

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS**

**GLEICE SEVERIANO DA SILVA
LYLLIAN CAMPOS DE SOUZA**

**AS METODOLOGIAS DE TRABALHO COM
ALUNO SURDO EM SALA DE AEE**

**RIO BRANCO
2019**

GLEICE SEVERIANO DA SILVA
LYLLIAN CAMPOS DE SOUZA

**AS METODOLOGIAS DE TRABALHO COM
ALUNO SURDO EM SALA DE AEE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letra-Libras da
Universidade Federal do Acre Trabalho de
Conclusão de Curso (TCC).

Orientador: Prof^a Msc. Vivian Gonçalves Louro
Vargas.

RIO BRANCO
2019

**GLEICE SEVERIANO DA SILVA
LYLLIAN CAMPOS DE SOUZA**

**AS METODOLOGIAS DE TRABALHO COM
ALUNO SURDO EM SALA DE AEE**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras-Libras, no curso de Licenciatura Letras-Libras, Universidade Federal do Acre.

Rio Branco, 02 de dezembro de 2019.

Banca examinadora

Prof^a. Msc. Vivian Gonçalves Louro Vargas
Orientadora
Universidade Federal do Acre

Prof^a Dr^a. Rosane Garcia
Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. Shelton Souza
Universidade Federal do Acre

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, em primeiro lugar, por ter nos conduzido e dado forças durante todo o percurso deste trabalho.

Agradecemos à nossa família que é a principal razão, sempre nos incentivando a prosseguir e chegar até aqui e, com certeza, ir além.

Agradecemos, em especial, à nossa professora e orientadora Vivian, pois sem ela não haveria este trabalho e por toda paciência, tempo e carinho que nos dedicou durante este processo.

Gratas aos amigos e demais professores que estiveram conosco durante toda a jornada acadêmica contribuindo e incentivando-nos a prosseguir.

Por fim, agradecemos a esta Universidade e todos os que fazem parte do Curso de Licenciatura em Letras Libras.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou registrar como ocorre o trabalho de um professor que atende alunos surdos na sala de recursos multifuncionais, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e as metodologias por ele utilizadas. O estudo de caso foi realizado em uma instituição de ensino pública, focando-se no Ensino Fundamental II. Foram feitas observações de alguns dias de trabalho desse profissional, nos quais verificamos como ele realizou o atendimento ao surdo no AEE, se o desenvolvimento das ações mediado ou não pela língua de sinais, quais materiais utiliza, os planos de aula aplicados e as atividades realizadas. Nesses encontros o profissional também relatou alguns empecilhos para o desenvolvimento de ações com melhor qualidade. Com este estudo de caso foi possível conhecer esse trabalho e perceber que os materiais utilizados e as atividades feitas com os surdos são elaborados pelo docente, visto serem feitas a partir das necessidades e especificidades de cada aluno atendido nesse espaço escolar. Notamos, na forma de trabalho, que há resquícios do modelo de ensino nomeado Comunicação Total, pois os textos trabalhados são sinalizados palavra por palavra, na estrutura da língua portuguesa. Percebemos que uma grande dificuldade para a realização do trabalho com o surdo na sala de recursos está relacionada à infrequência, prejudicando a execução dos planos de maneira integral e sequencial, causando, assim, prejuízos ao processo de ensino/aprendizagem e a superação de algumas dificuldades por esses alunos. Foi utilizado como aporte metodológico a pesquisa, com a consulta a estudos feitos por especialistas da área, entre eles, Strobel (2009), Mantoan (2003), Kalatai (2013), Fernandes (2012), Quadros (2019), Vargas (2015) e outros. Espera-se com esse registro contribuir de modo positivo com aqueles que atuam ou atuarão como professores de surdos na sala de recursos.

Palavras-chave: Metodologia. Professor. Surdo. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This research aimed to record how is the work of a teacher who serves deaf students in the multifunctional resource room, the Specialized Educational Service (AEE), and the methodologies used by him. The case study was conducted in a public school, focusing on elementary school II. Observations were made of a few days of work of this professional, in which we verify how he performs the care for the deaf in the EEA, whether the development of actions is mediated or not by sign language, what materials he uses, the applied lesson plans and activities. performed. In these meetings the professional also reported some obstacles to the development of actions with better quality. With this research it was possible to know this work and realize that the materials used and the activities made with the deaf are prepared by the teacher, as they are made from the needs and specificities of each student attended in this school space. We note, in the form of work, that there are remnants of the teaching model named Total Communication, because the texts worked are flagged word for word, in the structure of the Portuguese language. We realize that a major difficulty in performing the work with the deaf in the resource room is related to infrequency, impairing the execution of plans in an integral and sequential manner, thus causing damage to the teaching / learning process and overcoming some difficulties. by these students. The bibliographic research was used as a methodological contribution, by consulting studies made by experts in the field, including Strobel (2009), Mantoan (2003), Kalatai (2013), Fernandes (2012), Quadros (2019), Vargas (2015) and others. This record is expected to contribute positively to those who work or will act as deaf teachers in the resource room.

Keywords: Methodology. Teacher Deaf Specialized Educational Service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - História "O macaco e o coelho"	35
Figura 2 - Tema: Cores	36
Figura 3 - Tema: Materiais escolares	36
Figura 4 - Tema: Estações do ano	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Graus de audição	12
Quadro 2 - Organização semanal dos atendimentos do AEE	29
Quadro 3 - Plano de Atendimento – PSLS	33
Quadro 4 - Plano de Atendimento – PSLS	33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
02 O SUJEITO SURDO E AS PERSPECTIVAS DE SEU ENSINO	11
2.1 O surdo e suas especificidades	11
2.1.2 A língua de sinais e suas características	14
2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVE HISTÓRICO	16
2.3 MODELOS EDUCACIONAIS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	19
2.3.1 Oralismo	19
2.3.2 Comunicação Total	20
2.3.3 Bilinguismo	21
2.4 A INCLUSÃO DOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR	22
2.4.1 Panorama da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular	22
2.4.2 A sala de recursos multifuncionais	23
2.4.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o surdo	24
2.4.4 Metodologia de ensino	25
3 METODOLOGIA	27
4 ESTUDO DE CASO – DESCRIÇÃO DO ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DE UMA PROFESSORA DE LIBRAS COM SURDOS NO AEE	29
4.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO	29
4.2 O ALUNO ACOMPANHADO	30
4.3 O PROFISSIONAL QUE REALIZA O ATENDIMENTO AO SURDO	30
4.4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RECURSOS UTILIZADOS	32
4.4.1 Planos de aula	32
4.4.2 Atividades desenvolvidas	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

A partir do advento da inclusão escolar, nos anos 90, os alunos surdos, e todos os que tinham qualquer deficiência, passaram a ter direito ao acesso às escolas regulares. É importante ressaltar, entretanto, que o surdo possui um diferencial linguístico, sendo usuário de uma língua visual espacial, a língua de sinais, língua essa que não é a utilizada pela maioria das pessoas do ambiente escolar e da sociedade, em geral. No Brasil, tem-se, como língua majoritária, a língua portuguesa. Por isso, o trabalho escolar, para efetivação da inclusão, com esses alunos, precisa ser planejado de forma que eles tenham acesso a essas duas línguas: a de sinais, Libras¹, no caso dos surdos brasileiros, como primeira língua; a língua portuguesa, escrita, como segunda língua, pois essa é a língua escrita oficial do país onde residem. Esse modelo educacional foi denominado Bilinguismo.

No decorrer do curso de graduação em Letras Libras foi despertada nossa curiosidade em relação ao trabalho realizado na sala de AEE com surdos, quem é esse profissional, como é esse atendimento e suas metodologias.

O surdo, na educação básica, além de frequentar a sala de aula regular, possui um atendimento no contraturno, o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado na sala de recursos multifuncionais, que trabalha na perspectiva bilíngue com o ensino de Libras e da língua portuguesa escrita. O trabalho na sala de AEE, em uma perspectiva de inclusão, busca compreender e reconhecer as especificidades que o aluno possui, visando contribuir para que ele tenha um avanço em relação a determinados pontos.

A pesquisa foi então direcionada a esse espaço escolar, a sala de recursos multifuncionais, tendo como foco registrar como é feito esse trabalho com o aluno surdo na sala de AEE: a partir de um estudo de caso, verificar as metodologias utilizadas, materiais e as dificuldades enfrentadas pelo professor para realizar o atendimento educacional especializado ao aluno surdo.

Foi selecionada uma instituição de ensino pública que tenha aluno surdo, na educação básica, Ensino Fundamental II. A partir da escolha mantivemos contato com a docente por alguns dias, com o intuito de buscarmos informações sobre

1 De acordo com Quadros (2019, p. 32) “Libras é o nome dado à língua de sinais brasileira usada nos centros urbanos brasileiros e representa a língua nacional usada pelas comunidades surdas [...]”. Enfatiza-se que não é a única língua de sinais do país.

como realiza o atendimento a esse público, os materiais utilizados por ela, as dificuldades encontradas no processo e suas possíveis causas, sua relação com o surdo e o uso da Libras. A princípio, tínhamos a intenção de acompanhar algumas aulas, porém, nos deparamos com o problema da infrequência do surdo aos atendimentos, estando presente em apenas um dos dias em que fomos à escola. Infere-se que este seja um dos entraves para o desenvolvimento do trabalho na sala de AEE.

O trabalho foi organizado em cinco capítulos, sendo primeiro a Introdução; o segundo, intitulado “O sujeito surdo e as perspectivas de seu ensino”, tem-se como foco mostrar algumas especificidades do surdo, especialmente no que se refere à forma visual de interação com o mundo, principalmente através da língua de sinais; são apresentadas também características gramaticais da língua de sinais que, por muito tempo, não teve seu status linguístico reconhecido. São trazidos, na sequência, alguns episódios da educação dos surdos ao longo dos anos, mostrando barreiras, dificuldades, mas também avanços e reconhecimentos, e também a questão da inclusão do surdo na escola regular, destacando questões da chegada dos surdos a essas instituições de ensino e o que foi alterado na forma de sua organização para que esse aluno tivesse acessibilidade a esse espaço. O terceiro capítulo traz a metodologia utilizada para desenvolver este trabalho. Por fim, no quarto capítulo, “Estudo de caso: descrição do acompanhamento do trabalho de uma professora de Libras para surdos no AEE” faz-se uma explanação dos encontros que tivemos com a professora do AEE de uma escola pública de Rio Branco, mostrando um pouco de seu trabalho e as atividades desenvolvidas com o sujeito surdo.

O atendimento educacional especializado é um trabalho recente, tendo, por isso, poucos estudos sobre as experiências com surdos nas salas de recursos multifuncionais, não só no ensino de Libras, mas também no ensino de língua portuguesa escrita como L2. Assim, a partir da pesquisa buscou-se registrar uma experiência de trabalho com aluno surdo, na sala de recursos multifuncionais, produzindo um material que possa ser consultado por profissionais que atuem, ou atuarão, na área da educação inclusiva, contribuindo, assim, com a educação de surdos.

2 O SUJEITO SURDO E AS PERSPECTIVAS DE SEU ENSINO

Neste capítulo apresentamos algumas especificidades do sujeito surdo, especialmente no que se refere à forma visual de interação com o mundo, através da língua de sinais. Também alguns episódios da educação dos surdos ao longo dos anos, mostrando barreiras, dificuldades, mas também avanços e reconhecimentos, e a questão da inclusão do surdo na escola regular.

2.1 O surdo e suas especificidades

É importante que sejam discutidas algumas questões em torno dos sujeitos surdos e de suas especificidades. Faz-se necessário destacar, entretanto, que os surdos possuem em comum a questão da perda auditiva, porém, como cada ser humano, têm suas particularidades e maneiras de lidar com as questões vivenciadas em seu dia a dia, tendo também diferentes formas de aceitação da língua de sinais.

Segundo o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Art. 2º “Considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (BRASIL, 2005)

O surdo consegue, através da língua de sinais, interagir e estabelecer comunicação. É importante destacar que nem todos os surdos conhecem a língua de sinais, sendo a origem de família ouvinte um de seus motivos, e aqueles que ainda não a aprenderam usam outros meios como gestos, que alguns intitulam “sinais caseiros”. Alguns autores como Ferreira, Perales, Weck, Silva citam que o surdo:

É o sujeito que, por não ouvir ou ter dificuldade com tal, se comunica, compreende, vivencia e experimenta o mundo através de uma língua gestual visual, neste caso a Língua Brasileira de Sinais, podendo executar qualquer atividade que não dependa exclusivamente da sua percepção sonora, mas através da sua maior sensibilidade a informações visuais (FERREIRA; PERALES; WECK; SILVA, 2011, p. 39).

O surdo é percebido sob dois pontos de vista: um clínico, cujo intuito é buscar curá-lo ou fazer com que se aproxime ao máximo dos ouvintes; e o outro, o

ponto de vista cultural, no qual são entendidos como usuários de uma língua visual espacial, a língua de sinais.

Do ponto de vista médico, o surdo é classificado de acordo com o grau de sua perda auditiva, podendo os problemas de audição ocorrer por causas congênitas, patológicas ou traumáticas. Capovilla esclarece que:

Em consequência de sua falta de participação e representação política, seus interesses e cultura foram desconsiderados e sua imagem social foi sendo progressivamente prejudicada. Os surdos passaram a ser vistos unicamente como deficientes, e não como um povo com cultura própria. Com a ênfase na oralização² e em seus déficits, os surdos passaram a ser tratados apenas e tão somente como deficientes surdos-mudos (CAPOVILLA, 2000, p.102).

A falta de representação fez com que os seus interesses fossem decididos por terceiros, fez que a imagem deles fosse de pessoas deficientes somente, e não de pessoas com uma cultura e identidade próprias.

Vale ressaltar que há diferença entre deficiência auditiva e surdez, termos que são facilmente confundidos. Segundo Ferreira et al. (2011, p. 41) “A Organização Mundial de Saúde (OMS) aplica os termos deficiência auditiva e hipoacusia para definirem uma dificuldade em ouvir, já o termo surdez é utilizado para identificar os casos mais avançados de deficiência auditiva”.

BRASIL, 2005 O decreto 5.626 também traz essa diferença no paragrafo único: “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (db) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz”. A audição é medida através de um exame chamado audiometria, que é utilizado para verificar os decibéis considerados normais (FERREIRA; PERALES; WECK; SILVA, 2011, p. 125). A tabela que a Organização Mundial de Saúde usada para descrever os graus de audição se apresenta da seguinte forma:

Quadro 1 – Graus de audição

GRAU	PERDA AUDITIVA (Db)
Audição normal	0 + 25 +
Deficiência auditiva leve	26 a 40
Deficiência auditiva moderada	41 a 60
Deficiência auditiva grave	61 a 80
Deficiência auditiva muito grave, Incluindo	81 ou mais

² Oralização é um treinamento, com orientação de fonoaudiólogos, para que a pessoa surda possa produzir sons vocais da língua oral, juntamente com a prática da leitura labial.

surdez	
--------	--

Fonte: Organização Mundial da Saúde (World Health Organization, 2006, p. 96).

Porém, dentre as diferenças entre o deficiente auditivo (DA) e o surdo, destaca-se, como principal, o uso ou não da língua de sinais. Os deficientes auditivos são pessoas que têm como primeira língua a língua portuguesa, no caso do Brasil, e não a língua de sinais. Sendo assim, a grande maioria dos DAs não interagem utilizando a língua visual espacial, mas a língua oral de seu país, o que, de acordo com Perlin (1998) e Strobel (2008), reflete a característica da língua com uma prática social, carregada de cultura e estabelecadora de identidades.

No que se relaciona aos surdos, são aqueles que interagem com o mundo por meio de recursos visuais. O Decreto 5.626/2005, em seu Artigo 2^a, especifica isso. Defende-se, por isso, que a língua de sinais é de extrema importância para os surdos, para a sua comunicação e interação com o seu meio social. Desde crianças, os surdos devem ser estimulados a conviver com adultos surdos e estarem imersos na cultura visual, pois é a partir disso que são criados importantes vínculos, e o surdo se perceberá como diferente, e não como inferior ou incapaz. Lodi e Lacerda (2009) descrevem bem situação: “[...] é fundamental que as crianças surdas convivam com surdos adultos e pares adultos usuários da língua de sinais [...] apenas por meio desta língua, poderão ampliar suas relações com o mundo e desenvolver suas funções” (LODI; LACERDA, 2009, p. 36).

É perceptível a diferença entre a criança que convive com seus pares linguísticos, usuários da língua de sinais, e outra que não tem esse contato, sendo isso influenciado pela época da vida na qual se iniciou o contato e como ele ocorre.

Deve-se destacar que cada surdo tem suas especificidades como, por exemplo: há surdo cujos pais são ouvintes e conhecem a língua de sinais; há pais surdos que têm filhos ouvintes e pais surdos cujos filhos são também surdos. As questões referentes à aquisição linguística é influenciada por esses variados contextos nos quais o surdo está inserido.

Karnopp; Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) esclarecem que:

Os estudos surdos surgiram a partir da necessidade de outros olhares sobre a surdez e os surdos. Um dos pontos mais importantes sobre o ser surdo é como ele pode compartilhar com outros surdos os significados, a cultura surda, a identidade surda, a língua de sinais, o povo surdo, a subjetividade

surda, a literatura surda, a pedagogia surda [...], ou seja, transitar em sua própria cultura (KARNOP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 93).

A construção da identidade surda e a aquisição da língua de sinais está diretamente relacionada ao seu contato com a comunidade surda e a inserção em sua cultura.

2.1.2 A língua de sinais e suas características

Temos como uma das características mais marcantes da grande maioria dos surdos, a sua língua, a língua de sinais. No Brasil, a língua de sinais reconhecida legalmente é a Libras (Lei 10.436/02). Porém, é importante esclarecer que nem todos os surdos utilizam a Libras: há aqueles que nunca tiveram contato com a língua brasileira de sinais, por exemplo, os que moram no interior (nas colônias), ou aqueles cujas famílias não aceitam seu uso, por não admitirem as especificidades dos surdos ou por terem vergonha da utilização de uma língua visual.

Na sequência do texto serão apresentadas algumas especificidades estruturais das línguas de sinais, sendo mostradas algumas de suas características, destacando-se seus componentes fonéticos/fonológicos (os chamados parâmetros) e alguns pontos relacionados a questões morfológicas, sintáticas e lexicais.

Quadros e Karnopp (2004) enfatizam algumas questões linguísticas das línguas visuais, como sua fonologia. Importante esclarecer que a fonologia tem como foco identificar as unidades mínimas que formam os sinais, que nessas línguas são chamadas de parâmetros.

A pesquisadora menciona que nas línguas de sinais há cinco parâmetros. A princípio, foram analisados, pelo norte americano Willian Stokoe (1960), três destes: configuração de mão (CM), que seria a forma tomada pela (s) mão(s) para compor o sinal; o ponto de articulação (L) como sendo o local onde o sinal é feito, podendo tocar alguma parte do corpo ou ser realizado na região em frente ao sinalizador, o chamado espaço neutro – o sinal ESQUECER, por exemplo, é realizado na testa, o sinal TRABALHAR é feito no espaço neutro; e o terceiro parâmetro observado foi o movimento da (s) mão (s) (M), podendo os sinais terem ou não movimento em sua execução, sendo estes dos mais variados tipos. Como exemplos podemos citar os

sinais TRABALHAR e CHORAR, que possuem movimento, e os sinais AJOELHAR e SENTAR que não o possuem.

Algum tempo depois, Battison (1974) percebeu a existência de mais dois parâmetros: a orientação da palma da(s) mão(s) (Or), que seria para onde a palma da mão se direciona durante a efetivação do sinal (para cima, para baixo, para a lateral, para frente, para o sinalizador ou para a diagonal). O quinto parâmetro são as expressões faciais e corporais, que influenciam diretamente no entendimento da mensagem. Como exemplo podemos citar o sinal “TRISTE” que precisa vir acompanhado de uma expressão que mostre tristeza ou, do contrário, pode ser entendido como uma ironia do sinalizador.

Sobre a morfologia das línguas de sinais, Quadros e Karnoop (2004) esclarecem que:

Morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. Ou seja, os sinais também fazem parte de grupos igual à língua portuguesa, grupos lexicais. Na língua de sinais tem um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com um significado (morfemas) são combinadas (QUADROS E KARNOOP, 2004, p. 87).

Como exemplo podemos citar o sinal de ESCOLA, composto pelos sinais CASA e ESTUDAR, que ao se unirem para a formação desse terceiro sinal, perdem a repetição de seus movimentos.

De acordo com Quadros e Karnoop, no que se relaciona às questões sintáticas, (2004, p.133-134) “[...] cada língua elege uma ordenação de palavras como dominante”. Na língua de sinais há uma certa flexibilidade, como destaca Vargas (2018, p. 43) “[...] na Libras, normalmente, é utilizada a sequência básica SVO (sujeito, verbo e objeto), podendo haver mudanças nessa ordem [...]”, a depender de outras questões gramaticais da língua.

O léxico de um idioma é um legado. Biderman (2001), citada por Vargas (2018), explicita que “O léxico de uma língua é o legado vocabular de um povo, sua gramática revela como determinado grupo social relaciona e organiza a realidade que os rodeia” (VARGAS, 2018, p. 54).

O léxico é um conjunto de palavras ou sinais de uma língua, utilizados para comunicação, ou seja, são utilizados para nomear, trazendo a possibilidade de compreender como um determinado grupo social se relaciona. Aragão (2017, p.19)

destaca que o léxico reflete “[...] a visão do mundo, a ideologia, os sistemas e valores e as práticas socioculturais das comunidades humanas”.

Na Libras tem-se o chamado léxico não-nativo, ou seja, aquele utilizado quando não existe um sinal para determinada palavra, fazendo-se uso da soletração, datilologia, através do alfabeto manual emprestado da língua portuguesa. Battison (1974) explica que palavras do português podem ser emprestadas à língua brasileira de sinais, via soletração manual.

Como pode ser observada nessa breve e resumida explanação sobre as características estruturais das línguas visuais, as línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem estruturas e estão sujeitas a fenômenos que ocorrem com línguas naturais.

2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: BREVE HISTÓRICO

Nesta seção apresentamos um breve histórico da educação de surdos, desde o período de exclusão social até as tentativas de um modelo educacional que atenda de forma mais satisfatória às suas especificidades, mencionando os primeiros educadores de que se tem registro, as primeiras instituições e os primeiros modelos educacionais utilizados na educação dessas pessoas.

A história da educação de surdos é uma história que possui pontos negativos (preconceito, exclusão, falta de acessibilidade linguística), mas também pontos positivos, marcados por lutas e vitórias. Inicialmente, os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e isolados, pois acreditava-se que eles não podiam ser “educados” (STOBEL; PERLIN, 2008).

Desde os primórdios, os surdos sempre foram discriminados e perseguidos, vistos como pessoas sem alma. Frizanco e Honora (2009) citam que um dos personagens mais conhecidos da história, Aristóteles, afirmava que a audição é o sentido mais importante para a educação. Dessa forma, o fato de não ouvir é algo que contribuiu para que o sujeito surdo fosse considerado como incapaz de receber instrução.

Durante o século XVI, o monge espanhol Pedro Ponce de Leon (1520–1584) considerado o primeiro professor de surdos da história, ensinou nobres surdos a ler, escrever e contar, tudo isso com o apoio de gestos que eram utilizados nos

mosteiros, devido aos votos de silêncio feitos pelos religiosos. Ele utilizava também um alfabeto datilológico (soletração manual) (FERNANDES, 2012, p. 25).

Na questão da primeira alusão à experiência do ensino da fala para os surdos, Fernandes (2012) menciona o famoso tratado “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos, de 1620” que foi escrito por Juan Pablo Bonet (FERNANDES, 2012, p. 25). Bonet afirmou que “Para ensinar ao mudo o nome das letras simples [...] o professor e seu aluno devem estar sozinhos, sendo uma operação que requer a maior atenção para qual convém evitar qualquer movimento de distração [...]” (SANCHE, 1991, p. 23).

Segundo Fernandes (2012) Pedro J.R. Pereire é apontado como precursor, da sua época, na teoria da desmutização dos surdos. Um ponto interessante sobre essas iniciativas de educação de pessoas surdas é a prioridade, geralmente dada, para que fossem educados os surdos pertencentes à nobreza. Isso era necessário para que não perdessem o direito à herança de sua família (FERNANDES, 2012, p. 26).

De acordo com Fernandes (2012) Samuel Heinicke foi conhecido como o fundador da filosofia educacional nomeada “Oralismo”, filosofia na qual se acreditava que o pensamento era dependente da fala. Ele acreditava que a língua de sinais, que na época era chamada apenas de gestos ou mímica, atrapalhava o avanço educacional do sujeito surdo. Inicialmente, sua metodologia foi aplicada entre 1754 e 1768 na Alemanha. Heinicke fundou a primeira escola para surdos no país (FERNANDES, 2012, p. 26).

Fernandes (2012) contextualiza que na segunda metade do século XVIII, em oposição ao método oralista, Charles Michel de L’Epee criou um método que tinha como base o emprego de sinais, alcançando um enorme sucesso e se espalhando pela Europa. Ele fazia a combinação da língua de sinais utilizada pelos surdos da época com a gramática sinalizada francesa, o que permitiu que os surdos aprendessem a ler, escrever e compreender o que era passado por ele. Após boas experiências com este método, em 1775, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris. O método de L’Epee ganhou tantos adeptos, que vários professores foram treinados para espalhar esta didática em mais de 20 escolas para surdos criadas na França e no resto da Europa até 1789 (FERNANDES, 2012, p. 28).

De acordo com autor em relação ao Brasil, destaca-se o ano de 1857, ano de fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, por Dom Pedro II, com o apoio do professor surdo francês Ernest Huet. O INES foi, e ainda hoje é, motivo de grande orgulho para os surdos, sendo muito importante para a educação dessas pessoas e para a difusão da língua de sinais (FERNANDES, 2012, p. 33,35).

De acordo com Kalatai (2013), ao longo do tempo, os surdos travaram, e ainda travam, uma grande batalha pelo reconhecimento e uso de sua língua, a língua de sinais. O autor destaca que, em 1880, ano no qual foi realizado o chamado Congresso de Milão, essa luta se intensificou.

Esse congresso foi um dos acontecimentos que mais afetou a história dos surdos, pois as decisões nele tomadas foram extremamente negativas para esse povo e, a partir dele, gerados muitos prejuízos, entre eles, educacionais (STROBEL, 2009). Para reverterem, o que foi decidido nesse encontro, foram anos de lutas e sofrimentos.

O Congresso de Milão (1880) foi um retrocesso para os surdos, pois, entre outras decisões nele tomadas, estava a proibição do uso da língua de sinais na educação dessas pessoas, como destaca Karen Strobel (2009). Após esse evento, os surdos perderam sua liberdade linguística, uma vez que lhes foi imposto a aprendizagem da fala, através do método do Oralismo. Strobel e Perlin (2008) afirmam que, em consequência do Congresso de Milão, de 1880, houve uma fase de isolamento cultural da comunidade surda, devido à proibição do uso da língua de sinais, em sua educação. Nesta fase, as comunidades surdas resistiram à imposição da língua oral.

Frizanco; Honora (2009) abordam que um dos grandes defensores do oralismo foi Alexander Graham Bell (1847-1922), cientista e inventor do telefone. Ele acreditava que os surdos deveriam estudar junto com os ouvintes, não como direito, mas para que não fossem criadas comunidades das quais os ouvintes não pudessem participar. O casamento entre surdos era visto como uma forma de disseminar a surdez, por isso, devendo haver permissão do Papa para que ocorresse. Graham Bell defendia que se os surdos se unissem criariam congregações. Um fato curioso sobre ele é que sua mãe era uma surda oralizada que não gostava de estar na presença de surdos, pois ela acreditava que a surdez

era um desvio. Vale mencionar também que Graham Bell era casado com uma surda (FRIZANCO; HONORA, 2009, p. 24).

Ainda de acordo com a pesquisadora surda Strobel (2009), no método escolhido em Milão, o chamado Oralismo, era terminantemente proibido sinalizar, não podendo o surdo fazer uso de sua língua ou de gestos, para se comunicar. A estudiosa surda enfatiza que se pensava que se o sujeito surdo fosse introduzido em uma cultura totalmente ouvinte, ele seria estimulado a falar e a integrar-se na comunidade ouvinte, dentro do “parâmetro de normalidade”.

2.3 MODELOS EDUCACIONAIS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Na sequência, serão apresentados três modelos educacionais utilizados na educação dos surdos, sendo eles o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Será feita uma breve abordagem de cada um, e levantados alguns de seus pontos positivos e negativos.

2.3.1 Oralismo

Segundo Karen Strobel (2009) o método instituído após o Congresso de Milão, denominado Oralismo, consistia na proibição do uso da sinalização. Sendo assim, o surdo não poderia fazer uso de sua língua ou de gestos, para se comunicar e, principalmente, em seu processo educacional. A estudiosa surda enfatiza que se pensava que se o sujeito surdo fosse introduzido em uma cultura totalmente ouvinte, ele seria estimulado a falar e a integrar-se na comunidade ouvinte, dentro do “parâmetro de normalidade” considerado pela sociedade.

Kalatai *apud* Goldefeld (2002) afirmam que este método tinha a concepção que se enquadrava no modelo clínico, modelo que visava à cura ou à reabilitação do surdo. De acordo com os estudos de Doziart (1997) in Kalatai (2013):

É possível estabelecer que as técnicas mais utilizadas no método oralista são: o treino auditivo, o desenvolvimento da fala e da leitura labial. Treinar a audição por meio do desenvolvimento do resíduo auditivo para que o surdo aprendesse a discriminar os sons e, conseqüentemente, pudesse desenvolver a sua fala, era a filosofia dos defensores do oralismo.

Os defensores deste método enfatizavam a importância do ensino da fala e o desenvolvimento da oralidade, sendo que, às vezes, a leitura labial auxiliava a comunicação. Pensava-se que, a partir disso, o surdo poderia melhorar sua interação social e as questões emocionais e cognitivas (CAPOVILLA, 2000).

De acordo com Strobel (2009), com a utilização do oralismo, ocorreu uma queda significativa na qualidade do ensino dos surdos. Notou-se que eles saíam da escola com habilidades inferiores às esperadas com a utilização desse método. Ou seja, o oralismo forçava o surdo a se adaptar à comunidade ouvinte, utilizando métodos inadequados. Essa fase durou cerca de cem anos, acarretando prejuízos e fazendo com que houvesse um retrocesso na educação de surdos.

Porém, como pode ser observado no trecho que segue, os surdos nunca deixaram de usar a língua de sinais:

[...] O irmão mais velho de Paula também é surdo. Paula me disse, que ao contrário da sua experiência com a surdez e a língua de sinais, a experiência de seu irmão tinha sido muito diferente. Ele foi oralizado e ela não. A ele foi negado, em muitas ocasiões e contexto, o acesso à língua de sinais, vista como uma língua perversa e inadequada. Mas sempre que ele estava com um grupo de amigos surdos, os sinais eram naturalmente utilizados [...] (GESSER, 2009, p. 51).

Devido ao insucesso do Oralismo, passa a ser utilizado na educação dos surdos, após a década de 1960, outro método, chamado Comunicação Total, do qual se trata na sequência.

2.3.2 Comunicação Total

Strobel e Perlin (2008) pontuam que, diante do fracasso do oralismo, instituiu-se um novo método, chamado Comunicação Total, por volta do ano de 1970. Este método, misto, consistia no uso da língua de sinais, leitura labial, gestos e tudo o que fosse possível para a comunicação dos surdos. Na comunicação total fazia-se uso da língua oral e língua sinais, ao mesmo tempo.

Hansen (1990) *apud* Capovilla descreve que com a filosofia da comunicação total e a conseqüente adoção da língua falada sinalizada nas escolas e nos lares, as crianças começariam a participar das conversas com seus professores e familiares, de um modo que o método oralista nunca proporcionou. Uma das características principais era que a ordem dos sinais seguia a ordem das

palavras da língua oral, assim, defendia-se que a criança surda aprenderia as duas línguas, simultaneamente.

De acordo com Denton *apud* Freeman; Carbin; Boese (1999) a definição citada frequentemente sobre a Comunicação Total é:

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta-fidelidade para amplificação em grupo (p.171).

Porém, após anos sendo aplicado, percebeu-se que através deste método também não eram atingidos os objetivos esperados, pois se misturava duas línguas diferentes, uma oral auditiva e outra visual espacial, o chamado bimodalismo, usando-as simultaneamente. Por serem línguas diferentes, em sua estrutura e modalidade, os alunos tinham muita dificuldade em seu aprendizado, visto não serem respeitadas as especificidades gramaticais de ambas. Mas seu ponto positivo foi o retorno da língua de sinais, que volta a ser aceita e utilizada no processo educacional dos surdos (KALATAI, 2013).

2.3.3 Bilinguismo

Atualmente, tem-se o método do Bilinguismo como o mais defendido para a educação de surdos. Seu objetivo é que o surdo tenha a língua de sinais, como primeira língua, e o português, como segunda língua, na modalidade escrita, no caso dos surdos brasileiros (STROBEL, 2009).

A reivindicação pelo bilinguismo partiu dos próprios surdos, pois para eles é um meio de aprenderem tanto a língua de sinais como a língua portuguesa (KALATAI, 2013, p. 8). O Bilinguismo inaugurou um novo debate na área da surdez, defendendo a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes utilizada simultaneamente com a língua oral, na comunicação total. O primeiro país a dar o passo para a concretização do bilinguismo foi Suécia, reconhecendo os surdos como minoria linguística (SANTANA, 2007, p. 166).

Goldfeld (1997) menciona o seguinte conceito:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país (...) os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 1997, p. 38).

O bilinguismo, método que se busca utilizar atualmente na educação dos surdos, vem como um pressuposto de melhoria, não apenas educacional, mas também pessoal, de aceitação dos surdos como usuários de uma língua visual espacial, não precisando, assim, como ocorria em métodos anteriores, como destaca Goldfeld (1997), almejarem ser como os ouvintes, mas valorizarem suas especificidades linguísticas e culturais.

2.4 A INCLUSÃO DOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR

Esta seção traz em pauta questões relacionadas à inclusão do aluno surdo nas escolas regulares, mencionando o que mudou na organização escolar e quais os profissionais adentraram as instituições de ensino para contribuir com o processo educacional desses alunos.

2.4.1 Panorama da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular

Faz-se necessário, antes de prosseguirmos, conceituar e contextualizar a inclusão. O que é inclusão? “Inclusão escolar é o ato de acolher a todos os alunos, sem exceção, que devem frequentar as salas de aula do ensino regular, independente de suas especificidades” (MANTOAN, 2003, p. 16). A pesquisadora destaca ainda que, não basta que estes alunos estejam nas escolas regulares, mas que mudanças ocorram nesse ambiente:

Inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p. 16).

É necessário que os objetivos da escola regular estejam alinhados com os

da educação especial³, promovendo assim a verdadeira inclusão almejada pelo sistema de ensino, alcançando a todos, independente da deficiência, e trazendo a melhoria necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Também é necessário que haja muitas mudanças, tanto na organização do espaço escolar, para que ele se torne inclusivo física e pedagogicamente, quanto em questões atitudinais de todos os membros da comunidade escolar.

Nas últimas décadas os surdos vêm sendo incluídos nas escolas regulares, com um trabalho na perspectiva bilíngue. Com esse intuito, junto com esse aluno, na sala de aula regular, há um tradutor/intérprete de língua de sinais e, no contraturno, ele tem o atendimento educacional especializado na sala de recursos.

2.4.2 A sala de recursos multifuncionais

Um dos recursos pensados para a efetivação da inclusão escolar é o atendimento educacional especializado (AEE), destinado a atender aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que: Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010, p. 5).

A sala de recursos é um ambiente criado para que o aluno possa receber um auxílio didático, sendo organizada com mobiliário adequado, materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos específicos e recursos de acessibilidade, contando com um profissional com formação inicial que o habilite a atuar como docente e especialização voltada à educação especial. Os atendimentos na sala de recursos

³ Educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos portadores de necessidades educativas especiais no campo da aprendizagem, originadas seja de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

devem ocorrer no contraturno, estando condicionado ao horário de matrícula do aluno na sala regular. Esse atendimento será planejado de acordo com as necessidades específicas do aluno.

Ainda de acordo com o manual citado anteriormente, dentre as atribuições do professor de AEE estão:

Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010, p. 8).

É importante que os professores da sala de AEE tenham um trabalho em conjunto com os professores da sala regular, para que os objetivos de ensino-aprendizagem sejam atingidos, promovendo a evolução escolar do aluno. É importante enfatizar que a sala de Atendimento Educacional Especializado não é uma sala para reforço escolar, como muitos acham, mas sim um apoio educacional que trabalha algumas das dificuldades do aluno atendido.

Brasil (2008) O decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, faz uma disposição sobre AEE, esclarecendo que o FUNDEB⁴ destinará recursos para o Atendimento Educacional Especializado. Esse decreto possibilita o investimento na formação continuada de professores, aquisição de novos recursos de tecnologia assistida e também acessibilidade do espaço escolar.

2.4.3 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o surdo

O aluno surdo deve estudar na sala regular, com o auxílio de um profissional tradutor/ intérprete de Libras, tendo o direito, no contra turno, ao atendimento na sala de recursos multifuncionais.

O atendimento educacional especializado para surdos possibilita o ensino em língua de sinais; o ensino de língua de sinais, para o aluno surdo que ainda não a conhece; o ensino de português, na modalidade escrita. O ensino de Libras

4 Fundação de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.

consiste em trabalhar a língua brasileira de sinais com aqueles surdos que não a conhecem, vistos serem, em sua maioria, oriundos de famílias ouvintes que utilizam a língua oral; o ensino em Libras busca abordar os mais variados assuntos, utilizando a língua de sinais como língua de instrução; e o ensino de português como L2, na modalidade escrita, busca tornar esse sujeito apto a utilizar instrumentalmente o português escrito. A sala multifuncional, de acordo com decreto nº 7.611/11, Art. 3º “deve garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. E a produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade [...]”.(BRASIL, 2011)

O atendimento, na sala de recursos multifuncionais, busca possibilitar, ao aluno surdo, o acesso ao conhecimento escolar em duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), colaborando para uma maior participação nas aulas e com o desenvolvimento do seu potencial social, linguístico e cognitivo.

É importante destacar que o professor da sala regular realiza seu planejamento a partir dos conteúdos que lhe foram direcionados; o professor da sala do AEE tem a responsabilidade de, com base em observações de seu aluno, identificar as habilidades e necessidades educacionais específicas, e elaborar um plano de trabalho educacional que o contemple nos requisitos de ensino de Libras, ensino em Libras e no ensino de português como L2 (ROPOLI et al, 2010, p. 19).

2.4.4 Metodologia de ensino

O professor e a didática estão interligados a todo o momento da aplicação da metodologia de ensino. Libâneo (2013, p.32) esclarece que “[...] o ensino corresponde às ações indispensáveis para a realização da instrução”. O autor ainda contextualiza que: “a metodologia seria um de procedimentos, que de acordo com a concepção de ensino possibilita o maior desempenho na absorção de elementos didáticos” (LIBÂNEO, 2013, p. 150)

É possível perceber que os professores criam ou se baseiam em métodos, para que haja maiores resultados no processo de aprendizagem, ou seja, o professor não limita o processo de aprendizagem do aluno, e sim mostra várias possibilidades, segundo Libâneo (2013). Já Silva (2002, p. 197) enfatiza que “[...] o fazer didático é antes de tudo dinâmico, ativo, processual, construtivo e exige a permanente problematização de informação e conhecimento”.

No âmbito educacional direcionado a Libras percebe-se que, ao longo do tempo, houve avanços nas questões metodológicas de ensino educacional para os surdos. No espaço do atendimento educacional especializado também há a didática de ensino, pois é necessário, observar a especificidade de cada aluno e, assim, construir um plano de aula, uma metodologia, para atender esses alunos inseridos na sala de AEE, principalmente em suas especificidades linguísticas. Também é necessário que haja um trabalho em conjunto com a sala regular para esse aluno surdo. Acima de tudo, deve-se lembrar que “[...] de fato a didática cumpre seu papel por meio de uma prática pedagógica transformadora” (LIBÂNEO, 2013, p. 114) ou seja, uma metodologia bem aplicada trará, provavelmente, resultados maiores e mais significativos de aprendizagem e transformação.

3 METODOLOGIA

A partir da escolha de uma instituição que tenha aluno surdo, na educação básica, Ensino Fundamental II, foi feito um acompanhamento de alguns encontros do professor de AEE com o surdo, verificando a metodologia, os materiais utilizados, as dificuldades, a relação entre professor e aluno, o uso da Libras no processo de ensino. Houve também algumas conversas com o objetivo de conhecer um pouco a história do aluno surdo, seu contato com a língua de sinais, entre outros; e com essas conversas também foi possível conhecer o professor, sua formação, seu contato com a Libras e seus métodos de trabalho.

O trabalho é de abordagem qualitativa, cujo foco é explicado por Flick (2009, p. 37): “A pesquisa qualitativa dirige-se a análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Outro autor que contextualiza “pesquisa qualitativa” é Goodoy (1995), afirmando que essa abordagem dispõe de três possibilidades diferentes de uma pesquisa ser realizada, sendo elas, pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. No caso, esta pesquisa direcionará um estudo de caso e uma pesquisa documental. Segundo Gil (2008, p 51) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem se reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa”. Nesse caso, alguns documentos, como planos de aula e relatórios, elaborados pelo professor do AEE, foram observados, no decorrer do estudo.

Gil (2008, p. 57) aborda que o estudo de caso “[...] caracteriza-se por ser um estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos determinados, e através deste estudo o conhecimento é adquirido de forma ampla e detalhada”.

Sendo assim, esta foi uma pesquisa de natureza aplicada.

A pesquisa de natureza aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos (GIL, 2008, p. 27).

Caracterizada, ainda, como uma pesquisa descritiva que, de acordo com Gil

(2008, p. 28), “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”.

As metodologias selecionadas são a base norteadora da pesquisa. São elas que vão subsidiar todo processo, de forma a organizar a pesquisa, fazendo com que, assim, os objetivos sejam atingidos.

4. ESTUDO DE CASO – DESCRIÇÃO DO ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DE UMA PROFESSORA DE LIBRAS COM SURDOS NO AEE

Neste capítulo, apresentamos o relato do acompanhamento do trabalho feito ao profissional da sala de AEE com o aluno surdo, no que tange, primordialmente, às observações referentes à sua metodologia de ensino.

4.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

O estudo de caso foi realizado na escola que chamaremos de “Escola”, de Ensino Fundamental II, localizada na cidade de Rio Branco, no Acre. Ela foi escolhida por possuir cinco alunos surdos matriculados e um professor de Libras. A escola é grande, com um público de classe média e atende a 12 turmas, em cada turno, sendo os turnos matutino e vespertino direcionados ao Ensino Fundamental I e II e o turno da noite para Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O primeiro fato observado ao adentrarmos à escola é que ela é toda sinalizada em Libras, não estando esta sinalização restrita à sala de recursos multifuncionais, mas aos diversos espaços da instituição.

Em relação à sala de AEE, é pequena, possui sinalização em Libras, tendo um quadro branco, duas mesas, um grande armário para guardar os materiais didáticos utilizados pelo professor, tendo materiais para o ensino de Libras, como jogos, livros, imagens, DVD's e etc.

O atendimento educacional especializado com os alunos surdos está distribuído da seguinte maneira:

Quadro 2 - Organização semanal dos atendimentos do AEE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	07h15min às 08h15min	09h30min às 11h	07h15min às 08h15min	07h15min às 08h:15min
	09h30min às 11h			08h15min às 09h15min
				09h30min às 11h

Fonte: Dados da pesquisa.

O profissional presente na sala de recursos multifuncionais, além de fazer o atendimento no horário da manhã, na sala do AEE, oferece oficinas de Libras no

turno da tarde para a comunidade escolar, às segundas e às quartas-feiras, sempre em um horário cedido por um professor da sala regular.

4.2 O ALUNO ACOMPANHADO

Ao iniciarmos nossa pesquisa, a professora de Libras nos relatou que atende cinco alunos na sala de recursos, sendo quatro deficientes auditivos (DA) e um surdo.

A partir dessa informação, optamos por verificar o trabalho especificamente com a aluna surda. Essa aluna está em processo de alfabetização, pois, mesmo já estando no 7º ano, ainda não sabe ler. Ela recebe o atendimento educacional especializado duas vezes na semana, sendo cada encontro de 1 hora, na sala de recursos multifuncionais, com a professora de Libras.

A professora no relatou, no que se refere à aluna, que ela não nasceu surda, mas foi perdendo a audição a partir de 1 ano e 8 meses de idade, provavelmente, após contrair rubéola. Ela é a única surda da família e só conseguiu iniciar o contato com a língua de sinais na escola, no Ensino Fundamental I, no 3º ano, quando ainda ouvia um pouco com um aparelho auditivo.

Na primeira observação, foi possível perceber que ela é muito tímida. Chegou a interagir um pouco conosco antes de começar a aula, falando seu nome, seu sinal, a história do seu sinal. Foi explicado a ela o porquê da nossa presença naquele momento, mesmo assim ficou muito envergonhada.

A estudante possui um bom conhecimento de Libras, sinaliza bem; em relação à língua portuguesa, é possível notar, durante o atendimento, o quanto ela se sente incomodada por ainda não saber ler, não conhecer as palavras, mas é questionadora, e disse várias vezes que quer saber ler as palavras.

4.3 O PROFISSIONAL QUE REALIZA O ATENDIMENTO AO SURDO

Importante ressaltar que nas salas de recursos multifuncionais há o professor de AEE, professor de educação especial, que realiza o atendimento a todos os alunos que necessitam deste auxílio. Porém, nessa escola, além desse profissional, há a professora de Libras que realiza o atendimento específico aos surdos.

O atendimento educacional especializado para o surdo, nesse caso, é realizado pela professora de Libras que, no momento, está cursando Licenciatura em Letras Libras. Mostrou-se alguém interessada em contribuir com nosso trabalho, sendo muito receptiva.

Essa professora tem uma agenda semanal para os atendimentos e, geralmente, atende o aluno surdo duas vezes por semana durante 1 hora e, em outros dias, ministra oficinas de Libras na escola para toda a comunidade escolar.

Como é seu primeiro ano na escola, nos relatou que ainda está se adaptando, conhecendo os recursos da sala de AEE e da instituição. Tem preferência pelo uso de imagens para suas adaptações e atividades e demonstra muita paciência em seu atendimento.

A professora é graduada em Letras Português, formada no ano de 2009 pela Unopar, possui complementação em pedagogia e Pós-graduação em Tradução e Interpretação. Durante a graduação conheceu a Libras, procurou fazer um curso básico, mas não tinha pretensão nenhuma de trabalhar na área. Depois fez também o curso intermediário de Libras e foi reprovada. Parou os cursos na área, mas sempre foi incentivada pela irmã que já trabalhava como intérprete.

Em 2015, ela decidiu retomar os cursos de Libras, iniciando o curso de Libras básico; em 2016 fez curso de Libras intermediário e, ainda durante esse curso, fez um teste em determinada instituição para ser intérprete e foi aprovada, sendo convocada para atuar em uma escola na zona rural do Quixadá.

Relata que essa primeira experiência foi muito difícil, pois o aluno não aceitava o fato de ser surdo e nem a Libras, por isso julga não ter sido uma experiência muito enriquecedora para ela no que se refere ao trabalho com a língua de sinais.

Em 2017, foi contratada para atuar em outra escola, ainda como tradutora/intérprete de língua de sinais. Relata que, no início, foi uma experiência muito difícil, pois o aluno tinha sérios problemas de comportamento, era surdo profundo, não sabia Libras e também não aceitava a língua, diz que a única coisa que ele fazia era gritar. Conta que aos poucos conseguiu conquistá-lo, fazer com que ele aceitasse a língua e mudasse seu comportamento, através de um árduo trabalho no período de 2 anos, nos quais ele aprendeu Libras, a escrever e a se comunicar melhor.

Neste ano de 2019 passou a ser Professora de Libras da “Escola” na sala de recursos multifuncionais. No momento cursa licenciatura em Letras Libras, e está no 4º período.

4.4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RECURSOS UTILIZADOS

Na primeira observação, a professora de Libras preparou uma atividade, com o texto escrito “O macaco e o coelho” e com imagens, sinalizou o texto todo, palavra por palavra, sempre associando às imagens que havia posto sobre a mesa. Esse processo foi repetido duas vezes. Percebemos que sinalização, feita deste jeito, não obedece à estrutura gramatical da Libras, mas a ordem do português. Quando a aluna não entendia a palavra ou o sinal, ela repetia e tentava explicar de maneira diferente, exemplificando e contextualizando para que ficasse mais claro. Ao terminar, a professora pediu para a aluna sinalizar o que havia compreendido do texto, porém ela não quis, pois estava tímida com a nossa presença. Antes da próxima atividade, esclareceu algumas palavras que a aluna disse não conhecer.

Em seguida, iniciou uma atividade escrita referente ao texto “O macaco e o Coelho”. Era uma atividade de perguntas e respostas, algumas questões objetivas, outras discursivas, outras de verdadeiro ou falso (Atividade que não foi lhes disponibilizados). Ela sinalizava cada pergunta e suas alternativas para que a aluna respondesse, caso a aluna errasse, repetia até obter êxito, sempre com o auxílio do texto e das imagens. Ela enfatizou que, apesar de a aluna não saber ler, é muito boa de interpretação.

Já em nossa segunda, terceira e quarta observações, a aluna não compareceu. Nessa quarta visita aproveitamos, então, para fazer a coleta de materiais, dentre eles: planos de aula e atividades que a professora utiliza em seus atendimentos.

4.4.1 Planos de aula

A seguir serão apresentados alguns planos de aula utilizados pela professora de Libras no atendimento ao aluno surdo, cedidos por ela para nosso trabalho.

Quadro 3 – Plano de Aula I

PLANO DE ATENDIMENTO – PSLS⁵
Escola:
Professora:
Público alvo: Alunos surdos
Gênero textual: Poema – As borboletas
Conteúdo: Cores
Duração: Duas aulas
Objetivo geral: Possibilitar aos alunos oportunidade de ampliar o vocabulário em Libras por meio das cores.
Objetivos específicos: a) Verificar os conhecimentos prévios do aluno a respeito das cores; b) Identificar as cores c) Conhecer os sinais das cores e seus respectivos nomes; d) Identificar as cores dentro do texto.
Procedimentos: Através do poema, As borboletas, apresentar algumas cores, para verificar o conhecimento prévio; Através de imagens das cores, apresentar cada cor, seu sinal e o nome de cada cor; Orientação aos alunos para encontrarem a cor sinalizada entre os recortes, um aluno por vez.
Atividades desenvolvidas: Enumerar a segunda coluna com o sinal da cor correspondente; Colorir os espaços conforme o sinal e o nome das cores; Através do sinal das cores, encontrar seus nomes no caça-palavras.
Avaliação: A avaliação se dará durante as aulas por meio da participação do aluno e no desenvolvimento das atividades.
Recursos utilizados: Poema – As borboletas Imagens Cópias das atividades.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 - Plano de Aula II

PLANO DE ATENDIMENTO – PSLS
Escola:
Professora:
Público alvo: Alunos surdos
Gênero textual: Fábula – A onça doente

⁵ Português como Segunda Língua para Surdos - PSLS

Conteúdo: Animais em Libras
Gramática: Substantivo e adjetivo
Duração: Duas aulas
Objetivo geral: Possibilitar aos alunos oportunidade de ampliar o vocabulário em Libras por meio dos animais.
Objetivos específicos: a) Conhecer os animais; b) Identificar os diferentes tipos de animais; c) Aprender os nomes dos animais e seus respectivos sinais.
Procedimentos: Através da fábula, A onça doente, apresentar alguns animais, e ter a compreensão do texto; Através de um vídeo, apresentar alguns animais, seu sinal e o nome de cada animal.
Atividades desenvolvidas: Atividade de compreensão textual; Cruzadinha com o nome dos animais; Seguindo a legenda com cores identificar se os animais são domésticos ou selvagens; Colagem do nome dos animais; Ligar o sinal ao animal correspondente; Completar os quadrinhos; Ligar o substantivo ao adjetivo.
Avaliação: Os alunos serão avaliados através de seu desempenho no uso da língua de sinais e também de acordo com a assimilação em relação ao sinal dos animais proposto e no desenvolvimento das atividades.
Recursos utilizados: Fábula – A onça doente; Vídeo dos animais; Cópias das atividades.

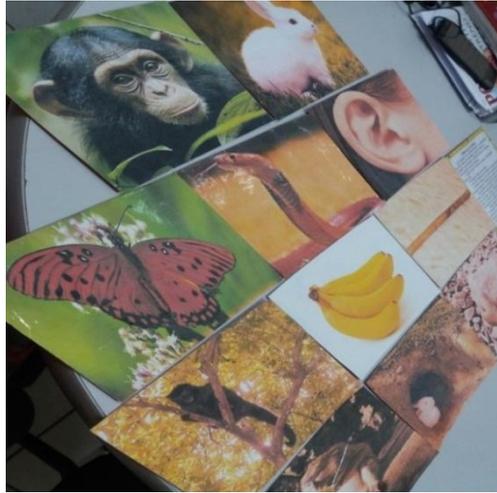
Fonte: Dados da pesquisa.

É perceptível, diante dos planos analisados, que a professora produz seus planos de maneira padrão ou seja não igual aos professores do ensino regular, buscando em sua metodologia de ensino ampliar o conhecimento do vocabulário do aluno na Libras e no português; os materiais são, em sua maioria, produzidos por ela, contemplando a característica visual da Libras, associando sinais a imagens, para que assim, o aluno consiga assimilar melhor aquilo que está sendo ensinado.

4.2 Atividades desenvolvidas

A seguir serão apresentadas algumas atividades que fazem parte dos materiais utilizados pela professora de Libras em seus atendimentos no AEE com o aluno surdo.

Figura 1 – História “o macaco e o coelho”



Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 1 é apresentada uma atividade de compreensão de texto, utilizando-se a história “O macaco e o coelho”. Com o auxílio dessas imagens, primeiramente, sinalizou o texto todo, palavra por palavra, sempre associando às imagens que havia posto sobre a mesa. Esse processo foi repetido duas vezes com o intuito de fazer com que a aluna identificasse os elementos das imagens dentro da história q estava sendo apresentada. O que nos faz perceber que a estrutura gramatical da Libras não é respeitada, não se inserindo no modelo bilíngue, e sim ainda remetendo-se ao modelo da comunicação total.

Figura 2 – Tema: Cores



Fonte: Dados da pesquisa.

A atividade da figura 2, sobre cores, tem por finalidade ampliar o conhecimento dos alunos em Libras por meio das cores, possibilitando que sejam capazes de reconhecer as cores, seu sinal e também a palavra correspondente em português. Os elementos da atividade podem ser dispostos de maneira aleatória para que o aluno venha associar a cor, o sinal e a palavra, na sequência solicitada pela professora.

Figura 3 – Tema: Materiais escolares



Fonte: Dados da pesquisa.

A figura 3, de uma atividade sobre materiais escolares, utilizada para associar o cotidiano escolar do aluno com uma atividade prática, trazendo imagens de materiais que ele utiliza no dia a dia, em sala de aula ou em seus atendimentos na sala de recursos. Assim, é possível verificar o conhecimento prévio do aluno em relação a algumas coisas que o rodeia e ainda ampliar seu vocabulário em Libras por meio dessa atividade.

Figura 4 – Tema: Estações do ano



Fonte: Dados da pesquisa.

A figura 4 é de uma atividade que foi planejada de acordo com o conteúdo que estava sendo ensinado na sala regular, estações do ano. Com base no conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo e em relação a Libras, a atividade veio para suplementar esse momento, ampliando o conhecimento e o vocabulário do aluno sobre o referido tema.

É nítido que a professora em seus atendimentos busca sempre ter materiais didáticos concretos, a maioria deles produzidos por ela, para que através da Libras e da experiência visual com esses materiais, associando sinais e imagens, exemplificando e contextualizando, o processo de aprendizagem torne-se mais fácil e eficiente.

Em seu relato a professora contou que as dificuldades em desenvolver seu trabalho, além da infrequência dos alunos no atendimento, está em conciliar o

trabalho no AEE e as oficinas; mencionou também que o professor da sala de recursos não recebe orientação sobre o que ensinar no atendimento educacional especializado, um plano de curso ou roteiro, por exemplo, então ela procura priorizar o ensino de acordo com as necessidades de cada aluno.

Quanto a um trabalho em conjunto com os professores da sala regular, ela afirma não existir, por trabalharem em turnos opostos e devido à falta de tempo, não havendo reuniões para que esse trabalho possa estar alinhado.

O trabalho com Libras na escola é regular, feito por ela, individualmente, na sala de AEE, com todos os alunos surdos, e, além disso, há as oficinas realizadas duas vezes na semana para as turmas, para que a língua seja difundida na escola.

Em relação ao trabalho com o português como segunda língua, ela afirma que não há como separar o ensino de português, ela está sempre ensinando simultaneamente Libras e Português, conforme as dúvidas dos alunos, busca contextualizar os sinais com outros exemplos para a melhor compreensão, porém de forma limitada. E para os alunos que ainda não sabem ler, está trabalhando esse processo de alfabetização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos possibilitou conhecer um pouco mais do atendimento educacional especializado para surdos, feito por um professor de Libras atuante na sala de recursos.

Diante das observações realizadas durante esse estudo foi possível registrar alguns detalhes, conhecer melhor o trabalho e também a professora de Libras, sua formação, sua proficiência na língua de sinais, seu planejamento e suas metodologias aplicadas no processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo.

A princípio, a intenção deste trabalho era fazer um registro do ensino de português como segunda (L2), porém o fato de a professora explicar que trabalha ao mesmo tempo Libras e português, fez com que mudássemos a direção de nossas observações. Nos deparamos também com a infrequência da aluna surda, não sendo possível observarmos como ela respondia às atividades propostas.

Foram feitas então as observações das metodologias aplicadas pela professora de Libras em seus atendimentos, coletando informações, materiais e planos utilizados por ela. A partir disso, foi possível perceber que umas das principais ferramentas didáticas de ensino é que todo o material que é utilizado em suas atividades, ela mesma produz, buscando sempre ter materiais didáticos concretos, para que através da Libras e da experiência visual com esses materiais, e associando sinais e imagens, exemplificando e contextualizando, correlacionado o português com a Libras para que processo de aprendizagem torne-se mais eficiente. Diante disso, observamos que, com esta metodologia a estrutura gramatical da Libras não é respeitada, não se inserindo no modelo bilíngue, e sim ainda se remetendo ao modelo da comunicação total, no momento em que a ordem do sinais, segue a ordem das palavras da língua oral, na estrutura gramatical do português. Isso mostra ainda que muitas marcas históricas da educação dos surdos ainda permanecem. Nós julgamos, dessa forma, que o modelo educacional utilizado não seja o bilinguismo, pois neste a estrutura gramatical da língua de sinais e da língua portuguesa devem ser respeitadas.

Além da dificuldade com a infrequência dos alunos, o que dificulta a sequência das atividades e o alcance de resultados mais significativos, a falta de trabalho em conjunto com os professores da sala regular, também traz prejuízos ao trabalho que o profissional da sala de AEE desenvolve. Importante enfatizar que a

sala de Atendimento Educacional Especializado não é um reforço, mas um atendimento que visa fazer um levantamento das dificuldades que o aluno surdo tem, principalmente relacionadas a questões linguísticas, não sendo baseado somente no conteúdo trabalhado na sala regular.

Outra questão que poderia colaborar no trabalho com o surdo na sala de recursos seria a presença, também, de um professor surdo, o que proporcionaria aos alunos o contato com o par linguístico, com aquele que vivência as especificidades, barreira e lutas surdas, visto que a maioria dos alunos ter familiares ouvintes, não tendo esse contato no dia a dia. Isso colaboraria não apenas na aquisição da língua de sinais, mas em questões de construção identitária, contribuindo para que o surdo não se veja como inferior ou incapaz, mas com alguém com características linguísticas diferenciadas.

Conclui-se que o trabalho realizado na sala de recursos tem sua importância nas ações escolares desenvolvidas com os alunos surdos, sendo um momento, muitas vezes o único, no qual eles têm um atendimento direcionado, que busca respeitar e atender às suas especificidades, sendo também a oportunidade de muitos surdos terem contato com a língua de sinais e iniciarem a compreensão da língua portuguesa escrita.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla B.; FERREIRA, Josimário P.; DAMÁZIO, Mirlene M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Abordagem Bilíngue na escolarização de Pessoas com Surdez. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

ARAGÃO, Maria S. **A linguagem regional/popular na obra de José Lins do Rego**. João Pessoa: Mídia Gráfica Editora, 2017.

BATTISON, Robbin. **Phonological detection** in American Sing Language: Sing Language Studios, v.5. 1-19, 1974.

BRASIL. **Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais - Libras e o Art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2008/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 31 ago. 2019.

CAPOVILLA, Fernando. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo a comunicação total ao bilinguismo. **Revista brasileira de educação especial**, v.6, p. 99- 116, 2000.

DUTRA, Claudia P; SANTOS, Martinha C; GUEDES, Martha T. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial, 2010.

FERREIRA, Adir et al. **O que é Libras?** Fundamentos para a educação inclusiva de surdos: módulo 1. Natal, 2011.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FREEMAN, Roger; CARBIN, Clifton; BOESE, Robert. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: Gráfica Valci Editora, 1999.

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

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo. Editora Atlas S. A. 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionistas.** São Paulo. Plexus, 1997.

_____ **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **ERA – Revista da Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil,** 2013.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (orgs). **Cultura surda na contemporaneidade:** negócios, intercorrências e provocações. 1. Ed. Canoas: editora da ULBRA, 2011.

LIBÂNIO, José C. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LODI, Ana; LACERDA, Cristina. **Uma escola, duas línguas:** Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, 2008.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In C. Skliar (org.). **A surdez:** Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras.** Linguística para o ensino superior; 5. São Paulo: Ed. Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira:**

estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROPOLI, Edilene A; MANTOAN, Maria Teresa E; SANTOS, Maria Terezinha C; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**. A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁNCHEZ, Carlos. La educación de los surdos em modelo bilíngue. Mérida: Diakonia, 1991.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neolinguísticas**. São Paulo, Plexus, 2007.

SILVA, Aida Maria M. Da didática em questão as questões da Didática. In: CANDAU, Vera M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 188 – 197.

SOUSA, Alexandre M; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane C; KICKHOFEL, Juliana R. **Questões de linguística aplicada ao ensino: da teoria à prática**. 1 Ed - Curitiba: Appris, 2017.

STOKOE, Willian. **Sing Language Struture: na outline of the visual communication system for the American deaf**. Buffalo: Buffalo University, 1960.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras - Libras na modalidade à distância. Florianópolis, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora da UFSC, 2008.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro. **Libras: um estudo lexical das variedades regionais**. Rio Branco: Nepan, 2018.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro; COSTA, Lucas Vargas Machado da. A importância do bilinguismo para o desenvolvimento cognitivo do surdo. Revista **Philologus**, Ano 21, N° 63. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Towards a Commom Language for Fuctioning, Disabilly and Health**. Genebra: ICF, 2002.