

MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA NO AEE: ALGUNS APONTAMENTOS

Adriano Aparecido da Silva¹
Walber Christiano Lima da Costa²

O presente trabalho é de natureza teórica e tem como objetivo apresentar reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa e Matemática para surdos entrelaçados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Analisamos referenciais teóricos que evidenciam destacar as práticas visuais na educação de surdos e a contribuição do momento didático-pedagógico no AEE para o ensino da Língua Portuguesa de forma interdisciplinar com foco na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos. Propomos nesta pesquisa investigar quais as principais dificuldades da prática de ensino dos professores do AEE dos anos finais do ensino fundamental relacionadas aos surdos. Ressaltamos ainda a necessidade de compreender os principais métodos e práticas no ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, para o aluno com surdez no AEE constituindo uma oportunidade de ensino de qualidade. Assim, a relevância acadêmica e científica desta pesquisa se justifica pela importância de verificar os principais métodos e práticas no ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, perspectivando minimizar problemas consistentes das experiências de alunos surdos em escolas regulares. Concluímos que essa pesquisa vem contribuir significativamente, como uma ação inicial, a fim de propiciar aos surdos conhecimentos da linguagem matemática no momento de ensino de Língua Portuguesa no AEE.

Palavras-chave: AEE, Matemática, Língua Portuguesa, Surdos.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa e Matemática para surdos entrelaçados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que este atendimento acontece em três momentos distintos, AEE em Língua Brasileira de Sinais (Libras), AEE para o ensino de Libras e o AEE para o ensino de Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007). Sabemos que estes momentos no AEE são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo, porém o foco neste texto é dar ênfase ao terceiro momento para compreender os principais métodos e práticas no ensino de Língua Portuguesa, como Segunda

¹ Mestrando do Programa em Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG Campus Jataí. Email: adrianointerprete@gmail.com

² Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). walber@unifesspa.edu.br

Língua (L2), visando à autonomia do discente surdo nos momentos de leitura, de tradução e de interpretação de textos matemáticos³.

O interesse em estudar esta temática no mestrado, originou-se a partir do trabalho em um curso de pós-graduação, *lato sensu*, concluída em 2014 por um dos autores, que se tratava da sala do AEE para surdos e a formação dos profissionais bilíngues. O contato com esse tema fez com que adotássemos uma atitude crítica em relação à educação de surdos numa perspectiva inclusiva. Não podemos desconsiderar o movimento da inclusão, mas é preciso refletir sobre as práticas educacionais vigentes para compreender as principais dificuldades da prática de ensino dos professores do AEE dos anos finais (8º e 9º ano) do ensino fundamental relacionadas ao surdo.

Assim, a relevância acadêmica e científica desta pesquisa se justifica pela importância de verificar os principais métodos e práticas no ensino de Língua Portuguesa, como L2, perspectivando minimizar problemas consistentes das experiências de alunos surdos em escolas regulares. Ressaltamos a nomenclatura escola regular e não à escola inclusiva, visto que à escola regular, pública, é apresentada como uma escola para todos (BRASIL, 2010) e deve incorporar os princípios da inclusão escolar.

Entendemos que estudar esse assunto propicia reflexões para possíveis considerações na educação de surdos, a qual ocorreu historicamente com vários impasses educacionais que acabaram por determinar as ações educativas, adotadas no seu percurso fundamentados a partir de três abordagens: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo. Adotamos assim a abordagem bilíngue⁴ como proposta por Quadros e Schmiedt (2006) necessária para atender a educação de surdos.

³ Segundo Silveira (2014) O texto matemático pode ser escrito em linguagem matemática que contém símbolos, gráficos e expressões algébricas, como também pode ser escrito em linguagem natural com expressões do vocabulário matemático [...]. A interpretação de textos matemáticos em linguagem matemática e em linguagem natural requer o conhecimento do vocabulário matemático que está ligado ao conhecimento de conceitos, bem como requer a prática de seguir regras matemáticas (SILVEIRA, 2014, p. 48).

⁴ O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA E HIPÓTESES

No sentido de ampliar o conhecimento sobre a educação de surdos e o AEE consideramos pertinente estudar as principais dificuldades da prática de ensino dos professores na sala de recursos multifuncionais para o ensino de Língua Portuguesa, como L2 na modalidade escrita, para o discente com surdez. Pretendemos verificar os principais métodos e práticas para reconhecer que o canal visual é uma estratégia importante para o ensino ao discente surdo, pois é pela visão que têm acesso ao mundo.

A utilização de experiências visuais no ensino é uma forma de respeitar a identidade cultural do surdo, a qual se desenvolve pela comunicação visual, mas, deve-se tomar o cuidado para não utilizar a imagem como uma mera representação simples, ilustrativa sem criticidade. Lebedeff (2014) enfatiza da necessidade de os docentes refletirem sobre o uso imagético e da necessidade de problematizarem a imagem adequadamente como recurso que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento.

Normalmente, os discentes surdos são meros copistas no espaço escolar e dependentes dos Tradutores-Intérpretes de Libras em situações matemáticas. Assim, no espaço da sala do AEE, o docente tem um momento para tentar mudar essa realidade, porém geralmente seu trabalho é a relação imagem versus palavra escrita, isolada e descontextualizada sem nenhuma problematização, criticidade para o aluno surdo e que visa à autonomia linguística bilíngue no seu dia a dia.

Assim, este texto foi desenvolvido nos pressupostos bibliográficos. De acordo com Severino (2007, p, 127), “a pesquisa bibliográfica é aquela na qual o pesquisador busca informações em documentos impressos e em obras de fontes confiáveis, que darão subsidio para fundamentar o objeto da pesquisa”. Assim, acreditamos que este texto bibliográfico que surge a partir de diversas

reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p.13).

leituras, poderá ser futuramente uma nova fonte de pesquisa para novos pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história da educação de surdos no Brasil foi marcada por diferentes ações pedagógicas sobre qual a melhor forma de educá-los (SOARES, 1999; MAZZOTTA, 2005). Adentrarmos por essa história, trouxe-nos reflexões e questionamentos referentes aos impactos marcantes de cada época sobre os métodos de ensino aos surdos. Também nos ajudou a entender o porquê de apesar da existência de políticas que especificam seus direitos educacionais, os surdos ainda continuam excluídos no cenário educacional.

Mazzotta (2005) aborda a história da educação especial entre o período de 1854 a 1993. Analisa e comenta acerca de algumas políticas, sejam ela das esfera federal, estadual e municipal da educação especial. O sentido atribuído à educação especial desde o final da década de 50 do século XX, período em que incluiu educação especial na política educacional no Brasil, é de “assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, p. 2005, 11). Desse modo, surge o atendimento educacional aos surdos no Brasil em 26 de setembro de 1857 no Rio de Janeiro, com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e cem anos após sua fundação, no ano de 1957, passou a ser conhecido por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

O francês Ernest Huet iniciou seu trabalho no INES alfabetizando crianças surdas utilizando a Língua de Sinais. Mas a partir do Congresso em Milão, no ano de 1880, a filosofia educacional mudou na Europa e, conseqüentemente, em todo mundo. O INES em 1911 passou a adotar o oralismo, obedecendo à determinação do *Congresso Internacional de Surdos Mudos de Milão* que proibia o uso da Língua de Sinais. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem do aluno surdo aconteciam por meio da Língua Portuguesa na modalidade oral e as dificuldades dos discentes eram atribuídas à surdez.

De acordo com Sperb (2016, p. 4), os autores que defendiam a visão oralista afirmavam que “só através da fala, o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social. Assim, o domínio da língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária”. Nessa época o uso de sinais era proibido e a comunicação se dava pela tentativa de leituras labiais. Assim, podemos inferir que os surdos tiveram muitas perdas, se compararmos aos surdos no desenvolvimento da sua língua natural, em nosso contexto brasileiro, a Libras.

Soares (1999) discute a história da educação de surdos quando da substituição do método pedagógico pelo método clínico-terapêutico e com questionamentos sobre o porquê do saber escolar ficar em segundo plano. A autora traz reflexões das propostas educacionais européias da educação de surdos, mas centra-se no INES na década de 50. Relata sobre o eixo propulsor dessa educação o viés da caridade e de atividades manuais simples. De acordo com Soares (1999, p. 7), percebe-se a “sobreposição do trabalho clínico em relação ao trabalho pedagógico, na educação de surdos, no Brasil”. Neste contexto, o surdo foi privado do conhecimento sistematizado pela escola, havendo uma inversão de prioridade, dando ênfase às atividades clínicas ao conhecimento proposto no currículo escolar (SOARES, 1999). Dessa forma, verificamos o movimento histórico de certas ações na educação de surdos, de acordo com a autora “são norteadas por determinadas verdades, que não foram construídas a partir de conhecimentos já produzidos em épocas anteriores, e isso, talvez, se deva necessariamente, por uma atitude de negação, mas, possivelmente, pela ignorância desses conhecimentos” (SOARES, 1999, p. 11).

Com o aumento de pesquisas sobre as Línguas de Sinais e as investigações sobre as famílias em que pais e filhos são surdos, comprovaram um melhor desempenho escolar dessas crianças em relação às crianças surdas, filhas de pais ouvintes. Assim, iniciou outra proposta, conhecida como comunicação total. Para Sperb (2016, p. 5), “A comunicação total adere a todas as formas seja por leitura labial, por oralização, por gestos, sinais ou alfabeto manual, o que importa neste contexto é que houvesse um entendimento entre

os surdos e seus educadores”. Nessa abordagem acreditavam que o uso dos sinais ao mesmo tempo em que a fala, ajudaria o surdo a superar suas dificuldades linguísticas. Contudo, o resultado foi a predominância da língua majoritária na estrutura gramatical das línguas utilizadas e para os surdos essa abordagem era complexa e exaustiva (SPERB, 2016).

Notamos que a história da educação dos surdos aconteceu sob vários impasses educacionais, discussões ideológicas, condicionamentos históricos que acabaram por determinar as ações educativas adotadas. Assim, como em outros países, a educação de surdos no Brasil passou por fases distintas sendo fundamentadas em três abordagens diferentes: a oralista, a comunicação total e a abordagem por meio do bilinguismo.

Diante dessas raízes históricas, Perlin e Strobel (2008) fazem a seguinte indagação,

Conhecer a história de surdos não nos proporciona apenas para adicionarmos conhecimentos, mas também para refletirmos e questionarmos diversos acontecimentos relacionados com a educação em várias épocas, por exemplo, por que atualmente apesar de se ter uma política de inclusão, o sujeito surdo continua excluído? (STROBEL, 2008, p.48)

Entre as abordagens referidas, a bilíngue é necessária para atender a educação de surdos, conforme Lebedeff (2014), Sperb (2016, 2012), Alberton (2015), Neves; Quadros (2015), Quadros, (2006a, 2006b), Campello (2008) e Albres (2005). A abordagem bilíngue aconteceu por uma reivindicação dos próprios surdos e para essas autoras, quando se refere ao bilinguismo na educação dos surdos, é quando “os estudos voltam-se para a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita” (NEVES; QUADROS, 2015, p. 138).

No Brasil, os avanços na prática educacional, aconteceram a partir da Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002 que oficializou a Libras como forma de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Contudo, a mais importante contribuição foi o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que institui o ensino aos surdos na Língua de Sinais, como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como L2, inclusive tornando

obrigatório o uso de Língua de Sinais em vários espaços públicos e motivando a presença de intérprete de Libras.

Alguns documentos internacionais defendem discursos pela inclusão, tais como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em Jomtien, na Tailândia (UNICEF, 1990), a Declaração de Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 (BRASIL, 2010). Contudo, faz-se um recorte cronológico das políticas para a educação de surdos e conceituar o AEE com base na literatura nacional entre os anos 2001 - 2015, período em que intensificam documentos legais voltados para as pessoas surdas. Em 2015 a Lei n. 13.146 se torna também um marco legal para as pessoas com deficiência.

Nesse contexto, Bezerra (2012), Lima (2015), Nascimento e Santos (2017) propõem reflexões sobre a educação de surdos em documentos como a Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, a qual instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A Lei n.10.436/2002 e o Decreto n. 5.626/2005 que tratam da Libras e da educação de surdos. Em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual se enfatizou o ensino para o surdo nas escolas comuns deveria acontecer numa abordagem bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) e no contra turno o AEE. Outro documento, também de relevância é a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, instituindo Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (LIMA, 2015).

O Decreto n. 7.611, de 7 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e o estatuto da pessoa com deficiência sancionado pela Lei nº 13.146/2015, as quais representam um marco para a efetivação da educação bilíngue para surdos em escolas ou classes bilíngues (NASCIMENTO e SANTOS, 2017).

A Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009 apresenta as atribuições do professor no atendimento especializado, bem como ações que promovam o acesso, a permanência e o sucesso para atender as necessidades específicas

dos discentes no espaço escolar. Silva, Lacerda e Souza (2013) definem o AEE como:

aquele que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização e esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos para autonomia e independência na escola e fora dela. (SOUZA, 2013, p.80 e 81)

No entanto, apesar da legislação avançar, muito tem que se fazer para efetivar o bilinguismo, e pesquisas mostram que essa abordagem não tem se efetivado realmente e os surdos enfrentam uma desigualdade no contexto escolar em relação aos ouvintes.

Geralmente, a maioria das crianças surdas inicia sua vida escolar sem uma língua constituída e na escola todo conteúdo ocorre exclusivamente em Língua Portuguesa como L1, causando prejuízo para a formação cidadã do discente surdo. Perlin e Strobel (2008) escrevem que a presença do aluno na sala de aula, como forma de assistencialismo, faz com que a maioria dos sujeitos surdos conclua a educação básica sem saber escrever um bilhete.

Desse modo, é preciso questionar às políticas públicas de inclusão, a qual é importante, mas é necessário negá-la dialeticamente e problematizá-la para que se efetive uma pedagogia crítica e emancipadora superando as vozes silenciadas de alunos e de educadores sobre as condições que lhes são dadas. De acordo com Bezerra (2012):

[...]analisar o fenômeno inclusão escolar dialeticamente não significa apenas condená-lo *in totum*, mas avançar rumo à sua superação, com a percepção dos limites inerentes à ação pedagógica inclusiva em uma sociedade excludente, para que sejam vislumbradas, a partir das condições atuais, alternativas educacionais emancipadoras. (BEZERRA, 2012, p.45)

Percebemos, assim, a escola como um espaço social importante para a formação de sujeitos críticos. Isto implica ainda o pensar em como abordar as contradições representadas no processo educacional inclusivo, possibilitando uma ressignificação nas práticas de ensino do professor do AEE e propor um

curso de formação continuada para atender as peculiaridades do sujeito surdo. De acordo com Perlin e Strobel (2008), existem dificuldades pedagógicas em relação ao tratamento dos alunos surdos. Segundo as autoras, os governantes não respeitam os surdos tratando-os como os demais alunos. No artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as condições para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação terem acesso à educação com equidade (BRASIL, 2010), porém o resultado na prática não condiz com os mecanismos oferecidos para esses alunados (PERLIN, STROBEL, 2008).

De fato, o AEE é um local de apoio para os discentes surdos complementarem sua aprendizagem e esse atendimento é oferecido com diferentes momentos, sendo um

Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

Falar em um atendimento educacional para o ensino da Língua Portuguesa, como L2 e em uma modalidade escrita para pessoas surdas é um dilema, pois essa língua tem uma estrutura gramatical diferente da língua natural do surdo, o qual compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, no entanto, “a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado” (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p.23).

Albres (2005), pesquisadora sobre a educação de surdos, analisa em as publicações do Ministério da Educação (MEC) nos anos de 1979, 1997 e 2005 referente às propostas curriculares e orientações metodológicas para o aluno surdo. A autora verifica se há propostas no ensino de Língua Portuguesa

aos surdos e teve como objetivo refletir acerca desse ensino no período da década de 1970 a 2005. Segundo essa autora em relação ao ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos “[...] nos leva a considerar, como pertinente, a escassa orientação ao professor, para desenvolver os procedimentos didáticos, para que o aluno desenvolva habilidades necessárias para realização pessoal e ingresso no mundo do trabalho” (ALBRES, 2005, p.114). Conforme essa autora, mesmo com a criação de diferentes professores (professor da sala de recurso, professor instrutor de Libras e tradutor intérprete de Libras / Língua Portuguesa), “a educação dos surdos ainda permanece alicerçada nas mãos do apoio da educação especial” (ALBRES, 2005, p. 116).

Apesar da legislação reconhecer a Libras como Língua das comunidades surdas no Brasil, observamos ainda poucos resultados significativos no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para o aluno com surdez. Assim, predominando uma ideia que é por motivo da surdez que o aluno não aprende o português escrito (SPERB, 2012, 2016).

Sabemos o quanto a Libras como L1 é fundamental para a criança surda desenvolver seu intelecto, como afirma Sperb (2012, 2016). A Língua Portuguesa também se torna necessária em uma sociedade predominantemente ouvinte, “aprender português também é importante, é preciso ter em mente que o sujeito surdo possui uma cultura e uma língua, mas este mundo surdo está dentro de um contexto e realidade ouvinte, e de alguma forma ele precisa estar preparado para conhecer e conviver no mundo ouvinte” (SPERB, 2016, p.4). Os surdos não vivem em espaços fechados próprios, eles precisam conhecer a língua dominante e oficial de seu país como meta de bem-estar social, além da escolarização. Nesse caso, a onipresença da leitura e da escrita da Língua Portuguesa favorece indiretamente a inserção dos surdos na sociedade brasileira.

Compreendemos também que nos espaços sociais há números e letras, assim, é necessário dialogar com a disciplina de Língua Portuguesa e a disciplina de Matemática. Sabendo da complexidade que envolve a interdisciplinaridade dessas disciplinas, vemos o desafio de propor uma

reflexão ao atendimento especializado para o surdo, de modo, que atenda uma perspectiva bilíngue na educação de surdos. De acordo com Alberton (2015),

No caso de pessoas surdas, aprender a Matemática alicerçada na língua de sinais e no português escrito, em uma perspectiva bilíngue, é fundamental para que essas pessoas possam apropriar-se dos conhecimentos, compreendendo conceitos, resolvendo problemas, fazendo cálculos nas questões do cotidiano, da escola e do trabalho. (ALBERTON, 2015, p. 29)

Dessa forma, pensar nos métodos e nas práticas para o ensino no AEE visando à autonomia do surdo na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos implica reconhecer esse aluno no seu modo de viver como sujeito visual. Borges e Nogueira (2013) escrevem sobre a dificuldade de compreensão pelos surdos da Língua Portuguesa em enunciados matemáticos. Para os autores:

é comum ouvirmos alunos surdos inclusos demonstrando um desinteresse por atividades de leitura e interpretação, conforme constatamos em nossas observações. Há que se ponderar que as atitudes de professores que contam com a presença desses alunos nem sempre considerem as diferenças linguísticas, propondo atividades que aumentam as dificuldades de compreensão dos textos escritos [...], tal desânimo é compreensivo, considerando que o Português não é uma língua natural para alunos surdos e tampouco é a primeira língua em uma proposta bilíngue (BORGES; NOGUEIRA, 2013, p. 61).

Assim, para dar significações às experiências dos alunos surdos, a Pedagogia Visual⁵ é compreendida por Campello (2008) como meio mais eficaz por aliar as imagens às propostas educacionais ao sujeito surdo, pois este concebe o mundo por representações visuais com muitas possibilidades

⁵ A Pedagogia Visual ou da diferença já existia desde nos tempos da criação do alfabeto manual realizado por Bonet e outros seguidores que já entendiam que a pedagogia não pode ser a mesma para todos. Cada pedagogia tem a sua especificidade. A pedagogia para cegos, elaborara vários currículos para cegos; a pedagogia que leva em consideração as especificidades culturais dos índios elaborara propostas pedagógicas de acordo com a língua indígena, por exemplo; a pedagogia dos surdos já existiu, mas com a concepção ouvintista, tornou-se uma pedagogia geral, para a elevação da capacidade de ‘oralizar’ como os demais. A Pedagogia Visual está mais relacionada à visualidade como na ‘datilologia’ de Bonet, das instruções dos abades l’Epée, Sicard, como mostram os currículos trazidos ao Brasil (CAMPELLO, 2008, p.137).

de expressarem tanto conceitos simples como conceitos complexos. Segundo Campello (2008), essa pedagogia é um novo campo que precisa ser explorado para atender as experiências visuais da comunidade surda,

É um novo campo de estudos com uma demanda importante da sociedade que pressiona a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo e, particularmente, daqueles que incluem os sujeitos Surdos-Mudos. Este movimento de estudos da visualidade precisa ser considerado, portanto, quando se fala de Pedagogia Visual e Educação de sujeitos Surdos-Mudos (CAMPELLO, 2008, p. 13).

Deste modo, refletir sobre o visual e sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa compreende produzir significações por imagens e pelas línguas (Libras e Língua Portuguesa) permitindo uma reflexão a respeito da metodologia de ensino para o processo de ensinar e de aprender abrangendo uma prática educativa inclusiva.

Nessa perspectiva, para uma educação escolar, que garanta aos surdos à igualdade de direitos e às condições diferenciadas, com um currículo que embase suas especificidades culturais e linguísticas numa proposta inclusiva e bilíngue é preciso pensar dialeticamente nas contradições dessas estratégias.

Com isso, pensando em uma educação de qualidade para o aluno surdo, surge um trabalho crítico, para ser transformador e para possibilitar essa transformação propõe-se uma formação continuada ao professor do AEE para compreensão do processo de ensino dos alunos com surdez. Tem-se como proposta o reconhecimento da pessoa com surdez na sua diferença, quando a diferença “é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR, 2010, p. 6).

Costa e Silveira (2016) destacam a fala de Silveira (2014), onde a autora aponta que:

a linguagem matemática é vista como uma língua estrangeira para os estudantes e que muitas vezes estes não conhecem o vocabulário

matemático, o que faz com que seja necessária uma tradução em linguagem natural dos alunos. E isso é fato, pois os símbolos, códigos que constituem a linguagem matemática apontam para um vocabulário próprio que acaba sendo hermético para quem não o domina. E se levarmos em consideração a educação de surdos, percebemos que as barreiras comunicativas podem ser mais um empecilho para o aprendizado dos conceitos matemáticos que envolvem tal vocabulário. (COSTA E SILVEIRA, 2016, p. 10)

Mediante o contexto exposto, ressalta-se a necessidade de compreender os principais métodos e práticas no ensino de Língua Portuguesa, como L2, para o aluno com surdez no AEE constituindo uma oportunidade de ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa e Matemática para surdos entrelaçados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir da análise de referenciais teóricos que evidenciaram destacar as práticas visuais na educação de surdos e a contribuição do momento didático-pedagógico no AEE para o ensino da Língua Portuguesa de forma interdisciplinar com foco na leitura, na tradução e na interpretação de textos matemáticos, entendemos que este trabalho com alunos surdos requer muito preparo por parte dos docentes e dos profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais.

Sabemos que esta pesquisa apresenta apenas um recorte de todo o assunto que por si só não consegue ser esgotado apenas neste texto, haja vista a complexidade do assunto demandar novas produções científicas. Porém acreditamos que este texto traz sua contribuição científica e que sua publicação poderá trazer novas ideias de pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115736/000964667.pdf?sequence=1>> Acesso em 28 fev. 2018.

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos do final da década de 1970 a 2004**: análise dos documentos referenciadores. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências humanas e sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em:

<<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/795/1/Neiva%20de%20Aquino%20Albres.pdf>> Acesso em 26 fev. 2018.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Enquanto não brotam as flores vivas**: crítica à pedagogia da inclusão. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2012. Disponível em:

<<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/467/433>> Acesso 10 dez. 2017.

BORGES, F.A.; NOGUEIRA, C.M.I.. Uma Panorama da inclusão de Estudantes Surdos nas aulas de Matemática. In: NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius (Org.). **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 43-70.

BRASIL. **Decreto nº. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art8> Acesso 10 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de educação Especial. MEC; SEESP, 2001. 79p.

COSTA, W. C. L.; SILVEIRA, M. R. A. Leitura, tradução e interpretação de textos matemáticos para alunos surdos. In: **Revista Prática Docente**. v. 1, n. 1, p. 4-16, jul/dez 2016. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/11/6>. Acessado em: 10 de Abril de 2018.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. (2007). Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acesso em 20 de Abril de 2018.

LEBEDEFF, T. B. **Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta metragem e o ensino de Libras**. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094, 2014.

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

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva; SANTOS, Reinaldo dos. **Cultura escolar e inclusão de alunos surdos em questão: breve reflexão teórica**. v. 7, n. 19, p. 46 – 57, 2017. Disponível em <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/6989>> Acesso 10 dez. 2017.

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

PERLIN Gladis e STROBEL Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. UFSC – Florianópolis – SC / 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf> Acesso 20jan. 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos I**. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2006a.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed.rev e atualizada – São Paulo, Atlas 2007.

SILVA, Lázara Cristina da; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; SOUZA, Vilma Aparecida de. Políticas públicas para a educação de pessoas surdas no Brasil. In: SILVEIRA, M. R. A. **Tradução de textos matemáticos para a linguagem natural em situações de ensino e aprendizagem**. PUCSP, São Paulo, 16, 47-73. ISSN: 1983-3156, 2014.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 5-6.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SPERB, Carolina Comerlato. **Língua portuguesa como segunda língua para surdos**. Unintese, 2016. Disponível em:

<http://portal.ensino.digital/pluginfile.php/1252/mod_resource/content/4/TEXT0_BASE2_LPparasurdos.pdf> Acesso 28 fev. 2018.

SPERB, Carolina Comerlato. **O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos**. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49812/000850526.pdf?sequence=1>> Acesso 28 fev. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO: Salamanca, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acessado em: 05 de junho de 2016.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar, Senegal. 26-28 de abril, 2000. Inclui o Marco Regional de Ação de São Domingo, Janeiro, 2001. _ Brasília: UNESCO, CONSED, Ação educativa, 2001. 70p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acessado em: 18 de Junho de 2016.