

**O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para o alunado surdo: desafios e
perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado**

*Teaching Portuguese and Mathematics to Deaf Students: Challenges and Perspectives for
Specialized Educational Services*

Adriano Aparecido da Silva
Calixto Júnior de Souza
Instituto Federal Goiano (IFGOIANO)
Rio Verde - Brasil
Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Instituto Federal de Goiás (IFG)
Jataí - Brasil

Resumo

Este estudo tem como objetivo investigar as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para aluno surdo relacionadas a leitura, a tradução e a interpretação de textos matemáticos nos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, da rede estadual de ensino do município de Rio Verde/Goiás. A metodologia seguida foi a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Como técnica de análise do conteúdo utilizou-se Bardin (2016). Espera-se oferecer suporte às necessidades dos profissionais que atuam no AEE para aluno surdo, bem como, conduzi-los a elaboração de outros materiais didáticos adequados. Diante desta pesquisa, conclui-se que o espaço do AEE exige atenção, pois pouco vem contribuindo para o desempenho escolar do aluno surdo.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Ensino da Língua Portuguesa. Ensino da Matemática.

Abstract

This study aims to investigate the teaching practices developed by teachers of Specialized Educational Services (DSS) for deaf students related to reading, translation and interpretation of mathematical texts in the final years of elementary school, 8th and 9th grade, of the state network of the municipality of Rio Verde / Goiás. The methodology followed was the qualitative research, case study type. As a technique of content analysis, Bardin (2016) was used. It is expected to support the needs of professionals working in the EEA for Deaf students, as well as lead them to the elaboration of other suitable teaching materials. Given this research, it is concluded that the space of the ESA requires attention, because little has been contributing to the school performance of the deaf student.

Keywords: Specialized Educational Service. Portuguese Language Teaching. Mathematics teaching.

Introdução

Inicialmente, é preciso ressaltar as conquistas para os surdos e os avanços na prática educacional com a Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002 que oficializou a Libras como língua de uso dos surdos. Além disso, com a regulamentação da mesma Lei pelo Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, promoveu uma importante contribuição para o ensino aos surdos na Libras e na Língua Portuguesa como segunda língua (LP2), inclusive tornando obrigatório o uso da língua de sinais em vários espaços públicos e motivando a presença do Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa (Tilsp).

Analisando tais legislações e referenciais teóricos com a nossa prática, entendemos os estudos de Rocha (2014, p. 21) quando escreve que “é nítido o descompasso entre o que está presente nas leis sobre inclusão e o que realmente se vivencia em toda sociedade, [...]”. Percebemos uma certa urgência em compreender quais contribuições o Atendimento Educacional Especializado (AEE) proporcionar ao aluno surdo, pois esse seria um espaço privilegiado para oportunizar o conhecimento da L1 e da LP2, o qual pouco acontece na sala de aula regular.

O problema dominante é compreender quais as principais dificuldades na prática de ensino dos professores do AEE relacionada ao aluno surdo, visto que esse atendimento acontece em três momentos distintos, AEE para o ensino na Libras, AEE para o ensino da Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa, (SILVA; LIMA; DAMÁZIO, 2007). O foco é dar ênfase ao terceiro momento para compreender os principais métodos e práticas no ensino da LP2 visando à autonomia do aluno surdo na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos.

O desafio do aprimoramento do AEE significa construir uma educação baseada na igualdade e na liberdade, em que não só os alunos surdos, mas todos os sujeitos tenham seus direitos respeitados. Porém, nosso foco foi minimizar problemas consistentes das experiências de alunos surdos em escolas regulares. Ressaltamos a nomenclatura escola regular e não à escola inclusiva, visto que à escola regular, pública, é apresentada como uma escola para todos (BRASIL, 2010a) e deve incorporar os princípios da inclusão escolar.

Entendemos que estudar tal assunto propicia reflexões para possíveis considerações na educação de surdos. As mesmas ocorreram historicamente com vários impasses educacionais que acabaram por determinar as ações educativas adotadas no seu percurso

fundamentados em três abordagens: o oralismo, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo. Adotamos a abordagem bilíngueⁱ como proposta por Quadros; Schmiedt (2006), necessária para atender a educação de surdos.

Então, para estabelecermos sentido aos vários anos trilhados como Tilsp, traçamos um caminho para delinear este estudo, que não foi uma tarefa fácil, pois os saberes na educação de surdos estão emergindo, e atingir o objetivo proposto fez com que traçássemos várias rotas de estudos, com participações em congressos, seminários, cursos online, minicursos e oficinas que abordassem a temática a ser pesquisada para que fluíssem meios de tornar o desconhecido algo mais conhecido e disseminado por este artigo.

Nesse contexto, a partir do momento didático-pedagógico no AEE para o ensino da Língua Portuguesa, temos como objetivo geral investigar como se dá a prática de ensino dos professores do AEE dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) relacionadas ao aluno surdo com foco na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos

Métodos e Materiais

Neste estudo envolvemos algumas particularidades, como o tema de investigação, os dados a serem coletados, observação detalhada do contexto ou indivíduo e o local e pessoas que serviram como objeto de estudo ou fontes de dados. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, questionário aberto e entrevista semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2008). E por fim, como técnica para análise de conteúdo, optamos por Bardin (2016).

Quanto a coleta de dados, identificamos quais escolas estaduais do município de Rio Verde - Goiás tinham a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio da Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde (CRECE) para posterior contato com os professores que atuam no AEE, com observação participante dos atendimentos, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada.

Apresentamos, assim, as escolas que foram estudadas o AEE para alunos surdos da pesquisa denominados Escola A e B (fictícios).

A escola A está situada na rua Henriqueta Assunção, s/nº, no bairro central de Rio Verde. Esta unidade foi fundada em 14 de janeiro de 1980, com o objetivo de sanar a insuficiência de escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental. A escola consta com 755 alunos e alunas cursando os anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), nos

O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para o alunado surdo: desafios e perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado

períodos: matutino e vespertino. Já no período noturno, estão matriculados 468 alunos (as) frequentando o ensino médio na modalidade EJA. Grande parte dos alunos são de bairros carentes e cerca de 85% dos alunos do vespertino são oriundas da zona rural, deslocam-se de suas casas em média de dez a quarenta km para chegar à escola.

No ano de 2018 possuía 42 alunos matriculados na SRM, com as seguintes especificidades: surdez, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, osteogênese imperfeita, baixa visão, gagueira, deficiência intelectual, deficiente auditivo, dislexia, disgrafia e discalculia. Entre os alunos havia um surdo, aluno do 9º ano, no período matutino. Na sua ficha de identificação constava-se como surdo e deficiente intelectual. O aluno conta com o apoio do profissional Tilsp na sala de aula. No contraturno escolar frequenta o AEE, duas vezes por semana, sendo cada encontro de 2h.

Os horários de atendimentos são de quatro horas por semana, dividido entre dois dias da semana, porém, alguns alunos eram atendidos, apenas uma, duas ou três horas sem intervalo, de acordo com a possibilidade dos alunos, pois alguns deles moravam na fazenda e não tinham como deslocar-se no contraturno escolar. A professora tinha as sextas-feiras, das 7h às 11h30min, para realizar o planejamento de ensino.

A escola B localiza-se na rua 70, nº 315, esquina com a avenida João Belo, no bairro Popular do município de Rio Verde. A unidade escolar foi fundada em 1º de fevereiro de 1979 e atendia alunos com necessidades especiais e alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental até o dia 25 de fevereiro de 1986. Com a resolução nº 157, de 19 de setembro, foi autorizada a mudança para Fundação Presbiteriana de Educação. A partir da Lei nº 11165, de 09 de 1990, a Fundação Presbiteriana de Educação foi declarada Entidade de Utilidade Pública. Em 1989, iniciou-se o processo de eliminação do ensino fundamental e a partir de 1992, passou a realizar o AEE a alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), da rede regular de ensino estadual, municipal e particular.

Nesta sala, ficavam duas professoras, uma não-surda, responsável pelo ensino da LP2 e na modalidade escrita e outra Surda, no ensino da Libras. No período noturno, as duas professoras ministram aulas da Libras para a comunidade externa. Geralmente, os alunos surdos frequentam a sala de aula regular de outra escola e no contraturno a escola B. Havia quinze alunos surdos frequentes nesse AEE, com idades entre quatro a dezoito anos, cursando desde os anos iniciais do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Os atendimentos aconteciam duas vezes por semana, com encontros de uma hora cada. Ocorriam, coletivamente, entre pares surdos, a depender da idade e nível linguístico do aluno e com momentos com a professora não-surda e, em outro, com a professora Surda. Havia uma aluna Surda cursando o 8º ano em outra escola. A aluna tem um Tilsp na escola que estuda e no contraturno, frequentava o AEE da escola B, duas vezes por semana, sendo cada encontro de uma hora. As professoras tinham as sextas-feiras, das 7h às 11h30, para realizar o planejamento de ensino e/ou momentos de estudos.

O que abordam os autores sobre o ensino de Língua Portuguesa e Matemática atrelados ao AEE

A opção pelo estudo do ensino da Matemática para aluno surdo, nos fez perceber que em todas as discussões estavam presentes duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa como segunda língua (LP2) e na modalidade escrita. Ao pensar em textos matemáticos, nos incumbe refletir em quais estratégias utilizar para o ensino da LP2, que possibilite o aluno surdo desenvolver autonomia na leitura de atividades Matemáticas.

O primeiro passo foi conhecer propostas de leitura para alunos surdos. Pereira (2017) argumenta que os alunos surdos têm acesso à leitura da LP2 por meio da Libras, contudo, prendem-se a estratégias que usam sinal-palavra, sem buscar o sentido no texto, o que para a autora “[...], pode ter decorrido de práticas adotadas pelos professores” (PEREIRA, 2017, p. 52). O interessante na leitura, contudo, não é conhecer palavras isoladas, mas o seu significado naquele contexto.

Coutinho (2015) também relata sobre estratégias de leitura da Língua Portuguesa para surdos. A autora argumenta acerca da influência da primeira língua (L1) desse sujeito na aprendizagem da LP2. E em relação as atividades de Matemática, ela analisa a escrita do surdo, e salienta que há uma “inversão na representação da quantidade de objetos e quantias”, porém, em relação a aquisição de uma segunda língua (L2), a influência é vista como um estágio da aquisição, já que “assemelha-se à de qualquer aprendiz de segunda língua” (COUTINHO, 2015, p. 95-97).

O pouco conhecimento de vocabulários da Língua Portuguesa é um dos motivos que afastam os alunos da leitura. De acordo com Pereira (2017), a não ampliação do vocabulário também se dá pelo fato de os professores simplificarem demais as atividades dos alunos. Assim, lêem pouco e não ampliam o conhecimento da língua majoritária do seu país,

apresentando cada vez mais dificuldades, desânimo, desinteresse em buscar sentidos das palavras nos textos, de modo a possibilitar a sua compreensão (PEREIRA, 2017).

Tal desânimo dos alunos surdos caracteriza-se, não só em Matemática ou Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas escolares. Isso é compreensível pelo fato da escrita ser sua segunda língua (L2) e não haver medidas adequadas no seu ensino, conforme Costa e Silveira (2016) e Borges (2013).

Reconhecemos que há diversos gêneros textuais, que possibilitam a relação entre a Matemática e as práticas de leitura. Coutinho (2015) ilustra alguns desses gêneros tais como: “textos de matemática para o ensino de matemática, textos de outros contextos no ensino de matemática, e textos que supõem ou mobilizam conhecimento matemático para o tratamento de questões de outros contextos” (COUTINHO, 2015, p. 132-133).

Essas possibilidades podem ser desenvolvidas, inicialmente, por meio de textos curtos e imagens, e também, como suporte de apoio “fazer uma leitura não linear, ou seja, a continuar a leitura ainda quando não entender uma palavra e voltar atrás no texto para reler, já que o contexto pode ajudar a compreendê-la” (PEREIRA, 2017, p. 54). Como sugestão, a autora recomenda uma análise do vocabulário do aluno antes de ampliá-lo. Propiciar conhecimentos prévios baseados em índices textuais, como título, subtítulo, enumeração, introdução, resumo, cabeçalho, ilustração, situações de contexto reais e leituras compartilhadas ajudam na compreensão textual, bem como, solicitar aos alunos surdos explicações na Libras sobre o seu entendimento, são formas que promovem o interesse deles (PEREIRA, 2017).

De acordo com Costa (2015, p. 42) quando se trata da linguagem matemática, exige-se da pessoa “um processo particular de leitura, pois se percebe que, para ocorrer o aprendizado desta disciplina, é importante que o aluno se familiarize com os conceitos específicos, com a linguagem específica da matemática”. Assim, conforme este autor, o educador precisa conhecer a relação de dependência entre a matemática e a primeira língua do aluno para criar estratégias que amenizem as suas dificuldades, dado que “a tradução de um texto matemático ocorre a partir do momento em que o aluno lê e interpreta em linguagem natural” (COSTA, 2015, p. 42).

Silveira (2014, p. 56) aproxima as atividades de ver, traduzir e interpretar, porém, distingue entre ver e ver como, como exemplo:

Ver um objeto como algo diferente, ver a figura que se revela como alguns aspectos que antes não se havia percebido – é de suma importância na aprendizagem de conceitos matemáticos. Ver uma figura e não outra; traduzir um enunciado; seguir uma regra; fazer cálculos; demonstrar; entre outros, são sinônimos de interpretar.

A autora discorre, também, sobre algumas ambiguidades geradas em atividades matemáticas, devido a polissemia da linguagem natural, e indaga, “qual é a *diferença* (destaque nosso) entre 24 e 9?” O aluno poderá responder, 24 é par e 9 é ímpar, porém outro aluno poderá dizer: 24 possui dois algarismos e 9 apenas um algarismo. A palavra *diferença* gera ambiguidade, sendo necessário a presença da subtração no enunciado.

Nesse sentido, advertimos da necessidade do professor refletir sobre as implicações linguísticas ao ensinar Matemática, pois mesmo essa linguagem sendo monossêmica, poderá ter equívocos na tradução, pela polissemia da linguagem natural do aluno. Em relação aos alunos surdos, Costa e Silveira (2016, p. 9) percebem que:

a polissemia da Libras é uma questão a ser refletida na educação de surdos, cabe aos usuários dessa língua um cuidado no momento em que fazem a tradução necessária de uma frase em Libras para a língua portuguesa passando pela linguagem matemática, afim de escolher os termos adequados inseridos na situação vivenciada.

Então, a partir desses conhecimentos, como promover a autonomia do aluno surdo na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos? Para Zanqueta; Nogueira; Umbezeiro (2013, p. 189) autonomia significa “ser capaz de considerar os fatos relevantes para decidir qual deve ser o caminho mais adequado a seguir”. Os alunos surdos, geralmente, são meros copistas no espaço escolar e dependentes do/a Tils p em situações matemáticas. Acreditamos que no espaço da sala do AEE, o/a regente tem momentos de ensino para tentar mudar essa realidade, porém habitualmente seu trabalho é a relação imagem versus palavra escrita, isolada e descontextualizada sem nenhuma problematização, criticidade para o aluno surdo, que visa à autonomia linguística bilíngue no seu dia a dia.

Já em relação à sala de aula, há a predominância de práticas tradicionais no ensino de Matemática, quando o professor “expõe oralmente os conteúdos, obedecendo sempre a sequência: definição, exemplos e exercícios, cabendo ao aluno apropriar-se como puder dos conteúdos transmitidos pelo professor” (ZANQUETA; NOGUEIRA; UMBEZEIRO, 2013, p. 187). Estes são alguns pontos que distanciam o desenvolvimento do aluno, no caso do surdo, conceitos de operações Matemáticas básicas que normalmente são apreendidos em casa. Nesse sentido, geralmente quando a família é ouvinte e não sabe Libras, o filho surdo não

O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para o alunado surdo: desafios e perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado

recebe estímulos linguísticos e cognitivos adequados e, assim, ele acaba tendo dificuldades no seu desenvolvimento. Seu contato com informações matemáticas acontecerá somente na escola, pela ausência da interação linguística com os familiares, conforme discussões em Borges e Nogueira (2018), Costa (2015) e Zanqueta, Nogueira e Umbezeiro (2013).

Os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática para o aluno surdo acontecem diferente ao do não-surdo. Enquanto o ensino desse último passa pela linguagem Matemática e pela Língua Portuguesa; para o aluno surdo, envolve três tipos de linguagens: linguagem Matemática, Língua Portuguesa e Libras e para acontecer uma leitura adequada, traduzir e interpretar os textos matemáticos “é importante que o aluno se familiarize com os conceitos específicos e com a linguagem específica da matemática” (COSTA; SILVEIRA, 2016, p. 10). Para tanto, o aluno surdo precisa ser inserido em situações de leituras para favorecer o seu aprendizado, uma vez que a barreira linguística que enfrenta, acaba limitando suas experiências na linguagem Matemática e na Língua Portuguesa.

O grande desafio para o docente é lidar com contextos em que há alunos surdos e não-surdos, mas no AEE, o profissional tem horários só com o surdo, podendo realizar um trabalho diferenciado ao da sala de aula. Concordamos com os autores que lutam por escolas bilíngues para surdos e sabemos da atual conjuntura da escola para todos, em que na SRM há atendimentos de alunos com diferentes necessidades especiais, contudo, não podemos desconsiderar esse espaço, que se faz presente na maioria das escolas públicas brasileiras.

Assim, para dar melhores condições ao aluno surdo, trazemos reflexões na direção do entrelaçamento entre o ensino da LP2 com o ensino da Matemática, elucidando conhecimentos que produzem significados na leitura, na tradução e na interpretação de textos Matemáticos.

Compreendemos que nos espaços sociais há números e letras, assim, sendo necessário o diálogo da disciplina da Língua Portuguesa e da Matemática. Coutinho (2015, p. 134) argumenta que “ainda há pouca ênfase num trabalho cujo principal objetivo seja a compreensão e leitura crítica de um texto, em que o conhecimento matemático esteja a serviço dessa leitura. Sua viabilização, no entanto, aponta para a realização de um trabalho interdisciplinar”.

Dessa forma, aceitamos o desafio de propor uma reflexão sobre o AEE para surdo, de modo, que atenda a perspectiva bilíngue da sua escolarização e o entrelaçamento da Libras, da Língua Portuguesa e da Matemática, conforme Alberton (2015, p. 29):

No caso de pessoas surdas, aprender a Matemática alicerçada na língua de sinais e no português escrito, em uma perspectiva bilíngue, é fundamental para que essas pessoas possam apropriar-se dos conhecimentos, compreendendo conceitos, resolvendo problemas, fazendo cálculos nas questões do cotidiano, da escola e do trabalho.

Para dar significações às experiências dos alunos surdos necessitamos envolvê-los em problemas reais, visto que, algumas famílias ouvintes não compartilham informações básicas para o filho surdo, tais como: feriado, calendário, números, letras, etc. O que para o não-surdo, possa ser claro, como informações cotidianas, por compartilhar a mesma língua com seus familiares, são detalhes que devido a precária bagagem de informações dos alunos surdos, exige um esforço maior da prática docente em suprir essa lacuna. Portanto, o profissional do AEE tem como atribuição complementar o ensino da sala de aula para amenizar o prejuízo no desenvolvimento cognitivo do aluno surdo.

O que dizem as professoras de AEE

A escolha das professoras iniciou-se pelo contato com a Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Rio Verde (CRECE). Assim, identificamos quais escolas estaduais do município de Rio Verde/Goiás tinham a SRM, para posterior contato com as professoras que atuam no AEE para aluno surdo. Das sete professoras do AEE, fizemos contato, por telefone, com cinco delas e, por não atender às chamadas telefônicas, fomos, pessoalmente ao local de trabalho de duas delas.

Após contatos, iniciamos nossa pesquisa, aplicamos o pré-questionário para constatar os perfis das professoras. Os nomes dados as docentes são fictícios para preservação das identidades delas, conforme quadro 1. A seguir, descrevemos em ordem alfabética, sobre a atuação profissional das professoras, formação, tempo de experiência e quantidade de alunos atendidos na SRM.

Quadro 1 - Perfil das professoras da rede estadual de ensino que atuam na SRM

Professora	Graduação	Formação continuada	Experiência na docência	Experiência na SRM	Quantidade de alunos surdos atendidos	Total de alunos atendidos na SRM
Adriana	Pedagogia	Especialização em Educação	21 anos	7 anos	0	22

O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para o alunado surdo: desafios e perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado

Kamila	Pedagogia	Inclusiva Especialização em Psicopedagogia	19 anos	10 anos	0	14
Laura	Pedagogia	Especialização em Educação de surdos/Libras	8 anos	8 anos	15	15
Maria	Geografia	Especialização em Libras: formação de recursos humanos para o atendimento inclusivo	20 anos	8 anos	0	36
Roberta	Geografia	Especialização em Educação de surdos/Libras	23 anos	11 anos	15	15
Selma	Letras	Especialização em Educação Inclusiva; Libras: formação de recursos humanos para o atendimento inclusivo	20 anos	12 anos	1	42
Vilma	Educação Física; Biologia	Especialização em Psicopedagogia	12 anos	4 anos	0	47

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Aplicamos o questionário, com as sete docentes que atuam na rede estadual de ensino de Rio Verde/Goiás, respectivamente, na SRM para identificar quais trabalhavam no AEE para aluno surdo. Consideramos toda narrativa, em especial de uma professora, que manteve sua marca viva ao tomar por empréstimo, a Língua Portuguesa, para produzir sentidos em uma segunda língua. Apresentamos as questões e, em seguida, as respectivas respostas.

As professoras foram nomeadas como Adriana, Kamila, Laura, Maria, Roberta, Selma e Vilma. Na formação inicial, quando questionadas sobre a graduação e se teve alguma disciplina, nenhuma das docentes participantes tiveram algum conteúdo relacionado à surdez. Já sobre a formação continuada, seis delas tiveram contato com conteúdos voltados para a educação de surdos, contudo, duas professoras retratam que foram basicamente, o

ensino centrado na comunicação da Libras, não estudaram questões metodológicas em como ensinar a Libras e a LP2 para o surdo.

No decorrer da nossa caminhada, observamos atendimentos com alunos surdos, na escola A e B. Analisamos as práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras do AEE nos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos, da rede estadual de ensino do município de Rio Verde/Goiás e se essas práticas eram efetivas na promoção da leitura, da tradução e da interpretação de textos matemáticos para os alunos surdos. Seguem, no quadro 2 as descrições dos momentos didático-pedagógico, referentes aos conteúdos aplicados (anexo A) na SRM da escola A, com um aluno surdo do 9º ano.

Quadro 2 - Momentos didático-pedagógico do ensino da LP2 – AAE para aluno surdo da escola “A”

Momento didático pedagógico	Conteúdos	Recursos e estratégias	Profissional envolvido
Ensino da Língua Portuguesa	Interpretação de texto; caça-palavras; Grau do substantivo: aumentativo e diminutivo; Tabuadas; situações-problemas;	Atividades impressas; ênfase na Língua Portuguesa escrita; sinal-palavra (Libras/Língua Portuguesa)	Professora Selma

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

Percebemos nesses atendimentos, que o momento de ensino da LP2, preconizado pelo SEESP/MEC por meio das autoras: Silva, Lima e Damázio (2007) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010) se misturam em ações de ensino da Matemática, porém, a Libras não foi a língua de instrução e intenso uso do bimodalismo. Essa abordagem foi muito utilizada na proposta da comunicação total, quando aderiram a forma oral e sinais simultaneamente, com a intenção de contribuir para a compreensão da comunicação com o surdo.

Em relação a escola B, as observações ocorreram com o atendimento a uma aluna Surda que cursa o 8º ano em outra instituição escolar. Apresentamos no quadro 3, os conteúdos aplicados (anexo B).

Quadro 3 - Momentos didático-pedagógico do ensino da LP2 – AAE para aluno surdo da escola “B”

Momento didático pedagógico	Conteúdos	Recursos e estratégias	Profissionais envolvidos
Ensino da Língua Portuguesa	Antônimos; interpretação de texto; formação de frases; equação; operações matemáticas; situações-problemas;	Atividades impressas; ilustrações; lápis de cor; quadro; giz; uso da Libras e Língua Portuguesa escrita.	Professora Laura/Roberta

O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para o alunado surdo: desafios e perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2018.

As atividades que predominaram SRM foram da Língua Portuguesa e da Matemática. A participação da professora Surda nesses momentos de ensino, valorizou a língua de sinais, mas também percebemos marcasⁱⁱ de práticas ouvintes na professora. Ela ministrou o conteúdo: antônimos, devido, a ausência da professora não-surda. Utilizou quadro e giz para registrar a atividades. Solicitou a aluna que copiasse no seu caderno e após explicação da professora na Libras, sinal-palavra, pediu que elaborasse frases com as palavras copiadas. A aluna apresentou dificuldades para compreender o que era antônimo, pois desconhecia as palavras, e não havia nenhuma imagem para contribuir com a atividade. Os outros conteúdos foram ministrados pela professora não-surda e a ênfase deu-se na Língua Portuguesa escrita.

As explicações na Libras ficaram em segundo plano e a Língua Portuguesa em primeiro, como se a necessidade maior fosse de aprender a Língua Portuguesa. Observamos algumas atividades isoladas de Matemáticas, contas de adição, subtração, multiplicação, divisão, expressões numéricas e apenas duas situações-problema para a aluna aplicar no seu dia a dia. Estas últimas atividades são do gênero textual: anúncios, as quais permitem a exploração da linguagem verbal e não verbal pelo uso intenso de textos e imagens. Entretanto, a pouca preocupação com a linguagem visual para ensinar a LP2 de forma interdisciplinar com outra disciplina fez com que a aluna achasse difícil as atividades propostas para complementar o seu conhecimento.

Em relação ao tempo de trabalho na sala de SRM, observamos que a de menor tempo foi de quatro de anos (Vilma) e o maior tempo foi de doze anos (Selma). Acerca de quanto tempo atua na SRM, quanto à experiência com alunos surdos no AEE, apresentamos:

Sim. O aluno não aceitava que precisava e tinha direito ao atendimento, portanto, comparecia a sala de AEE esporadicamente, quando era solicitado a realizar alguma atividade em dupla com outro colega para ajudar o outro. (Kamila)

Já e gosto dessa profissão. É fácil ensinar Libras básico para os alunos surdos. Trabalho há 8 anos e conheço os sinais na Libras. Realizo estudos, pesquisa em dicionários, internet e o contato com ouvintes e surdos na sala do AEE. Tenho paciência ao ensinar as crianças, adolescentes e adultos surdos. Ajudo também com conselhos e incentivos para os alunos estudarem. (Laura) (Tradução nossa)

Sim. Já trabalhei em salas de AEE em escola regular e tive alunos surdos e também outras necessidades especiais. Hoje atuo em um AEE numa escola de ensino especial voltado somente para surdos, com atendimento desde alfabetização até o ensino médio. O trabalho desenvolvido é sanar a dificuldade

do aluno e não conteúdo referente a série que está inserido na rede regular[...].
(Roberta)
Sim, trabalhei por alguns anos como intérprete de surdo e outros com atendimento especializado de surdo no AEE. (Selma)

A partir das respostas referentes às experiências no AEE para surdo, notamos as tensões instauradas nesse atendimento, com pouca frequência dos alunos e com implicações na prática docente, pois como narram a professora Maria – *alguns acertos e diversos erros*, mostra-nos que “não têm formação adequada para receber aluno com especificidade linguística, restando-lhe, atitudes empíricas entre erros e acertos” (MUNIZ, 2017, p. 121).

A partir do questionamento sobre os momentos no AEE para surdo, preconizado pelo SEESP/MEC por meio das autoras: Silva, Lima e Damázio (2007) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010), três professoras respondem que desconhecem, uma delas responde que conhece na teoria superficialmente, e as outras conhecem.

Quando indagamos sobre o momento de ensino da LP2, três não conhecem, e quatro delas explicaram como se dá a prática desse ensino:

Frases, palavras, libras, experiência percepção visual, L1, libras, imagem. (Laura)
Com materiais lúdicos, ilustrados, gravuras, sempre sinais e palavras juntos (bilíngue). (Maria)
Depende do desenvolvimento (alfabetização) do surdo. Se está na fase de alfabetização fazemos uma relação entre gravura/sinal/escrita. Se está em fase de produção de texto primeiro uma conversa para que o surdo possa direcionar seu pensamento para o tema e em seguida fazer a produção escrita. Ex.: Dois macacos comem banana – conversa (bate papo) para que o surdo possa compreender que p/ o feminino: duas – para o plural: bananas. (Roberta)
Sim. Sempre demonstrando para o aluno surdo a importância de LIBRAS em seu aprendizado, mas também a necessidade do aprendizado de LP2, devido a modalidade de ensino apresentada na sala de aula. (Selma)

A resposta de Laura, nos mostra que a percepção visual faz parte do processo do ensino da LP2 e a Libras como língua de instrução nesse processo educacional. A professora Maria reforça, o que geralmente, percebemos no ensino da LP2, a relação imagem versus palavra escrita, isolada e descontextualizada sem nenhuma problematização, criticidade para o aluno surdo que visa à autonomia linguística bilíngue no seu dia a dia (LEBEDEFF, 2017). Em relação a resposta de Selma, sabemos que aprendizagem da LP2 para o surdo vai além da sala de aula, sendo necessário mostrar ao aluno que, a Língua Portuguesa vem para somar, pois a escrita está presente em todo espaço social (NEVES; QUADROS, 2015).

O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para o alunado surdo: desafios e perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado

Questionamos também se havia alguma experiência interdisciplinar na prática do AEE para aluno surdo, uma das participantes respondeu que todo atendimento é interdisciplinar, mas não nos contou sua experiência quanto a prática pedagógica. Já outra docente, escreveu quais recursos utilizados e não como integra as diferentes áreas de conhecimento na proposta de atendimento, como mostram os relatos a seguir:

No AEE todo o atendimento é interdisciplinar. (Maria)

Sim, no atendimento diário é necessário buscar muitos recursos que amplifique este atendimento, como atividades ilustrativas, dicionário de LIBRAS, pesquisa ilustrativas na internet, entre outros recursos necessários nos atendimentos. (Selma)

Destacamos no quadro 4 a seguir, sobre a proficiência na Libras, quando questionado o tempo e o domínio, percebemos que para o trabalho na SRM, o quesito proficiência não interfere na locação desses profissionais.

Quadro 4 - Proficiência na Libras

Participantes	Tempo	Expressa-se/compreende
Adriana	Parcialmente*	Razoavelmente
Kamila	Não me comunico*	Pouco
Laura	40 anos	Bem
Maria	Vários anos*	Razoavelmente
Roberta	20 anos	Bem
Selma	12 anos	Pouco
Vilma	Não tenho experiência*	Pouco

*Não informaram tempo.

Fonte: Do próprio pesquisador, 2019.

Observamos que há necessidades de discussões sobre o AEE para surdo, que envolvam teoria e prática na formação docente, pois o trabalho nesse espaço acontece empiricamente, necessitam de uma compreensão melhor sobre educação de surdos.

Conclusão

Apesar dos avanços legais, ainda há muitas discussões sobre o que é produzido nas práticas docentes em relação a educação para todos. Esses entraves intensificam quando se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos.

Nos questionários aplicados percebemos uma formação inicial insuficiente que não contempla áreas relacionadas a educação de surdos. Quanto a formação continuada, há a

adesão de estudos aligeirados relacionados a aprendizagem de vocabulários (sinal / palavra), isolados de quaisquer contextos.

Acreditamos que há outros fatores necessários para a formação docente, como oportunizar às professoras momentos de se formar com outros profissionais que atuam no AEE para aluno surdo, com interesses comuns, para contribuir com a formação contínua desse profissional. Não existem fórmulas prontas, mas na oportunidade de expor suas práticas o professor também se forma (LIMA, 2015).

A partir das entrevistas semiestruturadas identificamos que para as professoras atuarem na SRM bastava ser licenciada e ter qualquer curso relacionado a educação especial. Desse modo, por se tratar de um local onde há vários atendimentos, com diferentes alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), o AEE está subordinado a uma visão simplista com atendimentos superficiais.

As ações de ensino da Língua Portuguesa escrita se misturam em atividades aleatórios da Matemática. Em nenhum momento a Libras é a língua de instrução. O ensino da LP2 corresponde à ampliação de vocabulários descontextualizados e quanto ao da Matemática são de operações básicas e situações-problemas, com quase nenhuma estratégia visual que contemplassem uma efetiva contribuição no ensino da linguagem Matemática para o aluno surdo.

Notamos também que o sentido atribuído aos momentos do AEE é mais de atividades aleatórias, sem relação ao conhecimento da sala de aula comum.

Nossa análise aponta para a necessidade de elaboração de materiais didáticos que tenham como foco a LP2 na modalidade escrita, além de entrelaçar a Libras e demais conhecimentos nas atividades propostas nos momentos do AEE para aluno surdo.

Diante do exposto, entendemos que a proposta do AEE para aluno surdo analisada no município de Rio Verde/Goiás não atende a perspectiva bilíngue, pois a centralidade está na Língua Portuguesa. Não se trata de culpabilizar o profissional ali presente, mas de mostrar a visão simplista que esse atendimento representa para a equipe escolar.

Por fim, consideramos pertinente novas pesquisas que problematizem o AEE para aluno surdo, e que vai além dos três momentos didáticos-pedagógicos preconizado por Silva, Lima e Damázio (2007). Entendemos que a proposta do AEE não é a solução para a abordagem bilíngue, pois apesar dos avanços dos marcos legais, entre os anos 2001 e 2015,

O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para o alunado surdo: desafios e perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado

ainda há muitas discussões sobre o que é produzido nas práticas docentes em relação a educação para todos. Esses entraves acontecem, principalmente, pela formação precária do docente, que fragiliza o atendimento para alunos surdos.

Percebemos que ainda estamos distantes de ter professores bilíngues no AEE, e isso sugere outra problemática. Nosso desafio aqui foi superar algumas metodologias inadequadas para com alunos surdos e promover, de modo mais coerente, recursos para que esse aluno se sinta motivado a frequentar a SRM no contraturno escolar.

Referências

ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115736/000964667.pdf?sequence=1>> Acesso em: 28 fev. 2018.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 2016.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Um panorama da inclusão de estudantes surdos nas aulas de matemática. In: Nogueira, Clélia Maria Ignatius. (org.). **Surdez, inclusão e matemática**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 43-70.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 2005.

_____. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010a.

COSTA, Walber Christiano Lima da; SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. Leitura, tradução e interpretação de textos matemáticos para alunos surdos. **Revista prática docente**, v. 1, p. 4 - 16, 2016. Disponível em:

COUTINHO, Maria Dolores Martins da Cunha. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento**. 2015. 268 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar(org). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2017.

LÜDKE, M. & ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008. (temas básicos de Educação e Ensino).

MUNIZ, Valéria Campos. Discursos sobre ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Arqueiro**, vol. 1, p. 118 – 131, 2017. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NEVES, Bruna Crescêncio; QUADROS, Ronice Müller de. A relação dos surdos com a Língua Portuguesa em um contexto bilíngue. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da (org). **Leitura e escrita na educação de surdos: das práticas política às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 137 – 162.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Ensino da leitura para surdos. **Revista Arqueiro**, vol. 1, p. 50-60, 2017. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ROCHA, Leonor Paniago. **O Políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em periódico científico brasileiro (2008-2012)**. 2014. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontífica Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/714>>. Acesso em: 02 abr.2018.

SILVA, Alessandra da; LIMA, Cristiane Vieira de Paiva; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Deficiência Auditiva. Série: **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu. Tradução de textos matemáticos para a linguagem natural em Educação Matemática. **Pesquisa (Online)**, v. 16, p. 47-73, 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/15338/pdf>> Acesso em: 20 fev. 2018.

O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática para o alunado surdo: desafios e perspectivas para o Atendimento Educacional Especializado

ZANQUETTA, Maria Emilia Melo Tamanini; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; UMBEZEIRO, Bruno Marcondes. In: Nogueira, Clélia Maria Ignatius. (org.). **Surdez, inclusão e matemática**. 1ed. Curitiba: CRV, v. 1, 2013, p. 185-211.

Notas

i O contexto bilíngüe da criança surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.13).

ii Tendência de reprodução de atividades e experiências ouvintes, com tímida incursão pela cultura visual e pela cultura Surda (LEBEDEFF, 2017).

Sobre os autores

Adriano Aparecido da Silva

Mestre em Educação para Ciências e Matemática do IFG - Câmpus Jataí. Atualmente é servidor do quadro efetivo da Secretária de Educação do Estado de Goiás e do Instituto Federal Goiano - Campus Rio Verde, onde atua como Tradutor Intérprete da Libras / Língua Portuguesa (TILSP) na Educação Básica – e-mail: adrianointerprete@gmail.com – ORCID - 0000-0002-2546-398X

Calixto Júnior de Souza

Doutorado em Educação Especial pela UFSCar. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano) – Campus Rio Verde – e-mail: calixto.jrsou6@gmail.com – ORCID - 0000-0003-3591-1173

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

Doutorado em Educação pela PUC/GO. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Jataí – e-mail: flomarchagas@gmail.com – ORCID - 0000-0002-8873-9234.

Recebido em: 07/11/2022

Aceito para publicação em: 16/01/2023