trabalho monográfico, ratificamos que vimos a importância de adaptar material didático para ensino de língua inglesa para surdos, pois não adianta o professor apenas jogar conteúdos e fazer com que os alunos decorem, mas ele tem que usar da criatividade para poder trazer metodologias que agreguem algum sentido na vida do aluno, em que seja partícipe ativo.

Em torno a essa realidade, este texto se configura apenas como um primeiro passo, de modo que, a partir dessas reflexões, a questão da adaptação de material didático para pessoas com deficiência auditiva passe a ser algo de fato real. Pensamos que a partir de questionamentos e reflexões que haverá uma ressignificação para o agir docente, de forma a contribuir para um ensino de qualidade e inclusivo efetivamente, no qual a comunicação e a interação de alunos e professores caminhem alinhados e com vistas a uma educação inclusiva, sendo assim, portanto, democrática, emancipatória e significativa para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira: "*Atendimento Educacional Especializado: Conceção, princípio e aspectos organizacionais*". In: Ensaios Pedagógicos: Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007.
- BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. *A formação do professor e o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos*. Rio de Janeiro; Doi 10.17771/PUCRio.PDPe. 21820. 2013.
- BALBINO-NETO, A. MEDRADO, B. P. *Formação Inicial de Professores e Estágio Supervisionado: o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir de uma concepção inclusiva de aprendizagem*. In: Anais do VII SELIMEL. Campina Grande: Editora da UFCG. V. 07. p. 1-12. 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL, Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988. Acesso em 08 de maio de 2018.
- _____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamente a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>> Acesso em: 15 maio 2018.
- _____. *Equipamentos e materiais didáticos*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/equip_mat_dit.pdf> Acesso em 18 de maio de 2018.
- _____. *Educação Inclusiva: direito à diversidade: Documento Orientador*. Brasília - DF. 2005. Acesso em 11 de maio de 2018.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 11 de maio de 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Acesso em 11 de maio de 2018.
- _____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 12 de junho 2018.
- BROWN, Douglas H. *Principles of language learning and teaching*. Person Education Company, 2000.

CELANI, Maria Antonieta Alba, MEDRADO, Betânia Passos. *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas, São Paulo; Pontes Editores, 2017.

COSTA, Maria José Damiani; GESSER, Audrei; VIVIANI, Zélia Anita. *Linguística aplicada ao ensino de línguas*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/ Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2007.

FIDALGO, Sueli S. *Formação docente e linguística aplicada: um processo complexo para a inclusão escolar*. 2010.

FIDALGO, Sueli S.; MAGALHÃES, Maria Cecília. *Formação de professores em contextos de inclusão*. 2017.

FREITAS, L. B. L. *A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. São Paulo: Cortez. 1998.

FLEURI, R. M. *Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na Escola*. São Paulo: Cortez. 1997.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.A.A.; BERBERIAN, A. P. *Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, SP, v.13, p.205-218. 2007.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. São Paulo: SBS Editora. 2001.

JANNUZZI, G. S. M. A. *Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 243p. 2004.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIMA, P. A. *Educação Inclusiva e Igualdade Social*. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LOUSADA, Eliane. *Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções*. In.: MACHADO, Anna Rachel. (Org). *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Decreto N.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala). Brasília, 2001.

MIRANDA, Dayse Garcia. *Material didático digital: nova forma de o aluno surdo "ler" e "interagir" com os conteúdos educacionais?* Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 185-198, jul-dez. 2016.

MESERLIAN, Kátia Tavares. *Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de arapongas*. EDUCERE. Paraná. 2009.

NAMBU, Taís Suemi. *Construindo um mercado de trabalho inclusivo: guia prático para profissionais de recursos humanos* por Taís Suemi Nambu, revisão de Maria Salete Fábio Aranha - São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003. -- 52p.:il.; 26,8cm. (Série Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência; v. 10)

OLIVEIRA, Elizângela de Souza et. al. *Inclusão Social: Professores Preparados ou não?*. Campus Floresta, Editora Polêmica, v. 11, n.2 .2012. <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2224>> Acesso: 6 de junho 2018.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

_____. Ronice Müller de. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão* - Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 81-111. 2003.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SANTO, Wéllia Pimentel. *Material didático e ensino-aprendizagem de línguas*. Revista Desempenho, n.26, v.2, 2016.

SANTOS, E. R. *O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Uma Análise de Estratégias e Materiais Didáticos*. Anais do SIELP. Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, 2012.

SALAS, M. R. *English Teachers as Materials developers*. Actualidades Investigativas en Educacion. Vol. 4. N. 2, 2004.

SILVA, Natália do Nascimento da. *Educação inclusiva: o ensino do espanhol lecto-escrito como L3 para surdos bilingues em uma abordagem comunicativa*. João Pessoa, 2016.

SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita o aluno surdo*. São Paulo:Plexus editora, 2001.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino da. *Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdos: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco*. UFPB, 2015.

SILVA, V. et al. *Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880*. In: QUADROS, R. M. (Org). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.324.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOUSA, D. V. C, SILVEIRA, E. L. *O Ensino de língua estrangeira para surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural*. Interfaces Científicas - Educação - Aracaju - V.5 - N.1 - p. 69 -79. Out. 2016.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: ____ org. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

TARTUCI, Dulcéria. *A experiência escolar de surdos no ensino regular: Condições de interação e construção de conhecimento*. Dissertação (Mestrado) – UNIMEP, Piracicaba-SP, 2001.

TOMLINSON, B. & MASUHARA, H. E. *Elaboração de materiais para cursos de idiomas*. São Paulo: SBS Editora, 2005.

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.