

**CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DO  
PROFESSOR DO ALUNO SURDO**

Ana Claudia Tenor, Débora Deliberato

Eixo 5 - A formação de professores na perspectiva da inclusão  
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O objetivo desse estudo foi sistematizar ações para a capacitação do professor do aluno surdo por meio da mediação do fonoaudiólogo. Participaram um pai, uma mãe e duas professoras de alunos surdos incluídos de um município do interior de São Paulo. Na primeira etapa foram entrevistados os pais e professores desses alunos, aplicado o Protocolo adaptado de Paula (2007) para avaliação de habilidades comunicativas e realizadas observações em sala de aula. Os dados do protocolo e das observações foram incorporados às transcrições das entrevistas, constituindo um texto único e originando unidades temáticas de análise, conforme Bardin (2004). Durante a segunda etapa, ocorreram encontros de discussão com os professores, filmagens, observações e mediações em sala de aula. Os encontros foram gravados, o material foi transcrito e organizado em cadernos de conteúdo. Os dados provenientes desses cadernos, os registros das observações e filmagens foram triangulados, segundo Triviños (1992), gerando temas e subtemas de análise. Na terceira etapa, foi avaliada a contribuição do fonoaudiólogo por meio de entrevistas com as famílias e professores. Os dados foram classificados em categorias e subcategorias de análise, conforme Bardin (2004). Os alunos surdos não apresentavam uma língua constituída e os pais tinham como expectativa o desenvolvimento da língua oral. Os professores relataram que os recursos e estratégias utilizados durante as mediações auxiliaram o aluno surdo. Os pais mantinham a expectativa de que a criança surda viesse a oralizar. É necessário implementar um programa de educação bilíngue a alunos com surdez, envolver suas famílias e formar os professores. PALAVRAS- CHAVE: Educação Inclusiva. Surdez. Formação de professores.

## **CONTRIBUIÇÕES DA FONOAUDIOLOGIA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO**

Ana Claudia Tenor; Débora Deliberato. UNESP, Marília.

### **INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva tornou-se uma referência a ser assumida pelas redes de ensino, sustentada pelas políticas públicas educacionais. Nesse contexto, Deliberato (2013) evidenciou que grande parte dos alunos com necessidades educacionais especiais apresentam comprometimento na linguagem oral e, por isso, o professor não consegue efetuar o processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, a parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e educador pode ocorrer de forma facilitadora, ao visar às dificuldades de comunicação, linguagem e fala (BELLO; ALMEIDA; MACHADO, 2012; CÁRNIO et al., 2012) Em se tratando da inclusão do aluno surdo, Lacerda (2000) salientou que a inserção deste aluno na escola regular precisa ser feita com muitos cuidados, pensando em garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento.

Giroto, Leme, Martins (2009) acrescentaram que a apropriação de um sistema linguístico para o aluno surdo, é tradicionalmente, bastante comprometida, pois geralmente a criança com surdez, apenas faz uso de gestos mímicos e de algumas vocalizações; não consegue apreender os conteúdos escolares e, conseqüentemente, alcançar o sucesso acadêmico.

Entretanto, considerar a questão linguística isoladamente, não é suficiente nas discussões em torno da inclusão do aluno surdo, pois o aprendizado de uma língua envolve a família. O despreparo da maioria das famílias para lidarem com a surdez, associado a falta de interesse em aprender a língua de sinais, o que implica na ausência de uma língua, foi discutido na literatura (CÁRNIO, 1998; GOLDFELD, 2001; PETEAN; BORGES, 2003; MOURA; LODI; HARRISON, 2005; NEGRELLI ; MARCON, 2006; SILVA, 2008).

Como se percebe, a parceria família e escola torna-se então um aspecto fundamental a ser considerado no desenvolvimento linguístico e acadêmico

do aluno surdo (PEDROSO; DIAS, 2003; POKER, 2008; DIAS; SILVA; BRAUN, 2009; KELMAN, 2010; MOURA, 2013).

Como fonoaudióloga, venho atuando junto aos alunos surdos incluídos no ensino regular e constato que os professores recebem esse aluno sem nenhum conhecimento prévio a respeito de suas especificidades linguísticas, o que tem gerado muitas dificuldades no processo de ensino- aprendizagem. Refletindo sobre a necessidade de capacitar o professor do aluno surdo e a falta de um programa de capacitação voltado a esses professores, o objetivo dessa pesquisa foi sistematizar ações para a capacitação do professor por meio da mediação do fonoaudiólogo a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo.

## MÉTODO

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa, da UNESP, campus de Marília, sob o protocolo número 0351/2011. Participaram desse estudo um pai, uma mãe e duas professoras que atuavam com aluno surdo incluído, sendo uma da educação infantil e outra do ensino fundamental, de um município do interior de São Paulo. O trabalho foi dividido em três etapas, norteado pelo programa preconizado por Deliberato (2009), sofrendo adequações para atender as necessidades do professor do aluno surdo. Para a identificação dos sujeitos foi usado PRO1 (professora do ensino fundamental), PRO2 (professora de educação infantil), A1 (aluno surdo), A2 (aluna surda), FA1 (pai do aluno surdo), FA2 (mãe da aluna surda). A coleta de dados foi realizada no período de Fevereiro a Novembro de 2012, na escola de educação infantil e ensino fundamental com os professores selecionados.

Na etapa 1 foram identificados temas para discussão com os pais e professores de aluno surdo, para isso foram realizadas entrevistas com a família e professores, preenchimento do protocolo adaptado de Paula (2007) para avaliação de habilidades comunicativas do aluno surdo em ambiente escolar, observações do professor e aluno em sala de aula sem intervenções. As entrevistas foram transcritas, houve adequações às normas da Língua Portuguesa e foi utilizado alguns sinais das normas Marcuschi (1986). Os dados obtidos do protocolo e registros das observações em sala de aula

foram incorporados as transcrições das entrevistas, constituindo um texto único, originando temas e subtemas de análise, conforme Bardin (2004): 1- habilidades de comunicação: compreensão e expressão; opinião a respeito de Libras; 2- recursos: recursos para compreensão, recursos para expressão; 3- estratégias: estratégia para o ensino; 4- aprendizagem: percepção e opinião; 5- recursos tecnológicos: implante coclear, sistema FM; 6- família: percepção do envolvimento, participação e expectativas.

A etapa 2 é a continuidade do programa de capacitação que faz vínculo com os resultados da etapa 1. Sendo assim, os temas identificados na etapa 1 foram apresentados aos pais e professores no primeiro encontro de discussão. A proposta inicial era fazer grupo focal, mas os pais não tiveram adesão sendo necessário fazer adequações para encontros de discussão. Nessa etapa a pesquisadora atuou em sala de aula, fazendo observações, registros e mediações e também nos encontros de discussões com os professores. Foram realizados oito encontros de discussões no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), treze observações e doze mediações na sala de educação infantil, dez observações e treze mediações na sala de ensino fundamental. Para as mediações, a pesquisadora fez adaptações dos contos clássicos infantis (Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, Branca de Neve) utilizando figuras de comunicação suplementar e alternativa do Picture Communication Symbols (PCS) confeccionadas por meio do software Boardmaker (MAYER- JOHNSON, 2004), e usou também outros recursos e estratégias, como fantoches, dedoches e dramatização.

As discussões durante os encontros foram gravadas, o material foi transcrito e feita análise de conteúdo conforme Bardin (2004), sendo elencados temas e subtemas de análise, organizados em forma de caderno de conteúdo, segundo o modelo proposto por Ferreira (2006). Foram originados sete cadernos, os dados foram triangulados conforme Tiviños (1992) e reorganizados em um único caderno de conteúdo, contendo oito temas e seus respectivos subtemas: 1- comunicação: compreensão e expressão; 2- aluno surdo: implicações da surdez, desenvolvimento, comportamento; 3- ensino: estratégias para o ensino e recursos; 4- aprendizagem: compreensão da tarefa, surdez e letramento; 5- avaliação: educação infantil, ensino fundamental; 6- recursos tecnológicos: aparelho de amplificação sonora individual, implante coclear, sistema de frequência modulada; 7-família:

envolvimento, expectativa, aceitação da surdez, orientação familiar, família extensiva; 8- escola: parceria escola e profissionais, orientação escolar.

Na Etapa 3 foi avaliada a contribuição do fonoaudiólogo durante o programa de capacitação por meio de entrevistas com a família e professores. As entrevistas foram gravadas, transcritas e elencadas as seguintes categorias e subcategorias de análise, conforme Bardin (2004): 1- grupo de discussão: percepção da família, percepção do professor; 2- participação do fonoaudiólogo: opinião do professor, opinião da família; 3- recursos e estratégias: adaptação de histórias, dramatização, inserção de Libras; 4- comunicação do aluno após a capacitação do professor: mudança na comunicação, opinião do professor, opinião da família.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As informações identificadas na etapa 1 evidenciaram que a comunicação da criança surda não estava suficientemente desenvolvida, tanto no ambiente familiar como escolar, pois as crianças surdas em questão não tinham uma língua constituída, quer seja na modalidade oral ou de sinais, o que interferia nas situações de interlocução e interação, conforme ilustram os relatos a seguir.

Pe: Você está conseguindo se comunicar com ele?

FA1: É, eu me comunico com ele, mas é pouco. É sempre por gesto.

Pe: Sempre por gesto FA1?

FA1: Tento falar, falo, mas falo tudo com gesto.

Pe: Hoje em dia de que forma o A1 mais se comunica ( +) por gesto, gesto e fala ou língua de sinais?

FA1: Ele grita e faz gesto.

As dificuldades em situações dialógicas e interacionais devido a falta de uma língua comum entre pais ouvintes e filhos surdos, foi discutida também nos estudos de Pedroso e Dias (2003), Poker (2008), Dias, Silva, Braun (2009), Giroto, Leme, Martins (2009), Kelman (2010), Moura (2013).

Foi possível perceber que as informações identificadas nas falas do pai citadas anteriormente não diferiram das informações das professoras, pois

essas comunicavam-se com a criança surda por meio de uma linguagem não simbólica, ou seja, faltava um sistema de representação, como pode ser observado a seguir:

Pe: A compreensão dele como é, ele compreende todos os comandos, todas as ordens?

PRO1: A maior parte. Quando a atividade é na folha eu explico, mostro, vou apontando, também através de gestos.

Pe: E para ele se expressar é mais (+)

PRO1: Mais gestual. /.../ Assim, ele emite alguns sons, algumas vogais /.../. O meu nome segunda-feira eu ficava falando aí ele fez ls.

Em decorrência a falta de informações e esclarecimentos sobre as especificidades linguísticas da criança surda, os pais demonstraram desconhecimento a respeito da língua de sinais e se posicionaram contra o ensino de Libras ao filho surdo.

Pe: Você já recebeu informação sobre outras formas de comunicação que existem, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) /.../?

FA1: Essa daí (referiu-se a Libras), aquele pessoal já procurou várias vezes /.../

Pe: Grupo religioso?

FA1: Isso. /.../ Só que eu opinei que não.

Pe: O que você acha da Língua de Sinais?

FA1: Pode ser até que ajude ele, mas eu não sei se eu me adaptaria com isso, com esse jogo de sinal, estar falando por sinal eu não sei se vou conseguir aprender.

A oposição e preconceito dos pais em relação à aprendizagem da língua de sinais, foram discutidas também nos estudos de Petean e Borges (2003), Moura, Lodi, Harison (2005), Kelman et al. (2011).

Na Etapa 2 foi possível observar que os professores apresentavam dificuldades em ensinar o conteúdo escolar ao aluno surdo devido a falta de uma língua constituída. Além disso, as estratégias adotadas para o ensino do aluno surdo, nem sempre conseguiam atingir as metas propostas, em função das habilidades e necessidades desse aluno, conforme ilustram os relatos da professora.

Pe: Só pelo auditivo ele não dá conta de fazer?

PRO1: Não, não. Porque ele desenha a borboleta mas ele não sabe que aquilo chama borboleta, que começa com B. Ele deu conta da atividade, mas o objetivo que é trabalhar a consciência sonora inicial com ele não funcionou.

Pe: /.../ Qual foi a estratégia, que você contou a história do “João Pé de Feijão”. Aí /.../ se eu interpretei bem, você estava trabalhando consciência fonológica, consciência silábica.

PRO1: É (+) sonoro.

Pe: /.../ GI-GAN-TE, silabando e batendo palma.

PRO1: Silábica e sonora /.../. Eu li na segunda três vezes, ontém li duas porque daí você vai trabalhando a memorização.

No que diz respeito a organização do trabalho pedagógico para o aluno surdo, Lacerda (2000) destacou a necessidade do professor pensar cuidadosamente nas metodologias a serem implementadas, para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse ou desatenção por parte da criança surda.

Durante a etapa 2 a pesquisadora buscou também sensibilizar e envolver os alunos e a professora para o ensino de Libras. O episódio descrito a seguir mostra uma situação de mediação da pesquisadora em sala de aula de educação infantil, durante o conto de história Chapeuzinho Vermelho. Foi posicionada na mesa da professora, a frente da sala de aula, uma prancha confeccionada, contendo cenário de floresta e as sequências de figuras da história adaptada. A pesquisadora narrou a história oralmente e fez simultaneamente os sinais de Libras referentes ao conto. PRO2 sentou-se em uma cadeira ao lado da prancha e auxiliava a pesquisadora repetindo os sinais aos alunos. Em seguida PRO2 selecionou três alunos, entre eles A2, para recontarem a história em Libras com o apoio das figuras da prancha.

Na Etapa 3, foi possível perceber que na opinião dos professores, a participação do fonoaudiólogo e os encontros de discussões, auxiliaram em sua prática com o aluno surdo, conforme os relatos a seguir.

PRO1: Então, achei enriquecedor, isso influencia totalmente as questões do aluno surdo, eu aprendi muito, eu desconhecia totalmente os costumes do aluno surdo.

PRO2: Eu achei ótimo, eu me senti assim amparada tendo a possibilidade de poder contar com sua ajuda, nas dúvidas, ainda mais que foi o primeiro ano que eu peguei aluno com deficiência auditiva, eu achei ótimo, maravilhoso o seu apoio.

Os professores relataram ainda que os recursos e estratégias empregados, como as adaptações de histórias infantis e a dramatização auxiliaram a compreensão do aluno surdo.

Pe: Você acha que essas adaptações auxiliaram de alguma forma a compreensão do A1?

PRO1: Eu acho, ajudou.

PRO2: Ah, essas adaptações foram essenciais para aprendizagem, para haver a aprendizagem.

Facilitou a MINHA aprendizagem e a aprendizagem da A2.

Pe: E o que você achou da dramatização /.../?

PRO2: A dramatização sem dúvida é importante também.

Porque se ela não está ouvindo ou se está ouvindo um pouco, a dramatização é o visual, o visual é tudo para ela. Então a dramatização é importante.

Em relação a apresentação dos sinais de Libras durante os contos de histórias, a professora do ensino fundamental mencionou que foi tardia, já a professora de educação infantil considerou que foi importante e essa atividade passou a fazer sentido para a aluna surda.

Pe: O que você achou da introdução desses sinais básicos, dos



personagens (+).

PRO1: Eu achei assim, um pouco tardio.

PRO2: /.../ No final do ano, agora que a mãe autorizou e toda aquela burocracia dos gestos, que a gente se sentiu mais a vontade. /.../ Que até então estava meio sem sentido, a gente falava ela não ouvia. Eu digo, se ouvia, não ouvia, mas não estava dando retorno.

Quando questionadas a respeito de mudanças na forma de comunicação da criança surda ao término do programa de capacitação, a professora do ensino fundamental não observou mudanças, mas a professora de educação infantil percebeu que a aluna surda aprendeu os sinais ensinados nos contos e passou a usá-los ao tentar ler os livros das histórias que foram apresentados nas mediações.

PRO1: Por ele não ter tido acesso aos sinais, ele continuou vocalizando, o que ele fazia antes.

Pe: E como o A1 está se comunicando?

PRO1: Ele continua vocalizando, fica vocalizando /.../ são os mesmos gestos espontâneos que ele fazia antes. Ir ao banheiro no finalzinho ele já não estava fazendo mais. Ele olhava para mim, eu pipi, aí ele repetia.

Pe: Em sua opinião você percebeu alguma mudança na forma da A2 se comunicar?

PRO2: Tanto percebi que inclusive ela pegou o livrinho que eu pedi para ela ler para a diretora e para professora aí do lado, ela leu o livrinho, e ela fez os sinais dos personagens do livrinho, da Chapeuzinho, do lobo, dos Três Porquinhos e do Pinóquio. Ela fez os sinais, então ela ia folheando o livrinho.

Os pais não tiveram o que dizer a respeito dos encontros de discussão e da participação do fonoaudiólogo em sala de aula, uma vez que não aderiram aos encontros. Além disso, mantinham a expectativa de que o filho surdo viesse a oralizar e acreditavam que estavam falando mais.

FA1: Ele está soltando algumas palavras, acho que teve mudança. /.../ Mas a minha mãe falou que ele está esperto, está desenvolvendo bem, ela conversa bastante com ele.

Pe: Você sabe algumas palavrinhas que ele falou?

FA1: Disse que ela ia jogar a bolsa dele fora, aí ele falou para ela “não pode”.

FA2: Ah melhorou (+) agora ela fala os sinais e ela tenta falar junto e tem coisas que ela já consegue.

Pe: Então na sua opinião houve mudança na forma dela se comunicar, e quais seriam as mudanças?

FA2: Ah, ela está falando mais.

## CONCLUSÕES

Os alunos surdos deste estudo, não apresentavam uma língua constituída, quer seja na modalidade oral ou de sinais o que dificultava as situações dialógicas e interacionais tanto no ambiente familiar como escolar. Os pais não percebiam que as dificuldades comunicativas dos filhos surdos interferiam nas situações de interação e no processo de ensino-aprendizagem e demonstravam uma expectativa de que a criança surda viesse a desenvolver a língua oral. Por falta de informações a respeito das especificidades linguísticas da criança surda os pais se posicionaram contra o ensino de Libras ao filho surdo.

Ao final do programa de capacitação os professores consideraram que os recursos e estratégias utilizados durante a mediação da pesquisadora em sala de aula, auxiliaram o aluno surdo a compreender a história. A professora de educação infantil percebeu que o recurso visual é fundamental para o aluno surdo e começou a fazer uso deste ao contar histórias para a sala de aula. A apresentação dos sinais de Libras durante as atividades de conto de histórias, na opinião da professora do ensino fundamental foi tardia, mas a professora da educação infantil referiu que a aluna surda passou a fazer uso dos sinais ensinados ao recontar as mesmas histórias trabalhadas.

Os pais não tiveram adesão aos encontros de discussão, por isso não tinham informações suficientes para avaliar o programa de capacitação e permanência a expectativa de que a criança surda viesse a desenvolver a comunicação oral. É necessário rever as políticas públicas educacionais com vistas a inclusão dos surdos e frente aos entraves observados neste estudo, apontar alguns caminhos aos gestores, tais como: a necessidade de implementação de um programa de educação bilíngue, envolvendo as famílias desses alunos, além da formação continuada e permanente aos professores que atuam com alunos surdos, enfocando as questões referentes a língua, linguagem, surdez e aquisição do Português como segunda língua.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Lis Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELLO, S.F.; ALMEIDA, M.A.; MACHADO, A.C. Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e professor: análise dos diários reflexivos. **Rev. Psicopedagogia**, 2012, v. 29 n.88, p. 46-54.

CÁRNIO, M.S. O papel da família e da escola no processo de leitura e escrita do surdo. In: BAUMEL, R.C.R.C.; SEMEGHINI, I. (Org.). **Integrar/Incluir: desafio da escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998. , p. 117- 129.

\_\_\_\_\_; BERBERIAN, A.P.; TRENCH, M.C.B.; GIROTO, C.R.M. Escola em tempo de inclusão: ensino comum, educação especial e ação do fonoaudiólogo. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 249-256, 2012.

CRUZ, G.C.; ASPILICUETA, P.; LEITE, C.D. Escolarização de pessoas surdas na escola regular: explorando aspectos da comunicação na inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 169-176, 2009.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. de J.; MACEDO, E.C. de. (Orgs.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p.235-243.

\_\_\_\_\_. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A.P.; OLIVEIRA, J.P. (Org.). **Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 71- 90.

DIAS, V.L.; SILVA, V.A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R.

(Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. P. 97-115.

FERREIRA, G.C. **Programa de educação familiar continuada em linguagem: orientações a pais de crianças com atrasos globais de desenvolvimento**. 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

GIROTO, C. R. M. ; LEME, A. P. T. ; MARTINS, S. E. S. O. Práticas interdisciplinares e discursivas de um programa de atendimento bilíngue a surdo, familiares e professores. In: Sheila Zambello de Pinho; José Bras Barreto de Oliveira. (Orgs.). **NE da Unesp [recurso eletrônico]: artigos dos projetos realizados em 2009**. 1ed.Sao Paulo - SP: Cultura Acadêmica da Universidade Estadual Paulista/ Pró-reitoria de Graduação, 2011, v. 1, p. 1459-1472.

GÓES, M.C.R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.). **Surdez: Processo Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, v. 1, p. 27-49.

GOLDFELD, M. Análise crítica das filosofias educacionais para surdos. In: GOLDFELD, M. (Org.). **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

KELMAN, C. A. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. **INES**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 33- 49, 2010.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambú. **Anais**. Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf](http://www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf)>. Acesso em : 10 jul.2013.

LEITE, C. D; ASPILICUETA, P. A inclusão de surdos em escola regular: enfoque na comunicação e na interação. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais**. Londrina: UEL, , 2007. p.8. Disponível em: <[www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/24\\_6.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/24_6.pdf)>. Acesso em: 15 ago 2013.

MARCUSCHI,L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MAYER-JOHNSON,R. **The Picture Communication Symbols** – P.C.S. Software Boardmaker. Porto Alegre: Clik Tecnologia Assistiva, 2004. CD-ROM.

MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.;HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. 2.ed.Ribeirão Preto:Tecmedd, 2005, p. 341-364.

\_\_\_\_\_. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EDuFSCar, 2013, p. 13-26.

NEGRELLI, M.E.D.; MARCON, S.S. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**. Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006.

PADILHA, A.M.L. Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: mediação, p. 114-126, 2009.

PAULA, R. **Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não- falantes em ambiente escolar.** 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T.R.S. O que o surdo tem a dizer sobre a sua escolarização. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (Org.) **Educação especial:** políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel,2003, p. 91- 103.

PETEAN, E.B.; BORGES, C.D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 195-204, 2003.

POKER, R.B. Abordagens educacionais e formas de atuação com o aluno surdo. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S. GIROTO, C.R.M. (Org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. Marília: Fundepe, 2008. p. 179-196.

SILVA. I. R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora isso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re) conhecimento das línguas no seu entorno. **Trab.Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47 n. 2, p. 393- 407, 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1992.