



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CAMPUS JOÃO PESSOA- POLO MARI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB-IFPB
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO 2ª
LÍNGUA PARA SURDOS NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

ELIZABETH NASCIMENTO TEIXEIRA DE MENEZES

**RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA SURDOS**

**JOÃO PESSOA
2020**

ELIZABETH NASCIMENTO TEIXEIRA DE MENEZES

**RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA SURDOS**

TCC-Artigo apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus João Pessoa, Polo Mari, para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos, sob a orientação da Profa. Dra. Monique Alves Vitorino.

**JOÃO PESSOA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *Campus* João Pessoa

M543r Menezes, Elizabeth Nascimento Teixeira de.
Recursos didáticos para o ensino de língua portuguesa para surdos / Elizabeth Nascimento Teixeira de Menezes. – 2021. 25 f.
Artigo (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Diretoria de Educação a Distância.
Orientador: Prof^a. Monique Alves Vitorino.
1. Língua portuguesa. 2. Recurso didático. 3. Surdos. I. Título.

CDU 811.134.3:376

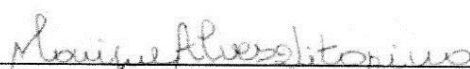
ELIZABETH NASCIMENTO TEIXEIRA DE MENEZES

**RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Banca Examinadora, do
Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia
da Paraíba (IFPB), para obtenção do título
de Especialista em Ensino de Língua
Portuguesa como 2ª Língua para Surdos.

Local, 15 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Monique Alves Vitorino

Orientadora – IFPB



Profa. Ma. Camila Michelyne Muniz da Silva

Avaliadora – UFPE



Profa. Ma. Marcley da Luz Marques

Avaliadora – IFPB

RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Elizabeth Nascimento Teixeira de Menezes¹

Monique Alves Vitorino²

Resumo: Neste artigo visamos investigar a aplicação de recursos didáticos visuais adequados para o ensino da Língua Portuguesa para surdos. Para tanto, procuramos evidenciar as especificidades desses alunos, o que a lei estabelece como regra para nortear as ações voltadas para a oferta desse ensino, o atual perfil do professor, as responsabilidades que competem a cada profissional envolvido neste cenário e compreender como todas essas informações influenciam no uso desses recursos. Como resultado do estudo, identificamos uma tríade estrutural composta por três pilares que nomeamos de: ensino, comunicação e suporte, segundo a qual os profissionais que atuam neles distintamente articulam esses instrumentos. Apesar de terem suas ações executadas particularmente como mostra esse estudo, foi percebido que esses profissionais necessitam conectar em um determinado momento suas ações a fim de obter a adequação necessária para o favorecimento da aprendizagem desses estudantes. Por isso produzimos uma proposta didática para disciplina de português com o gênero conto, utilizando recursos didáticos visuais que auxiliem na contação de história para alunos surdos em processo aquisição tardia da Libras, a fim de exemplificar o funcionamento dessa tríade.

Palavras-chave: recursos didáticos; aplicabilidade; língua portuguesa; surdos.

Abstract: In this article we aim to investigate the application of visual teaching resources suitable for teaching the Portuguese language to the deaf. To this end, we seek to highlight the specificities of these students, which the law establishes as a rule to guide actions aimed at offering this education, the current profile of the teacher, the responsibilities that are incumbent on each professional involved in this scenario and understand how all this information influencing the use these resources. As a result of the study, we identified a structural triad composed of three pillars that we call: teaching, communication and support, according to which the professionals who work in them distinctly articulate these instruments. Despite having their actions carried out particularly as shown in this study, it was realized that these professionals need to connect their actions at a certain time in order to obtain the necessary adequacy to favor the learning of these students. For this reason, we have produced a didactic proposal for the discipline of Portuguese with the genre short story using visual didactic resources that assist in storytelling for deaf students in the process of late acquisition of Libras, in order to exemplify the functioning of this triad.

Keywords: didactic resources; application; Portuguese language; deaf people.

1. INTRODUÇÃO

O indivíduo surdo detém características distintas da sociedade ouvinte que precisam ser consideradas para que haja uma efetividade no sucesso das propostas de atividades trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, há fortes críticas

¹ Graduada em Letras pela UFPB. Professora/intérprete de Libras na prefeitura de Mari-PB.

² Doutora em Letras pela UFPE. Professora Substituta no IFPB.

por parte de militantes da comunidade surda ao ensino fornecido pelo governo (educação inclusiva) justamente sobre essa questão da desconsideração das especificidades dos surdos. Nas salas regulares inclusivas, professores, ao receberem esses estudantes, afirmam não saber como propor atividades que atendam aos mesmos. Outro agravante nessa problemática é o fato de os alunos chegarem às instituições educacionais, em processo de aquisição de sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), dificultando ainda mais a aprendizagem devido ao entrave na comunicação.

A partir de um cenário específico, ou seja, da realidade do local em que atuamos como intérprete de Libras, atualmente nas Escolas Municipais Prefeito Epitácio Dantas e Professora Maria das Neves de Paula Arruda, no município de Mari-PB, surgiu o interesse de produzir um material que ajude esses profissionais da educação inclusiva: professores regulares com aluno(s) surdo(s) em sala de aula, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e intérpretes de Libras. Como também levantar informações relevantes que possam favorecer a outros que estejam inseridos num contexto semelhante.

O caminho desta pesquisa-ação inicia-se com materiais que abordam as especificidades do indivíduo surdo, suas lutas e conquistas e o que por lei já é reconhecido. Iniciamos essa etapa de busca por materiais em periódicos da Capes, seguindo comandos como: especificidades AND surdos, história AND surdos, educação AND surdos, lutas AND surdos. Já com relação às leis, decidimos buscá-las no *site* do “Planalto”. Nessa etapa identificamos pontos de vista de autores que criticam a estrutura de ensino atual e outros que mostram a necessidade de uma nova postura para os profissionais da educação, o professor/pesquisador, a fim de consolidar a educação inclusiva ofertada.

Após leitura de materiais que julgamos atender nossos critérios, descritos no parágrafo anterior, por meio de seleção feita a partir de leituras dos resumos desses materiais, analisamos informações pertinentes que foram descritas ao longo de nossa pesquisa e influenciaram na escolha dos recursos didáticos como objeto da mesma. Outro fator levado em consideração para escolha do nosso objeto de pesquisa é que o material didático adequado para atender às especificidades do aluno surdo ainda é escarço, por isso os profissionais movidos por essa necessidade acabam por criar esses materiais mediante demanda que surge no decorrer do ano letivo.

Sendo assim, neste artigo visamos mostrar a aplicação de recursos didáticos visuais adequados para o ensino da Língua Portuguesa para surdos. Para tanto, procuramos evidenciar as especificidades desses alunos, o que a lei estabelece como regra para nortear as ações voltadas para a oferta desse ensino, o atual perfil do professor, as responsabilidades que competem a cada profissional envolvido neste cenário e compreender como todas essas informações influenciam no uso desses recursos.

Também destacamos neste artigo o trabalho dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que desenvolvem propostas de atividades com estudantes que necessitam de um atendimento distinto para seu desenvolvimento na sala regular e sua atuação com relação à aplicação de recursos didáticos, a partir de estratégias pedagógicas com fins de gerar o subsídio necessário para atender às adequações necessárias do material didático e conseqüentemente às especificidades dos alunos surdos, gerando assim resultados essenciais para o desenvolvimento das competências e habilidades dos mesmos.

Durante a análise dos materiais pesquisados, vislumbramos claramente uma tríade de ensino na proposta inclusiva atual ofertada pelo governo, na qual profissionais distintos são responsáveis por atuar nela: o professor regular, articulador do ensino do português escrito, o intérprete de Libras, articulador da comunicação e o professor do AEE, articulador do subsídio para prática das atividades propostas na sala regular.

Para concretizarmos o entendimento dessa estrutura, buscamos nomear os pilares que a compõem. Rotulamos a área de atuação do professor regular como “ensino”, a área de atuação do intérprete de Libras como “comunicação” e a área do professor do AEE como “suporte”. Dando prosseguimento, buscamos compreender como se comporta nosso objeto de estudo, qual seja, os recursos didáticos para o ensino de língua portuguesa (LP) para surdos, dentro dessa estrutura de tríade. Além disso, detalhamos as ações que cada pilar executa distintamente, como a conexão existente e necessária entre eles para que o ensino inclusivo seja de fato consolidado.

A partir do entendimento desses eixos – ensino, comunicação e suporte –, buscamos exemplificar por meio de uma proposta de atividade, como se dão as ações dos pilares citados distintamente e também relacionados entre eles, tendo como objeto

articulador dessas ações, os recursos visuais, com intuito de atender às especificidades do aluno surdo na disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, este artigo está dividido nos seguintes tópicos: O indivíduo surdo e suas especificidades no contexto educacional, mostrando características próprias desse sujeito e o que a lei menciona sobre elas. O papel do professor/pesquisador e a aplicação de recursos didáticos, descrevendo um perfil de profissional da área da educação necessário para concretização do ensino inclusivo e as habilidades essenciais que ele desenvolve nesse contexto. Recursos didáticos articulados na tríade do ensino inclusivo, mostrando o funcionamento destes na estrutura do ensino ofertada atualmente. E, por fim, a proposta de atividade envolvendo recursos visuais para atender às especificidades do aluno surdo em processo de aquisição tardia da Libras para demonstração do funcionamento da tríade.

2. O INDIVÍDUO SURDO E SUAS ESPECIFICIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Como nos mostra Lacerda (1998), o ensino ofertado aos estudantes surdos tem sido alvo de um cuidado considerável. A autora ressalta que o que foi ofertado como ensino deveria ocasionar neles um desenvolvimento completo de suas capacidades, porém desfechasse numa realidade divergente. Ela ainda destaca motivos para essa divergência no desenvolvimento das competências, um deles é a dificuldade dos profissionais em promover estratégias que auxiliem na aplicação das atividades propostas junto a esses estudantes que culminam numa contínua oferta de ensino voltada para resultados pouco satisfatórios de sua prática.

Devido a esse resultado, percebemos o surgimento no cenário atual da necessidade de ações voltadas para análise minuciosa sobre a questão de planejamento das estratégias, a fim de identificar erros, analisá-los, desfazê-los e buscar novas e diferentes articulações com fins de alcançar resultados positivos e distintos dos que a autora critica.

Lacerda (1998) atrela como motivo para essa consequência do revés dos resultados, resquícios de uma educação de surdos pautada no isolamento das práticas de

ensino, seguidas de uma adequação do sujeito ao que era ofertada como ensino/educação aos estudantes surdos, uma educação que passava por mudanças num âmbito geral, em virtude dos números negativos e que devido a esse contexto ainda estava distante de deliberar mudanças que favorecessem grupos específicos. Dando início à desconstrução dessa realidade, surgem figuras como L'Épée³, que optaram por interromper essa sequência de práticas tradicionais, que desconsideravam as características próprias do indivíduo surdo e insistiam na adequação destes às metodologias empregadas com os ouvintes. L'Épée não só estudou uma língua de sinais usada por surdos, mas também expandindo estes estudos a alunos de forma coletiva.

Para Campello e Rezende (2014), ambas, doutoras em educação e surdas, o contexto de árduas lutas em busca de uma educação que considere e respeite as especificidades do indivíduo surdo é irrefutável. Ao compararmos as críticas feitas por Lacerda em 1998 e as feitas por Campello e Rezende em 2014, percebemos que seguem a mesma linha de insatisfação ao pontuarem sobre a consideração das especificidades dos indivíduos surdos.

Campello e Rezende (2014) afirmam que infelizmente sofreram com as interferências dentro das políticas educacionais de pessoas que não se atentaram às características próprias delas como indivíduos distintas do restante da majoritária sociedade ouvinte e foram categoricamente prejudicadas em sua aquisição linguística própria. Constatamos que os dezesseis anos existentes entre os materiais citados não foram suficientes para findar a problemática levantada por ambos.

Examinando as ideias mencionadas, entendemos que para mediar o conhecimento para o sujeito surdo, é preciso considerar suas especificidades e assim traçar critérios sobre os planejamentos e as estratégias pedagógicas a serem adotadas para com ele, a fim de lograr êxito em suas ações. “Uma educação acessível é aquela que garante o ensino voltado para o desenvolvimento do aluno, pautada em recursos, conteúdos, ações e estratégias criadas para favorecer o desenvolvimento psíquico”. (BRIEGA, 2019. p. 18)

³Abade Charles-Michel de L'Épée (Versalhes, 25 de Novembro de 1712 — Paris, 23 de Dezembro de 1789) foi um educador filantrópico francês do século XVIII, que ficou conhecido como "Pai dos surdos", pedagogo e terapeuta da fala, dedicou sua vida aos avanços na área. Desenvolveu um sistema de ensino da língua francesa e de religião aos surdos, fazendo com que seu abrigo, em meados de 1760, se tornasse a primeira escola de surdos pública do mundo.

Afirma Cromack (2004) que, se a realidade do sujeito surdo em ter um mundo próprio e de caráter visual-gestual for ignorada, isso acarretará num resultado negativo abrangendo os aspectos intelectual, social e emocional para a pessoa que for submetida ao uso de uma comunicação inapropriada desconsiderando suas particularidades.

Nesse sentido, as especificidades dos surdos, devem ser observadas como parte relevante na consolidação da identidade e cultura surda, e não devem ser observadas como problemas, mas como diversidade e diferença. “[...] cabe à escola garantir que a criança, nela, encontre meios para plenamente se desenvolver” (BRIEGA, 2019. p. 22).
Pois,

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Para Campello e Rezende (2014), determinados erros na atualidade é a infeliz perpetuidade de uma filosofia oralista, que usando argumentos de diversidade e inclusão, justificam a rejeição da cultura surda. Já Lacerda (1998) mostra que desde tempos longínquos, a majoritária sociedade ouvinte, tenta adequar o surdo a uma realidade que desconsidera suas especificidades.

O que podemos evidenciar nesse contexto, são pensamentos voltados para adequar o sujeito surdo à realidade dos ouvintes. Lacerda (1998) afirma que a sociedade errou quando acreditou que o surdo não pensava porque não ouvia. Errou quando compactuou com o pensamento de que só a partir da aquisição da fala é que o surdo teria condições de desenvolver-se. Equivocou-se quando aceitou a ideia de que as línguas de sinais atrapalhavam a aquisição das línguas orais, dentre outros.

Ao aprofundarmos nossa análise em questões como estas, percebemos que a sociedade se equivocou toda vez que alimentou seu julgamento a partir de influências que visavam tentar encaixar o diferente dentro de padrões pré-estabelecidos.

Ao pesquisar alguns direitos, assegurados por lei no nosso país consolidados pela luta de militantes da comunidade surda, encontramos, por exemplo, a lei n° 10.098,

de 19 de dezembro de 2000, na qual identificamos o comprometimento de garantir acesso à comunicação eliminando percalços na comunicação, educação, dentre outros:

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000)

Já na lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Ainda no decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Como são percebidas, as leis reconhecem o indivíduo surdo como sujeito que detém uma língua própria advinda de sua particularidade distinta de enxergar o mundo. Emanada de suas especificidades e também a garantia da proteção a estas.

Contudo, apesar desses reconhecimentos amparados por lei, ainda existem fortes críticas à política pública educacional voltada para esta categoria. A educação brasileira atual tem como norte a abordagem inclusiva, segundo a qual, recai sobre as instituições educacionais, a responsabilidade de acolher a todos e criar estratégias para promoção do ensino junto a estes conforme as necessidades apresentadas.

É identificado ainda que no nosso sistema educacional vigente, os responsáveis por garantir o auxílio para essa promoção de ensino inclusiva são os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse cenário, são eles que subsidiam o processo de efetividade dessa abordagem, no tocante aos indivíduos com carências de

atendimento específico conforme consta no decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Enfatizam Giroto, Poker e Omote (2012), que os profissionais do AEE, representam um auxílio importante para o sistema educacional regular, que parece não alcançar o sucesso sobre a efetividade do que a lei assegura. E colocam sobre eles uma considerável responsabilidade nesse sentido. Todavia, esclarecem que a Educação Especial apresenta um caráter complementar desenvolvendo as atividades diferentes da sala regular, porém atreladas a proposta pedagógica de ensino comum.

3. O PAPEL DO PROFESSOR/PESQUISADOR E A APLICAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS

Destacam Lopes, Salles e Pallú (2018, p.287) que com o passar dos anos o papel do professor foi se modificando e no século atual esse profissional, “[...] reflete e elabora materiais que sejam condizentes com a sua realidade (professor-pesquisador) e decide qual(ais) o(os) melhor(es) método(s) a ser(em) utilizado(s)” (LOPES; SALLES; PALLÚ, 2018, p.287) em sua sala de aula, levando em consideração o contexto no qual está inserido e a agregação de reflexão em conformidade com sua realidade.

[...] o papel do professor vai muito além de entrar em uma sala de aula e repassar um conteúdo. Nesse sentido, um dos conhecimentos de suma importância na construção contínua de práticas pedagógicas que envolvem ensino-aprendizagem de línguas é o da linguística aplicada, pois vem nos

despertar para a necessidade de nos atentarmos ao contexto sócio-histórico-cultural, de forma a tornar o conhecimento de fácil acesso e relevante àqueles que o buscam (LOPES; SALLES; PALLÚ, 2018, p.289).

Refletindo ainda sobre esse perfil do professor/pesquisador e suas atribuições, pode-se dizer que: “[...] não há “o melhor método”, porque tudo depende para quem, onde, por que e para que o método é direcionado, ou seja, cada indivíduo se adapta melhor a um, ou mais; logo, fatores sociais, culturais, educacionais e pessoais devem ser levados em consideração” (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001; PRABHU 1990, p. 163 apud LOPES; SALLES; PALLÚ, 2018, p.289). Assim, fica constatada a necessidade de inclinação às especificidades do indivíduo surdo, sua captação de informação a partir da visão e sua língua materna no processo de elaboração das práticas pedagógicas que envolvem o ensino-aprendizagem ofertado a ele. Em outras palavras, “[...] contemplar a concepção de ensino do português escrito com ênfase no aspecto visual como uma experiência linguística constitutiva do processo de letramento”. (BRIEGA, 2019. P. 21)

Assim, considerando o contexto educacional atual e todas as informações mostradas, desde as particularidades do sujeito surdo, passando pelo que já é realidade determinada por lei e pela identificação do real papel do professor na atualidade, levando em consideração a insatisfação por parte de militantes surdos com a oferta de ensino nas salas regulares a essa comunidade, e a responsabilidade dos profissionais das salas de AEE para subsidiar as atividades nesses ambientes, identificamos uma tríade pedagógica cujos pilares nomeamos como: ensino, comunicação e suporte.

O pilar “ensino” se refere ao português escrito que os alunos surdos vão aprender e que tem como profissional articulador das suas ações o professor regular de português. Já o pilar “comunicação” se refere às ações que envolvem a prática da língua materna, que é a Libras, cujo profissional intérprete tem a função de articular ações para promoção efetiva. E, por último, o pilar “suporte” que se volta aos recursos e estratégias que dão subsídio aos outros pilares, e tem como profissional articulador o professor do AEE.

4. RECURSOS DIDÁTICOS ARTICULADOS NA TRÍADE DO ENSINO INCLUSIVO

Após vislumbrar essa estrutura no sistema de ensino que é ofertado atualmente e compará-lo com o que vivenciamos no nosso ambiente escolar, identificamos que há uma irregularidade na conectividade entre esses três pilares e interpretações equivocadas das responsabilidades que competem a cada profissional envolvido. Se o pilar do “suporte” subsidia o ensino na sala regular, é pertinente que os profissionais do suporte e do ensino compartilhem informações de suas ações e não estejam isolados nestas. Ou seja, essas ações precisam fluir independentemente, pois são distintas, mas entrelaçadas, pois se completam e culminam num mesmo resultado que é a promoção do desenvolvimento do alunado.

Outra informação relevante que destacamos é que a função do intérprete de Libras na sala de aula por vezes é confundida com a do professor da sala regular. Por isso faz-se necessário uma definição de cada profissional. Apesar de o intérprete de Libras estar num ambiente educacional, ele não é professor do aluno surdo. Apesar de o intérprete de Libras por vezes assistir um aluno surdo em aquisição tardia de sua língua natural, ou a família não saber a língua de sinais, ou ainda ter nesse intérprete um dos poucos pares para comunicação na Libras, gerando um contexto e necessidades específicos onde o intérprete passa a mostrar novos sinais a esse aluno surdo para que haja uma melhor comunicação entre eles, isso não o define como professor de Libras.

Quatro definições pertinentes dos profissionais da área de Libras são:

Tradutor de Libras que é o profissional que faz a translação de uma língua para outra, geralmente trabalha com textos tendo tempo para fazer a tradução. Já o intérprete de Libras é o profissional que faz a translação de uma língua para outra trabalhando com a fala, comumente faz a interpretação simultânea. Existe ainda o instrutor de Libras que ensina a língua de sinais, porém geralmente tem apenas o segundo grau, e pode ser surdo ou ouvinte. Já o professor de Libras é o profissional que ensina a língua de sinais, segundo a legislação. Esse profissional precisa ter um dos requisitos: graduação em Libras, ProLibras ou especialização em Libras. Este pode ser surdo ou ouvinte fluente em Libras. (LIMA JÚNIOR, 2013)

A partir das definições acima fica constatada as diferenças existentes entre esses profissionais e o que é atribuído de responsabilidade ao profissional intérprete conforme sua função. Também é pertinente entendermos que o aluno surdo está na sala

regular para aquisição da L2, ou seja, a segunda língua, nesse caso o português escrito. Pois a sua língua natural é a língua de sinais, língua que atende a suas especificidades como sujeito visuo-gestual.

Refletindo ainda sobre algumas interpretações equivocadas sobre a responsabilidade dos profissionais envolvidos na oferta de ensino aos alunos surdos e suas atribuições no nosso contexto educacional em confronto com as informações levantadas nos materiais que fundamentam essa pesquisa é importante esclarecermos alguns pontos: não é responsabilidade do professor do AEE fornecer todo material ou recursos didáticos para o professor da sala regular trabalhar com o aluno surdo. Tampouco o trabalho desses professores deve ser confundido com reforço escolar.

O professor do Atendimento Educacional Especializado complementa e suplementa o trabalho do professor da sala regular fazendo orientações e subsidiando. É preciso entender ainda que o aluno regular não é aluno do interprete, e que esse aluno surdo ao ser atendido pelo professor do AEE deixam de ser aluno regular e passa ser aluno do Atendimento Educacional Especializado. O ensino fornecido no ambiente do AEE não é uma continuidade do ensino regular, mas um ensino diferenciado que subsidia o ensino regular.

Após o entendimento da função e responsabilidades que competem a cada profissional envolvido nessa tríade pedagógica vislumbramos uma importante conexão entre eles. Embora haja a distinção de cada pilar e dos profissionais que os articulam, os três têm o mesmo foco de trabalho, o favorecimento do desenvolvimento do aluno surdo.

Uma analogia bem simples da conexão dessa tríade pedagógica é o cordão de três dobras citada pelo rei Salomão, conhecido como um dos homens mais sábios na história da humanidade, no livro de Eclesiastes 4:12 da Bíblia Sagrada. “E, se alguém prevalecer contra um, os dois lhe resistirão; e o cordão de três dobras não se quebra tão depressa” (ALMEIDA 2011). No meio religioso essa comparação é muito usada para exemplificar ideias de resistência e força, a partir do companheirismo, da parceria e da unidade nas relações. Cada dobra é distintamente perceptível, porém ao mesmo tempo o encaixe perfeito delas ao estruturar o cordão promove-o concebendo resistência e um nível superior de desempenho na função designada.

Assim, temos o professor regular de português adequando suas propostas às especificidades do seu aluno surdo, o intérprete de Libras promovendo a comunicação necessária durante esse processo de ensino do português escrito e os profissionais do AEE fornecendo o subsídio das ações na sala de aula regular, ou seja, temos três profissionais distintos com funções distintas, mas que necessitam estar conectados. Um auxiliando o outro para intensificar as ações e conseqüentemente os resultados.

5. PROPOSTA DE ATIVIDADE ENVOLVENDO RECURSOS VISUAIS PARA ATENDER AS ESPECIFICIDADES DO ALUNO SURDO DA SALA REGULAR EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA NATURAL PARA DEMONSTRAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DA TRÍADE

Nesse entendimento de estrutura, somado à percepção da realidade que temos do ambiente escolar, identificamos a necessidade de trabalharmos os recursos visuais, que são instrumentos primordiais para atender as especificidades do indivíduo surdo. Ainda notamos uma carência de conexão entre os pilares da nossa tríade no meio que atuamos fomentando entraves de promoção, de informação e conseqüentemente de funcionamento dessa estrutura. Desta feita, escolhemos como objeto de articulação, os recursos visuais, que são comuns nas partes que integram a tríade que identificamos.

Assim, produzimos uma proposta de atividade utilizando recursos didáticos visuais que auxiliem na contação de história para alunos surdos da sala regular em processo de aquisição da língua natural, que é o perfil mais frequente dos alunos surdos que nós assistimos na localidade em que atuamos, para mostrar como se dá a aplicação efetiva dessa estrutura junto a esses alunos. Para tanto, escolhemos o gênero conto.

Ao nos propormos a contar uma história, é pertinente apresentarmos a mesma aos alunos: mostrarmos os personagens um a um, os descrevermos, contarmos onde essa história irá acontecer. Ou seja, fazermos a caracterização da história para auxiliar o entendimento da mesma. No entanto, quando se tem alunos surdos, essa caracterização precisa ser específica. Ela precisa conter informações visuais que auxiliem na caracterização e isso não é possível de forma instantânea. “É preciso um levantamento desses recursos com antecedência.

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como segunda língua (L2) depende do uso de metodologias adequadas que levam em conta as singularidades linguísticas dos surdos (MORAES; CRUZ, 2016). Entra em cena o cordão de três dobras: ensino, comunicação e suporte para pensar, articular, levantar ou criar os recursos didáticos visuais que auxiliarão no entendimento dessa narrativa. “As práticas de leitura precisam ser contextualizadas, fornecendo condições para que o aprendiz surdo compreenda o texto” (MORAES; CRUZ, 2016. p. 103).

Como fazer essa caracterização específica para um aluno surdo? O pilar “ensino” deve entrar em contato com o pilar “suporte”. Esse pilar que tem o professor do AEE como articulador possui um profissional com conhecimento específico das especificidades do aluno surdo, o qual aconselhará o professor regular e subsidiará esse processo. Nessa etapa inicial, a primeira importante decisão será: qual o conto a ser trabalhado?

A escolha do objeto da proposta de atividade é extremamente delicada, pois como o surdo é um indivíduo com língua, identidade e cultura próprias, algumas questões inerentes da nossa cultura ouvinte não fazem sentido para ele. Por exemplo: determinados detalhamentos e descrições nas histórias de mudanças no tom da voz, sons de objetos caindo, aplausos, dentre outros, não são entendidos como para os ouvintes. Por isso é importante fazer a escolha de um conto que não tenha essa problemática para o aluno surdo e uma boa alternativa é optar por uma obra da literatura de sinais. Atualmente já encontramos na internet *sites*, *blogs* e no próprio *youtube* várias obras da literatura de sinais. Sendo essas: “traduções” que são translações de obras das línguas orais para línguas de sinais. “Adaptações” onde obras da nossa cultura ouvinte sofrem mudanças, sendo extraídas particularidades dela e acrescentadas particularidades próprias da cultura surda. E a “literatura surda” que se trata de produções feitas por indivíduos surdos com uma singularidade de expressão emanada do seu jeito de ser, ver e estar no mundo.

Com base nessas informações escolhemos uma adaptação da literatura de sinais para nossa proposta chamada: Cinderela surda, em que a personagem principal, a Cinderela, é surda, e o príncipe também. Esse é um excelente texto para ser trabalhada a compreensão de algumas questões do contexto do aluno surdo, por exemplo, o isolamento pela falta de pares para comunicação. O destaque que o texto dá para as

mãos da cinderela, a língua de sinais usada por alguns personagens, chamar uma pessoa surda a partir do toque etc. são recursos a serem explorados.

Para essa obra, o professor regular tem algumas opções para repassar o texto para seus alunos, por exemplo: ele poderia fazer a contação da história enquanto o intérprete faz a tradução simultânea. Ou ele pode passar um vídeo extraído da internet por meio de *data show*, com alguém fazendo a contação da história e o intérprete fazendo a tradução simultânea. Geralmente nesses vídeos há a associação de informações visuais durante a contação da história, o que já favorece o atendimento da demanda de levantamento de recursos visuais para com o aluno surdo. Desta feita, o professor do AEE aconselharia o professor regular nessa escolha, a fim de ele compreender o que mais se adequaria não só a um aluno surdo, mas ao seu aluno surdo levando em consideração particularidades desse estudante em específico.

Mediante essa escolha, o professor regular faria o levantamento de seus recursos didáticos visuais para atender às especificidades do seu aluno surdo. Ou seja, se ele optou por um vídeo que já tenha informações visuais relevantes da história, esse professor regular poderia levantar juntamente com o intérprete adereços para auxiliar a performance da interpretação em Libras no momento da contação da história. Por exemplo: a varinha da fada para o momento do encantamento, a luva para o momento da revelação da identidade da cinderela. Esse tipo de informação visual favorece o entendimento do texto para o aluno surdo.

Caso o professor regular opte por ele mesmo contar a história, ele terá então que fazer um levantamento maior de recursos didáticos visuais para atender a esse aluno surdo. Por exemplo: na história da Cinderela surda, a fada transforma um gato em um cavalo, um rato em um condutor, uma abóbora em carruagem, seria importante imagens desses personagens dispostas no quadro para o estudante visualizar essas transformações.

Com base nessas informações, destacamos a relevância da conexão entre os profissionais que integram a tríade pedagógica. Um professor regular que não tem uma formação específica para o ensino do português como segunda língua para surdos dificilmente teria as informações que descrevemos para fazer uma escolha coerente com as especificidades do seu aluno surdo.

Após a escolha do objeto (texto) da proposta de atividade pelo(a) professor(a) de português regular, e traçados os objetivos pretendidos com esse objeto, o professor regular entra em contato com o intérprete, pois o profissional do pilar comunicação precisa saber qual o texto e os objetivos pretendidos para promover uma comunicação efetiva, pautada no nível de aquisição da linguagem identificado no aluno.

Com relação à adequação da caracterização da história, pode-se criar um vídeo com imagens dos personagens e do espaço, situando o aluno. Para isso, é preciso uma pesquisa e levantamento dessas imagens para produção desse vídeo que subsidiará a proposta que envolve esse texto. Essas imagens podem ser mostradas por meio do próprio livro didático, por impressões durante a gravação, ou edição. O intuito é mostrar as imagens desses elementos e os sinais correspondentes aos alunos, esclarecendo essa caracterização e criando os pré-requisitos essenciais de conhecimento para desenrolar do enredo.

Esse tipo de recurso pode e deve ser feito pelos profissionais do AEE, pois se trata de um material que demanda conhecimento específico da língua de sinais, das especificidades do sujeito surdo e, dependendo do nível de excelência desse material, até conhecimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Cabe ressaltar que todos da escola são responsáveis em oferecer um espaço inclusivo, e o professor do ensino regular é responsável em oferecer uma metodologia que contemple o estudante surdo. Contudo, materiais como o que estamos sugerindo para adequação da caracterização da história se trata de um material que deve ser feito por profissionais que possuem em sua formação o conhecimento específico para isso. Esse vídeo pode ser repassado ao aluno por meio de celular ou ministrado na própria sala em que os professores do AEE atuam. Já o intérprete precisa estar a par desse vídeo para conhecer os sinais que foram usados e reproduzi-los durante a contação da história.

Apesar do pilar “suporte” criar um material consideravelmente relevante para subsidiar o ensino do professor regular de português na nossa proposta, esse professor regular também deve levantar recursos visuais para o momento dessa contação. Como já mencionamos e exemplificamos anteriormente, é necessário que o professor regular levante seus recursos didáticos e os adapte, a título de exemplo: ao narrarmos uma bruxa falando, geralmente mudamos a voz para evidenciar a personagem que estamos interpretando. Em relação ao aluno surdo, esse recurso não é possível. Ele precisa ser

adequado a sua especificidade e torná-lo visual: uma feição marcante, uma verruga no nariz, uma vassoura ou um chapéu preto e pontudo comum ao personagem.

Ao observarmos as ações dentro dessa tríade pedagógica, percebemos a relevância do alinhamento dessas ações entre esses profissionais, suas estratégias e os recursos levantados. É importante que os recursos usados na sala regular durante a contação sejam iguais ou semelhantes às imagens que o professor do AEE usou na produção do seu vídeo de caracterização. Já os sinais usados na contação da história pelo intérprete, que não devem ser confundidos com recursos didáticos, também devem ser idênticos aos dos recursos criados pelo profissional do AEE. Assim, com essa integração entre as ações, os sinais da língua e os recursos didáticos visuais usados para atender às especificidades do aluno, nós teremos uma conectividade desses e conseqüentemente uma elevação no nível de qualidade de ensino dos pilares homogênea entre eles. Tanto o levantamento dos recursos, quanto “a elaboração do material didático devem partir de uma orientação com relação ao público-alvo de determinada disciplina e dos objetivos a serem atingidos”. (MORAES; CRUZ, 2016. p. 107)

No tocante ao intérprete de Libras, ou intérprete educacional, devido ao ambiente em que está inserido, recai sobre este a responsabilidade de promover a comunicação. Se existir entraves nela, é este o responsável por dirimi-los para favorecimento do entendimento. Por exemplo: tendo conhecimento sobre o objeto (texto) a ser trabalhado, os objetivos pretendidos e o material criado pelo AEE, como sugere nossa proposta; esse intérprete terá em mãos as informações necessárias para levantar hipóteses das necessidades que terá esse aluno mediante o nível de aquisição linguística apresentado.

Vejamos uma situação hipotética: o profissional do pilar comunicação leu o texto e viu o vídeo criado para caracterização do mesmo e nele identificou o termo “encantamento”. Esse termo não foi descrito no vídeo, mas tem grande destaque na história e pode ser um termo inédito para o aluno. Assim como o glossário de texto no português, a Libras tem algo semelhante chamado “sinalário”. Trata-se de um material onde é exposto o sinal na Libras, sua escrita no português e uma imagem do termo pouco conhecido, agregando informação visual para o entendimento desse termo. O profissional do pilar comunicação pode fazer um sinalário próprio para as necessidades específicas provenientes dessa proposta, pois a responsabilidade desse tipo de articulação recai sobre o profissional responsável pelo pilar “comunicação”. Desta feita,

esse intérprete também terá que pesquisar recursos didáticos visuais e suprir essa demanda na língua, completando as estratégias pedagógicas necessárias para suprir as especificidades do estudante. Assim, ao apresentar novos sinais, ele necessitará de informações visuais (recursos visuais) para auxiliar no entendimento desse novo termo.

É importante esclarecermos que o intérprete não é um recurso didático, ele é um recurso humano, e o levantamento de recursos (informações visuais) que ele faz não são para subsidiar o professor regular de português, mas para subsidiar a língua natural do surdo, para que venha a dirimir os entraves na comunicação e para que o aluno possa desenvolver melhor a proposta de atividade do professor regular. A comunicação que o intérprete de Libras faz dentro da sala de aula regular não deve ser confundida com um recurso didático. Ele está ali para auxiliar na comunicação, porém o aluno com aquisição da sua língua natural tardia acaba por necessitar de um subsídio na língua natural, essa necessidade é identificada pelo profissional intérprete educacional que levanta recursos didáticos (informações visuais) para suprir essa necessidade na língua de sinais, para que o aluno surdo possa ter um resultado satisfatório na proposta de atividade do professor regular.

Nesse caso, percebemos que os recursos (informações visuais) levantados pelo intérprete ficam no pilar comunicação, porque são para subsidiar a língua natural desse aluno que está recebendo instruções sobre novos sinais. Porém, essa ação dentro desse pilar comunicação feita por esse profissional favorecerá o pilar ensino, pois entraves na comunicação estão sendo dirimidos, favorecendo, conseqüentemente, o aprendizado da segunda língua (L2), uma vez que a aquisição tardia afeta na aquisição da L2, conseqüentemente ocasionando um atraso na mesma. As ações do profissional articulador do pilar comunicação (intérprete), como as sugeridas, auxiliam na promoção desse aluno, visto que esse profissional dentro da tríade detém o conhecimento da língua na sala de aula para aplicação desse tipo de estratégia.

O intérprete, por sua vez, com o intuito de levantar recursos (informações visuais) para auxiliar na comunicação do estudante surdo em processo de aquisição tardia da língua natural, pode fazer uso de materiais já existentes como o “Capovilla”, dicionário da Língua de Sinais do Brasil, objetos, imagens impressas que representam os sinais que estão sendo repassados. Também pode criar um vídeo/sinalário para o texto trabalhado. Nesse caso, como já descrevemos anteriormente, o profissional

prepararia um material mostrando o sinal, a escrita do termo no português com a associação de recursos (informações visuais). Esse tipo de ação, tanto pode ser feita anteriormente, por meio de gravação, onde comumente os profissionais de Libras têm instruções para isso, e frequentemente usam suas redes sociais para divulgá-los, como, ainda, pode ser feita presencialmente com o aluno. Contudo, o intérprete em parceria com o professor regular teria que preparar recursos (escrita do português e informações visuais) para o momento da explicação (instrução dos novos sinais) e, como já mencionamos, também em parceria com o professor regular, pode levantar adereços para o momento da interpretação do texto.

Como é percebido, o levantamento e a criação dos recursos didáticos são comuns a todos os profissionais envolvidos. Apesar de os professores do AEE subsidiarem o ensino da sala regular, isso não elimina essa ação nos outros envolvidos. Identificamos que o professor da disciplina atua adequando seus recursos às especificidades do seu alunado. Como também o intérprete de Libras deve fazer para auxiliar na prática da língua natural. O fato de os demais profissionais já estarem levantando esses recursos não implica que já acha abundância para alcançarem-se os resultados pretendidos.

O uso dos recursos didáticos visuais é comum a todos os profissionais que atuam na tríade em questão. Porém, identificamos claramente que determinados recursos são dominados especificamente por cada um deles. No tocante aos professores do AEE, esses recursos didáticos visuais acabam por ganhar mais sofisticação, pois os mesmos tendem a ter mais conhecimento sobre novas ferramentas, precisamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS), nas práticas do atendimento educacional especializado (AEE).

Esse novo cenário, com o uso de diferentes instrumentos para promoção do ensino-aprendizagem, vem cada vez mais ganhando notoriedade em virtude dos resultados alcançados e da aceitação pelo público.

Woloszyn, Gonçalves e Merino (2020) apresentam um material com informações pertinentes sobre recursos visuais que vão além da imagem propriamente dita como instrumento de informação. Eles mencionam ainda o uso de: fotografias, gráficos, iconografias e ilustrações estáticas, vídeos, animações digitais, dentre outros mecanismos, inclusive texto em movimento, e afirmam que esses estão cada vez mais

presentes na criação de materiais para práticas pedagógicas devido a sua eficácia e com grande aceitação na comunidade surda.

Contudo, é preciso atentar-se para o fato de que “[...] toda essa tecnologia disponível representa meios e não um fim em si mesmo” (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p.22). Além disso, “[...] não é o uso em si que se constitui na meta” (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012, p.22). Por isso, destacamos a relevância das estratégias e articulações do trabalho em conjunto desses profissionais que, compartilhando informações e experiências sobre o tema abordado, tornam possível o ensino a este público por meio de várias ações executadas, como organizar ferramentas, criar estratégias, elaborar objetivos, levantar hipóteses. Em resumo, articulam a aplicação de recursos didáticos para promoção eficaz do ensino da língua portuguesa (L2) para alunos surdos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações feitas, foi possível evidenciar a relevância da aplicação de recursos didáticos visuais para promoção e adequação do ensino-aprendizagem de alunos surdos em aulas de português, atendendo as suas especificidades.

Foi possível também entender e vislumbrar com clareza as responsabilidades que competem a cada profissional envolvido nesse processo e compreender a estrutura existente na atual educação inclusiva ofertada e quanto eles podem elevar o nível de qualidade de ações e conseqüentemente dos resultados alcançados se articularem com lucidez essa ferramenta.

Os recursos didáticos são instrumentos singulares no contexto pedagógico e estão sendo cada vez mais aperfeiçoados para suprir a demanda de ações que atendem às características próprias dos indivíduos que integram o quadro de alunado.

O professor/pesquisador deve estar atento a essas mudanças para que saiba utilizar esses aparatos tecnológicos e não estagnar na mediocridade de resultados, desconsiderando possibilidades que venham a fazer a diferença na jornada do conhecimento dessas pessoas.

É de suma importância, ao elaborarmos nossos projetos educacionais e nossas propostas de atividades, nos inclinarmos às características próprias dos alunos que integram o quadro de estudantes, seja de uma sala ou de uma unidade de ensino. É

preciso levar em consideração o que a lei determina e ter consciência de nossa responsabilidade, como professor desses alunos e profissional da área, a fim de garantir uma inclusão efetiva de alunos que demandam atendimento distinto.

Esse entendimento é direcionado não só ao que nos compete, mas ao sistema como um todo, no qual estamos inseridos, o que nos proporciona subsídio para tomada de decisões mais coerentes junto a esses alunos. Um exemplo claro foi a proposta de atividade específica envolvendo recursos didáticos para alunos surdos em processo de aquisição da língua natural que elaboramos e expusemos neste trabalho.

Saber que determinados alunos necessitam de um olhar empático para suas especificidades é determinante para o desenvolvimento desses estudantes. Estarmos abertos à troca de informações e novas ferramentas, sem receio do ineditismo e desejosos pela ampliação do conhecimento dentro dessa área.

Mas infelizmente a consolidação dessa estrutura de tríade pedagógica não é uma realidade em muitos lugares. E essa consolidação não acontece por conta da harmonia entre os profissionais ou falta de recursos, mas por questões bem maiores. Nós que estamos inseridos nesse contexto educacional temos conhecimento de que nem todas as escolas oferecem o AEE. Faltam intérpretes de Libras e professores de português com capacitação para atuar no ensino de língua portuguesa como L2 para surdos. A implementação do sistema inclusivo de ensino no nosso país ainda é um processo que se conduz lentamente, e os maiores prejudicados são os alunos que necessitam de ensino diferenciado.

Nosso trabalho mostra uma estrutura que deve existir e implantar nos ambientes educacionais uma tríade pedagógica efetiva, onde os profissionais capacitados articulam ferramentas que favorecem aos distintos alunos que integram nosso sistema educacional. Mas, para tanto, é preciso propiciar setores e profissionais específicos para um ensino inclusivo efetivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Ferreira de. **Bíblia Online** – ACF – Almeida Corrigida Fiel, 2011. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/ec/4/12+?q=cord%C3%A3o>. Acesso em: 11 jan. de 2021.

BRASIL, **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 19 set. de 2020.

BRASIL, **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 19 set. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 set. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 set. de 2020.

BRIEGA, Diléia Aparecida Martins. **Você disse Libras? O acesso Do surdo à educação pelas mãos do intérprete de Libras**. Letraria, Araraquara, 2019. Disponível: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2019/05/Voc%C3%AA-disse-libras-Letraria.pdf>. Acesso em: 23 nov. de 2020.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Educ. rev. no. spe-2 Curitiba 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600006. Acesso em: 18 set. de 2020.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volume I e II. São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. **Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais**. Psicol. cienc. prof. vol.24 no.4 Brasília Dec. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400009. Acesso em: 19 set. de 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas S. A. 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 21 set. de 2020.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMETE, Sadao. Capítulo I – Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: **As tecnologias nas práticas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-23. Disponível em: http://institutoitard.com.br/old/theme/ava/biblioteca/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: 19 set. de 2020.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos, Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007> . Acesso em: 17 de set. de 2020.

LIMA JÚNIOR, V. B. **Conceitos dos profissionais de Libras**, Slideshare, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/valdemarjunior30/conceitos-dos-profissionais-da-libras>. Acesso em: 10 jan. de 2021.

LOPES, Rodrigo Smaha; SALLES, Jaqueline Laís de; PALLÚ, Nelza Mara. **Linguística Aplicada e o ensino de línguas adicionais**. BELT, Porto Alegre, July-December 2018, v. 9, n. 2, p. 281-292. Disponível em: <file:///C:/Users/Marconde/AppData/Local/Temp/31113-Article%20Text-138000-2-10-20190114.pdf>. Acesso em: 19 set. de 2020.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva. **Elaboração de material didático de Língua Portuguesa como l2 para alunos surdos do curso de pedagogia: desafios e possibilidades**. VI Congrego Latino-americano de formação de professores de línguas. Londrina/Paraná, 2016. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/008.pdf>. Acesso em: 25 nov. de 2020.

SANCHEZ, André. **O que era o cordão de três dobras e qual o significado dele na Bíblia?** Esboçando ideias, Sanchez e Carniel Marketing Digital LTDA. 2019. Disponível em: <https://www.esbocandoideias.com/2019/07/cordao-de-tres-dobras-significado-na-biblia.html>. Acesso em: 17 nov. de 2020.

WOLOSZYN, Maíra; GONÇALVES Berenice Santos; MERINO Giselle Schmidt Alves Díaz. **A relação do usuário surdo com a tipografia em movimento nos materiais educacionais em Libras: um estudo por meio do rastreamento ocular**. InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação, São Paulo| v. 17 | n. 1 [2020], p. 35 – 55 | ISSN 1808-5377. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Marconde/AppData/Local/Temp/719-2313-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 set. de 2020.