

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

GLÓRIA ALEGRIA COELHO DE SÁ

**UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA
ESTADUAL INCLUSIVA DE MANAUS**

MANAUS

2022

GLÓRIA ALEGRIA COELHO DE SÁ

UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL
INCLUSIVA DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem sob orientação da Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira.

MANAUS

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S111e Sá, Glória Alegria Coêlho de
Um estudo das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva de Manaus / Glória Alegria Coêlho de Sá . 2022
133 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Grace dos Anjos Freire Bandeira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

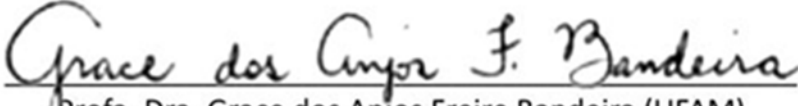
1. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa. 2. Professores tradutores intérpretes. 3. Escola estadual inclusiva. 4. Alunos surdos. I. Bandeira, Grace dos Anjos Freire. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

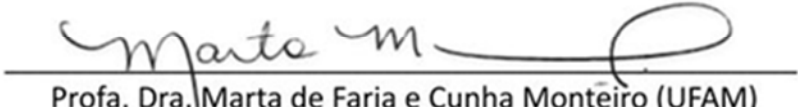
GLÓRIA ALEGRIA COELHO DE SÁ

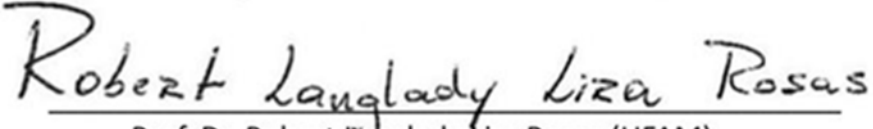
“Um estudo das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva de Manaus”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 18 de abril de 2022.


Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira (UFAM)


Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)


Prof. Dr. Robert Langlady Lira Rosas (UFAM)

À minha avó, Raimunda Beatriz Marques dos Santos, pelo orgulho que sente dos seus netos ao vê-los formados e encaminhados para a vida.

Aos meus pais, Raimundo Sebastião de Melo Coelho e Antônia do Carmo dos Santos Coelho, meus exemplos. Amo vocês!

Às minhas irmãs, Fabrícia Beatriz dos Santos Coelho e Diana Greyce Santos Coelho, estudiosas e trabalhadoras, pelo companheirismo, apoio e incentivo para que eu conseguisse concretizar mais um sonho.

Aos meus sobrinhos, Isabelle Coelho e Felipe Tavares, “Belitiz e Philips”, por existirem e fazerem com que os meus dias se tornem especiais. A “Tia Glória” ama vocês!

Ao meu esposo, Reginei de Sá, pelo amor, carinho, apoio, incentivo e ajuda em cada etapa da minha vida acadêmica e profissional. Sem ele, talvez, o meu trajeto poderia ter sido diferente. Amo você!

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer...

A Deus, primeiramente, pelo dom da vida e pela saúde, me possibilitando concretizar mais um sonho, mesmo em um momento muito difícil de pandemia de Covid-19.

À minha família pelo incentivo, confiando nas minhas habilidades para que eu finalizasse esta etapa da minha trajetória acadêmica.

Ao Prof. José Carlos Ferreira Souza, que me direcionou no caminho dos estudos surdos, em especial do ensino-aprendizagem de língua portuguesa para esses alunos.

Ao Prof. Dr. João Luiz de Souza pelo grande incentivo e ajuda nos primeiros projetos para a seleção de Mestrado.

À Luciana Ipuchima, grande amiga, pelo incentivo e leituras dos meus primeiros escritos, sempre disposta a me ajudar em qualquer fase da minha pesquisa.

À Profa. Mariete Neves Maciel Braga, intérprete de Libras, colaboradora nos primeiros projetos, pelo apoio, incentivo e grande ajuda.

À Secretaria de Estado de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) pelo incentivo com o convênio para participar desta formação por meio do processo seletivo para o Mestrado em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e, posteriormente, pela autorização de minha licença para frequentar as aulas e fazer a pesquisa.

À Escola de Tempo Integral Elisa Bessa Freire, em nome do antigo gestor Lívio Moraes de Souza Lima e da pedagoga Francisca das Chagas Araújo, pelo apoio nas etapas de seleção do Mestrado.

Aos colegas professores também da Escola de Tempo Integral Elisa Bessa Freire, em nome de Marcelle Nogueira Monteiro e Thais Luise Monteiro Barreto, pelo grande incentivo do início ao fim deste estudo.

Ao “Mon Ami”, Francisco Matheus Silva dos Santos, pelo apoio moral e amizade genuína.

Ao Prof. Edmilson Cardoso de Oliveira, pessoa muito solícita, pela ajuda nas traduções para o inglês dos resumos dos meus trabalhos das disciplinas do Mestrado.

Aos meus colegas professores Dario Pinheiro e Elaine Katrine de Araújo Biavatti pela compreensão, apoio e auxílio nos momentos em que estive em trabalho remoto, enquanto desenvolvia esta pesquisa. Vocês foram muito parceiros e empáticos.

Aos colegas da turma de Mestrado de 2019, principalmente a turma da SEDUC/AM 2018/2 e 2019/1.

Aos colegas de Mestrado Antônio Ubiratan Raposo da Câmara Alencar e Kate Cristina Abreu Pimentel pelas conversas e dicas preciosas, sempre me ajudando para que eu conduzisse o meu trabalho da melhor forma possível.

Aos meus amigos Evandro Oliveira Reis Junior e Themys Yslene Simões Chaves, mais que colegas de Mestrado se tornaram pessoas especiais para mim, pelas conversas e desabafos nos momentos em que mais precisei.

Aos professores do PPGL, em nome do Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa e da Profa. Dra. Fernanda De Los Rios Mendonça, pelas aulas proveitosas, conversas preciosas e grande incentivo para que eu chegasse ao final desta pesquisa.

Um agradecimento especial à querida Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, meu exemplo de professora e pesquisadora, pelas aulas, conversas e dicas preciosas, sempre direcionando para a produção de trabalhos de qualidade.

À Profa. Dra. Mariana da Silva Cassemiro pela leitura atenta do meu projeto para o exame de Qualificação, pelas recomendações e sugestões, fazendo com que o meu trabalho se tornasse realidade.

À minha orientadora, querida e amada, Profa. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira pelas orientações, sugestões, conversas e grande carinho que tem por cada um de seus “filhos acadêmicos”.

À Coordenadoria de Educação Distrital VI pelo consentimento para desenvolver esta pesquisa em uma das escolas sob sua supervisão.

À escola estadual inclusiva, contexto desta investigação, que abriu as suas portas para que eu entrasse em seu íntimo.

À professora Marly Sombra dos Santos pelo apoio incondicional no momento de coleta de dados, por ser empática e não medir esforços para me auxiliar nessa etapa.

À Silvia Fernanda Vasconcelos Silva que, durante o período mais tenso desta investigação, me enveredou para o caminho da “boa forma”, do qual não desisto mais, fazendo com que eu reduzisse a tensão mental e física.

Aos participantes desta pesquisa, cuja colaboração foi essencial para concretizar este estudo.

A todos que oraram e torceram por mim.

Aos surdos. Sem eles esta pesquisa não existiria...

*Sonhe, sonhe alto. Busque
concretizar seu sonho, mesmo que,
para isso, você tenha que padecer.
O padecimento é a certeza
de que, mais tarde, a bonança virá
e, com ela, a consumação
desse sonho.*

A autora

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi analisar as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva e os objetivos específicos foram: investigar essas práticas de ensino-aprendizagem na perspectiva do professor de língua portuguesa; identificar as dificuldades enfrentadas por eles para ensinar esses alunos; e refletir sobre o papel de outros agentes escolares nesse processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola inclusiva. Utilizou-se como aporte teórico o ensino de língua portuguesa na escola inclusiva na perspectiva de Antunes (2003, 2014), Faraco (2006), Geraldi (2011, 2013), Possenti (1996), Travaglia (2009) e de outros autores. A problematização do ensino de língua portuguesa aos alunos surdos foi embasada em Medeiros e Gräff (2012), Pereira (2014), Salles *et al.* (2004), Santos (2016), Silva (2016), entre outros, e a teoria do Interacionismo no ensino de língua portuguesa para surdos, em Figueiredo (2019), Salles *et al.* (2004) e em outros autores. Também foi considerado o ensino de línguas – Libras e Língua Portuguesa – na escola inclusiva que está disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), além de outros dispositivos legais, que também fundamentaram este trabalho. Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2000; MINAYO, 2009; OLIVEIRA, 2012) e utilizou o método estudo de caso (PAIVA, 2019; YIN, 2015). O contexto da pesquisa foi uma escola estadual inclusiva gerenciada pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) e supervisionada pela Coordenadoria Distrital de Educação 6 (CDE 6) na cidade de Manaus-AM. Os participantes foram seis professores de língua portuguesa que, na ocasião da pesquisa, tinham alunos surdos matriculados e que frequentavam as aulas. Além dos professores, foram convidados também oito agentes escolares: um diretor; um pedagogo; um apoio pedagógico; um professor da sala de recursos; e quatro tradutores intérpretes. O instrumento utilizado para gerar os dados foi o questionário (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2003). Os dados gerados foram sistematizados, analisados e interpretados a partir do paradigma teórico-metodológico da Análise de Conteúdo de Bardin ([1977] 2016). Os resultados mostraram que nas aulas de língua portuguesa aos alunos surdos está presente a mediação que é realizada, principalmente, pelos tradutores intérpretes. Os docentes enfrentam dificuldades no que tange ao ensino-aprendizagem da língua, mas utilizam estratégias diversas para solucioná-las. Também ficou evidenciado que os agentes escolares têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva, bem como a família, a qual deveria participar mais ativamente da vida escolar do surdo.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua portuguesa; professores tradutores intérpretes; escola estadual inclusiva; alunos surdos.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the teaching-learning of Portuguese for deaf students in an inclusive state school in Brazil. Specifically, we sought to investigate teaching-learning practices from the perspective of Portuguese language teachers, to identify the difficulties they face in teaching these students, and to reflect on the role of other school agents in deaf students' teaching-learning process. Our research was theoretically grounded in discussions of Portuguese language teaching in inclusive schools: Antunes (2003; 2014), Faraco (2006), Geraldi (2011; 2013), Possenti (1996), Travaglia (2009), and others. The teaching of Portuguese to deaf students was problematized based on Medeiros and Gräff (2012), Pereira (2014), Salles *et al.* (2004), Santos (2016), and Silva (2016). Interactionism theory, as pertaining to Portuguese language teaching to deaf students, was addressed through Figueiredo (2019), Salles *et al.* (2004), and others. We also looked at the teaching of Brazilian Sign Language and Portuguese as supported by Law no. 10,436, of April 24, 2002 (BRASIL, 2002), and Decree no. 5,626, of December 22, 2005 (BRASIL, 2005), among other legal provisions. Our approach was qualitative (CHIZZOTTI, 2000; MINAYO, 2009; OLIVEIRA, 2012), using the case study method (PAIVA, 2019; YIN, 2015). The research context was an inclusive state school, managed by the Amazonas State Department of Education (SEDUC/AM) and supervised by District Education Coordination 06 (CDE 06) in the city of Manaus, northern Brazil. The participants were six Portuguese language teachers who, at the time, had deaf students enrolled and attending their classes. In addition to the teachers, eight other school agents were invited: a principal, a pedagogue, a pedagogical support person, a teacher from the resource room, and four interpreters. We used a questionnaire as our instrument (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2003). Data were systematized, analyzed, and interpreted through the theoretical-methodological paradigm of Bardin's content analysis ([1977] 2016). Results showed that Portuguese language classes for deaf students are mainly mediated through interpreters. Teachers face difficulties in terms of teaching-learning, which they seek to remedy through several strategies. At this school, school agents play a fundamental role in deaf students' teaching-learning process, as does the family, which should participate more actively in deaf students' school life.

Keywords: Portuguese language teaching-learning; teachers and interpreters; inclusive state school; deaf students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tese e Dissertações da CAPES	20
Quadro 2 - Dissertações da base BDTD do portal da CAPES	21
Quadro 3 - Dissertações encontradas no Google Acadêmico.....	21
Quadro 4 - Estratégias conversacionais.....	51
Quadro 5 - Principais diferenças entre Hipótese da Interação e Teoria Sociocultural	53
Quadro 6 - Perfil dos participantes	62
Quadro 7- Categorias temáticas, subcategoria e categorias de análise	69
Quadro 8 - Práticas dos professores de língua portuguesa com alunos surdos na escola estadual inclusiva.....	87
Quadro 9 - Dificuldades enfrentadas no ensino de alunos surdos na escola estadual inclusiva	93
Quadro 10 - O papel dos agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.....	97
Quadro 11 - O papel do tradutor intérprete por meio da interação em sala de aula..	99
Quadro 12 - Participação da família na aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva	104
Quadro 13 - Práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos na escola estadual inclusiva	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de alunos surdos matriculados nas escolas estaduais.....	60
Tabela 2 - Escolas estaduais inclusivas selecionadas para a pesquisa.....	61
Tabela 3 - Função e número de agentes selecionados para a pesquisa	63
Tabela 4 - Função e número de funcionários no contexto da pesquisa	77
Tabela 5 - Infraestrutura da escola estadual inclusiva	78
Tabela 6 - Número de professores lotados por turno escolar.....	78
Tabela 7 - Número de alunos com deficiência matriculados nos turnos	79
Tabela 8 - Número de alunos com deficiência nas modalidade de ensino.....	80
Tabela 9 - Número de alunos surdos por modalidade e fase escolar	81
Tabela 10 - Número de alunos surdos por turno escolar	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da cidade de Manaus com a localização por zona das escolas estaduais inclusivas que atendem a alunos surdos	60
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDE – Coordenadoria Distrital de Educação
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FVS - Vigilância em Saúde do Amazonas
LA – Linguística Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação
Libras – Língua Brasileira de Sinais
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCA – Referencial Curricular Amazonense
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SIGEAM – Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES	24
2.2 QUEM É O SURDO?	30
2.3 INCLUSÃO E ESCOLA INCLUSIVA	33
2.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS SURDOS E SUGESTÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM	37
2.5 ENSINO DE LÍNGUAS – LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA – NA ESCOLA INCLUSIVA	42
2.6 O INTERACIONISMO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS	50
3 CAMINHOS DA PESQUISA	57
3.1 A ABORDAGEM E A METODOLOGIA	57
3.2 CONTEXTO DE PESQUISA	59
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	63
3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	65
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DE DADOS	67
4 ANÁLISE DE DADOS	70
4.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NA ESCOLA ESTADUAL INCLUSIVA	70
4.1.1 O entorno da sala de aula e a aprendizagem	71
4.1.2 O Projeto Político Pedagógico e a escola inclusiva	74
4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DO CONTEXTO	76
4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	82

4.3.1 Práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva	83
4.3.2 Dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva	88
4.3.3 O papel de outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva	93
4.3.3.1 O auxílio dos agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva.....	95
4.3.3.1.2 O papel do tradutor intérprete por meio da interação em sala de aula.....	98
4.3.4 O papel da família no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL	120
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INTRODUTÓRIO	122
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	123
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AO(À) DIRETOR(A) ESCOLAR.....	124
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AO(À) PEDAGOGO(A) e/ou APOIO PEDAGÓGICO(A).....	125
APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO AO(À) PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS	126
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO AO(À) PROFESSOR(A) TRADUTOR INTÉRPRETE.....	127
ANEXO A – PARECER FAVORÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	128

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA)¹ e discorre sobre as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva² da cidade de Manaus, Amazonas.

Embora o estudo aborde somente o ensino, é importante registrar que nesta investigação se optou pelo termo “ensino-aprendizagem” por se compreender que Vygotsky não separou os dois vocábulos, já que, em russo, a palavra *obuchenie* significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre as pessoas. Desse modo, para Vygotsky, o significado do conceito é mais abrangente, envolvendo a interação social (OLIVEIRA, 1993).

A motivação para realizar esta investigação foi uma inquietação que se iniciou ainda durante a minha formação no curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e que se estende até minha prática atual como professora. Em 2011, na ocasião das observações realizadas em sala de aula da escola pública, durante a disciplina “Estágio Supervisionado I” no Ensino Fundamental II, deparei-me com uma cena que me fez refletir sobre como deveria ser o ensino da língua portuguesa para alunos surdos. Um aluno surdo na sala de aula com alunos ouvintes copiou no caderno todo o exercício que a professora reproduziu no quadro a partir de um compêndio de gramática, porém ele não compreendia como fazê-lo. A professora argumentou que não entendia como esse aluno foi aprovado nos anos anteriores, visto que tinha algumas dificuldades na aprendizagem. Intrigada com a situação, indagações passaram pela minha mente sobre como se deveria ensinar a língua portuguesa para esses alunos nesse contexto.

Passados alguns anos, em 2015, como professora de língua portuguesa, cursei a pós-graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Em um dos módulos, “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa para Estudantes com Necessidades Educativas

¹ Moita Lopes (1996, p. 3) define LA “[...] como uma área de investigação interdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula [...] ou seja, uma visão que traz implícita a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana”.

² As escolas estaduais inclusivas são aquelas que, além de atenderem a outros tipos de alunos com deficiência, recebem também alunos surdos.

Especiais”, cujo objetivo era debater o ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) para alunos surdos, que usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna (L1) (BRASIL, 2002), o professor da disciplina solicitou que fossem elaboradas atividades didáticas diferenciadas de português escrito como L2 para esses alunos.

Ainda não tinha tido o privilégio de trabalhar com alunos surdos; no entanto, como professora licenciada e com experiência também em língua estrangeira, não apresentei dificuldades em elaborar atividades adaptadas para esses alunos, pois, com base em livros didáticos de português para estrangeiros, fiz alguns ajustes e elaborei uma lição didática baseada em leitura e escrita. A partir daí, comecei a compreender, mesmo que de forma precoce, como deveria acontecer o ensino-aprendizagem de português para esses alunos.

Desde então, as leituras que realizei nesse módulo e as pesquisas iniciais que fiz em torno dessa temática motivaram-me a escrever a monografia desse curso de especialização que recebeu o título “Metodologia do ensino de português como L2: experiência do uso da abordagem comunicativa no português escrito para alunos surdos”. Desejando contribuir com mais conhecimento nessa área, decidi continuar a pesquisa em âmbito maior, no curso de Mestrado em Letras, no qual obtive aprovação em 2018 pela UFAM em convênio³ com a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM).

Em relação à minha prática com alunos surdos, no primeiro semestre de 2019, tive uma pequena experiência na escola estadual inclusiva, ao ministrar aulas de língua portuguesa para turmas da primeira fase do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que em uma delas havia uma aluna surda. Sabe-se que é um desafio trabalhar com turmas de EJA, e um deles está relacionado com a seleção de materiais a serem usados nas aulas de acordo com os objetivos do componente curricular para alunos que ficaram muito tempo sem estudar. Isso se torna mais desafiador quando há alunos surdos na sala de aula, visto que eles apresentam um perfil diferente em relação à aprendizagem, pois apreendem as

³ Por meio do Termo de Convênio nº 05/2018 (AMAZONAS, 2018), foi feito repasse de recursos financeiros para custear vagas para o curso de Especialização *Stricto Sensu* – Mestrado em Letras, Língua Portuguesa, para professores e pedagogos da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, a fim de participarem da seleção, em turma específica, para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFAM).

informações e constroem o conhecimento pelo visual (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018).

As explicações dos conteúdos do componente curricular, na maioria das vezes, eram realizadas por meio de *slides* com imagens e letras grandes, e as atividades eram contextualizadas, sendo os textos de fácil compreensão. Mesmo com essas estratégias, percebi o quão difícil foi ensinar para essa turma com uma aluna surda, principalmente quando não se tem fluência em Libras, nem a presença do profissional intérprete para mediar os conteúdos das aulas.

Embora enfrentando dificuldades, foi possível observar que a utilização dessas estratégias contribuiu tanto para a aprendizagem da aluna surda quanto para a da turma, pois ela se mostrou mais interessada pela matéria, fazendo as atividades enquanto os colegas da turma a ajudavam. Nos trabalhos em grupo, por exemplo, a aluna sempre era incluída e interagiu com os colegas usando gestos ou, às vezes, eles se comunicavam utilizando o português escrito.

No que se refere às aulas de língua portuguesa para alunos surdos, é necessário que elas sejam significativas, ou seja, com atividades contextualizadas e que tenham sentido prático para eles (FERNANDES, 2003), visto que o português é sua L2 na modalidade escrita. Por esse motivo, “[...] é imprescindível que se garanta o aprendizado [...] com estratégias metodológicas e material didático diferenciados” (FERNANDES, 2003, p. 121). Dessa forma, a Libras – a primeira língua dos surdos – deve ser levada em conta nesse processo, pois por meio dela o aluno surdo compreende o que acontece ao seu redor, construindo sentidos e significados (FREITAS, 2014).

Além disso, o ensino de língua portuguesa para alunos surdos deve ser formal nas escolas, isto é, o ensino-aprendizagem da língua dar-se-á por meio da compreensão e produção escrita de textos significativos na sala de aula, visto que os surdos têm dificuldades em aprender a língua por meio de diálogos espontâneos, como acontece com outros falantes que têm o português como L2, como é o caso dos índios e alguns imigrantes (SALLES *et al.*, 2004). Uma vez frequentando a sala de aula com alunos ouvintes, os surdos têm dificuldades em compreender a língua portuguesa escrita porque, em alguns casos, nem adquiriram a Libras (MEDEIROS; GRÄAF, 2012; QUADROS, 2019). Consequentemente, também apresentam dificuldades na aprendizagem de outras disciplinas do currículo escolar, já que

precisam usar o português escrito para fazer leituras e atividades escritas (SANTOS, 2016).

Também alguns professores, quando trabalham com aluno(s) surdo(s), enfrentam dificuldades no ensino-aprendizagem de português na sala de aula. Por sua vez, os alunos surdos, para não ficarem excluídos do contexto das aulas, tentam acompanhá-las, dando a entender que estão compreendendo os conteúdos da disciplina (LACERDA, 2006) e, em alguns casos, são tratados como se fossem alunos ouvintes.

Embora seja reconhecida a importância do ensino-aprendizagem da língua portuguesa de forma significativa para os alunos surdos, pesquisas mostram que ele não tem acontecido da forma como deveria ser (BOTELHO, 2005; FERNANDES, 2007; SOUZA, 2012). Isso é evidenciado nas produções escritas que não avançam dos alunos surdos, que “[...] revelam as mesmas dificuldades e peculiaridades [...]” (FERNANDES, 2007, p. 10) seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, como afirma Fernandes (2007).

Fernandes (2012, p. 86) ainda destaca que “[...] os Surdos que não tiverem a oportunidade de aprender o português escrito restringem enormemente seus círculos sociais e o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade”, pois, mesmo a Libras se apresentando como um sistema linguístico completo em forma e conteúdo, não possibilita uma condição monolíngue para seus usuários, sendo imprescindível o ensino formal da língua portuguesa escrita por ser a língua oficial utilizada nos veículos de comunicação do país (FERNANDES, 2012).

No que diz respeito aos direitos dos alunos surdos estabelecidos em documentos oficiais, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), conhecida como Lei de Libras, no capítulo VI – “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva” – traz no Art. 22 a garantia de inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva em escolas comuns da rede regular de ensino com professores das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos. Esse documento é fundamental para assegurar a educação inclusiva para esses alunos, enfatizando a conscientização de que os professores devem ter da singularidade linguística desses alunos.

No entanto, ainda se percebe alunos surdos à margem do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e professores que não conseguem lidar com a

presença deles em sala de aula. No processo de inclusão, professores da disciplina, ou por desconhecerem o trabalho com aluno surdo, ou por não terem formação ou tempo, uma vez que a maioria tem uma extensa carga horária, não levam em conta algumas práticas de ensinar que são peculiares e acabam por ensiná-los da mesma forma que fazem com os alunos ouvintes, mesmo, em alguns casos, contando com a presença de intérpretes de Libras (LACERDA, 2006).

Apesar da relevância do estudo das práticas de ensino-aprendizagem para alunos surdos, há uma lacuna de pesquisa, o que também me motivou a desenvolver este estudo. Realizei uma busca em página da *web*⁴ do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com as palavras-chave “ensino-aprendizagem de língua portuguesa, aluno surdo e escola pública inclusiva”, sem uso de aspas, no dia 18 de fevereiro de 2020, e a busca levou a mais de 100 pesquisas. Após analisar uma a uma, foi possível selecionar apenas três trabalhos que são semelhantes à temática do presente estudo e que estão apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Tese e Dissertações da CAPES

Ord.	Título da dissertação ou tese	Autor(a)	Nível de pós-graduação	Ano	Instituição
1º.	Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no Ensino Fundamental	Elisângela Santos Mendes	Mestrado	2015	UESC
2º.	Práticas de ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos	Wellington Jhonner Divino Barbosa Silva	Mestrado	2016	UFG
3º.	As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação	Francisca Neuza de Almeida Farias	Doutorado	2017	UFPI

Fonte: Elaborado pela autora a partir do resultado obtido na busca no catálogo da CAPES disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Pesquisando no Portal de Periódicos da CAPES da base da Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD)⁵ com as mesmas palavras-chave – “ensino-aprendizagem de língua portuguesa, aluno surdo e escola pública inclusiva” –, sem

⁴ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

⁵ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

uso de aspas, no dia 28 de março de 2021, encontrei as seguintes dissertações referentes ao tema expostas no Quadro 2:

Quadro 2 – Dissertações da base BDTD do portal da CAPES

Ord.	Título da dissertação	Autor(a)	Ano	Instituição
1º.	O ensino-aprendizagem de alunos surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular	Elaine Candido Sudré	2008	PUC/SP
2º.	Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva	Claudia Regina Vieira	2011	UNIMEP
3º.	Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?	Ariela Soraya do Nascimento Siqueira	2015	UFAM

Fonte: Elaborado pela autora a partir do resultado obtido na busca em <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 mar. 2021.

Assim como no catálogo de teses e dissertações da CAPES e da BDTD, busquei na plataforma Google Acadêmico⁶ outros estudos concernentes ao tema desta investigação no dia 18 de fevereiro de 2020 e foram encontrados os que estão listados no Quadro 3:

Quadro 3 – Dissertações encontradas no Google Acadêmico

Ord.	Título da dissertação	Autor(a)	Ano	Instituição
1º.	Ensino da língua portuguesa para surdos: contornos de práticas bilíngues	Jurandir Ferreira Dias Junior	2010	UNICAP
2º.	Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas	Veridiane Pinto	2011	UNIVALI
3º.	Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE	Iranilde dos Santos Rocha Souza	2016	UFS

Fonte: Elaborado pela autora a partir do resultado obtido na busca no Google Acadêmico disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Analisando cada estudo apresentado, foi possível observar que eles mostram a importância do ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos. Percebe-se que eles apontam para a necessidade de se compreender mais esse processo, enfatizando a relevância de se continuar com outras pesquisas a fim de aperfeiçoar as práticas dos professores de língua portuguesa que lidam com tal demanda.

⁶ <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

Tendo isso em vista, este estudo se justifica pelo fato de haver lacunas na compreensão do ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em escolas públicas inclusivas, como evidenciam as investigações mencionadas. Dessa forma, é possível contribuir para os estudos da área de LA, além de proporcionar mais reflexões que podem trazer possibilidades de modificar a realidade vivida tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Considerando a motivação e a justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa, foi proposto o objetivo geral: analisar as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva. E os específicos: investigar as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa sob a perspectiva dos professores de português para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva; identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa para ensinar alunos surdos na escola estadual inclusiva; e refletir sobre o papel de outros agentes⁷ escolares no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos na escola estadual inclusiva.

Para alcançar esses objetivos, as perguntas de pesquisa foram as seguintes: De que maneira os professores de língua portuguesa ensinam o componente curricular Língua Portuguesa para alunos surdos em sala de aula de escola estadual inclusiva?; Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar alunos surdos em sala de aula de escola estadual inclusiva?; Como os outros agentes escolares auxiliam no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva?

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro diz respeito à presente Introdução. No segundo capítulo, apresento a fundamentação teórica, que está subdividida em seis subcapítulos. O primeiro trata de algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa; o segundo, da caracterização do surdo; o terceiro, dos conceitos de inclusão e escola inclusiva; o quarto, de dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo nas aulas de língua portuguesa e de sugestões para o ensino-aprendizagem da língua; o quinto, do ensino de Libras e língua portuguesa na escola inclusiva; e o sexto, do Interacionismo no ensino de língua portuguesa para surdos. O

⁷ Neste estudo, o termo “agente” é utilizado para referir-se àqueles profissionais que também participam do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo tanto no planejamento administrativo quanto no pedagógico, como diretores, pedagogos, professores tradutores e intérpretes de Libras, professores da sala de recursos e outros que atuam na escola inclusiva (QUADROS, 2019).

terceiro capítulo, Caminhos da Pesquisa, também está subdividido em seis partes: a abordagem e metodologia; contexto da pesquisa; participantes da pesquisa; instrumentos de geração de dados; procedimentos de geração de dados; e procedimentos de análise de dados. O último capítulo discorre sobre a análise de dados e está organizado em três subseções. A primeira traz o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva; a segunda refere-se à análise descritiva do contexto de pesquisa; e a terceira diz respeito à análise dos questionários aplicados aos participantes. Para finalizar, seguem-se as Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A seguir, apresento o Capítulo 2 dedicado ao embasamento teórico desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“[...] Se não há limite entre a grandeza e a pequenez, e nenhum ser humano é exatamente igual a outro, podemos concluir que ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente”. (SALLES *et al.*, 2004, p. 37)

Este capítulo aborda a fundamentação teórica desta pesquisa e está subdividido em seis subcapítulos. O primeiro – Ensino de língua portuguesa: algumas reflexões – traz um panorama da situação atual do ensino de língua portuguesa na escola regular apoiado em Antunes (2003, 2014), Faraco (2006), Geraldi (2011, 2013), Possenti (1996), Travaglia (2009) e outros. O segundo – Quem é o surdo? – dedica-se à caracterização do surdo a partir de documentos legais e alguns autores, como Campos (2018), Moura (2012), Perlin (2005), entre outros. O terceiro – Inclusão e escola inclusiva – trata da definição de inclusão e escola inclusiva com base na Declaração de Salamanca (1994), Ferreira (2005), Sanchez (2005) e Sasaki (2005) principalmente. O quarto – Ensino de língua portuguesa para alunos surdos: dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos e sugestões para o ensino-aprendizagem – aborda algumas dificuldades enfrentadas por eles e apresenta sugestões de como poderia ser o ensino de português para esses alunos em sala de aula, conforme Medeiros e Gräff (2012), Pereira (2014), Salles *et al.* (2004), Santos (2016), Silva (2016), entre outros. O quinto – Ensino de línguas – Libras e língua portuguesa – na escola inclusiva – traz os documentos oficiais que garantem o ensino dessas duas línguas em escolas inclusivas da rede regular de ensino, como a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), entre outros dispositivos legais. O sexto – O Interacionismo no ensino de língua portuguesa para surdos – explica a abordagem interacionista no ensino-aprendizagem de língua portuguesa como L2 com base em Figueiredo (2019), Salles *et al.* (2004), Sanchez (2005), Sasaki (2005), Siqueira (2015) e em outros autores.

2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES

O interesse em melhorar o ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva que leve o aluno a “[...] ampliar as competências comunicativo-interacionais” (ANTUNES, 2003, p. 34), isto é, a aprender de fato a usar a língua em contextos reais,

surge a partir da década de 1980 com as ciências linguísticas que “[...] chegam à escola, ‘aplicadas’ ao ensino da língua materna [...] com várias interferências significativas delas na disciplina português” (SOARES, 2002, p. 171). Estudiosos dessa área, por sua vez, sugerem como aprimorar esse ensino de modo que leve o aluno a fazer usos reais da linguagem (ANTUNES, 2003, 2014; GERALDI, 2011, 2013; TRAVAGLIA, 2009; POSSENTI, 1996), visto que a realidade nas aulas de português se mostra bem aquém do esperado, “[...] ou seja, que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum” (ANTUNES, 2003, p. 15).

Pesquisadores da linguagem (ANTUNES, 2003, 2014; FARACO, 2006; GERALDI, 2011; POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2009) são unânimes em explicitar resquícios existentes de ensino tradicional pautado em gramática normativa nas aulas de língua portuguesa. O conteúdo nos programas escolares são os mesmos tópicos que estão presentes nos compêndios de gramática e a ênfase nas práticas de sala de aula é dada no “[...] estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais” (ANTUNES, 2003, p. 16) que não levam os alunos a desenvolverem a competência comunicativa, quer dizer, “[...] a capacidade do usuário (falante, escritor/ouvinte, leitor) de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17).

De acordo com Antunes (2003), o ensino de português encontra-se organizado em práticas que não estão muito adequadas. Como exemplos, a autora enumera as seguintes: “[...] fazer listas de palavras; identificar sua classe morfológica; formar e analisar frases soltas; identificar a função sintática de termos e orações” (ANTUNES, 2014, p. 16). Essas práticas feitas em sala de aula não promovem o conhecimento da língua portuguesa e da sua gramática e o mais preocupante é que a grande maioria acredita que realizando tais práticas os alunos aprenderão a falar, ler e escrever “bem” consoante os perfis social e profissional valorizados atualmente (ANTUNES, 2014, p. 17-18).

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa tem-se baseado no ensino da gramática tradicional, como regras que devem ser aprendidas para serem incorporadas tanto no texto escrito quanto no oral. Segundo Travaglia (2009, p. 101), “[...] a maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança, pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais”.

Em relação ao ensino dos tópicos gramaticais – geralmente listados no índice das gramáticas – como prática corriqueira e tradicional nas escolas, Faraco (2006) ressalta que eles são estudados sem nenhuma relevância, isto é, sem reflexões sobre os usos da língua. A título de exemplo: em geral, são propostas listas de regras para serem decoradas pelos alunos por meio de “[...] exercícios insossos e descontextualizados” (FARACO, 2006, p. 26).

Ainda corroborando as ideias dos autores citados, Geraldi (2011, p. 45) destaca o atual ensino de língua materna nos seguintes termos:

[...] parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas [...] consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Nas aulas de línguas, como afirma o autor, a maior parte do tempo é utilizada para se ensinar uma metalinguagem de análise da língua com exercícios repetitivos que nem os próprios professores conseguem elucidar. Geraldi, professor e pesquisador, ao ministrar cursos para professores, criticava o modo como eram ensinados os conteúdos de língua portuguesa dizendo: “[...] usava de meus conhecimentos para mostrar aos professores que eles não sabiam o que exigiam que os alunos soubessem” (GERALDI, 2013, p. XXI), ou seja, por que ensinar conteúdos que os próprios professores desconhecem? O autor acrescenta que “[...] preparava baterias de exercícios de análise sintática com o único objetivo de mostrar aos professores que eles não sabiam resolvê-los” (GERALDI, 2013, p. XXI).

Possenti (1996, p. 36) reforça as ideias apresentadas ao defender que “[...] não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”. No dia a dia, as crianças (alunos) aprendem a falar com os adultos e interagem muito bem com os outros sem que as mães lhes passem exercícios de completar frases, decorar conjugações verbais, construir frases afirmativas, negativas etc., visto que o domínio de uma língua “[...] dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica” (POSSENTI, 1996, p. 53). Em outras palavras, as crianças aprendem muito bem a falar, ler, escrever, explicar e argumentar sem o conhecimento prescritivo da gramática.

Como é possível observar a partir do que foi exposto, as aulas de língua portuguesa vêm sendo conduzidas pelo viés da perspectiva tradicional, fundamentadas em práticas de ensino que supervalorizam a metalinguagem. Segundo Travaglia (2009, p. 40),

[...] o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna [...], causando prejuízos na formação do aluno, em termos do conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor.

Os autores supracitados consentem em relação à maneira como vem sendo ensinada a língua portuguesa na escola que é baseada em práticas de metalinguagem, conforme já foi enfatizado. Essas práticas estão relacionadas com a concepção de língua que o professor assume em seu trabalho em sala de aula, de forma consciente ou inconsciente. Em algumas vezes, o professor reconhece determinada visão de língua na adoção de suas atividades, porém a prática revela outras (PERFEITO; CECÍLIO; HÜBES, 2007).

Geraldi (2011) cita três tipos de concepções que perpassam o ensino de línguas: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como forma de interação. Na primeira concepção, que é baseada nos estudos tradicionais, ou seja, na transmissão de conhecimento, percebe-se que o sujeito assume papel passivo nesse processo. Nesse caso, o professor é visto como o detentor do conhecimento e o aluno como receptor desse conteúdo. Nessa perspectiva, segundo Zanini (1999, p. 80), conhecer a língua materna “[...] significava dominar a gramática da língua: sua história e suas normas”. Por isso, há a preocupação no ensino com princípios “[...] básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem” (ZANINI, 1999, p. 80), cujo objetivo é o conhecimento do padrão culto, sem levar em consideração o contexto dos alunos.

Na segunda concepção – linguagem como instrumento de comunicação –, a “[...] língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22) capaz de transmitir uma certa mensagem de um emissor para um receptor, em que o sujeito também é visto como passivo. De acordo com Perfeito, Cecílio e Hübés (2007, p. 138), nessa concepção, o foco está no “[...] estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais

morfofossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos próprios da norma culta”. Tal concepção é observada em atividades mecânicas, como as de completar lacunas, seguir modelos para elaborar outras sentenças ou as questões de múltipla escolha em livros didáticos ou apostilas (PERFEITO; CECÍLIO; HÜBES, 2007), cujo enfoque é a repetição como prática para a aprendizagem (ZANINI, 1999).

Por fim, na concepção que se refere à linguagem como forma de interação, o sujeito, ao usar a língua, realiza ações, age e atua sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Travaglia (2009, p. 23) afirma que “[...] a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação”, sendo os contextos sócio-histórico e ideológico considerados nesse processo. Nessa perspectiva, o sujeito não é mais passivo, mas se constitui como tal pela linguagem à medida que interage com os outros (GERALDI, 2013).

Considerando o exposto, pode-se afirmar que “[...] uma das concepções muito utilizadas na escola é a do ensino da língua portuguesa como um código a ser decifrado” (FREITAS, 2014, p. 42), ou seja, está relacionada com a segunda concepção de língua apresentada, em que o professor ensina os conteúdos da disciplina por meio de regras que devem ser seguidas tanto na leitura quanto na escrita, enquanto os alunos são meros receptores. Dessa maneira, pressupõe-se que o conhecimento de regras os tornará capacitados para usar a língua de forma correta (FREITAS, 2014).

No que tange ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa previsto nos documentos legais, especificamente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais (BRASIL, 1998), espera-se que nesse processo:

[...] o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

O trabalho com a língua materna em torno de um “conjunto de atividades” por meio de processos de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, do processo

de produção de textos orais e escritos e do processo de análise linguística⁸ auxilia os alunos a desenvolverem as competências necessárias para uma participação efetiva no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Dados os objetivos de ensino de língua portuguesa, os PCNs (BRASIL, 1998) sugerem o texto como unidade básica do ensino e afirmam que:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23).

O texto visto como unidade de ensino e organizado de forma temática, composicional e estilisticamente é caracterizado como pertencendo a variados gêneros textuais. Desse modo, diferentes textos relativos a gêneros textuais heterogêneos podem ser contemplados nas atividades de ensino, levando os alunos ao “[...] desenvolvimento de diversas capacidades” ao colocar no foco do ensino a “[...] compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita [...]” (BRASIL, 1998, p. 24) de textos pertencentes a vários gêneros. Por isso que o ensino de classificações e nomenclaturas gramaticais nas aulas de língua não é relevante, se levado de forma descontextualizada (ANTUNES, 2014), isto é, sem explicar o motivo de suas funções e usos, uma vez que o objetivo de ensino de língua portuguesa, como já mencionado, é o desenvolvimento do “[...] domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem [...]” (BRASIL, 1998, p. 49).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) quanto ao ensino da língua portuguesa dialoga com os PCNs dessa disciplina e, da mesma forma, propõe o texto como central no ensino de língua materna. Com base na “[...] perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67), que fundamenta também os PCNs de língua portuguesa, a BNCC traz a importância do texto para se realizar as práticas de linguagem, uma vez que ele está ligado aos “[...] contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67).

⁸ As habilidades sugeridas para cada prática estão explicitadas em “Objetivos de ensino” (BRASIL, 1998, p. 49-52).

Considerando as ideias dos autores citados nesta subseção, bem como o que definem os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa e que partilham da mesma concepção de ensino a ser conduzido a partir de uma perspectiva “enunciativo-discursiva” pautada em textos pertencendo “[...] a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67), sugere-se adotar estratégias diferentes no ensino de língua materna com o objetivo de proporcionar “[...] aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos [...]” (BRASIL, 2018, p. 67) e, consequentemente, do seu repertório linguístico para que eles participem de forma significativa e crítica nos espaços que circulam socialmente.

A seguir, apresento uma caracterização do surdo com base em documentos legais e alguns autores, como Campos (2018), Moura (2012), Perlin (2005), entre outros.

2.2 QUEM É O SURDO?

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), considera-se a 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 Libras” (BRASIL, 2005). Campos (2018) corrobora o documento ao afirmar que o surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, tendo capacidade de apropriar-se da língua de sinais, da língua escrita e de outras para o seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A autora complementa que o uso da língua de sinais permite ao “ser surdo [...] expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados, de forma mais completa e acessível” (CAMPOS, 2018, p. 48).

Tendo em vista o papel da escola na educação dos surdos, concordo com Moura (2012) quando lembra que, além da preocupação com o ensino formal das línguas para esses alunos, há outros aspectos relevantes para a subjetividade deles, quais sejam, Culturas, Identidades e Comunidades Surdas (MOURA, 2012).

Campos (2018, p. 47) explica que a Cultura Surda “[...] está em conexão com a teoria cultural”, isto é, o “o surdo é visto como diferente e sujeito cultural” (CAMPOS, 2018, p. 47). Nesse sentido, os surdos lutam

[...] pelos seus direitos de pertencerem a uma cultura surda representada pela língua de sinais, pelas identidades diferentes, pela presença de intérpretes, por tecnologias especializadas, pela pedagogia da diferença, pelo povo surdo, pela comunidade surda. (CAMPOS, 2018, p. 47).

Segundo a autora, esses direitos são conquistas no espaço escolar, no qual a diferença surda possa ser respeitada. A cultura surda, como uma das características do surdo, representa na teoria cultural uma possibilidade de fazer parte do povo surdo em diferentes trajetórias, como na história cultural, comunidades, línguas de sinais, arte surda, identidade e subjetividade surda, além de política surda, presença de intérpretes de língua de sinais, pedagogia surda, escola de surdos, experiências visuais, “[...] a diferença como sujeito e forma de cultura” (CAMPOS, 2018, p. 48-49).

A língua é um dos aspectos mais importantes da cultura surda, pois estabelece de forma marcada o que é transmitido visualmente e, além dela, há outros aspectos de manifestações presentes que, de acordo com Moura (2012), devem ser preservados quando se pensa na educação de surdos. A título de exemplo, autoras como Gomes (2018) e Moura (2012) citam a poesia surda, teatro, literatura, livros adaptados para os surdos, campanhas luminosas no lugar das sonoras, despertador que vibra, legendas, janelas fechadas com intérpretes em alguns programas televisivos, entre outros.

No que diz respeito à Identidade Surda, Salles *et al.* (2004, p. 40) esclarecem que a “[...] existência de uma Cultura Surda ajuda a construir uma identidade das pessoas surdas” e lembram que Cultura Surda significa a evocação a uma “questão identitária” (SALLES, *et al.*, 2004, p. 41). Da mesma forma, Perlin (2005, p. 54) afirma que o “[...] o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”, o que é ratificado por Quadros (2019, p. 35) que também explica que os surdos descobrem “[...] a própria identidade surda no encontro com outro surdo”.

Segundo Salles *et al.* (2004), o surdo se identificará com a Cultura Surda, dependendo da identidade que ele assume dentro da sociedade, que é classificada por Perlin (2005) como Identidades surdas, Identidades surdas híbridas, Identidades surdas de transição, Identidades surdas incompletas e Identidades surdas flutuantes.

As Identidades surdas são grupos de surdos que fazem uso da “experiência visual” (PERLIN, 2005, p. 62), isto é, usam a língua de sinais para se comunicarem

com outros surdos. O encontro com surdos adultos leva-lhes a construir uma identidade forte, centrada no ser surdo, “a identidade política surda” (PERLIN, 2005, p. 63), trata-se da “consciência surda” (PERLIN, 2005, p. 63) de se reconhecer como diferente e assumir-se como sujeito surdo.

As Identidades surdas híbridas referem-se a surdos que nasceram ouvintes e com o tempo tornaram-se surdos, têm presente as duas línguas, quer dizer, conhecem e usam a estrutura do português falado, mas dependem dos sinais para a comunicação visual. Já as Identidades surdas de transição dizem respeito aos surdos que passam a ter contato com a comunidade surda de maneira tardia. Geralmente, os surdos passam por essa transição, uma vez que a maior parte é filhos de pais ouvintes.

As Identidades surdas incompletas caracterizam os surdos que negam a representação e identidade surdas, reconhecendo a “identidade ouvinte como superior” (PERLIN, 2005, p. 65). Por fim, as Identidades surdas flutuantes representam os surdos que querem ser representados pelo ouvintismo⁹, vivem e se manifestam conforme o mundo dos ouvintes.

Os surdos que escolhem se relacionar com outros surdos fortalecem suas identidades porque é no contato com seus semelhantes que há a identificação com outros surdos por meio de “[...] relatos de problemas e histórias semelhantes às suas: uma dificuldade em casa, na escola, normalmente atrelada à problemática da comunicação” (SALLES *et al.*, 2004, p. 41). É nos encontros surdo-surdo que surgem a Comunidade Surda e com ela as associações de surdos. Nelas são celebradas diferentes datas comemorativas, entre elas o próprio aniversário de cada associação e outros eventos considerados importantes para os surdos (QUADROS, 2019).

Além disso, é na Comunidade Surda que se discute “[...] o direito à vida, à cultura, à educação, ao trabalho, ao bem-estar de todos” (SALLES *et al.*, 2004, p. 42). É nela também que são criados os movimentos surdos, característica da resistência surda ao ouvintismo, e é por meio dela que há atuação dos surdos na política para terem seus direitos linguísticos e de cidadãos reconhecidos (SALLES *et al.*, 2004).

⁹ Segundo Skliar (2005, p. 15), o ouvintismo é um “[...] conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte”.

A comunidade surda brasileira é representada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)¹⁰, filiada à Federação Mundial dos Surdos, que tem por propósito defender políticas linguísticas, educacionais, culturais, bem como outros direitos dos surdos. Desempenhou papel relevante no reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Desde 1987, a instituição tem à sua frente lideranças surdas dando legitimidade na representação das comunidades surdas. Essas lideranças são “[...] referências linguísticas, culturais e identitárias para jovens surdos e promovem encontros surdos baseados em atividades esportivas, lazer, religião, educação e trabalho” (QUADROS, 2019, p. 36).

Tendo em vista a relevância da cultura surda para a constituição do ser surdo, Moura (2012) sugere que é preciso que todos os membros da escola estejam cientes dessa importância. O conhecimento da cultura surda por parte dos professores sensibiliza-os para que possam criar situações em sala de aula por meio de atividades envolvendo, por exemplo, poesias, acróstico em Libras, teatro e arte visual para que tal cultura, quando possível, esteja presente em sala de aula. A autora também recomenda levar os alunos surdos a conhecerem outros surdos de outras escolas, associações e clubes, adultos surdos que trabalham em diversos segmentos da sociedade para que tenham possibilidades de “vir a ser” (MOURA, 2012, p. 114) e conclui ao registrar que o compromisso da escola, além do ensino-aprendizagem, é “[...] socializar e preparar o indivíduo para estar no mundo e, muitas vezes, para o surdo, esse é o único lugar em que ele tem a possibilidade de construção de uma identidade íntegra, baseada no que ele é e pode vir a ser”. (MOURA, 2012, p. 114).

Após a caracterização do surdo, é relevante definir inclusão e escola inclusiva.

2.3 INCLUSÃO E ESCOLA INCLUSIVA

O movimento da inclusão (SANCHEZ, 2005) surgiu em meados da década de 1980 e se intensificou mais na década de 1990 (SASSAKI, 2005) com o intuito de conscientizar a “[...] equiparação de oportunidades” (SASSAKI, 2005, p. 20) em relação à habitação, transporte, serviços sociais, saúde, educação, trabalho, vida cultural, social etc. a todos. No que se refere a essa ideia de equiparação, documentos

¹⁰ O site oficial da FENEIS é feneis.org.br.

internacionais, como o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (ONU, 1982), as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993) e a Declaração de Salamanca (1994) ressaltam a “[...] conscientização da sociedade sobre o outro lado da inserção, qual seja, o lado da necessidade de modificarmos a sociedade (escolas, empresas, espaços urbanos etc.) para atender as necessidades das pessoas” (SASSAKI, 2005, p. 21).

Nesse sentido, a inclusão consiste em:

[...] adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana [...] (SASSAKI, 2005, p. 21).

Complementando, Tenor (2008, p. 33-34) destaca que a inclusão é um fenômeno social complexo que tem como efeito ações estabelecidas e mantidas por diversas instituições e atores, como governo, instituições formadoras de educadores, escolas, a própria pessoa com deficiência e a sua família.

De acordo com Sassaki (2005, p. 21), para se incluir todas as pessoas, a modificação na sociedade é necessária, pois parte-se do princípio de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades dos seus membros e não o contrário. Segundo o autor,

[...] o desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc. das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc.) (SASSAKI, 2005, p. 21).

Para Sassaki (2005), o processo de construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva é gradual. Observam-se sinais desse processo com “frequência crescente” (SASSAKI, 2005, p. 22) nas escolas, nas empresas, na mídia, nas nossas vizinhanças, nos recursos da comunidade e nos programas e serviços.

Em relação à educação, a “filosofia da inclusão”, conforme Sanchez (2005, p. 11), defende

[...] uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência ou não de ter deficiência) (SANCHEZ, 2005, p. 11)

Sanchez (2005) ainda explica que esse modelo de educação procura estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de alunos e contribuir para a erradicação da desigualdade e injustiça social. Nesse contexto, a educação inclusiva desafia os educadores a irem além de suas formas de ensinar, pois com esse paradigma de inclusão todos devem ser acolhidos nas escolas.

Ferreira (2005), por sua vez, afirma que escola inclusiva é aquela que deveria considerar todas as crianças e suas necessidades educacionais, pessoais, emocionais, familiares etc. e também deveria ser, igualmente, uma escola humanística com o propósito de assumir a formação integral da criança e do jovem como sua finalidade primeira e última. A autora reitera que uma escola inclusiva não pode se referir apenas às crianças em desvantagem ou excluídas, ou seja, aquelas com deficiências ou necessidades especiais; ao contrário, deve ter o comprometimento de lutar por todos aqueles que vivem em situação de risco.

Já para Sanchez (2005), a educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos. Em primeiro lugar, por adotar a não segregação de nenhum tipo de pessoa com deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero ou pertencimento a uma minoria étnica. Em segundo lugar, por ser considerada uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, um conjunto de ações.

O princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (1994), é:

[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Esse documento reafirma o compromisso de educação para todos, desde crianças até adultos com suas diferentes necessidades educacionais e especiais, em um sistema regular de ensino (GOMES, 2018), proclamando que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; e
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Assim, todos têm direito à educação e as necessidades de aprendizagem de cada um devem ser levadas em conta. Para isso, os “sistemas educacionais” (GOMES, 2018, p. 43) deveriam se adequar a todos sem distinção, deixando claro essa concepção nos projetos pedagógicos das escolas para que os currículos propostos sejam dinâmicos e flexíveis, “[...] permitindo o ajuste do fazer pedagógico às peculiaridades de cada aluno” (MATOS, 2013, p. 88). Dessa forma, as escolas com perspectiva inclusiva tornam-se mais “acolhedoras” (GOMES, 2018, p. 44) e seguem, portanto, em direção a uma sociedade inclusiva, visto que “[...] a educação inclusiva é um meio privilegiado para alcançar a inclusão social” (SANCHEZ, 2005, p. 14).

Nesse cenário, um novo professor e uma nova metodologia de ensino se qualificam para um comprometimento com a inclusão. É importante o professor ter em mente que: a educação é um direito humano; as crianças estão na escola para aprender; há crianças que são mais vulneráveis à exclusão educacional do que outras; é da responsabilidade da escola e dos professores criar formas alternativas de ensino-aprendizagem mais efetivas para todos (FERREIRA, 2005).

Para atender a essa demanda de alunos, na perspectiva da inclusão, uma nova metodologia de ensino inclusiva deveria garantir que eles se sentissem motivados a frequentarem a escola e a participarem das tarefas em sala de aula. Deveria também ter “[...] qualidade curricular e metodológica, [...] identificar barreiras à aprendizagem e planejar formas de removê-las” (FERREIRA, 2005, p. 45) com o objetivo de que cada aluno aprenda e seja respeitado no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Gomes (2018), a educação inclusiva tem um longo caminho a percorrer e todos os envolvidos, ou seja, governo, escola, famílias, instituições formadoras etc. são responsáveis pela construção dessa trajetória que conduz a uma educação de qualidade. Desse modo, aos governos foi demandado que

[...] atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Em vista disso, é “prioridade política e financeira” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1) dos atores governamentais a manutenção dos sistemas de ensino, tanto no aprimoramento dos professores quanto no da equipe escolar, para que possam participar de formações, treinamentos, estudos etc., bem como usar os recursos para a compra de materiais de que necessite a escola com o propósito de melhorar a “acolhida” de todos os alunos na escola inclusiva (GOMES, 2018, p. 43-44). Muito mais significativa que a formação de educadores, como estabelece a Declaração de Salamanca (1994), é a importância de se refletir sobre a prática em sala de aula que, somada ao conhecimento científico sobre estratégias mais dinâmicas e inovadoras (FERREIRA, 2005), poderia favorecer uma educação mais participativa, igualitária e de qualidade.

A seguir, trago algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos nas aulas de língua portuguesa, bem como sugestões para um processo de ensino-aprendizagem mais satisfatório.

2.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS SURDOS E SUGESTÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

A preocupação com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa é uma constante, principalmente quando se reporta aos alunos surdos (PEREIRA, 2009). Pesquisadores da área de educação de surdos preocupados com a sua aprendizagem na escola mostram por meio de estudos (PEREIRA, 2014; SANTOS, 2016; SILVA, 2016) que os alunos surdos têm apresentado desempenhos insatisfatórios na língua portuguesa como L2.

Pereira (2014) analisou produções escritas de dois alunos surdos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Estado de São Paulo e verificou que eram muito simples para alunos desse ano, tanto no que se refere a “vocabulário” quanto em relação às “estruturas sintáticas” (PEREIRA, 2014, p. 154), quando comparadas com as de outros alunos ouvintes do mesmo ano, ainda que evidenciassem estarem aprendendo a língua portuguesa. A pesquisadora chegou à conclusão de que “[...] não é a surdez a responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos” (PEREIRA, 2014, p. 154) na aprendizagem de língua portuguesa, mas o modo que ela “[...] tem sido ensinada nas escolas” a partir da “concepção de língua como código¹¹” (PEREIRA, 2014, p. 154).

Santos (2016), da mesma forma, mostra resultados de produções escritas de português como L2 de alunos surdos de uma escola regular nas quais são percebidos alguns problemas de interpretação de texto, falta de concordância nas frases, assim como omissão de algumas palavras. Santos (2016, p. 215) afirma que “[...] não se pode atribuir os problemas apresentados nas produções textuais do surdo a sua falta de potencial intelectual”, pois “[...] o surdo é tão capaz de aprender e se relacionar quanto o ouvinte” (SANTOS, 2016, p. 215), mas à falta de “[...] oportunidade de acesso a um ensino que se adeque para atender às suas necessidades [...]” (SANTOS, 2016, p. 215). A autora corrobora as ideias citadas apoiando-se em Alves, Ferreira e Damazio (2010, p. 22) que reiteram concluindo que “[...] o fracasso do processo educativo das pessoas com surdez é um problema resultado das concepções pedagógicas de educação escolar adotadas pelas escolas e de suas práticas”.

Silva (2016, p. 102) pesquisou as práticas de ensino de língua portuguesa escrita desenvolvidas por professores de alunos surdos no “contexto da inclusão escolar” no Estado de Goiás e chegou a algumas considerações, como “[...] o ensino

¹¹ Essa concepção de língua foi explicada na subseção 2.1 Ensino de língua portuguesa: algumas reflexões com base em Travaglia (2009) e outros autores.

de língua portuguesa, de modo geral, tem sido problemático” (SILVA, 2016, p. 102), uma vez que “os professores não têm refletido sobre o porquê de ensinar da forma que ensinam” e muito menos “[...] desenvolvem um trabalho no intuito de potencializar as capacidades de comunicação de seus aprendizes” (SILVA, 2016, p. 102). Segundo o autor, isso se deve ao fato de os professores passarem por uma “formação aligeirada” (SILVA, 2016, p. 102) em relação ao ensino-aprendizagem de línguas e também a outros fatores, como “quantitativo de alunos em sala de aula e a falta de material didático adequado” (SILVA, 2016, p. 102).

Dorziat e Figueredo (2002, p. 5), ao problematizarem o ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos, comparam a situação dos alunos ouvintes com a dos surdos e percebem que

[...] os segundos encontram-se numa posição bastante inferiorizada, pois, além de sofrerem as mesmas limitações a que são submetidos os ouvintes, é-lhe negada uma educação na sua língua natural (a língua de sinais). Em lugar dela, é oferecida uma língua estranha, no nosso caso o português, na modalidade oral e/ou escrita [...].

Além de enfrentarem as mesmas situações de sala de aula em relação ao ensino-aprendizagem de português com os alunos ouvintes, os alunos surdos geralmente não têm a oportunidade de acesso à Libras que, em muitos casos, não é levada em consideração na mediação dos conteúdos, o que compromete a aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos (DORZIAT; FIGUEREDO, 2002).

Esse comprometimento na aprendizagem de leitura e escrita se deve em parte ao modo como estão sendo conduzidas as aulas de língua portuguesa para os alunos surdos, conforme já afirmado anteriormente. Em relação a práticas de sala de aula, Pereira (2014, p. 146) mostra que,

[...] visando ao aprendizado da Língua Portuguesa, o professor iniciava com a exposição dos alunos surdos a palavras e prosseguia com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos.

Esse modelo de ensino baseado na concepção de língua como código é explicado por Pereira (2014, p. 146) como sendo um “[...] ensino sistemático e padronizado da língua portuguesa” para alunos surdos que chegam à escola sem uma “língua constituída” (PEREIRA, 2014, p. 146), isto é, uma língua base com a qual possam construir a escrita, principalmente se forem filhos de pais ouvintes.

De acordo com Pereira (2014, p. 146), a preocupação com o vocabulário do texto levou a uma compreensão limitada sobre ele, o que era observado pela maneira como os professores davam tratamento aos textos, solicitando aos alunos que “sublinhassem palavras desconhecidas, procurassem o significado das mesmas no dicionário” e “escrevessem frases com as palavras solicitadas”. Esse tipo de atividade ocasionou “desânimo nos alunos surdos” (PEREIRA, 2014, p. 146) conduzindo para um afastamento na leitura e contribuindo “para o estabelecimento de uma representação de leitura como difícil e deles como incapazes de ler” (PEREIRA, 2014, p. 146). Por essa razão, os professores traziam textos para leitura “adaptados e simplificados” (PEREIRA, 2014, p. 146), o que levava ao desinteresse pela leitura, não ampliando o conhecimento da língua portuguesa. Embora conseguissem “decodificar as palavras, a maioria dos alunos surdos não entendia o que lia” (PEREIRA, 2014, p. 146).

Assim, os alunos surdos produzem “frases simples e curtas” (PEREIRA, 2014, p. 147) e, conseqüentemente, apresentam dificuldades “no uso das flexões, da concordância e na ordenação dos vocábulos nas frases” (PEREIRA, 2014, p. 147). Essa aprendizagem mecânica é reflexo do paradigma de ensino de maneira estruturada com pouco “conhecimento da Língua Portuguesa”, quer dizer, os alunos não conseguem refletir a respeito do “funcionamento” (PEREIRA, 2014, p. 147) da língua, como já ficou evidenciado.

Convém registrar que a aprendizagem formal do português na escola para o surdo se justifica em razão de o aluno não o aprender de forma espontânea no dia a dia, ou seja, como falantes da língua e, por isso, necessita de estratégias formais para aprender o português escrito. Salles *et al.* (2004, p. 115) sugerem que, devido à “[...] ausência de trocas orais”, o ensino-aprendizagem de português seja mediado por textos autênticos e que façam sentido para esses alunos não restringindo somente a “[...] transmitir informações estruturais e lexicais, [...]” uma vez que existe a ausência do português oral (SALLES *et al.*, 2004, p. 115).

Com a sugestão de “textos autênticos” (PEREIRA, 2014, p. 149), são proporcionadas aos alunos surdos, desde cedo, “situações de leitura” (PEREIRA, 2014, p. 149), pois, por meio delas, o acesso à língua portuguesa torna-se possível. Por isso, é importante para os alunos surdos a “[...] leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais” (PEREIRA, 2014, p. 149-150) para a aprendizagem do sistema da língua e a ampliação do conhecimento letrado. Sendo assim, os textos selecionados devem ser contextualizados “[...] trazendo aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais” (SALLES *et al.*, 2004, p. 115). Além disso, devem contemplar: 1) autenticidade; 2) temas com relação à experiência dos aprendizes; e 3) associação com imagens (SALLES *et al.*, 2004, p. 115).

Medeiros e Gräff (2012) ainda recomendam que o ensino de língua portuguesa escrita deve ser organizado por meio de temas e não de atividades gramaticais, iniciando-se com questões simples, concretas e imediatas para, em seguida, se partir para questões mais abstratas. O uso de recursos visuais é muito importante nesse processo, pois o surdo faz associações com aquilo que vê, ou seja, por meio de imagens, ele infere o que será tratado dentro da temática de cada texto. Esse tipo de procedimento é o ideal, considerando que a aprendizagem da língua portuguesa escrita passa por algumas etapas:

[...] o surdo iniciará seu processo de aquisição da L2 organizando associações de objetos concretos a um determinado sinal, posteriormente o concreto será substituído pela sua imagem/desenho, em seguida a palavra escrita fará parte deste processo de associações, após o alfabeto manual se insere neste processo, até que seja capaz de associar a palavra escrita a um texto, compreendendo o sentido e significado da mesma [...] (MEDEIROS; GRÄFF, 2012, p. 5).

De acordo com as autoras, a ideia é que se trabalhe com uma metodologia baseada em temáticas, assuntos que façam parte do cotidiano dos alunos, pois facilitam a produção de significados a partir do que aprendem até serem capazes de compreender sinais e palavras mais subjetivos ou abstratos. Nesse sentido, o processo de aprendizagem do aluno surdo é organizado em três momentos: a) leitura; b) tradução; e c) escrita, convergindo interativa e linguisticamente para atribuição de sentido ao texto (MEDEIROS; GRÄFF, 2012).

O primeiro momento – leitura – é um procedimento “[...] no processo de aquisição da L2” (MEDEIROS; GRÄFF, 2012, p. 5) que propicia que o surdo faça

“associações” e constitua seu “vocabulário” (MEDEIROS; GRÄFF, 2012, p. 5) aprendendo de modo contextualizado, atribuindo sentido ao texto. Em razão disso, a proposta é que os materiais oferecidos aos alunos ouvintes sejam os mesmos para os surdos, sem adaptações de “mais fácil leitura” (MEDEIROS; GRÄFF, 2012, p. 5), visto que se corre o risco de restrição a “[...] leituras muito simples e de pouca bagagem teórica” (MEDEIROS; GRÄFF, 2012, p. 5).

Quanto à tradução e à escrita, são os momentos de leitura e contextualização que facilitarão esses processos. Por esse motivo, para facilitar a leitura de um texto, Medeiros e Gräff (2012, p. 6) ainda sugerem que se aposte “na necessidade de instrumentalizá-lo”, ou seja, para que a leitura se torne efetiva e significativa é relevante fazer “esquemas conceituais relativos ao conteúdo do texto, identificação de palavras-chave [...], ilustrações, gráficos etc.” (MEDEIROS; GRÄFF, 2012, p. 6) com o propósito de aprofundar a leitura.

Expostas as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos nas aulas de português e algumas sugestões para o ensino de língua portuguesa para esses alunos, apresento, a seguir, documentos oficiais que garantem o ensino de Libras e língua portuguesa como L2 para alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva, bem como propostas de alguns autores para a educação bilíngue.

2.5 ENSINO DE LÍNGUAS – LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA – NA ESCOLA INCLUSIVA

Como mencionado anteriormente, a Declaração de Salamanca (1994) é um marco para a educação inclusiva (GOMES, 2018), visto que orienta as escolas a “[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3). Com relação à “condição linguística” do surdo, o documento já preconizava a importância de se reconhecer a sua língua, assim como garantir acesso à educação na sua própria língua, como é possível observar na referida Declaração:

[...] a importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas

tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos¹².
(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 7).

Oito anos depois, foi sancionada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como “[...] sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, [...] um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Quadros (2019, p. 20) explica que “esse reconhecimento oficial ao lado de seu *status* linguístico é uma conquista dos movimentos sociais encabeçados pelas lideranças surdas”¹³.

Três anos depois da Lei de Libras, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), é aprovado para regulamentá-la, apresentando algumas ações a serem implementadas, entre elas a educação bilíngue para surdos. O capítulo IV, Art. 14, parágrafo primeiro e inciso II dispõe “[...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos [...]” (BRASIL, 2005). Em virtude disso, o aluno surdo ganha amparo legal que obriga as instituições de ensino a se adequarem à realidade deles, ofertando-lhes tanto o ensino de Libras quanto o de língua portuguesa como L2.

Levando-se em consideração que a língua materna dos surdos é a Libras, reconhecida pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), na escola da rede regular de ensino, eles deverão aprender o português como L2, uma vez que

[...] o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola [...] (SALLES *et al.*, 2004, p. 115).

O Art. 2º do decreto mencionado dispõe que a pessoa surda “[...] compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura pelo uso da LIBRAS” (BRASIL, 2005). Isso significa que a língua de sinais assegura

¹² No Brasil é a Libras: Língua Brasileira de Sinais.

¹³ Quadros (2019) explica que a representação das Comunidades Surdas Brasileiras é feita pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), congregando várias instituições do país, como associações de surdos, de pais e amigos de surdos, escolas e demais instituições. Foi essa instituição que deu apoio ao reconhecimento legal da Libras que culminou com a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002).

ao surdo “[...] a compreensão do mundo das coisas que estão ao seu redor” (FREITAS, 2014, p. 46), permitindo a interação e a construção de sentidos. Assim, para a aprendizagem em L2, é preciso levar em conta a língua materna dos surdos, no caso a Libras (PEREIRA, 2009).

No capítulo VI – Da garantia do Direito à Educação das Pessoas Surdas ou com Deficiência Auditiva – no Art. 22, é garantida a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por meio de

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

De acordo com o referido decreto (BRASIL, 2005), cabe às instituições federais em colaboração com os estados e municípios organizar os seus sistemas de ensino para que as escolas possam atender aos alunos surdos. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) já garantia como direito fundamental e dever do Estado a presença de alunos com deficiência nas escolas regulares. O Art. 208, inciso III dispõe “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Para ratificar o que diz a Lei Maior (BRASIL, 1988), a Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determina como dever do Estado no capítulo IV, inciso III garantir “[...] atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência [...] preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1996, p. 2),

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que trata da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, determina algumas diretrizes, como garantir “[...] um sistema educacional inclusivo em todos os níveis [...]” (BRASIL, 2011) e ofertar “[...] educação especial preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 2011) que também é reafirmado no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) com relação à educação bilíngue dos surdos. Além disso, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) estabelece “[...] a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou

com deficiência auditiva [...]”, bem como a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem que incluem materiais didáticos e paradidáticos também em Libras (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008, p. 5) é mais um documento que visa “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse documento orienta os sistemas de ensino a garantirem: acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

No que tange ao aluno surdo, é recomendada sua inclusão nas escolas regulares, sugerindo a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras –, ou seja, o ensino escolar tanto da língua portuguesa como L2 na modalidade escrita quanto os serviços de tradutor/intérprete de Libras e língua portuguesa. Também é proposto o ensino de Libras para os demais alunos da escola, além do AEE e, quando possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em classes regulares (BRASIL, 2008).

O AEE é também contemplado na diretriz da PNEE (BRASIL, 2008) como acompanhamento pedagógico aos alunos deficientes, considerando-se as suas peculiaridades, e está em consonância com a Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013 (BRASIL, 2013), estabelecendo que esse atendimento deve ser realizado de preferência em salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de AEE como forma complementar à aprendizagem dos alunos da educação especial, não substituindo a escolarização deles e ofertado no contraturno das aulas. Esse atendimento deve ser realizado por profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita como L2 (BRASIL, 2008).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para 2014-2024, propondo na Meta 4 o acesso à educação básica a todas as crianças de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades, além de AEE de preferência na rede regular de ensino com garantia de sistema educacional inclusivo, SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Com relação à educação de surdos, a estratégia 4.7 da referida Meta prevê a garantia da

[...] oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...] (BRASIL, 2014a).

Quanto à educação bilíngue, Fernandes (2007) explica que ela é um processo no qual não somente os sistemas de ensino, mas também a família e a comunidade desenvolvem ações articuladas para assegurar que a Libras seja a língua materna das crianças surdas. O acesso à língua portuguesa como L2 promoverá “[...] a ampliação de suas relações sociais e a apropriação de elementos da cultura nacional, comum a todos os brasileiros” (FERNANDES, 2007, p. 3). A autora esclarece ainda que a legislação atual garante a oferta para a possibilidade de organização de classes e escolas bilíngues na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nas quais a Libras seja a primeira língua na comunicação para o acesso ao conhecimento formal e mediadora no processo de ensino-aprendizagem do português escrito (FERNANDES, 2007).

Para dar continuidade a esse processo, além das classes e escolas funcionando com professores bilíngues habilitados, é necessário assegurar a presença de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa nas salas regulares de anos finais do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Compete às instâncias públicas promover a formação e capacitação de profissionais bilíngues “para dar sustentação ao processo de inclusão social e escolar” de alunos surdos (FERNANDES, 2007, p. 3).

Da mesma forma, segundo Quadros (1997), a proposta para uma educação bilíngue deve partir de uma perspectiva social, cultural e linguística também recomendada pelos documentos oficiais que dispõem sobre a educação bilíngue por meio de políticas públicas. A autora mostra que a escola como um todo deveria estar

preparada para adaptar-se à realidade do aluno surdo e, caso necessário, explicar para a família do surdo sobre o que é a proposta bilíngue, garantindo a ela a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais, visto que, na maioria dos casos, os alunos surdos são filhos de pais ouvintes.

Medeiros e Gräff (2012) propõem uma reflexão sobre a educação bilíngue como preconizam o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e a PNEE (BRASIL, 2008) no que se refere ao ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos e Libras para alunos ouvintes. Primeiramente, as autoras explicam a importância de os alunos surdos aprenderem a Libras, uma vez que é por meio dela que organizam seu pensamento e constroem aprendizagens. Ademais, a Libras é base para a aprendizagem de leitura e escrita na língua portuguesa ou em qualquer outro idioma. Segundo elas, cabe à escola verificar se o surdo já adquiriu ou não a Libras; caso negativo, a escola se responsabiliza pelo ensino da língua de sinais e somente depois a língua portuguesa é ensinada por meio de temáticas e de maneira contextualizada¹⁴.

Em segundo lugar, é pensada em uma proposta de ensino de Libras aos alunos ouvintes como L2. É sugerido, em momento inicial, que se utilize o “método comparativo” (MEDEIROS; GRÄFF, 2012, p. 9), fazendo-se comparações entre as duas línguas com o propósito de se mostrar as diferenças entre elas em níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e semântico). Também é válido incluir, como é apontado pelas autoras, reflexões acerca dos mitos que perpassam a Libras com o objetivo de transcender estereótipos sobre a surdez e a deficiência, assim como estudos sobre aspectos culturais, identidade, política e história da comunidade surda para, então, partir para o ensino da Libras propriamente a partir de temáticas e atividades contextualizadas.

Medeiros e Gräff (2012) concluem afirmando que, quando o surdo aprende a língua portuguesa como L2 de forma efetiva, sua participação e envolvimento nos processos políticos e históricos se tornam possíveis, assim como sua constituição enquanto sujeito capaz de incluir-se na escola e na sociedade. A regulamentação da Libras e o ensino bilíngue como proposta educacional para surdos demarcam o reconhecimento dessa língua para comunicação e expressão, estimula e reforça o

¹⁴ Essa proposta de ensino de língua portuguesa por meio de temáticas foi explicitada na subseção 2.4 Ensino de língua portuguesa para alunos surdos: dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos e sugestões para o ensino-aprendizagem.

ensino da L2 de maneira que alunos surdos sejam considerados integrantes de uma comunidade com cultura, língua e identidade e não vistos como deficientes.

Quanto aos alunos ouvintes, no que se relaciona ao bilinguismo, a aprendizagem de Libras como disciplina curricular nas escolas ainda não acontece, como sugere o documento da PNEE (BRASIL, 2008). Algumas escolas que trabalham com surdos dispõem do AEE para acompanhá-los, mas não preveem a oferta de Libras em seu currículo para alunos ouvintes, assim como de outras disciplinas de línguas estrangeiras.

As pesquisadoras enfatizam que pensar numa inclusão somente na aprendizagem de L2 para surdos não basta: a sociedade ouvinte precisa também se sensibilizar para a construção dessa aprendizagem. Além disso, “[...] quando a proposta bilíngue for adotada e pensada para surdos e ouvintes o processo de inclusão educacional e social tornar-se-á possível de acontecer” (MEDEIROS; GRÄFF, 2012, p. 11).

Certamente, as leis e decretos, como os apresentados anteriormente, são avanços para a educação de surdos, reivindicando que as escolas tenham compromisso com a inclusão, pois, conforme Campos (2018, p. 37), são caminhos “[...] rumo à quebra de barreiras e de preconceitos em nossa sociedade”. Embora esses documentos reconheçam oficialmente a língua da comunidade surda, além de outros que regulamentam a educação bilíngue para surdos, a grande maioria deles chega à escola sem uma língua constituída, isto é, sem de fato conhecer a Libras e, por consequência, também apresenta dificuldades na língua portuguesa (PEREIRA, 2009), uma vez que “[...] a maioria das crianças surdas nasce em família que não sabem a Libras [...]” (QUADROS, 2019, p. 157), são filhos de pais ouvintes que, em alguns casos, nunca ouviram falar de Libras (MOURA, 2018), como já enfatizado anteriormente.

Quadros (2019), citando Neves e Quadros (2018), mostra que as pesquisadoras fizeram um levantamento de dados para confirmar como os alunos surdos estão iniciando a aquisição de Libras “tardamente” (QUADROS, 2019, p. 158). Nesse levantamento feito com 861 surdos brasileiros, constatou-se que cerca de 65% dos surdos que responderam ao questionário tiveram seu primeiro contato com a Libras entre os 4 e 18 anos. Com relação ao contexto de aquisição da língua de sinais, 44% dos participantes declararam que foi na escola, ou seja, esse processo ocorreu ou com o professor ou com o intérprete de língua de sinais (QUADROS, 2019).

A aquisição de Libras “tardamente” (QUADROS, 2019, p. 158) pela criança surda provoca “um atraso de linguagem” (MOURA, 2018, p. 15), interferindo em sua compreensão de mundo. Freitas (2014, p. 25) também confirma que o acesso tardio a uma “língua espaço-visual – a Libras” ocasiona “[...] atraso no desenvolvimento linguístico e consequentemente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (FREITAS, 2014, p. 25-26). A autora acrescenta que em razão da necessidade de comunicação da criança surda e família ouvinte, em geral, são criados gestos caseiros restritos ao ambiente familiar; porém, eles não garantem “[...] a construção dos sentidos e significados que possibilitariam à criança conhecer o mundo que a rodeia” (FREITAS, 2014, p. 26). Segundo a autora,

[...] na maioria das vezes, os surdos só vão entrar em contato com a língua de sinais e desenvolver a linguagem na escola, quando encontram outros usuários desta língua. Nesse momento abre-se um mundo novo para essas crianças, um mundo de significação em que as informações chegam completas e as experiências são vivenciadas de forma prazerosa. (FREITAS, 2014, p. 26)

A Libras é tão fundamental no universo da criança surda quanto a língua oral é no universo da criança ouvinte. Uma vez que a língua de sinais é adquirida e conhecida pela criança surda, ela passa a se “[...] constituir como ser da linguagem” (MOURA, 2018, p. 17). A Libras adquirida como L1 torna-se a base para a aprendizagem da L2, a língua portuguesa, princípio que norteia a aquisição bilíngue para surdos (MOURA, 2018).

Desse modo, ressalto que a escola tem o papel de propiciar a aquisição e aprendizagem das duas línguas, principalmente quando se trata de crianças surdas que são filhos de pais ouvintes. A família, igualmente, não fica isenta do seu papel de auxiliar a criança surda no “desenvolvimento global e de linguagem” (MOURA, 2018, p. 18). É evidente que o diagnóstico de surdez para a família “[...] pode trazer sentimentos de perdas e de desconsolo, além da incapacidade de saber [...] lidar com a situação” (MOURA, 2018, p. 18). A autora destaca a relevância de a família ser orientada quanto aos aspectos de surdez de um(a) filho(a), pois “[...] a vinda da criança surda faz com que os pais tenham de lidar com uma nova realidade, completamente desconhecida para eles” (MOURA, 2018, p. 17). E a criança surda, uma vez frequentando a escola, precisará do apoio da família porque ao “adentrar na sala de aula” (SILVA, 2016, p. 42), ela perceberá que

[...] todos os seus colegas estão compreendendo o que se passa nesse espaço, atendendo aos comandos dos professores, tendo desenvoltura ao realizarem atividades de leitura e escrita, e ele se sentindo um estrangeiro em relação à língua e, sobretudo, às relações dialógicas uma vez que ninguém o compreende. (SILVA, 2016, p. 42).

O autor explica que, se a comunidade escolar, mais precisamente, os professores e alunos ouvintes “[...] soubessem Libras, as relações dialógicas poderiam ser mais eficazes [...]” (SILVA, 2016, p. 42-43). Os alunos surdos, algumas vezes, são deixados de lado em atividades coletivas pelo fato de os alunos ouvintes não conseguirem compreendê-los. Acrescenta ainda que “[...] se todos os discentes soubessem Libras, isso implicaria na efetivação de uma escola mais inclusiva e possibilitadora de interações que extrapolam apenas o contexto comunicativo estabelecido entre surdos e intérprete na sala de aula” (SILVA, 2016, p. 42-43).

Diante do exposto, é possível concluir que o ensino-aprendizagem de línguas – Libras como L1 e língua portuguesa escrita como L2 – para o aluno surdo é fundamental para a sua educação e participação efetiva na sociedade, conforme nota-se nos documentos oficiais apresentados que estabelecem e garantem a educação bilíngue do aluno surdo. Nesse sentido, é necessário que a escola ofereça a oportunidade de aprendizagem tanto da Libras quanto da língua portuguesa aos alunos surdos a fim de contribuir para seu desenvolvimento linguístico e formação cidadã.

A seguir, defendo a abordagem interacionista como a mais indicada para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos.

2.6 O INTERACIONISMO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Conforme Salles *et al.* (2004, p. 82), a abordagem interacionista se configura como a mais adequada para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos porque propõe “[...] o trabalho com a língua em uso, enfatizando interações contextualizadas voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz”. De acordo com essa abordagem, segundo Richards e Rodgers (1986) citados por Salles *et al.* (2004), a concepção de língua adotada é aquela usada para realizar relações interpessoais e transações sociais como

desempenho entre as pessoas, sendo considerada um instrumento para criar e manter relações sociais.

Nessa abordagem, a aprendizagem acontece por meio da interação. Como parte constitutiva do interacionismo, os “padrões de ação e de negociação” (RICHARDS; RODGERS, 1986 apud SALLES *et al.*, 2004, p. 103) presentes nos diálogos e textos dos conteúdos de ensino podem ser especificados e organizados em “termos de padrões de trocas e interações” (RICHARDS; RODGERS, 1986 apud SALLES *et al.*, 2004, p. 103) ou permanecer modelados a critério dos alunos conforme suas inclinações para construir a negociação. Segundo os autores, a intenção é que o aluno vivencie a interação em sala de aula transformando esse ambiente em um contexto que se aproxime da realidade fora da escola.

As duas vertentes teóricas que embasam a abordagem interacionista, consoante Salles *et al.* (2004), são: a Hipótese da Interação e a Teoria Sociocultural. Na Hipótese da Interação, o conceito principal é a negociação de significado que ocorre quando surgem problemas de compreensão durante uma conversação: os participantes no diálogo interrompem o “processo comunicativo” (SALLES *et al.*, 2004, p. 10) ao não compreenderem o que está sendo dito ou quando não conseguem expressar com clareza o que pretendem dizer para negociarem a mensagem que deixou de fluir.

Algumas “estratégias conversacionais” (SALLES *et al.*, 2004, p. 10) utilizadas e seus respectivos exemplos estão apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 – Estratégias conversacionais

Estratégias conversacionais	Exemplos
Pedido de esclarecimento: usado frequentemente em conversas entre aprendizes de L2 e falantes nativos.	O que foi mesmo que você disse? O que você está querendo dizer com isso? Como assim?
Verificação de compreensão: usada para evitar problemas que podem surgir na comunicação.	Você está (me) entendendo? Você entendeu? Fui claro?
Confirmação: usada para se lidar com problemas que surgiram na conversação.	Ah, está claro? Entendi.
Reformulação: usada nos enunciados de falantes/aprendizes para serem compreendidos, mas mantendo a referência ao significado central.	Aprendiz: Você tem um livro de telefone? Professora: O que que você quer? Aprendiz: Um livro com telefones de escolas. Professora: Ah, você quer uma lista telefônica. Aprendiz: Sim, uma lista telefônica.

Fonte: Salles *et al.* (2004, p. 104-105).

Conforme é possível observar no Quadro 4, a conversação é reformulada pelo aprendiz em virtude da falta de compreensão. Essa oportunidade de negociar o significado dá tempo para que o aluno se concentre na forma à medida que “processa o conteúdo da mensagem” (SALLES *et al.*, 2004, p. 105). Essa teoria salienta as contribuições do “feedback negativo e da produção modificada” (SALLES *et al.*, 2004, p. 105), reconhecendo o funcionamento da interação por meio do *input* e da atenção seletiva (SALLES *et al.*, 2004).

Já a Teoria Sociocultural, baseada na proposta de Vygotsky, propõe que o “[...] desenvolvimento cognitivo surge por meio da interação em situações concretas e é facilitado quando o aprendiz recebe suporte de um interlocutor mais experiente que pode orientá-lo” (SALLES *et al.*, 2004, p. 105). O apoio durante a interação pode levar ao aprimoramento da aprendizagem que ocorre quando “[...] funções mentais determinadas biologicamente evoluem para funções mais complexas de nível superior” (SALLES *et al.*, 2004, p. 105-106).

Inicialmente, as funções são realizadas em colaboração com outros por meio da interação interpessoal e, depois, realizadas independentemente (SALLES *et al.*, 2004). Em outras palavras, a teoria explica como o desenvolvimento cognitivo tem relação com o contexto cultural, institucional e histórico no qual está situado e a perspectiva da teoria “[...] incide sobre o modo como a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 18).

Vygotsky ([1984] 1991) afirma que aprendizagem e desenvolvimento possuem uma interrelação desde o nascimento das crianças, ou seja, a aprendizagem começa bem antes de frequentarem a escola, ou como ele mesmo exemplifica

[...] as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades, elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. (VYGOTSKY, [1984] 1991, p. 56)

Isso significa que a aprendizagem escolar sempre deve levar em consideração o desenvolvimento anterior que a criança teve com o adulto. Tendo em vista que o homem é sócio-histórico, se constituindo nas relações com o outro, o “[...] aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as

crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (VYGOTSKY, [1984] 1991, p. 59).

Figueiredo (2019, p. 61) explica, ainda, que a escola se apresenta como um local privilegiado para proporcionar participação em atividades socialmente mediadas, seja com o professor, seja com o par mais experiente. Essa vertente teórica sociocultural percebe o aprendiz como um “[...] participante ativo na construção do conhecimento” (FIGUEIREDO, 2019, p. 61) e leva em conta a aprendizagem de L2/Língua Estrangeira (LE) como uma prática social em que “[...] a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usem de forma a aprender mais” (FIGUEIREDO, 2019, p. 61). Numa interação em sala de aula de L2/LE, os alunos têm oportunidade “[...] tanto de recepção de *input* quanto de produção de *output*¹⁵” (FIGUEIREDO, 2019, p. 61). Na produção, os aprendizes podem “[...] testar hipóteses, refletir sobre a língua, perceber o que já sabem e o que ainda têm de aprender” (FIGUEIREDO, 2019, p. 61).

Salles *et al.* (2004, p. 106), apoiados em Ellis (1999), contrastam as duas vertentes do Interacionismo indicando os pontos principais de cada uma, como pode ser visto no Quadro 5:

Quadro 5 – Principais diferenças entre Hipótese da Interação e Teoria Sociocultural

Hipótese da Interação	Teoria Sociocultural
Interação social	Interação social e particular
Um tipo de interação: a negociação de significado	Interação como um todo, apesar de sugerir formas específicas: conversas instrucionais, interação como uma prática social
Interação como auxílio à aquisição; satisfaz as necessidades de informação do aprendiz	Interação modela e constrói o aprendizado
Interação facilita, mas não é necessária nem suficiente para a aprendizagem	Lugar real do aprendizado, é vista como fundamental e suficiente

Fonte: Salles *et al.* (2004, p. 106).

Os autores enfatizam que o ato de interagir é requisito fundamental para o domínio de L2 e, para uma aproximação do ambiente de aprendizagem “às situações naturais”, é necessário salientar a interação em sala de aula de modo oral ou escrito (SALLES *et al.*, 2004, p. 107).

¹⁵ Segundo Figueiredo (2019, p. 61), *output* “[...] é compreendido como a produção linguística, seja oral ou escrita, em oposição a *input*”.

A Teoria Sociocultural, sobretudo, tem sido a base de muitas pesquisas por ter influência nos processos de ensino-aprendizagem de L2/LE, visto que enfatiza a interação e dá relevância aos “[...] aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2019, p. 63).

Félix (2009), para citar um exemplo, pesquisou o papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos em aulas de língua portuguesa de uma escola inclusiva¹⁶. Os participantes eram quatro alunos surdos matriculados na antiga 5ª série do Ensino Fundamental II e a coleta de dados deu-se nas aulas de português e também na sala de recurso utilizada no contraturno sob a orientação de uma pedagoga fluente em Libras. Primeiramente, a autora analisou algumas interações que ocorreram entre a professora de português, que é ouvinte e não usuária da língua de sinais, e os alunos surdos na realização de uma tarefa escolar. Depois, observou-os na sala de recurso com a pedagoga, indicando alguns problemas, como: 1) aos alunos surdos, usuários de Libras, está-se ensinando tanto na sala de aula quanto na sala de recurso o português como língua materna, principalmente dando ênfase a atividades metalinguísticas¹⁷. De acordo com a autora, o português, em contexto de surdez, deve ser ensinado como L2 e com metodologia apropriada; 2) a língua dos alunos surdos é ignorada, pois no projeto pedagógico da instituição não há espaço curricular para o ensino e desenvolvimento da Libras, nem mesmo na sala de recurso.

Os dados mostraram ainda que a Libras é apenas usada como suporte para o ensino de português. Além dos problemas apontados, outros são: os exercícios de língua portuguesa são elaborados para alunos ouvintes falantes nativos de português e não para alunos surdos usuários de Libras; a sala de recurso é somente usada como auxílio para tirar dúvidas das disciplinas, especialmente a de língua portuguesa.

A pesquisadora chegou à conclusão de que as interações entre a professora e os alunos surdos mostraram-se “pouco significativas” (FÉLIX, 2009, p. 130) pelo fato de ambos não partilharem uma língua em comum, ou seja, uma mesma língua comunicada tanto pela professora quanto pelos surdos, visto que ela não é usuária da Libras e os alunos surdos ainda estavam aprendendo o português escrito. A interação

¹⁶ A pesquisadora não menciona, no artigo publicado, o nome da cidade e nem o do estado no qual foi realizada a investigação.

¹⁷ São aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, isto é, são atividades de conhecimento que tratam de analisar a linguagem de modo a construir conceitos, classificações etc. (GERALDI, 2013).

entre os surdos se mostrava mais significativa, pois entre os quatro havia uma surda com um grau leve de surdez que conseguia escutar e conversar em português com os ouvintes e se mostrava como um “par um pouco mais competente” (FÉLIX, 2009, p. 125) auxiliando os colegas na compreensão das atividades.

Por fim, a interação entre a pedagoga e os alunos surdos se apresentou com dificuldades: mesmo sendo fluente em Libras, o trabalho desenvolvido por ela na sala de recurso não era o de ensinar Libras aos alunos surdos, tinha apenas o objetivo de reforçar as atividades realizadas em sala de aula. Assim, boa parte da comunicação entre eles era realizada em português e Libras, ou seja, os alunos surdos nem aprendiam a sua língua materna, Libras, nem a língua portuguesa (FÉLIX, 2009).

Outra pesquisa é a desenvolvida por Siqueira (2015) que, utilizando o Interacionismo nas duas vertentes principais, Hipótese da Interação e Teoria Sociocultural, investigou o processo de aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos em escolas inclusivas na cidade de Santarém, Pará. Por meio de questionários destinados aos alunos e professores, observações em salas de aulas e registro em diário de campo, ela obteve dados, analisou-os e chegou aos seguintes resultados a respeito do ensino-aprendizagem nesse contexto: a) a interação entre alunos e professores torna-se “[...] bastante difícil de ser construída” (SIQUEIRA, 2015, p. 98), visto que as professoras não sabem Libras e os alunos ainda estão aprendendo o português; b) nas salas pesquisadas com alunos surdos, não há a presença de intérpretes de Libras, o que poderia facilitar a aprendizagem deles, já que o “par mais experiente auxilia o menos experiente na interação” (VYGOTSKY, [1934] 2000, p. 328-329); c) os alunos surdos apresentaram dificuldades na aprendizagem de língua portuguesa principalmente porque os conteúdos tiveram ênfase na metalinguagem; d) os professores, no ensino, usam “quase que exclusivamente” (SIQUEIRA, 2015, p. 105) a língua portuguesa na modalidade oral, dificultando a aprendizagem dos surdos na modalidade escrita, entre outros achados.

Em suma, a pesquisa mostrou que, mesmo essas escolas regulares sendo inclusivas, os alunos surdos enfrentavam várias dificuldades para o acesso ao ensino de língua portuguesa como L2, sendo necessárias algumas intervenções para aperfeiçoar o trabalho em sala de aula com esses alunos, tais como: formação em serviço do professor que recebe os alunos surdos em sala de aula; conhecimento da Libras por parte do professor para que ele possa interagir e ensinar o surdo; empenho

do professor na busca por conhecimentos sobre metodologias para ensinar alunos surdos; mais interação entre o professor da sala de aula regular e o professor da SRM para promoverem ensino adequado aos surdos; presença do intérprete de Libras nas escolas; e, por último, aplicação das leis que regulamentam a inclusão do aluno surdo na escola regular.

Diante do exposto, penso que o ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos poderia levar em consideração a concepção interacionista na vertente da Teoria Sociocultural, com metodologia apropriada de L2, a todo momento tendo-se em conta que o português e a Libras têm modalidades diferentes, esta espaço-visual e aquela oral-auditiva. No entanto, alguns professores tratam alunos surdos, no que se refere à maneira de ensinar, como alunos ouvintes, pressupondo que eles tenham o conhecimento do português escrito. Conforme afirmam Quadros e Schmiedt (2006, p. 23), “[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado”. Logo, a interação como prática social, a partir da perspectiva da Teoria Sociocultural, no ensino da língua portuguesa em sala de aula de alunos surdos é fundamental para a aprendizagem da língua, uma vez que ela constrói a aprendizagem tanto de alunos surdos quanto a de alunos ouvintes.

Neste capítulo, foi apresentado o aporte teórico que embasa a análise dos dados desta investigação. Primeiramente, trouxe algumas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa na escola, problematizando-o e oferecendo sugestões. Em seguida, caracterizei o indivíduo surdo e, na sequência, defini os conceitos de inclusão e escola inclusiva. Depois, mostrei algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos nas aulas de língua portuguesa, bem como sugestões para o ensino-aprendizagem da língua. Em seguida, tratei do ensino de Libras e língua portuguesa como L2 na escola inclusiva e, por fim, abordei o Interacionismo no ensino de língua portuguesa para alunos surdos.

No capítulo seguinte, exponho os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

“Porque viver é isso, ter mais perguntas que respostas. E isso que é bonito na vida, porque são as perguntas que nos fazem caminhar e não as respostas.” (SEIXAS, 2019, p. 209)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia adotada que conduziu este estudo e está subdividido em seis subcapítulos: a abordagem e a metodologia; contexto; participantes da pesquisa; instrumentos; procedimentos de geração de dados; e, por fim, procedimentos de análise de dados.

3.1 A ABORDAGEM E A METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta investigação, foi considerada a abordagem qualitativa por se compreender que o objeto de estudo precisou ser observado, analisado e descrito em contexto natural para a compreensão de fenômenos ou fazer reflexões sobre o objeto pesquisado (OLIVEIRA, 2012). Tal abordagem é conceituada por Oliveira (2012, p. 37) como “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Como a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares, Minayo (2009) explica que ela se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, por isso “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Segundo Chizzotti (2000, p. 79), a pesquisa qualitativa tem como princípio

[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Na pesquisa qualitativa, há uma correlação entre participante e objeto em um dado contexto específico, o conhecimento que é produzido nessa conjuntura por meio

de ações do participante possui significados que são interpretados pelo pesquisador, o qual também faz parte desse processo.

Já o método escolhido para desenvolver esta investigação foi o estudo de caso, uma vez que o objeto de estudo refere-se ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos de uma escola da rede estadual de ensino da capital amazonense. Segundo Oliveira (2012, p. 55), é um estudo aprofundado que busca “[...] fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica”. O estudo de caso é conceituado por Paiva (2019, p. 65) como sendo

[...] um tipo de pesquisa que investiga um caso particular de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa.

Como o estudo de caso busca estudar fenômenos que acontecem em ambientes naturais, sejam com casos individuais ou grupos, a escola se mostra como um recinto apropriado para esse tipo de pesquisa. Neste trabalho, os professores de língua portuguesa de uma escola estadual inclusiva foram investigados em relação à maneira como ensinam a sua disciplina, mais precisamente, foi analisada a prática docente e identificadas as dificuldades enfrentadas em sala de aula com os alunos surdos, o que corrobora as ideias de Yin (2015, p. 4) ao explicar que estudo de caso é um método de pesquisa utilizado para a compreensão de fenômenos individuais e/ou grupais nas ciências sociais, psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação etc.

André (2013), do mesmo modo, afirma que o estudo de caso pode ser usado em avaliação ou pesquisa educacional para descrição e análise de uma unidade escolar. Além disso,

[...] estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam [...] (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Em se tratando desta investigação, que objetivou responder às perguntas de pesquisa relacionadas à maneira que professor de português ensina o conteúdo para

alunos surdos em sala de aula e às dificuldades enfrentadas por ele, é oportuno enfatizar que a escola é um local adequado para realizar esse tipo de estudo, dado que é um ambiente dinâmico, natural, no qual os participantes enunciam significados, suas representações e interação nesse contexto. As situações criadas e realizadas em sala de aula não são feitas de forma isolada: há um processo que interliga todos os agentes que estão nesse recinto, culminando nas práticas do professor em sala de aula.

Por fim, além dos autores mencionados, cito Fonseca (2002, p. 33) que assegura que estudo de caso “[...] pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social [...]”. Assim, esse método é adequado ao contexto desta pesquisa que é uma unidade educacional pública e está caracterizada a seguir.

3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada na zona norte da cidade de Manaus, capital do Amazonas. Ela está vinculada técnica e administrativamente à SEDUC/AM, tendo como mantenedor o Governo do Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2020). É gerenciada pela Coordenadoria Distrital de Educação¹⁸ (CDE) 6.

Para a escolha desse contexto, foi enviado à SEDUC/AM o projeto de pesquisa, solicitando dados sobre o quantitativo de alunos surdos matriculados nas escolas estaduais da capital. Obtidas essas informações, foi organizada a Tabela 1 com dados referentes a CDE, zona administrativa, total de escolas por zona e número de alunos surdos atendidos:

¹⁸ A Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) é um órgão vinculado à SEDUC/AM dividida em sete coordenadorias distritais com o objetivo de prestarem assistência e assessoramento às escolas estaduais que estão situadas nas zonas de Manaus.

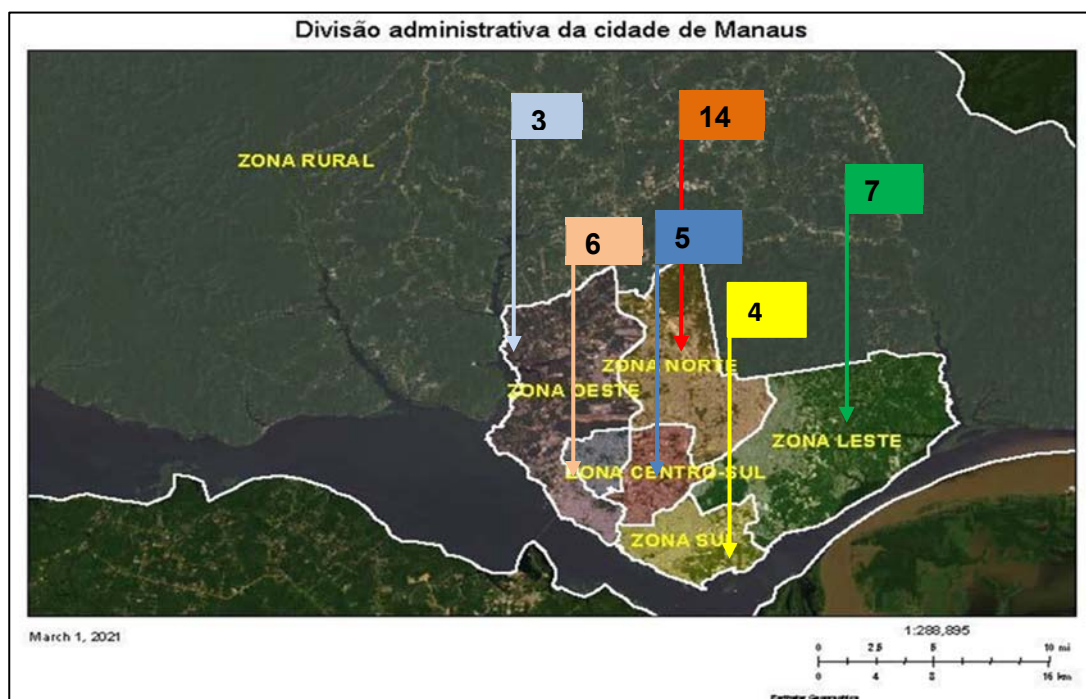
Tabela 1 – Número de alunos surdos matriculados nas escolas estaduais

CDE	Zona	Nº de escolas estaduais	Nº de alunos surdos
1	Sul	4	15
2	Centro-Sul e Sul	5	5
3	Centro-Sul e Centro-Oeste	6	24
4	Oeste	3	3
5	Leste	7	9
6	Norte	6	27
7	Norte	8	8
		39	91

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de MEC/INEP/SEDUC/DEPLAN/GESPES/CENSO-ESCOLAR-2020.

De acordo com a Tabela 1, há quatro escolas na CDE 1, cinco na CDE 2, seis na CDE 3, três na CDE 4, sete na CDE 5, seis na CDE 6 e oito na CDE 7, totalizando 39 escolas. Nelas, estão matriculados 91 alunos surdos.

A fim de visualizar a localização das escolas estaduais, apresento, na Figura 1, o mapa da cidade de Manaus com suas respectivas zonas administrativas e a quantidade de escolas em cada uma:

Figura 1 – Mapa da cidade de Manaus com a localização por zona das escolas estaduais inclusivas que atendem a alunos surdos

Fonte: Mapa gerado pela Earthstar Geographics no site <https://www.arcgis.com/apps/View/index.html?appid=75ad1085c726403d80a9469d7b667eea>. Acesso em: 28 fev. 2021.

Isso posto, a escolha do contexto de pesquisa se deu pelo maior número de alunos surdos matriculados nessas escolas, sendo uma na CDE 1, duas na CDE 3 e uma na CDE 6, totalizando quatro escolas estaduais localizadas nas zonas Sul, Centro-Sul, Centro-Oeste e Norte, conforme é possível observar na Tabela 2:

Tabela 2 – Escolas estaduais inclusivas selecionadas para a pesquisa

CDE	Nº de alunos surdos matriculados	Nº de escolas	Escola estadual inclusiva por zona
1	9	1	Escola na Zona Sul
3	19	2	Escolas nas Zonas Centro-Sul e Centro-Oeste
6	22	1	Escola na Zona Norte
	50	4	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados de MEC/INEP/SEDUC/DEPLAN/GESPES/CENSO-ESCOLAR-2020.

Das quatro escolas selecionadas, foi escolhida apenas a com o maior quantitativo de alunos surdos: a unidade escolar¹⁹ da CDE 6, na Zona Norte. Isso foi feito porque estudos de caso têm o objetivo de explorar uma situação na vida real contemporânea, bem delimitada e contextualizada (CHIZZOTTI, 2006).

Definida a escola estadual na qual foi realizada esta pesquisa, apresento os participantes selecionados.

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram seis professores de língua portuguesa da referida escola estadual inclusiva que trabalhavam com alunos surdos em sala de aula. Para a escolha desses docentes, foram levados em consideração três critérios: 1) ter sido aprovado em concurso público na SEDUC/AM por se compreender que o professor estatutário, em geral, permanece mais tempo na escola na qual foi lotado²⁰; 2) ser professor licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e estar ministrando o componente curricular Língua Portuguesa em sala de aula na escola estadual inclusiva com alunos surdos frequentando; 3) ter regime superior a dois anos de trabalho em escola estadual inclusiva com alunos surdos.

¹⁹ Na subseção 4.2, apresento uma análise descritiva detalhada desse contexto.

²⁰ Termo utilizado pela SEDUC/AM para alocar professores para uma determinada escola estadual.

A seguir, está exposto, no Quadro 6, o perfil dos participantes com base nas respostas do Questionário de Perfil (APÊNDICE A) e Questionário Introdutório (APÊNDICE B) identificados com a letra P²¹, numerados de um a seis, a fim de preservar suas identidades.

Quadro 6 – Perfil dos participantes

Nº	Idade	Titulação	Tempo de atividade como professor(a)	Tempo de atividade como professor(a) de português na escola estadual inclusiva	Tempo que leciona para alunos surdos em sala de aula
P1	56	Especialização – Metodologia do Ensino Superior	30 anos	30 anos	4 anos
P2	46	Especialização – Gestão Escolar	15 anos	6 anos	3 anos
P3	49	Especialização – Gestão Escolar	18 anos	9 anos	4 anos
P4	46	Especialização – Língua Portuguesa para Profissionais	8 anos	8 anos	7 anos
P5	52	Especialização – Literatura Moderna e Pós-moderna	23 anos	18 anos	8 anos
P6	37	-	9 anos	9 anos	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos nos Questionários de Perfil e Introdutório.

Em relação à titulação, cinco professores possuem especialização em diversas áreas da educação, somente uma professora não respondeu se possui pós-graduação. No que se refere ao tempo de atividade como professor(a), há docentes que têm de oito a 30 anos de serviço. No que concerne ao tempo de atividade como professor(a) de língua portuguesa na escola estadual inclusiva, os participantes responderam que estão de seis a 30 anos. Quanto ao tempo que lecionam para alunos surdos em sala de aula, os professores têm de três a oito anos de experiência com esse público.

Em uma escola estadual, para que o professor tenha êxito em suas práticas em sala de aula, ele precisa do auxílio de outros agentes, principalmente quando se trata de uma escola inclusiva que atende a alunos surdos. Por isso, além desses professores de língua portuguesa como participantes, foi relevante incluir outros, tão

²¹ Foi escolhida a letra “P” para identificação dos professores participantes por ser a primeira letra da palavra “professor(a)”.

fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para esses alunos²². As funções exercidas por eles e o número de agentes escolares selecionados estão na Tabela 3:

Tabela 3 – Função e número de agentes selecionados para a pesquisa

Função	Nº de agentes selecionados
Diretor(a) Escolar	1
Pedagogo(a)	1
Apoio Pedagógico(a)	1
Professor(a) da SRM	1
Tradutor(es) Intérprete(s) de Libras	4
	8

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados obtidos nos questionários aplicados aos agentes escolares (APÊNDICES D, E, F e G)

Os agentes escolares ocupam as funções de diretor(a) escolar, pedagogo(a), apoio pedagógico(a), professor da SRM e tradutores intérpretes de Libras. Conforme foi afirmado, considerei que seria oportuno fazer reflexões sobre o entorno dos professores de língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem e, por essa razão, incluí esses agentes como participantes da pesquisa.

Dessa maneira, foram considerados seis professores de língua portuguesa e oito agentes escolares, totalizando 14 participantes de pesquisa na escola estadual inclusiva. Os professores responderam a três questionários (Perfil, Introdutório e Investigativo) (APÊNDICES A, B e C) e os outros agentes somente a um questionário direcionado a cada um individualmente (APÊNDICES D, E, F e G).

Na próxima subseção, exponho os instrumentos utilizados para gerar os dados para esta pesquisa.

3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

O instrumento escolhido para geração de dados foi o questionário, que é uma técnica constituída por um encadeamento elaborado de perguntas que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2003). Gil (2008, p. 121) conceitua essa estratégia como tendo a intenção de “[...] obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses,

²² Faço uma justificativa da inclusão desses outros agentes como participantes da pesquisa na subseção 4.1.

expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados [...]” em relação aos participantes da pesquisa.

Neste trabalho, optou-se por três tipos de questionário: Perfil, que foi formulado com base em instrumentos de Dias Junior (2010), Monteiro (2009; 2014) e Siqueira (2015); Introdutório, elaborado com base no referencial teórico deste estudo; e Investigativo, organizado com apoio dos instrumentos de Monteiro (2014) e Siqueira (2015). Esses questionários foram respondidos pelos professores. Os outros agentes escolares responderam a questionários elaborados para cada um individualmente, conforme afirmado anteriormente. Todos foram estruturados com questões específicas, fechadas e abertas (VIEIRA, 2009).

As questões específicas, como o termo indica, são aquelas utilizadas para extrair explicações bem características que tenham relação com uma determinada situação de vida pessoal ou profissional do participante (VIEIRA, 2009), enquanto as questões fechadas apresentam alternativas para as respostas, nas quais o participante lê as questões e opta por uma das soluções. As perguntas fechadas são muito usadas em pesquisas, pois conferem uma semelhança às respostas e são mais fáceis de serem processadas (GIL, 2008; VIEIRA, 2009).

Já as questões abertas são aquelas nas quais é solicitada a própria resposta do participante. Gil (2008, p. 122) esclarece que esse “[...] tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta. Mas nem sempre as respostas oferecidas são relevantes para as intenções do pesquisador. Há também dificuldades para sua tabulação.” Ainda assim, optei por elas por considerar que geram dados que auxiliam a responder às perguntas de pesquisa.

Em relação ao questionário de Perfil, houve o propósito de caracterizar os participantes, considerando dados pessoais, acadêmicos e profissionais com perguntas abertas e fechadas. No que diz respeito ao questionário Introdutório, houve a intenção de sondar acerca da experiência docente, assim como da convivência no âmbito da escola estadual inclusiva, com perguntas específicas. Já o questionário Investigativo teve o objetivo de indagar sobre as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa com alunos surdos, bem como identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar esses alunos em sala de aula, envolvendo perguntas abertas. Por fim, o questionário aplicado aos agentes escolares teve a finalidade de obter informações sobre sua atuação pedagógica no contexto da escola estadual inclusiva.

Antes da aplicação dos questionários, eles foram testados por professores de perfil igual ao dos participantes. Vieira (2009) salienta a importância de os instrumentos de coleta de dados em uma dissertação ou tese, neste caso os questionários, serem lidos e criticados não somente pelo orientador, mas também por professores da área e alguns colegas. Vieira (2009, p. 104) recomenda que

[...] as impressões de seus pares podem melhorar seu trabalho e ser fonte importante de informação sobre 'como' os respondentes verão as questões. Anote as críticas, faça as correções que considerar necessárias e só depois vá para o batismo de fogo.

Da mesma forma, Gil (2008, p. 134) também orienta que se faça os pré-testes com pessoas da mesma área de conhecimento para “[...] evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimento ao informante, exaustão etc. [...]”, tendo em vista que a intenção dessa pré-aplicação é garantir a validade e a precisão dos instrumentos. Como mencionado anteriormente, nesta investigação, finda a elaboração dos questionários, eles foram submetidos à revisão da orientadora, lidos por colegas da área e respondidos previamente por professores com perfis semelhantes aos dos participantes.

A seguir, estão descritos os procedimentos para gerar os dados deste estudo.

3.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados, primeiramente, o projeto de pesquisa foi encaminhado à SEDUC/AM, em meados de novembro de 2020, para solicitação de informações referentes ao quantitativo de alunos surdos matriculados nas escolas estaduais da capital os quais foram fornecidos no início de fevereiro de 2021. A partir deles, foram delimitados o contexto de pesquisa e o número de participantes, conforme já foi apresentado.

Em seguida, com esses dados, organizei o projeto e o submeti, via Sistema Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM em meados de março de 2021 para apreciação. Com o resultado do parecer “PENDENTE”, refiz ajustes em documentos, incluindo o Termo de Anuência da SEDUC/AM obtido aproximadamente após três meses. Então, submeti os documentos para uma análise

pela segunda vez conforme orientação do próprio CEP/UFAM no início de setembro de 2021 e obteve aprovação no dia 12 de outubro de 2021, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº. 51513421.0.0000.5020 (ANEXO A).

Devido à pandemia de Covid-19 (CAVALCANTE *et al.*, 2020), o retorno às aulas, no ano de 2021, nas escolas da rede estadual no município de Manaus deu-se de forma remota, por meio do projeto “Aula em Casa”²³ com o acompanhamento pedagógico dos professores de forma on-line. Com o Decreto Governamental nº 43.960, de 28 de maio de 2021 (AMAZONAS, 2021a), autorizou-se, a partir de 1º de junho de 2021, o retorno às aulas no modelo híbrido, nas escolas da rede pública estadual de ensino, em Manaus, com grupos pequenos, denominados Grupo A e Grupo B, em dias alternados, observando-se os protocolos sanitários estabelecidos pela Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM).

A partir do dia 23 de agosto, foram autorizadas, por meio do Decreto Governamental nº 44.331, de 9 de agosto de 2021 (AMAZONAS, 2021b), as aulas na modalidade presencial, na rede estadual pública e privada de ensino, na capital e no interior do Estado do Amazonas, regulamentadas pela Resolução nº 120, de 23 de agosto de 2021 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2021) – O retorno às aulas presenciais nas Instituições do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Amazonas – obedecendo às normas de segurança. Nesse ínterim, vale ressaltar que os professores da rede estadual já haviam sido vacinados com a segunda dose contra a Covid-19 e os adolescentes de 12 a 17 anos com a primeira. Por conta desse retorno, resolvi fazer a coleta de dados na escola contexto da pesquisa, de forma presencial, seguindo as recomendações dos protocolos sanitários da FVS-AM.

Com o parecer favorável do CEP/UFAM, prontamente entrei em contato com a CDE 6, identificando-me como professora da rede estadual e pesquisadora, e solicitei autorização para ir à escola estadual para apresentar-me à diretora, a qual me recebeu e encaminhou-me para o apoio pedagógico. Foi ela que me direcionou à secretaria da escola para averiguar quais professores de língua portuguesa lecionavam para os alunos surdos e solicitar demais dados referentes à escola que foram usados para fazer a análise descritiva do contexto que está apresentada na subseção 3.2.

²³ Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

Com as informações sobre os participantes, consegui contatá-los na escola, nos seus respectivos turnos, pois há professores que trabalham na instituição em dois horários e outros em apenas um horário na sala de AEE e também na sala de pedagogia, não interferindo na rotina dos estudantes. Convidei-os para participar da pesquisa e expliquei-lhes os objetivos, a justificativa, os métodos, bem como os benefícios de sua participação no estudo e prontamente aceitaram. Aos professores de língua portuguesa entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os questionários (Perfil, Introdutório e Investigativo). Também convidei os outros agentes escolares que, da mesma forma, aceitaram participar da pesquisa. Entreguei o TCLE e o questionário, dando-lhes um tempo para preenchimento, e depois retornei para recolhê-los. Foi preciso um mês para os participantes responderem aos questionários.

Tinha-se a intenção de realizar a observação não participante (MARCONI; LAKATOS, 2003) em sala de aula com os professores de português e seus respectivos alunos surdos; porém, por questões de medidas de segurança para prevenção da contaminação com o Coronavírus, optou-se por não fazer esse procedimento.

Os procedimentos para analisar os dados são explicados a seguir.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DE DADOS

Nesta etapa, todo o material gerado na pesquisa de campo foi organizado para o processo de análise, interpretação e registro. Gomes (2009) ressalta a importância de se fazer uma avaliação dos materiais disponíveis antes de iniciar a etapa final da pesquisa para verificação de duas situações fundamentais: a) a qualidade do material, principalmente quanto à impressão e clareza dos registros; e b) se são suficientes para a análise, dada que “[...] a ideia de suficiência dos dados está muito relacionada com o que pretendemos com a pesquisa” (GOMES, 2009, p. 81).

Para a análise de dados qualitativos desta pesquisa, assim como em outros estudos (DIAS JUNIOR, 2010; FARIAS, 2017; MENDES, 2015; SILVA, 2016) foi adotado o paradigma da Análise de Conteúdo (AC) baseado em Bardin ([1977] 2016) porque ele “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, além de ser “[...] uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens” (BARDIN, [1977] 2016, p. 50, grifo da autora). Gomes (2009, p. 84)

ratifica explicando que “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”.

Bardin ([1977] 2016) sistematiza a organização dos dados em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira etapa é uma fase de organização propriamente dita em que é realizada a escolha dos documentos a serem submetidos à análise – no caso desta pesquisa foram os questionários –, a formulação das hipóteses e/ou perguntas de pesquisa, dos objetivos e de indicadores que fundamentam a interpretação final. Esses indicadores são os significados dos excertos extraídos das respostas dos questionários que vão compor a análise dos dados.

A próxima fase, consoante Bardin ([1977] 2016), é a exploração do material coletado. Com o *corpus* já constituído, iniciam-se as operações de codificação, isto é, o tratamento do material para desmembrá-lo em unidades de contexto e unidades de registro. Neste trabalho, as unidades de contexto são fragmentos extraídos das respostas dos questionários dos participantes que serão usados para constituir as análises, objetivando responder às perguntas de pesquisa. Já as unidades de registro são as significações interpretadas dos trechos das unidades de contexto com base na fundamentação teórica desta investigação. As unidades de registro são organizadas por agrupamentos chamados também de temas iniciais que se transformam em eixos temáticos ou categorias de análise para encaminhamento da terceira fase.

A última fase é o tratamento dos resultados, inferências e interpretação, na qual os dados brutos são tratados de forma que coloquem em evidência “informações fornecidas pela análise” (BARDIN, [1977] 2016, p. 131). Nessa fase, há um movimento das categorias de análise com a apresentação de alguns excertos e referencial teórico em que o pesquisador tem o propósito de tecer considerações para “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, [1977] 2016, p. 131).

A seguir, apresento, no Quadro 7, as categorias temáticas, subcategoria e as categorias de análise elencadas de acordo com o referencial teórico deste estudo.

Quadro 7 – Categorias temáticas, subcategoria e categorias de análise

1ª Categoria temática	Categorias de análise
Práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva	O intérprete como mediador nas aulas de língua portuguesa
	Mesma aula para alunos surdos e ouvintes
	Atividade diferenciada aos alunos surdos e ouvintes
	Uso de estratégias para ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos surdos
	Prática do Interacionismo entre alunos
2ª Categoria temática	Categorias de análise
Dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva	Leitura e ditado
	Falta de recursos
	Diferenças linguísticas entre Libras e língua portuguesa
	Estudo da Fonologia
3ª Categoria temática	Categorias de análise
O papel de outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva	Procedimento pedagógico
	Mediação pelos intérpretes
	Formação contínua para professor de SRM
Subcategoria temática	Interação em sala de aula
O papel do tradutor Intérprete por meio da interação em sala de aula	Interação em sala de aula
	Atitudes para inclusão

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos neste estudo.

Neste capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos que conduziram esta pesquisa, incluindo a escolha da abordagem e do método, o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados na geração de dados, assim como os procedimentos para coleta e análise dos dados.

O próximo capítulo traz a análise e interpretação dos dados.

4 ANÁLISE DE DADOS

“[...] o contexto observado é único [...]. Foi aquele pesquisador, naquele momento, naquela situação, com aquele olhar. Portanto, mesmo que seja parecida, sempre haverá algo único que diferencia aquela situação de ensino-aprendizagem de outra, dando margens a infinitas análises.” (FREITAS, 2014, p. 98)

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos nesta pesquisa e está subdividido em três subseções: na primeira, são feitas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva que abrange não somente a sala de aula com o professor do componente curricular Língua Portuguesa, mas também toda a comunidade escolar, quais sejam, professores da sala de recursos, professores tradutores intérpretes, pedagogos, diretores²⁴ e demais colaboradores pertencentes ao quadro de funcionários da escola. A segunda diz respeito à análise descritiva do contexto de estudo e a terceira apresenta a análise das respostas dos questionários aplicados aos participantes apoiada na fundamentação teórica.

4.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NA ESCOLA ESTADUAL INCLUSIVA

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina no Art. 2º que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas a organização para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. A Resolução Estadual de nº 138, de 2012 (AMAZONAS, 2012), que estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, também define no Art. 11 que os sistemas de ensino estadual devem matricular todos os alunos, incumbindo as escolas de assegurar uma educação de qualidade a todos. Em consonância com essas

²⁴ Embora seja muito usual o termo “gestor(a)” nas escolas da rede estadual de ensino devido ao Regimento Geral das Escolas Estaduais do Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2010), neste estudo é utilizado o termo “diretor(a) escolar” conforme atualização do Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas (AMAZONAS, 2020), que é o considerado nesta pesquisa.

resoluções, as escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da capital do Amazonas têm matriculado diversos alunos e, entre eles, está o aluno surdo.

De acordo com dados do Censo Escolar da SEDUC/AM de 2020²⁵, somente nas escolas estaduais inclusivas de Manaus há, aproximadamente, 91 alunos surdos matriculados e frequentando as salas de aula. Essas escolas, além de atenderem aos surdos, também recebem matrículas de outros alunos com deficiência; por esse motivo, são denominadas escolas inclusivas, termo que advém do documento Declaração de Salamanca (1994), o qual preconiza a inclusão de todos os alunos com deficiência ou não para frequentarem as escolas. Esse documento é parâmetro para a legislação concernente à educação inclusiva no Brasil que foi discutida na subseção 1.4 Ensino de línguas – Libras e língua portuguesa na escola inclusiva, do capítulo 2 desta dissertação.

Em seguida, exponho sobre os agentes escolares e sua relação com a aprendizagem do aluno surdo.

4.1.1 O entorno da sala de aula e a aprendizagem

Nas escolas inclusivas, os alunos surdos convivem e interagem com outros pares surdos, colegas ouvintes, professores dos diversos componentes curriculares, professores de SRM, professores tradutores intérpretes, pedagogos, diretores e demais funcionários da equipe escolar, assim como com os vigilantes e merendeiros, por exemplo. Oliveira (1993, p. 62) explica que essa interação com outras pessoas no ambiente escolar auxilia na promoção do desenvolvimento do aluno do seguinte modo:

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do ‘bom ensino’. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Dessa forma, a aprendizagem escolar do aluno surdo não ocorre somente em sala de aula, mas também a partir da mediação dos conteúdos pelos demais agentes

²⁵ Dados de MEC/INEP/SEDUC/DEPLAN/GESPES/CENSO-ESCOLAR-2020.

da comunidade escolar, ou seja, ela se dá também no entorno da escola, ao cumprimentar os vigilantes e/ou porteiros no momento de entrada, ao fazer o lanche e/ou refeições com outros colegas e ao interagir com as merendeiras. Em alguns momentos, esse aluno estará também em interação com os pedagogos e os diretores para tratar de seus interesses escolares. No contraturno, ele também interage com a professora da SRM, que é a responsável pelo AEE, como estabelece a PNEE (BRASIL, 2008) e o PNE (BRASIL, 2014a).

Em sala de aula, a interação desses alunos com os professores regentes de classe acontece por meio da mediação dos conteúdos dos componentes curriculares. Para auxiliá-los nessa tarefa, há a presença do professor tradutor intérprete que trabalha em parceria com os professores dos componentes e está presente durante as aulas com os alunos surdos com o objetivo de fazer a interpretação/tradução da língua portuguesa para a Libras e vice-versa, além de trazer orientações da gestão escolar e demais informes necessários aos alunos surdos.

De acordo com o Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas (AMAZONAS, 2020), os professores regentes de classe nas escolas estaduais, antes de realizar a mediação dos conteúdos do componente curricular em sala de aula, passam por um processo de organização e elaboração dos seus planos de aula em reuniões mensais e/ou bimestrais, a depender da dinâmica da escola, organizadas pela equipe do diretor composta pelo próprio diretor(a), pedagogo(a), apoio pedagógico(a) e coordenadores²⁶ para verificar quais conteúdos foram aprendidos e as lacunas existentes na aprendizagem dos alunos de um respectivo ano. Esses planos de aula são embasados por documentos oficiais que conduzem os seus trabalhos pedagógicos em sala de aula. A SEDUC/AM adotou a BNCC (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular Amazonense (RCA)²⁷ (AMAZONAS, 2019b) para nortear a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Esses dois documentos são fundamentais para a seleção dos conteúdos mais relevantes a serem mediados.

Nesse processo, ainda segundo o Regimento Geral (AMAZONAS, 2020), compete ao pedagogo(a) participar de ações acadêmicas e pedagógicas no sentido

²⁶ Em geral, são as Escolas Estaduais de Tempo Integral que possuem a figura do Coordenador(a) de Área, que é responsável pela integração das disciplinas de linguagens, ciências biológicas, ciências humanas e educação física, junto ao professor(a) regente, dando apoio pedagógico a eles e ao próprio pedagogo(a).

²⁷ O principal objetivo do RCA é unificar temas significativos para o ensino-aprendizagem dos estudantes amazonenses, estimulando o respeito à diversidade cultural existente no Estado.

de orientar e disponibilizar ao corpo docente esses documentos que são os norteadores para os planos de aula. O pedagogo também providencia o modelo de plano de aula e esclarece ao corpo docente quanto ao seu preenchimento que, posteriormente, é supervisionado pelos assessores da CDE. Esses modelos de planos contemplam a seguinte estrutura: habilidades, objetos de conhecimentos (conteúdos), procedimentos metodológicos e avaliação.

Além do planejamento bimestral realizado pelos professores regentes que trabalham com alunos com deficiência em sala de aula, esses professores também elaboram, em parceria com o professor da SRM, um plano que contemple estratégias de ensino inclusivas. Esse planejamento realizado em conjunto é fundamental para que os alunos tenham proveito no AEE.

No que concerne ao(a) diretor(a) escolar, conforme o Regimento Geral (AMAZONAS, 2020), no Art.146, são atribuídas algumas funções²⁸ de tal modo que a escola seja administrada e organizada para que os alunos possam ter um ambiente propício à aprendizagem. Em se tratando de uma escola estadual que trabalha com a inclusão, o(a) diretor(a) tem um papel desafiador, tendo em vista que, além de se apropriar de documentos oficiais que tratem dessa temática, ele também deve aprender a lidar com os alunos surdos.

A fim de que a mediação dos conteúdos e a interação sejam produtivas em sala de aula para o desenvolvimento intelectual dos alunos, incluindo o surdo, um longo caminho é percorrido e sempre com o auxílio de diferentes agentes que são relevantes para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Conforme foi discutido, o pedagogo(a) orienta a elaboração dos planos de aula embasados na BNCC e RCA; o professor da SRM em colaboração com os professores regentes alinham seus planos de aula; os professores tradutores intérpretes, antes de estarem em sala de aula com os professores regentes, se organizam para que seus trabalhos com os alunos surdos sejam realizados da melhor forma possível. Quadros (2019, p. 172) reitera que o trabalho desenvolvido entre os “diferentes atores educacionais” precisa ser conduzido de forma colaborativa, isto é, um trabalho em conjunto para planejar, realizar e avaliar as atividades escolares pelos profissionais que atendem a tal demanda para que se tenha qualidade de ensino no contexto escolar.

²⁸ As atribuições do Diretor Escolar estão enumeradas na Seção II, do Capítulo IV – Da Forma de Escolha do Diretor Escolar do Regimento Geral (AMAZONAS, 2020).

Todo esse processo escolar envolvendo os atores educacionais deve estar alinhado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Esse documento norteia o seu funcionamento por ter sido criado por um grupo coletivo que reflete as singularidades, escolhas e especificidades da escola (ROPOLI *et al.*, 2010), e está abordado na próxima subseção.

4.1.2 O Projeto Político Pedagógico e a escola inclusiva

Ropoli *et al.* (2010) asseguram que a organização de uma sala de aula, os horários e rotinas escolares, o uso dos espaços da escola para atividades extracurriculares, as horas de estudo dos professores e a organização do AEE são feitos por decisões da escola que influenciam nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. Essas decisões, organizações e reflexões são realizadas por um conjunto de pessoas que estão no recinto escolar e devem estar contempladas no PPP da escola.

O PPP é uma exigência legal expressa na LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). O Art. 12 incumbe os estabelecimentos de ensino a elaborar e executarem sua proposta pedagógica. Já o Art. 14 esclarece que um dos princípios para definir diretrizes de gestão democrática do ensino público é a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. Desse modo, a participação de todos é essencial, uma vez que se trata de um documento que norteia as ações escolares e que também favorece a reflexão do processo escolar para a tomada de decisões nesse espaço.

A contribuição na elaboração do PPP e a participação na execução no cotidiano escolar oferecem oportunidade ao professor de exercer um ensino democrático a fim de assegurar a todos os alunos acesso, permanência e qualidade ao ensino. Um ensino democrático é feito com pequenas ações demonstradas por meio das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, como: a maneira de trabalhar os conteúdos; o modo de sugerir a realização das atividades; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares; a divisão do horário; a forma de trabalhar com os alunos; a avaliação da execução das atividades de forma interativa.

A escola estadual inclusiva que é contexto da pesquisa está com o PPP²⁹ em atualização, pois o último é de 2018. Nele, havia alguns traços que já contemplavam a educação inclusiva. Por exemplo, nos objetivos específicos, há dois itens que são peculiares de práticas inclusivas, como: considerar o aluno como indivíduo, respeitando seu ritmo de aprendizagem; e respeitar e atender as diferenças individuais de cada um. De acordo com o PPP, a prática pedagógica deveria ser norteada pela abordagem crítica-social que salienta a importância de troca e diálogo entre todos, destacando que a aprendizagem deveria ser significativa para quem aprende, tomando-se em conta as experiências vividas pelos alunos. O papel do professor é o de mediador entre o objeto do conhecimento do aluno e o processo de ensino-aprendizagem definido por uma metodologia ativa, dinâmica, didática e crítica que deveria contribuir para a formação do aluno como cidadão.

No que tange à organização curricular, é importante lembrar que a escola estadual teve suas matrizes curriculares estabelecidas também pelos PCNs e, atualmente, pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo RCA (AMAZONAS, 2019b).

Em relação à política de convivência, fator importante para uma escola, o PPP de 2018 tinha como proposta a convivência fundamentada em valores que promovessem a dignidade do ser humano, favorecendo a sua convivência, realização pessoal e profissional. Além disso, estavam contemplados a valorização da pessoa, o ensino qualificado, a ética nas relações, a formação para a cidadania e a consciência ecológica.

Nessa conformidade, cada ator educacional tem um papel a cumprir na escola pública inclusiva para que o ensino-aprendizagem se concretize em sala de aula. Do porteiro e/ou vigilante, que cuida e zela pela entrada dos alunos, até o professor regente em sala de aula, que lida diretamente com eles, um caminho é percorrido para que as práticas pedagógicas aconteçam. Em se tratando de aluno(s) surdo(s), esse processo envolve a presença de outros agentes fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem, como o professor tradutor intérprete e o professor da sala de recursos. Além deles, o acompanhamento da família é imprescindível, pois ela é o primeiro apoio do aluno com deficiência, visto que promove, incentiva e auxilia na educação escolar e, ao participar das decisões que são tomadas junto dos agentes

²⁹ A pedagoga da escola não forneceu cópia do PPP atual e explicou que o documento está em construção por conta do contexto da pandemia de Covid-19 e do Novo Ensino Médio.

escolares, contribui da mesma forma para o processo de ensino-aprendizagem desse aluno.

Discorrido sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva, assim como a importância do PPP para a rotina pedagógica escolar, a subseção seguinte traz uma análise descritiva do contexto selecionado para a pesquisa.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA DO CONTEXTO³⁰

Conforme já afirmado, a escola selecionada para o contexto desta pesquisa localiza-se na Zona Norte de Manaus, integrada à Rede Estadual de Ensino por meio da SEDUC/AM e supervisionada pela CDE 6. De acordo com o painel de Gestão Escolar de 2021 (MOSTRA DE GESTÃO ESCOLAR, 2021) dessa instituição, ela tem como missão atuar na formação de alunos de modo que se tornem indivíduos críticos, capazes de contribuir para o meio social em que vivem e que sejam cidadãos éticos, conscientes e responsáveis pela construção de uma sociedade justa e humana, estimulando sua criatividade por meio das ações didáticas e pedagógicas.

Como visão, a escola busca possibilitar formação necessária ao indivíduo, garantindo-lhes condições de competir em igualdade para seu ingresso na universidade e no mercado de trabalho. Tem como princípio desenvolver na comunidade escolar os valores éticos e morais, como honestidade, respeito, tolerância, solidariedade, excelência, inovação, igualdade e humanidade.

Já os objetivos da escola são: a construção de uma gestão participativa e autônoma; a promoção da inclusão social por meio de projetos educacionais com a finalidade de valorização do educando e seus familiares; a diminuição da evasão escolar; e a melhora do desempenho dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares da UEA e UFAM.

Para alcançar esses objetivos, conforme dados retirados do painel de Gestão Escolar de 2021 (MOSTRA DE GESTÃO ESCOLAR, 2021), o envolvimento de todos os servidores que trabalham na escola é imprescindível, visto que cada um, ao exercer suas atividades pedagógicas ou administrativas, demonstra comprometimento e

³⁰ Os dados apresentados nesta subseção foram retirados do Painel de Gestão Escolar de 2021 (MOSTRA DE GESTÃO ESCOLAR, 2021).

responsabilidade para que a escola continue seu caminho para um ensino-aprendizagem de qualidade ofertado à comunidade.

Em relação à comunidade escolar, a instituição possui 147 funcionários que desenvolvem atividades didáticas, pedagógicas e administrativas, conforme é possível observar na Tabela 4:

Tabela 4 – Função e número de funcionários no contexto da pesquisa

Função	Nº de funcionários
Diretor(a)	1
Administrador(a)	1
Auxiliar Administrativo(a)	9
Secretário(a)	1
Pedagogos(a)s	3
Apoio pedagógico(a)	1
Bibliotecário(a)	2
Professor(a)(s)	111
Professor(a) tradutor intérprete	5
Professor(a) da SEM	1
Professor(a) auxiliar de vida	1
Merendeiro(a)(s)	9
Vigilante(s)	2
	147

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Painel de Gestão Escolar de 2021 e da Secretaria da escola.

Já a infraestrutura escolar, de acordo com o Regimento Escolar (AMAZONAS, 2019a), segue os padrões de qualidade e modernização estabelecidos pelo Plano de Revitalização da Educação do Governo do Amazonas. Como apresentado na Tabela 5, a escola apresenta 33 ambientes:

Tabela 5 – Infraestrutura da escola estadual inclusiva

Dependências da escola	Quantitativo
Salas de aula	20
Sala para Diretor(a)	1
Sala para Pedagogo(a)(s)	1
Sala de secretaria com banheiro	1
Biblioteca	1
Sala de recurso	1

Sala de desporto	1
Quadra poliesportiva	1
Cozinha com depósito	1
Depósito de material de limpeza	1
Banheiros para alunos	2
Banheiros para professores	2
	33

Fonte: Elaborada pela autora com base no Regimento Escolar (2019a) e no Painel de Gestão Escolar de 2021.

Além da infraestrutura apresentada, o Censo Escolar de 2020 ainda registrou que na escola há dependências com acessibilidade, merenda escolar, água tratada (rede pública), água de poço artesiano, energia elétrica (rede pública), esgoto (fossa), depósito de lixo (com coleta periódica) e internet.

Em relação à acessibilidade, na entrada da escola há uma rampa com o símbolo internacional de acesso, os corredores são bem largos e espaçosos. Os dois banheiros para alunos, tanto o masculino quanto o feminino, possuem um sanitário mais largo que os demais, indicando que o aluno que use cadeira de rodas possa usá-lo sem qualquer problema.

Além disso, a escola conta com quatro pavilhões, sendo o primeiro para a área administrativa, comportando a sala da secretaria, da pedagoga, da diretora, dos professores, banheiros dos alunos e biblioteca, e os outros três pavilhões para as salas de aulas. O terreno da escola é todo em área plana, o que torna a disposição e a locomoção dentro da escola muito agradáveis.

No que tange ao ensino, a escola oferta duas modalidades no nível médio: Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino; e EJA, no noturno. Atende, sobretudo, a alunos de bairros adjacentes à escola. Os professores, por sua vez, se encontram lotados nos seguintes turnos, como é possível observar na Tabela 6:

Tabela 6 – Número de professores lotados por turno escolar

Nº de professores	Turnos
40	Matutino
39	Vespertino
32	Noturno
111	

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Painel de Gestão Escolar de 2021.

Esses professores estão alocados na escola para ministrar aulas para um total de 3.435 alunos matriculados nos três turnos. Há alunos com deficiência também organizados nos três turnos como sugere o Art. 12 da Resolução nº 138/2012 (AMAZONAS, 2012) acerca da distribuição desses alunos por turno: é possível ser incluído um aluno ou no máximo três por turma com a mesma deficiência, conforme demonstra a Tabela 7:

Tabela 7 – Número de alunos com deficiência matriculados nos turnos

Nº de alunos	Deficiência	Turno
1	Autismo Infantil	Matutino
1	Autismo Infantil	Vespertino
1	Baixa Visão	Vespertino
4	Deficiência Auditiva	Matutino
2	Deficiência Auditiva	Vespertino
1	Deficiência Física	Vespertino
2	Deficiência Intelectual	Matutino
1	Deficiência Intelectual	Vespertino
3	Deficiência Intelectual	Noturno
1	Deficiências Múltiplas	Matutino
2	Deficiências Múltiplas	Vespertino
1	Síndrome de Asperger	Matutino
6	Surdez	Matutino
5	Surdez	Vespertino
3	Surdez	Noturno
1	Transtorno Desintegrativo Infantil	Matutino
35		

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela Secretaria da escola referentes a 2021.

Como pode-se observar na Tabela 7, na escola há 35 alunos com deficiência matriculados nos três turnos. Percebe-se que o aluno está matriculado sozinho ou em pares e/ou grupo nos turnos, pois a escola cumpre a Resolução nº 2, da Câmara de Educação Básica, (BRASIL, 2001), assim como a Resolução Estadual de nº 138 (AMAZONAS, 2012) que instituem a matrícula de todos os alunos, com deficiência ou não, para finalizarem a última etapa da educação escolar, ou seja, o Ensino Médio.

As modalidades em que os alunos com deficiência se encontram estão apresentadas na Tabela 8:

Tabela 8 – Número de alunos com deficiência nas modalidades de ensino

Nº de alunos	Deficiência	Modalidade
2	Autismo Infantil	Ensino Médio
1	Baixa Visão	Ensino Médio
5	Deficiência Auditiva	Ensino Médio
1	Deficiência Auditiva	EJA
1	Deficiência Física	EJA
3	Deficiência Intelectual	Ensino Médio
3	Deficiência Intelectual	EJA
2	Deficiências Múltiplas	Ensino Médio
1	Deficiências Múltiplas	EJA
1	Síndrome de Asperger	Ensino Médio
11	Surdez	Ensino Médio
3	Surdez	EJA
1	Transtorno Desintegrativo Infantil	EJA
35		

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela Secretaria da escola referentes a 2021.

Quanto à modalidade, há 25 alunos matriculados no Ensino Médio e 10 na EJA, segundo a Tabela 8. O Ensino Médio abrange os três anos da última etapa da Educação Básica, enquanto a EJA está dividida em três segmentos: o 1º correspondente ao Ensino Fundamental I, cursado em quatro etapas; o 2º ao Ensino Fundamental II, realizado também em quatro etapas; e o 3º segmento equivale ao Ensino Médio, feito em três etapas. Cada etapa corresponde a um semestre. A escola investigada nesta pesquisa oferece somente o último segmento.

Para a matrícula dos alunos com deficiência, conforme a Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014b), que oferece orientações quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, não é necessário comprovar a deficiência com laudo médico, bastando apenas informá-la na secretaria para que seja sinalizada no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) a fim de que o aluno tenha o AEE. Além disso, em geral, na primeira reunião escolar com a equipe pedagógica, os docentes são informados sobre os alunos com deficiência com os quais irão trabalhar de forma que o(a) professor(a)

organize, planeje e avalie suas atividades em sala de aula, levando-se em consideração as deficiências dos alunos.

Dos 35 alunos com deficiência apresentados na Tabela 8, há 14 alunos surdos: 11 matriculados no Ensino Médio e três na EJA. Esses discentes, da mesma forma que os outros alunos com deficiência, também estão distribuídos e frequentam as salas de aulas ou sozinhos ou em pares com os demais alunos ouvintes.

A Tabela 9, a seguir, apresenta o número de alunos surdos alocados por modalidade e fase:

Tabela 9 – Número de alunos surdos por modalidade e fase escolar

Nº de alunos	Modalidade	Fase
05	Ensino Médio	1ª Série
06	Ensino Médio	3ª Série
03	EJA	3ª Etapa
14		

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela Secretaria da escola referentes a 2021.

Considerando o turno escolar, os alunos surdos estão divididos conforme mostra a Tabela 10:

Tabela 10 – Número de alunos surdos por turno escolar

Nº de alunos	Turno
6	Matutino
5	Vespertino
3	Noturno
14	

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados fornecidos pela Secretaria da escola referentes a 2021.

Esses alunos surdos convivem e interagem com os seus pares, colegas ouvintes, professores regentes e demais agentes escolares. Com pares surdos, fortalecem a sua língua e identidade surda; com colegas ouvintes, convivem sem escutá-los; com professores regentes auxiliados pelos professores tradutores intérpretes, aprendem os conhecimentos científicos dos componentes curriculares. A professora da SRM contribui para aprimorar a aprendizagem deles de língua portuguesa escrita e Libras. Os demais agentes, como diretor(a), pedagogo(a) e apoio pedagógico(o), também têm uma relação com eles ao prestarem apoio quanto a informações, dúvidas e esclarecimentos do cotidiano escolar.

Nesta subseção, foi feita uma análise descritiva do contexto investigado a partir de minha observação e com base nas informações obtidas no Painel de Gestão Escolar 2021 (MOSTRA DE GESTÃO ESCOLAR, 2021), Regimento Escolar (2019a) e disponibilizadas pela secretária e pedagoga da escola. Foram descritos os seguintes aspectos: missão, visão e objetivos da escola; total de funcionários para atender às demandas administrativas e pedagógicas; infraestrutura escolar no que tange à acessibilidade; oferta da modalidade escolar; quantitativo de professores que trabalham com os alunos; números de alunos com deficiência nos turnos, modalidades e fases; e, por fim, a relação desses alunos com os demais agentes escolares.

A seguir, exponho a análise dos questionários.

4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Neste subcapítulo, faço a análise dos dados obtidos nos questionários aplicados aos participantes desta pesquisa os quais foram organizados com base no procedimento teórico-metodológico de Bardin ([1977] 2016) e interpretados a partir do referencial teórico desta investigação com o propósito de responder às perguntas de pesquisa, quais sejam:

- De que maneira os professores de língua portuguesa ensinam o componente curricular Língua Portuguesa para alunos surdos em sala de aula de escola estadual inclusiva?;
- Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar alunos surdos em sala de aula de escola estadual inclusiva?;
- Como os outros agentes escolares auxiliam no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva?

Para tanto, os questionários utilizados para fornecer os dados foram os Questionários Introdutório e Investigativo aplicados aos seis professores de língua portuguesa e os Questionários aos oito agentes escolares: diretor(a), pedagogo(a), apoio pedagógico, professor(a) da SRM e quatro professores tradutores intérpretes. Os professores estão identificados pela letra P, numerados de um a seis (P1, P2, P3, P4, P5 e P6), os agentes, pelas iniciais do cargo (D; PD; APD; PSRM), e os tradutores

intérpretes, pela sigla TILS³¹, numerados de um a quatro (TILS1, TILS2, TILS3, TILS4), a fim de manter o sigilo em relação à identidade dos participantes, conforme orientação do CEP/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

As análises estão organizadas em três subseções de acordo com a divisão em categorias temáticas: Práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva; Dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva; O papel de outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva com sua subcategoria O papel do tradutor intérprete por meio da interação em sala de aula.

4.3.1 Práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva

A primeira categoria de análise emergida a partir da questão 1 do Questionário Investigativo (QI) foi **“O intérprete como mediador nas aulas de língua portuguesa”**. Os professores, ao organizarem as suas práticas em sala de aula com alunos surdos e ouvintes, têm o apoio do tradutor intérprete para mediar suas aulas, conforme é possível observar nos seguintes fragmentos de respostas:

Participantes	Excertos
P1	<i>“O intérprete fala com alunos surdos na sala [...]”</i>
P2	<i>“[...] tenho o apoio em sala e fora de sala da professora intérprete.”</i>
P3	<i>“[...] Na hora da explicação, tento falar o mais lento possível para que a intérprete, ao mesmo tempo, explique para eles [...]”</i>

A escolha da palavra “intérprete” pelos três professores evidencia que eles, ao ensinarem o componente curricular Língua Portuguesa aos surdos, depositam confiança no profissional tradutor intérprete para a mediação dos conteúdos. Esse processo em sala de aula é um avanço na legislação: o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) garante o direito à educação das pessoas surdas “com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa”, facilitando o ensino-

³¹ Abreviação para Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais.

aprendizagem de Língua Portuguesa e também dos outros componentes curriculares. Como aponta Lacerda (2006, p. 174),

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagens, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno.

Nesse sentido, o tradutor intérprete, ao desempenhar o seu papel em sala de aula, trabalhando em parceria com o professor junto do aluno surdo, contribui para que o surdo compreenda os assuntos estudados em Língua Portuguesa e em outros componentes curriculares.

A segunda categoria de análise levantada das respostas foi “**Mesma aula para alunos surdos e ouvintes**”, o que é indicado pelos seguintes fragmentos de respostas dos professores:

Participantes	Excertos
P1	“[...] <i>continua a aula normal</i> [...].”
P2	“ <i>Eu faço todas as explicações normalmente</i> [...].”
P5	“[...] <i>As aulas são as mesmas tanto para os ouvintes quanto para os surdos</i> [...].”

Os professores de língua portuguesa fazem a abordagem de conteúdos aos alunos surdos da mesma forma que procedem com os alunos ouvintes, pois, mesmo com a presença dos profissionais tradutores intérpretes, os surdos precisam compreender o que é explicado nas aulas de língua portuguesa. Convém lembrar que é relevante que o professor faça a mediação dos assuntos por meio de textos autênticos e que façam sentido para os alunos surdos devido à ausência de trocas orais e não somente a transmissão de “[...] informações estruturais e lexicais”, como reiteram Salles *et al.* (2004, p. 115).

Quadros e Schmiedt (2006, p. 23) afirmam que o ensino de “[...] português escrito por crianças surdas ainda é baseado no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado”. Logo, os professores, por falta de formação ou, como diz Silva (2016, p.102), por uma “formação aligeirada”, ao se

depararem com alunos surdos em sala de aula, dão o mesmo tratamento didático em relação ao ensino de língua portuguesa, deduzindo que eles tenham o conhecimento do português escrito. Por isso, fazem uma explicação geral para a turma sem levar em consideração que há alunos surdos na turma.

A terceira categoria de análise identificada foi “**Atividade diferenciada aos alunos surdos e ouvintes**”, o que é indicado pelo seguinte trecho de resposta da participante P3:

Participante	Excerto
P3	<i>“[...] Com os surdos geralmente faço atividades avulsas [...] com os ouvintes faço ditado, escrevo no quadro e separo avaliações [...]”</i>

A participante P3, diferentemente dos outros professores, procura fazer atividades específicas com os alunos surdos no intuito de auxiliá-los no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Embora seja preciso utilizar estratégias diferentes com alunos surdos por conta da modalidade de língua deles, a espaço-visual, Medeiros e Gräff (2012) preconizam que se utilize os mesmos materiais dos alunos ouvintes, sem adaptações com leitura fácil, pois corre-se o risco de restringi-los a leituras simples e com pouca bagagem teórica.

O trabalho com textos temáticos, ou seja, textos que façam parte do cotidiano dos alunos, facilita que os surdos, aos poucos, infiram os significados daquilo que leem. É evidente que se deve começar com assuntos mais concretos e simples para, mais adiante, passar aos temas mais abstratos, como é recomendado por autores da educação de surdos (MEDEIROS; GRÄFF, 2012; SALLES *et al.*, 2004).

A quarta categoria de análise evidenciada foi “**Uso de estratégias para ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos surdos**” indicada pelos seguintes fragmentos de respostas:

Participantes	Excertos
P2	<i>“[...] vou parando e me comunicando em Libras com o aluno surdo [...]”</i>
P4	<i>“Quando utilizo a lousa para as aulas expositivas, sempre procuro fazer esquemas [...]. Os textos impressos sempre utilizo ilustrações. Quando utilizo os slides coloco muitas imagens e o colorido.”</i>

P6	“Em sala faço a utilização de datashow sobre o assunto [...]”
----	---

Esses professores, ao realizarem suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, procuram utilizar vários recursos com o propósito de facilitar a mediação dos assuntos do seu componente curricular. Por exemplo, P2 diz que faz as explicações aos alunos ouvintes e depois faz uma pausa para se comunicar em Libras com os surdos. Pereira (2009) defende que, para a aprendizagem do português, deve-se dar importância para a língua materna dos surdos, a Libras. Fernandes (2007) também ratifica que o conhecimento da Libras por parte do professor ajuda de forma positiva nesse processo. No entanto, a autora ressalta que ministrar aulas em Libras e português

[...] é um processo linguístico inviável (ninguém pode falar duas línguas ao mesmo tempo) a fluência mínima permitiria a interação verbal significativa em sala de aula, oportunizando uma compreensão mais clara das muitas singularidades apresentadas pelos surdos [...] (FERNANDES, 2007, p. 18)

Diferentemente de P2, que busca se comunicar em Libras com os alunos surdos, P4, ao fazer escolhas lexicais, como “esquemas”, “ilustrações”, “imagens” e “colorido”, sugere que em sua prática em sala de aula busca proporcionar aprendizagem significativa aos surdos. Vale lembrar que essa prática vai ao encontro do que assegura Medeiros e Gräff (2012) e Salles *et al.* (2004) no que tange ao uso dessas estratégias para aperfeiçoar procedimentos de leitura e interpretação.

O uso de recursos, como o *datashow*, por P6 mostra a preocupação com o ensino-aprendizagem das turmas com alunos surdos, o que está previsto na Declaração de Salamanca (1994, p. 5): um dos princípios da escola inclusiva é assegurar educação de qualidade a todos com “[...] estratégias de ensino e uso de recurso [...]”.

A última categoria de análise levantada foi “**Prática do Interacionismo entre alunos**” indicada pelo seguinte excerto:

Participante	Excerto
P5	<i>“[...] As equipes de trabalho são mistas, pois os alunos ouvintes e surdos trabalham juntos na preparação e execução das atividades de apresentação tais como: seminários e apresentações teatrais.”</i>

Embora pareça de forma inconsciente, P5 realiza uma prática em sala de aula que se coaduna com os postulados do Interacionismo. Ao expressar-se com os termos “alunos ouvintes e surdos trabalham juntos na preparação e execução das atividades de apresentação”, P5 deixa claro seu propósito de que os surdos aprendam com os ouvintes e vice-versa. No Interacionismo, de acordo com Salles *et al.* (2004, p. 82), a atividade com a língua em uso dá ênfase a “[...] interações contextualizadas voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz”. Assim, o par mais experiente é fundamental para a aprendizagem, o que leva ao desenvolvimento do aprendiz (VYGOTSKY, [1984] 1991).

No Quadro 8, a seguir, exponho as categorias de análise, os professores e a frequência dos indicadores, isto é, palavras e/ou expressões ou temas que se aproximaram das respostas dos professores:

Quadro 8 – Práticas dos professores de língua portuguesa com alunos surdos na escola inclusiva

Categorias de Análise	Professores	Frequência
O intérprete como mediador nas aulas de língua portuguesa	P1, P2 e P3	3
Mesma aula para alunos surdos e ouvintes	P1, P2 e P5	3
Atividade diferenciada aos alunos surdos e ouvintes	P3	1
Uso de estratégias para ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos surdos	P2, P4 e P6	3
Prática do Interacionismo entre alunos	P5	1

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise dos dados.

Considerando a primeira pergunta de pesquisa desta investigação que é: De que maneira os professores de língua portuguesa ensinam o componente curricular Língua Portuguesa para alunos surdos em sala de aula de escola estadual inclusiva?, após a análise dos dados, é possível afirmar que os docentes realizam as suas práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos alunos surdos sobretudo

com a mediação do professor tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa, uma figura central nesse processo.

Os dados também evidenciaram que o ensino de língua portuguesa ocorre da mesma forma tanto para ouvintes quanto para surdos, ou seja, o professor não diferencia os conteúdos e o modo de ensiná-los. Porém, há práticas com atividades diferenciadas aos surdos, separando-se as tarefas para surdos e ouvintes.

Outro resultado obtido refere-se ao uso de estratégias como uma forma de favorecer o conhecimento de alunos surdos. Por fim, também foi identificada a prática do Interacionismo realizada como um meio de promover a aprendizagem significativa entre alunos surdos e ouvintes.

Na subseção seguinte, apresento a segunda categoria temática que é referente às dificuldades enfrentadas pelo professor para ensinar língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva.

4.3.2 Dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva

Para identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores ao ensinar alunos surdos, foi perguntado se eles enfrentavam dificuldades e, em caso positivo, que as identificassem (QI – Questão 3 - Você enfrenta dificuldades ao ensinar a língua portuguesa aos alunos surdos? Se não, por que não? Se sim, quais são?). As respostas oferecidas foram as seguintes:

Participantes	Excertos
P1	<i>“Sim.”</i>
P2	<i>“Não.”</i>
P3	<i>“As dificuldades sempre aparecem [...]”</i>
P4	<i>“Sim.”</i>
P5	<i>“[...] essas diferenças linguísticas é um dos obstáculos mais difíceis para o ensino [...]”</i>
P6	<i>“Sim.”</i>

Dos seis professores investigados, três responderam afirmativamente, duas professoras responderam com comentários que mostram que as dificuldades existem e um disse que não enfrenta dificuldades.

A partir das respostas, foi possível nomear quatro categorias de análise. A primeira foi **“Leitura e ditado”**, conforme se vê no excerto seguinte:

Participante	Excerto
P1	<i>“[...] principalmente com a leitura, ditado etc.”</i>

O aluno surdo se comunica, principalmente, por meio do visual (BRASIL, 2005). Isso significa que o ensino-aprendizagem deve levar em conta estratégias que façam sentido para ele. P1 fez as escolhas lexicais “leitura” e “ditado”, o que pode sugerir que sua concepção de língua esteja relacionada à língua como código, ou seja, é privilegiado um ensino “[...] por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase [...]”, como assevera Pereira (2014, p. 146). Estratégias como essas não são adequadas aos alunos surdos que, às vezes, chegam à escola sem o conhecimento de Libras em virtude de pertencerem a famílias de pais ouvintes. Logo, a dificuldade de P1 se dá pelo fato de as línguas possuírem duas estruturas diferentes: a língua portuguesa é oral-auditiva, enquanto a Libras, espaço-visual (LACERDA *et al.*, 2018), tornando difíceis atividades relacionadas à “leitura” e ao “ditado”.

A segunda categoria de análise relacionada às dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos foi **“Falta de recursos”** indicada pelo seguinte fragmento:

Participante	Excerto
P4	<i>“[...] a escola não dispõe de ferramentas que auxiliem o professor efetivamente, falta material como impressora, além de tudo nem sempre a biblioteca está aberta para atender os alunos.”</i>

Considerando as expressões “a escola não dispõe de ferramentas”, “falta material como impressora” e “nem sempre a biblioteca está aberta”, deduz-se que P4 encara as dificuldades com muita preocupação, uma vez que a falta de recursos

compromete a prática do professor. Uma escola inclusiva que atende a um número considerável de alunos com deficiência, no caso desta investigação os alunos surdos, deveria assegurar “[...] uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de **recurso** [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5, grifo nosso), que é um dos princípios fundamentais da escola inclusiva.

Além disso, a Declaração de Salamanca (1994, p. 1) demanda aos governos que atribuam a “mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais”. Gomes (2018, p. 43-44) reitera que os “atores governamentais” deveriam fazer a manutenção dos seus sistemas de ensino: primeiro, com o aprimoramento dos professores para que participem de formações, treinamentos, estudos etc.; segundo, com a compra de materiais de que necessita a escola a fim de melhorar a “acolhida” (GOMES, 2018, p. 43-44) de todos os alunos na escola inclusiva.

A terceira categoria de análise evidenciada nos dados foi “**Diferenças linguísticas entre Libras e língua portuguesa**”. O excerto seguinte ilustra tal categoria:

Participante	Excerto
P5	<i>“A estrutura linguística de libras não possui certos elementos que são fundamentais para a escrita da língua portuguesa e essas diferenças linguísticas é um dos obstáculos mais difíceis para o ensino e a produção textual de alunos surdos [...]”</i>

P5 afirmou “essas diferenças linguísticas é um dos obstáculos mais difíceis para o ensino e a produção textual”. As diferenças a que ela se refere são alguns elementos que não existem na Libras como, por exemplo, artigos e conectivos, visto que a Libras é um sistema com estrutura gramatical própria (BRASIL, 2002). Consequentemente, essas diferenças entre a língua oral-auditiva e a espaço-visual geram dificuldades no ensino aos alunos surdos.

Medeiros e Gräff (2012) preconizam que seja ensinada a língua portuguesa na modalidade escrita aos surdos e Libras aos ouvintes e que se estabeleça a comparação entre as duas línguas em níveis linguísticos, como o fonológico,

morfológico, sintático e semântico. Dessa forma, é possível tornar o ensino-aprendizagem significativo, conforme pontuam Salles *et al.* (2004).

A quarta categoria de análise identificada foi “**Estudo da Fonologia**”, como é possível observar no próximo excerto:

Participante	Excerto
P6	<i>“[...] Existem assuntos como o de Fonologia que não fazem sentido para eles, pois não conhecem os sons [...].”</i>

P6 usou a expressão “assuntos como o de Fonologia” e explicou que “não fazem sentido para eles”, uma vez que a modalidade da língua dos surdos não é oral-auditiva, mas espaço-visual (BRASIL, 2002). Como a comunicação dos surdos é realizada por meio da modalidade espaço-visual (BRASIL, 2002), tais conteúdos que fazem sentido para os alunos ouvintes são irrelevantes para os alunos surdos. Por isso, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos alunos surdos deve-se considerar, primeiramente, sua língua materna, a Libras, e atribuir relevância ao uso de textos significativos, contextualizados com imagens e ilustrações, como já mencionado anteriormente (MEDEIROS; GRÄFF, 2012; PEREIRA, 2014; SALLES *et al.*, 2004). Convém ressaltar que a leitura proporcionará aos alunos surdos a aquisição de vocabulário da língua portuguesa e, conseqüentemente, contribuirá para que se tornem leitores capazes de empregar a língua em “diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17).

Embora não tenha nomeado as dificuldades, P3 indicou que elas existem, como mostra o fragmento seguinte:

Participante	Excerto
P3	<i>“As dificuldades sempre aparecem, temos que a cada dia ser ousados e encarar com determinação e dedicação.”</i>

É pertinente destacar que os léxicos usados por P3, como “ousados”, “determinação” e “dedicação” para se referir às dificuldades em relação ao ensino de língua portuguesa ao surdo sugerem uma atitude positiva frente à inclusão, que é um princípio que envolve mudança de atitudes por parte de quem convive com o outro, o diferente, em todos os setores sociais. Consoante as ideias de Sanchez (2005), a

escola, como um espaço que abriga a diversidade, deve adotar princípios de não segregação quanto a nenhum tipo de pessoa com deficiência, dificuldade de aprendizagem, gênero ou pertencimento a uma minoria étnica, pois a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos. A inclusão, por ser considerada uma atitude, representa um sistema de valores e crenças, um conjunto de ações que, praticadas no contexto escolar, demonstram o engajamento com tal movimento.

O único participante que afirmou que não enfrenta dificuldades no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos foi P2 que apresentou a seguinte justificativa:

Participante	Excerto
P2	<i>“[...] tenho um pouco do domínio de Libras e sempre tenho o apoio da professora intérprete.”</i>

P2 não enfrenta dificuldades para ensinar língua portuguesa aos alunos surdos porque tem “um pouco do domínio de Libras” e sempre tem “o apoio da professora intérprete”, o que corrobora a percepção de Silva (2016, p. 42-43) ao propor que, se os professores soubessem Libras, a “relação dialógica” com alunos surdos seria eficaz. A expressão “apoio da professora intérprete” também remete à importância de seu papel, que é mediar os conteúdos dos componentes curriculares, tornando-os acessíveis e compreensíveis aos alunos surdos, segundo aponta Lacerda (2006). Constata-se a confiança que P2 deposita no tradutor intérprete que contribui de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. É importante lembrar que na primeira categoria temática foi enfatizado esse papel assumido pelo professor intérprete quanto à mediação dos conteúdos dos componentes curriculares.

Findo as análises nesta subseção com a retomada da segunda pergunta de pesquisa: Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar alunos surdos em sala de aula de escola estadual inclusiva? e com a apresentação do Quadro 9 que mostra as categorias de análise que foram levantadas a partir das respostas dos professores e a frequência, ou seja, a quantidade de vezes mencionadas.

Quadro 9 – Dificuldades enfrentadas no ensino de alunos surdos na escola estadual inclusiva

Categorias de Análise	Professores	Frequência
Leitura e ditado	P1	1
Falta de recursos	P4	1
Diferenças linguísticas entre Libras e Língua Portuguesa	P5	1
Estudo da Fonologia	P6	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

Considerando as categorias mencionadas e os excertos apresentados anteriormente, é possível afirmar que P1 enfrenta dificuldades no ensino de alunos surdos quando trabalha com atividades voltadas para leitura e ditado. Já P4 apontou a falta de recursos como uma dificuldade para realizar seu trabalho. P5, por sua vez, mostrou que as diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa são obstáculos para o ensino e a produção textual dos alunos surdos. Por fim, P6 afirmou que alguns assuntos, como a Fonologia, não fazem sentido para os alunos surdos, o que sugere uma dificuldade enfrentada por esse professor em seu trabalho em sala de aula.

A seguir, apresento a última categoria temática “O papel de outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva”.

4.3.3 O papel de outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva

Antes de analisar o papel desempenhado pelos outros agentes escolares, a saber, diretor, pedagogo, tradutor intérprete e outros na escola estadual inclusiva, é preciso verificar quais pessoas auxiliam os professores participantes no ambiente escolar.

Foi perguntado aos professores quais pessoas no âmbito escolar os auxiliam para que eles possam desenvolver as suas práticas em sala de aula (QInt – Questão 3- Quais pessoas no âmbito escolar auxiliam você para que possa desenvolver suas práticas em sala de aula?) e foram oferecidas as seguintes respostas:

Participantes	Excertos
P1	<i>“Muitas pessoas começando pelo porteiro, merendeira, gestora, pedagogo, apoio pedagógico etc.”</i>
P2	<i>“Pedagoga e gestora.”</i>
P3	<i>“Toda a equipe escolar, desde o porteiro a assistente de biblioteca, todos com funções importantes para um bom desempenho.”</i>
P4	<i>“Somente os intérpretes.”</i>
P5	<i>“Ninguém.”</i>
P6	Não respondeu à pergunta.

Os participantes P1 e P3 foram unânimes ao afirmar que todos os agentes escolares, desde o porteiro até o pedagogo, contribuem para as suas práticas. P2 declarou que somente pedagoga e gestora o ajudam. P4 afirmou que somente os intérpretes lhe dão apoio. P5 respondeu “ninguém” e P6 não respondeu à questão. Diante desses dados, compreende-se que a maioria dos professores conta com a ajuda dos agentes escolares, ou seja, seu trabalho não é realizado de forma isolada.

Da mesma forma, foi indagado à professora da SRM a respeito de quais pessoas lhe auxiliam em suas atividades (Questionário ao(a) professor(a) da SRM – Questão 3- Quais pessoas auxiliam você para que desenvolva o seu trabalho na Sala de Recursos?) e sua resposta foi a seguinte:

Participante	Excerto
PSRM	<i>“As gestoras, a equipe pedagógica e a secretaria da escola”.</i>

Assim como os professores, a professora da SRM também recebe a ajuda dos outros agentes escolares em seu trabalho.

Igualmente, os tradutores intérpretes foram questionados sobre quais pessoas os auxiliam no ambiente escolar para que eles desenvolvam o seu trabalho com os alunos surdos em sala de aula (Questionário ao(à) professor(a) tradutor(a) intérprete - Questão 4- Quais pessoas auxiliam você no âmbito escolar para que desenvolva o seu trabalho em sala de aula com alunos surdos?) e as respostas foram:

Participantes	Excertos
TILS1	<i>“Tenho o apoio incondicional da gestora.”</i>
TILS2	<i>“Não há pessoas que dão suporte para essas atividades, no máximo troca de ‘figurinhas’ com os outros intérpretes.”</i>
TILS3	<i>“A direção, pedagoga.”</i>
TILS4	<i>“[...] o único apoio profissional sólido que consiste em troca de orientações, conhecimentos, preparações e práticas são com as demais intérpretes do turno que compartilho a jornada de trabalho.”</i>

Conforme é possível observar, os TILS1 e TILS3 disseram que contam com o apoio da diretora e da pedagoga, enquanto os TILS2 e TILS4 afirmaram que as únicas pessoas que os apoiam são somente os outros colegas intérpretes com “orientações, conhecimentos, preparações e práticas”, segundo o TILS4. É relevante enfatizar que, como atesta Oliveira (1993), a interação desses profissionais na escola estadual inclusiva é fundamental para que as atividades pedagógicas transcorram em sala de aula e para que ocorra o bom desenvolvimento do aluno surdo.

Verificados os agentes escolares que auxiliam os professores em suas práticas, exponho, a seguir, a última categoria temática “O papel de outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva”.

4.3.3.1 O auxílio dos agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva

A última categoria temática refere-se ao papel dos outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva. Ao diretor escolar foi perguntado como o seu trabalho contribui para que haja uma boa interação com todos os agentes e alunos da escola (Questionário ao(à) diretor(a) escolar – Questão 2- Como o seu trabalho contribui para que haja uma boa interação entre todos os agentes escolares e alunos na escola?). A partir da resposta apresentada a seguir, foi levantada a primeira categoria de análise “**Procedimento pedagógico**”:

Participante	Excerto
D	<i>“Realização de reuniões com os docentes e discentes.”</i>

Considerando essa resposta, pode-se deduzir que o diretor escolar procura realizar reuniões com o possível propósito de alinhar o direcionamento das atividades tanto dos docentes quanto dos discentes e, dessa forma, contribui para que a escola tenha um bom funcionamento para todos. Convém lembrar que o diretor possui algumas atribuições que lhe dão autonomia para administrar e organizar o ambiente escolar para que ele se torne propício à aprendizagem dos alunos (AMAZONAS, 2020).

A próxima categoria de análise emergida sobre o papel de outros agentes escolares foi **“Mediação pelos intérpretes”** indicada pelos próximos fragmentos:

Participantes	Excertos
PD	<i>“[...] Não tenho ação direta com nenhum aluno surdo. Todos são mediados por seus intérpretes.”</i>
APD	<i>“Auxiliado pelos intérpretes.”</i>

Foi perguntado ao pedagogo e/ou apoio pedagógico como lidam com o aluno surdo matriculado na escola inclusiva (Questionário ao(à) pedagogo(a) e/ou apoio pedagógico(a) – Questão 4- Como você lida com o(s) aluno(s) surdo(s) matriculados nesta escola?). PD disse que não tem ação direta com o aluno surdo porque conta com a mediação dos intérpretes e APD afirmou que também recebe o auxílio dos intérpretes. Observa-se, a partir de suas respostas, a posição central do tradutor intérprete na escola estadual inclusiva, uma vez que sem ele a comunicação com os surdos possivelmente não aconteceria. Silva (2016, p. 42-43) declara que o conhecimento da Libras por todos os discentes, e aqui é possível incluir a equipe pedagógica da escola, “[...] implicaria na efetivação de uma escola mais inclusiva e possibilitadora de interações que extrapolam apenas o contexto comunicativo estabelecido entre surdos e intérprete na sala de aula”.

A terceira categoria de análise relacionada ao papel de outros agentes escolares foi **“Formação contínua para professor de SRM”**. Indagou-se ao professor da SRM o que ele tem feito para aperfeiçoar o seu trabalho na Sala de Recursos com

alunos surdos (Questionário ao professor(a) da sala de recursos – Questão 5- O que você tem feito para aperfeiçoar o seu trabalho na Sala de Recursos com alunos surdos?) e sua resposta está reproduzida a seguir:

Participante	Excerto
PSRM	<i>“Dando continuidade ao curso de Libras, estudando as metodologias de alfabetização de surdos em português. E fazendo uma especialização.”</i>

Considerando “continuidade ao curso de Libras”, “estudando as metodologias de alfabetização de surdos” e “fazendo uma especialização”, percebe-se que o PSRM procura auxiliar o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo com sua formação contínua. Além disso, essa formação contribui para torná-lo um profissional melhor e, por conseguinte, para oferecer um atendimento de qualidade aos alunos surdos. É oportuno lembrar que Ferreira (2005) afirma que a escola inclusiva deve ter o propósito de assumir a formação integral para os alunos com deficiência, no caso desta investigação os alunos surdos.

Pode-se sintetizar o papel dos agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo da seguinte forma no Quadro 10:

Quadro 10 – O papel dos agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo

Categorias de Análise	Agentes escolares	Frequência
Procedimento pedagógico	D	1
Mediação pelos intérpretes	PD e APD	2
Formação contínua para professor de SEM	PSRM	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

Os agentes escolares auxiliam o aluno surdo de várias formas. Para que a escola esteja organizada e favorável à aprendizagem, D usa de sua autonomia para realizar procedimentos pedagógicos, como a reunião para alinhamento tanto dos docentes quanto dos discentes. Já PD e APD dependem inteiramente dos tradutores intérpretes para lidar com o aluno surdo, o que comprova seu papel fundamental na escola estadual inclusiva. Por fim, PSRM sempre busca formação para aperfeiçoar o

seu trabalho e, conseqüentemente, os surdos ganham na qualidade do atendimento do AEE.

A última subseção expõe a subcategoria temática “O papel do tradutor intérprete por meio da interação em sala de aula”.

4.3.3.1.2 O papel do tradutor intérprete por meio da interação em sala de aula

Para compreender como os tradutores intérpretes auxiliam no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, indagou-se como é a interação deles com os professores e os alunos em sala de aula (Questionário ao(à) professor(a) tradutor(a) intérprete – Questão 2- Como é a sua interação com os professores e os alunos em sala de aula?). As respostas oferecidas estão apresentadas a seguir:

Participantes	Excertos
TILS1	<i>“Bem interativa e dinâmica [...]”</i>
TILS2	<i>“Muito boa, os professores são abertos e gostam de ter o contato direto com os alunos surdos [...]”</i>
TILS3	<i>“O professor ministra a aula e faço a interpretação das mesmas de forma simultânea nesse momento de interação dentro da sala.”</i>
TILS4	<i>“A interação entre intérpretes e professores poderia ser mais estreita [...]”</i>

A partir das respostas, foi possível identificar a categoria de análise **“Interação em sala de aula”**. TILS1 e TILS2 consideram-na muito boa e TILS2 acrescentou que “os professores são abertos e gostam de ter o contato direto com os alunos surdos”. TILS3 respondeu dizendo que só há interação no momento da aula, enquanto TILS4 afirmou que a interação poderia ser mais estreita entre intérpretes e professores.

No que tange à interação, Figueredo (2019) esclarece que, conforme a Teoria Sociocultural de Vygotsky [1984] (1991), a escola se mostra como um local propício para a interação, pois, por meio de atividades socialmente mediadas com um par mais experiente, seja o professor, intérprete, colega ouvinte ou um par surdo, os alunos surdos têm a oportunidade de aprender mais a língua portuguesa e a Libras. A interação entre eles contribui “[...] para uma aproximação do ambiente de

aprendizagem ‘às situações naturais’ [...]” (SALLES *et al.*, 2004, p. 107). Logo, o aluno surdo aprende o português escrito tanto com o professor de língua portuguesa quanto com colegas nos momentos de conversa, nos intervalos, além de desenvolver a Libras na interação com os tradutores intérpretes, figura central no processo de ensino-aprendizagem.

A última categoria de análise emergida das respostas dos TILS foi “**Atitudes para inclusão**”, conforme observa-se no seguinte trecho:

Participante	Excerto
TILS1	“Os alunos ouvintes têm a consciência de que os alunos surdos devem estar incluídos em qualquer atividade [...]”

No excerto anterior, é sugerida a importância que TILS1 e alunos ouvintes atribuem aos surdos. É uma questão de princípios que se manifestam gradualmente naqueles que convivem com o diferente. Sassaki (2005) refere-se a essa concepção ao expor que o processo de construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva é paulatino. E sinais que mostram que esse processo está ocorrendo são observados frequentemente em escolas, empresas, na mídia televisiva, nos bairros, nas comunidades, em hospitais, em lojas, em *shopping centers* etc.

A seguir, trago, no Quadro 11, a subcategoria temática e as categorias de análise identificadas quanto ao papel do tradutor intérprete por meio da interação em sala de aula:

Quadro 11 – O papel do tradutor intérprete por meio da interação em sala de aula

Categorias de Análise	Agentes escolares	Frequência
Interação em sala de aula	TILS1, 2, 3 e 4	4
Atitudes para inclusão	TILS1	1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

Os TILSs, figuras centrais na sala de aula, são os primeiros pares experientes que interagem com os alunos surdos e que medeiam o conhecimento, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem aos surdos. A consciência de TILS1 e de

outros alunos ouvintes a respeito da inclusão sugere uma atitude positiva que favorece o ensino-aprendizagem na escola estadual inclusiva, como afirmado anteriormente.

Para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos seja mais produtivo, a presença da família também se torna importante para seu desempenho escolar, o que é abordado a seguir.

4.3.4 O papel da família no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva

Tradicionalmente, a família tem exercido um importante papel junto com outros grupos que têm o interesse em buscar os direitos dos filhos com deficiência por meio de serviços, apoios especiais, atendimentos especializados em escolas, trabalhos, para que eles tenham as suas reais necessidades contempladas (MAINIERI, 2011). No que se refere ao aluno surdo, a família é seu primeiro apoio, auxiliando-o na organização de sua rotina e vida escolar.

Buscando compreender a função da família na aprendizagem escolar do aluno surdo, foi perguntado, primeiramente, aos professores como a família do aluno surdo poderia contribuir para sua aprendizagem em sala de aula (QInt. – Questão 7- Como a família do aluno surdo poderia contribuir para sua aprendizagem em sala de aula?) e as respostas foram as seguintes:

Participantes	Excertos
P1	<i>“Ajudando nas atividades escolares para casa.”</i>
P2	<i>“Assim que constatarem as dificuldades pedagógicas que solicitassem socorro junto ao corpo pedagógico da escola e até mesmo ajuda externa.”</i>
P3	<i>“Aprender também a linguagem, apoiar nas atividades, entre outras.”</i>
P4	<i>“Estimular os filhos a participarem de projetos voltados para reforço dos assuntos estudados [...]”</i>
P5	<i>“[...] buscar aulas de reforço e oficinas de produções textuais [...]”</i>
P6	Não respondeu ao QInt.

Como é possível observar, os professores se manifestaram de várias formas em suas respostas. P1 e P3 argumentaram que a família poderia ajudar com as tarefas escolares em casa. Convém destacar que P3 disse que a família poderia aprender a “linguagem” se referindo a Libras, o que contribui para a aprendizagem do aluno surdo, visto que grande parte dos surdos são filhos de pais ouvintes (MOURA, 2018; QUADROS, 1997). P2 mostrou que os pais, constatando as dificuldades nos filhos surdos, poderiam solicitar auxílio da equipe pedagógica da escola ou até ajuda externa. A respeito do papel da escola, Quadros (1997) lembra que ela como um todo deveria estar preparada para adaptar-se à realidade do aluno surdo. Por fim, P4 e P5, utilizando a palavra “reforço”, sugeriram que a família precisa incentivar o aluno surdo a buscar explicações complementares para aperfeiçoar sua aprendizagem.

Também os agentes escolares foram questionados se a participação da família é importante para a aprendizagem do surdo na escola (Questionário ao(à) diretor(a) escolar e Questionário ao(à) pedagogo(a) e/ou apoio pedagógico(a) – Questão 7- Você acha que a participação da família do aluno surdo é importante para sua aprendizagem na escola?). As respostas estão apresentadas a seguir:

Participantes	Excertos
D	<i>“Sim, pois com a parceria da família e escola o trabalho flui melhor.”</i>
PD	<i>“Em parte, pois se tratando de ensino médio, os alunos surdos e não surdos não aceitam a presença de familiares na condução de seu aprendizado. Eles se sentem independentes e já possuem pessoas, profissionais que os auxiliam na escola.”</i>
APD	<i>“Sim, porque família e escola precisam interagir com o aluno. Isso é muito gratificante para nós quando eles estão na escola, nos sentimos nos satisfeitos.”</i>

Dois participantes responderam de maneira positiva e a outra disse que a participação da família do aluno surdo é importante para sua aprendizagem parcialmente. D considera essencial a parceria entre família e escola para o trabalho ser bem-sucedido. Tal parceria está prevista na Declaração de Salamanca (1994) quando define que escolas inclusivas devem estabelecer parceria com as comunidades, nesse caso, com as famílias dos surdos. APD argumentou que “família e escola precisam interagir” para reafirmar os laços de convivência, tornando a escola

cada vez mais inclusiva. Já PD disse que, por conta da modalidade de ensino, os alunos surdos não aceitam a presença da família e que já possuem “profissionais que os auxiliam na escola” possivelmente se referindo aos intérpretes de Libras.

O professor da SRM também foi questionado sobre como a família auxilia o aluno surdo em seu desempenho escolar (Questionário ao(à) professor(a) da Sala de Recursos – Questão 6- Como a família do aluno surdo poderia ajudá-lo para que ele tenha um bom desempenho na aprendizagem escolar?). Sua resposta foi a seguinte:

Participante	Excerto
PSRM	<i>“Penso que através do incentivo e apoio para os estudos em casa e além da necessidade da família aprender Libras.”</i>

O participante PSRM compartilha da mesma concepção de P1 e P3, ao expor que a família poderia ajudar e incentivar nos “estudos em casa”. Além disso, mais do que apoio nas tarefas escolares, é a aprendizagem da Libras em razão de os pais serem ouvintes e não partilharem da mesma língua dos filhos surdos (QUADROS, 2019; MOURA, 2018). Freitas (2014) ainda acrescenta que, pela necessidade de comunicação entre o surdo e a sua família, são criados gestos caseiros, mas que não garantem a construção de sentidos e significados para que o surdo faça inferências sobre o que está a sua volta.

Por último, foram obtidas as respostas dos tradutores intérpretes sobre o que a família do aluno surdo poderia fazer para auxiliá-lo em sua aprendizagem em sala de aula (Questionário ao(à) professor(a) tradutor intérprete – Questão 5- O que a família do aluno surdo poderia fazer para auxiliá-lo em sua aprendizagem em sala de aula?) as quais estão apresentadas a seguir:

Participantes	Excertos
TILS1	<i>“Primeiro aprender língua de sinais para conseguir acompanhar e/ou auxiliar os seus filhos em alguma atividade. Segundo reconhecer a autonomia do filho enquanto aluno no espaço escolar, pois no contexto de uma escola inclusiva, o aluno surdo continua sendo protagonista de seu conhecimento e algumas vezes ocorrem interferências por parte de alguns pais ou responsáveis pelo aluno</i>

	<i>surdo que muitas vezes querem que exerçamos a função de babá e não de intérprete.”</i>
TILS2	<i>“Se interessar mais na vida escolar desse aluno, acompanhar de perto suas necessidades, não só matricular ele na escola [...]”</i>
TILS3	<i>“Ser presente na vida do mesmo, em todos os sentidos principalmente na vida escolar.”</i>
TILS4	<i>“[...] Caso essas famílias tivessem acesso a informações, ou seja, se a política linguística de fato funcionasse no nosso país, caberia a essa família como qualquer outra apoiar, reforçar o processo de ensino-aprendizagem da criança surda.”</i>

Os tradutores intérpretes expuseram seus posicionamentos de maneiras semelhantes. TILS1 mostra a importância de a família aprender Libras para participar de forma mais ativa nas atividades escolares do filho surdo. As ideias de TILS1 estão presentes em Mainieri (2011, p. 85) quando frisa a importância de a família aprender a Libras para interagir com o filho e o papel da escola de orientá-los no acompanhamento do processo educacional do surdo como de qualquer outro aluno, visto que “[...] na dinâmica familiar o filho surdo deverá ser parte da família, e não o centro dela”. Da mesma forma, TILS2 e TILS3 indicaram que a família deve interessar-se mais pela vida escolar do aluno surdo.

Por fim, TILS4 mencionou uma temática muito pertinente no contexto de ensino-aprendizagem dos alunos surdos: as “políticas linguísticas” do nosso país. Já há um avanço em relação ao reconhecimento da língua da comunidade surda – Libras – pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e ao acesso dessas pessoas por meio de matrículas na escola regular inclusiva (BRASIL, 2005). Porém, ainda faltam ações mais consistentes em que se envolvam tanto a família quanto a escola no intuito de reconhecer as singularidades linguísticas do aluno surdo para promover aprendizagem significativa.

A escola contexto da pesquisa, por ocasião da coleta de dados, não informou sobre a existência de algum projeto para realizar formação estabelecendo parceria com as famílias de alunos surdos, apenas mencionou que estava com o PPP em reformulação por conta do Novo Ensino Médio e do contexto pandêmico, sendo a última versão a de 2018. Nele, como já mencionado na subseção 3.1.2 O Projeto Político Pedagógico e a escola inclusiva, já havia evidências de princípios de uma

escola inclusiva, tendo como objetivos o reconhecimento do aluno, respeitando seu ritmo de aprendizagem e as diferenças individuais dos estudantes.

Em suma, aos participantes foram feitas perguntas diferentes, mas todas com o propósito de investigar como a família pode participar ou contribuir para o ensino-aprendizagem do aluno na escola estadual inclusiva, conforme é possível observar no Quadro 12:

Quadro 12 – Participação da família na aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva

Como a família do aluno surdo poderia contribuir para sua aprendizagem em sala de aula? (Questão 7 – APÊNDICE B)		
Temas surgidos a partir das respostas	Participantes	Frequência³²
Auxiliar nas atividades escolares	P1 e P3	2
Obter auxílio do corpo pedagógico e ajuda externa	P2	1
Aprender Libras	P3	1
Estimular a participação em reforço escolar	P4 e P5	2
Você acha que a participação da família do aluno surdo é importante para sua aprendizagem na escola? (Questão 7 – APÊNDICES D e E)		
Temas surgidos a partir das respostas	Participantes	Frequência
Trabalho melhora com a parceria da família e escola	D	1
Alunos surdos não aceitam a presença de familiares	PD	1
Família e escola devem interagir	APD	1
Como a família do aluno surdo poderia ajudá-lo para que ele tenha um bom desempenho na aprendizagem escolar? (Questão 6 – APÊNDICE F)		
Temas surgidos a partir das respostas	Participantes	Frequência
Incentivando e apoiando os estudos em casa	PSRM	1
Aprendendo Libras	PSRM	1
O que a família do aluno surdo poderia fazer para auxiliá-lo em sua aprendizagem em sala de aula? (Questão 5 – APÊNDICE G)		
Temas surgidos a partir das respostas	Participantes	Frequência
Aprender Libras	TILS1	1
Reconhecer a autonomia do aluno surdo na escola inclusiva	TILS1	1
Estar presente na vida escolar do aluno surdo	TILS2 e 3	2
Ter mais contato com professores e intérpretes	TILS2	1

³² Número de vezes que apareceram os temas nas respostas dos participantes.

Com política linguística, a família poderia apoiar mais efetivamente o processo de ensino-aprendizagem	TILS4	1
--	-------	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos na pesquisa.

Das diversas respostas que surgiram, destaco duas: aprender Libras e apoiar os alunos surdos nas atividades escolares. Ambas estão imbricadas, pois, para ajudá-los, a família precisará se comunicar em Libras. Se não houver essa comunicação, a aprendizagem deles fica comprometida. Conforme defende Mainieri (2011, p. 80-81), a maioria dos pais ouvintes tem dificuldades em adquirir e comunicar-se com seus filhos surdos por meio da Libras, utilizando, às vezes, o *pidgin* – contato entre duas línguas resultando numa forma linguística, em que se utiliza a estrutura de uma língua e o vocabulário de outra – que favorece a comunicação, mas dificulta a aquisição da Libras. O ideal é que o mais cedo possível os pais tenham contato com a Libras por meio do convívio com outros adultos surdos.

Após a análise e discussão dos dados, apresento, no Quadro 13, uma síntese sobre as práticas de língua portuguesa para alunos surdos na escola estadual inclusiva, contexto da pesquisa, levando-se em consideração as perguntas de pesquisa:

Quadro 13 – Práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos na escola estadual inclusiva

Perguntas de pesquisa		
De que maneira os professores de língua portuguesa ensinam o componente curricular Língua Portuguesa para alunos surdos em sala de aula de escola estadual inclusiva?	Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar alunos surdos em sala de aula de escola estadual inclusiva?	Como os outros agentes escolares auxiliam no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva?
➤ Com a mediação do intérprete nas aulas de língua portuguesa; ➤ Realizando a mesma aula para alunos surdos e ouvintes;	➤ Leitura e ditado; ➤ Falta de recursos; ➤ Diferenças linguísticas entre Libras e língua portuguesa; ➤ Estudo da Fonologia.	• Quanto ao papel de outros agentes escolares: ➤ Por procedimentos pedagógicos; ➤ Pela mediação dos intérpretes;

➤ Com atividades diferenciadas para alunos surdos e ouvintes; ➤ Usando estratégias para o ensino-aprendizagem aos alunos surdos; ➤ Com a prática do Interacionismo para alunos surdos e ouvintes.		➤ Com formação pedagógica do professor da SRM. • Quanto ao papel dos tradutores intérpretes: ➤ Pela interação em sala de aula; ➤ Com atitudes para a inclusão.
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

Considerando as análises realizadas, pode-se afirmar que, para ensinar a língua portuguesa, os professores utilizam diversas estratégias: mediação do tradutor intérprete em sala de aula; mesma aula para alunos surdos e ouvintes, usando atividades diferenciadas para ambos; Interacionismo na vertente da Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, [1984] 1991). No que concerne às dificuldades, destaco a relacionada às diferenças linguísticas entre Libras e língua portuguesa, visto que uma é oral-auditiva e a outra espaço-visual. Os dados mostraram que dos seis professores participantes apenas um conhece pouco da Libras. Em relação ao papel dos outros agentes escolares, foi observado que todos contribuem para que aconteçam as práticas do professor em sala de aula, sendo os tradutores intérpretes os que apresentaram um papel central nesse processo em virtude da interação com a pedagoga, professores, alunos e a família, quando é o caso.

A família, quando participativa na escola inclusiva, exerce um papel essencial. Os dados evidenciaram também que é necessário que ela aprenda a Libras, pois a maioria dos filhos surdos é de pais ouvintes (QUADROS, 1997). A escola inclusiva poderia assumir uma parceria com a família no intuito de ofertar cursos de Libras aos pais e, conseqüentemente, os filhos surdos ganhariam em conhecimento, aprendizagem e qualidade do ensino.

A seguir, apresento as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo, nestas considerações finais, pontos relevantes presentes na Introdução e no capítulo dedicado à análise de dados, como motivação, justificativa, objetivos, principais resultados alcançados e reflexões advindas deste estudo. Por fim, trago as limitações e sugestões para pesquisas futuras.

A motivação para desenvolver esta pesquisa, como relatado na Introdução, nasceu de algumas inquietações que tive ainda quando estava no curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa, nas primeiras observações de estágio na escola pública e que se estendem até a minha prática como professora. Na escola pública, o aluno surdo, às vezes, apenas faz cópia do quadro ou, quando há muitas explicações do componente curricular sem o uso de estratégias adequadas, ele não consegue compreender o conteúdo por conta de a modalidade da sua língua ser espaço-visual (BRASIL, 2002). Se a escola não tiver professores capacitados para atender a essa demanda, nem professores tradutores intérpretes para mediar o conhecimento, torna-se mais difícil ainda o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula.

Esta pesquisa foi desenvolvida para compreender esse processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para o aluno surdo na escola estadual pública e oferecer contribuições tanto para os professores da área quanto para os alunos surdos, além de mostrar as dificuldades enfrentadas e sugerir possíveis caminhos a serem trilhados ao longo desse processo. Também foi verificado que há algumas lacunas de pesquisa e as investigações existentes apontam para a necessidade de se conhecer mais esse processo com o propósito de melhorar o ensino-aprendizagem para os alunos surdos, sobretudo na escola pública inclusiva.

Para tanto é que se formulou o objetivo geral: analisar as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva. Para se alcançar o objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos.

O primeiro foi investigar as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa sob a perspectiva dos professores de português. Os dados apontaram que a mediação das aulas é realizada, principalmente, pelos tradutores que recebem total confiança dos professores. Também foi constatado que a mesma aula aos alunos ouvintes é ministrada aos alunos surdos; no entanto, há professores que fazem atividades diferenciadas por conhecer as peculiaridades linguísticas dos alunos

surdos utilizando estratégias, como imagens nos textos, *datashow*, comunicação em Libras etc. Além disso, foi observada a prática do Interacionismo durante as aulas entre alunos surdos e ouvintes com o propósito de favorecer a aprendizagem de ambos.

O segundo objetivo específico foi identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar os alunos surdos. Ficou evidenciado que quase todos os docentes enfrentam dificuldades e que, para resolvê-las, utilizam estratégias como, por exemplo, a interação em Libras com a mediação do tradutor intérprete. Os dados também revelaram que há um comprometimento com os princípios da inclusão e que o professor encara as dificuldades com atitudes, demonstrando ousadia, determinação e dedicação. Considerando as dificuldades identificadas, destaco a relacionada a recursos não ofertados pela escola. Sabe-se que um dos princípios da escola inclusiva é oferecer esses recursos, pois na ausência deles fica impossibilitado o bom andamento das aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos surdos.

Outra dificuldade encontrada refere-se às diferenças linguísticas entre Libras e língua portuguesa: aquela espaço visual e esta oral auditiva (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018). Em razão de a língua portuguesa ser oral-auditiva, é determinante fazer as abordagens em sala de aula com uma quantidade razoável de textos nos mais variados gêneros textuais para que o aluno surdo possa melhorar suas habilidades de leitura e escrita, como propõe a BNCC (BRASIL, 2018). Segundo o documento, o texto se torna central nos conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa, pertencendo a gêneros discursivos diversos que circulam em diferentes esferas, ou seja, em campos de atuação nas quais os discursos circulam, como campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2018). O uso desses textos em sala de aula, perpassados por esses campos de atuação, pode auxiliar tanto surdos quanto ouvintes na busca por uma formação que possa ajudá-los a atuar de forma significativa nas mais diversas atividades do cotidiano, do ambiente familiar e escolar e também no exercício da cidadania, além de torná-los capazes de saber dos acontecimentos do mundo, dar sua opinião sobre eles, conhecer seus direitos e deveres, saber reivindicá-los, assim como saber se posicionar.

O último objetivo específico foi refletir sobre o papel de outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos. Foi observado que: o diretor auxilia com procedimentos pedagógicos por meio de reuniões; o pedagogo e apoio pedagógico apoiam os alunos surdos com a intermediação dos tradutores intérpretes; e o professor da SRM busca formação pedagógica para contribuir cada vez mais para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Nesse processo, o tradutor intérprete assume um papel de grande relevância, realizando a interação em sala de aula com professores, surdos e ouvintes.

Também ficou evidenciado nos dados que a família deveria participar mais ativamente da vida escolar do surdo, aprendendo principalmente a Libras, para auxiliá-los nas atividades escolares, pois, com essa ajuda, o aluno surdo tende a melhorar o seu desempenho escolar.

Em suma, os resultados obtidos nesta investigação mostraram que as práticas do professor na escola estadual inclusiva não se iniciam e tampouco se encerram na sala de aula: elas estão no entorno escolar e envolvem outros profissionais, como diretor, pedagogo, apoio pedagógico, professor da SRM e tradutores intérpretes. Um desses atores que assume um papel essencial no relacionamento entre alunos surdos, professores e outros agentes é o tradutor intérprete, considerado o primeiro par experiente do surdo por partilhar com ele um dos aspectos mais significativos da sua cultura: a Libras, sua língua. Nesse sentido, ficou evidente a importância da aprendizagem da Libras por toda a comunidade escolar, incluindo a família, que é o primeiro apoio do aluno surdo.

Em relação às práticas dos professores de língua portuguesa participantes do estudo, é possível fazer algumas reflexões. Esses professores, assim como outros que também trabalham com alunos surdos em escolas estaduais inclusivas, carecem de uma boa formação para lidar com o surdo. É necessário, primeiramente, estudar Libras para que conheçam e estabeleçam as diferenças estruturais entre as duas línguas; depois, saber mais sobre as características do aluno surdo que aprende, sobretudo, pelo canal visual. Essa formação poderia ser promovida pela própria escola por meio de projetos e com ajuda dos tradutores intérpretes e/ou do professor da SRM.

Quando a SEDUC/AM oferta os cursos e/ou formações, geralmente, é indicado apenas um professor por escola para participar e ser o multiplicador para os demais.

Percebe-se, dessa forma, uma exclusão dos outros professores que trabalham com alunos surdos. Por outro lado, como sua carga horária de trabalho é intensa, às vezes, eles não conseguem realizar os cursos e/ou formações básicas que são pertinentes à sua área de conhecimento quando são realizadas fora da escola; por isso, a importância de se realizar a formação na própria escola abrangendo o maior número de professores.

Outro motivo para promover essas formações é que nenhum dos professores participantes da pesquisa tem pós-graduação *lato sensu* voltada para a educação de surdos. Suas primeiras experiências com o surdo se deram primordialmente na escola contexto da pesquisa, que é a que mais recebe alunos surdos, de acordo com dados da SEDUC/AM.

Esta pesquisa, assim como outras, também apresentou limitações. A pandemia de Covid-19 (CAVALCANTE *et al.*, 2020) impossibilitou o contato presencial. Por esse motivo, o procedimento inicial que eu tinha organizado para observações em sala de aula com os professores de língua portuguesa e seus alunos surdos ficou cerceado à aplicação de questionário logo depois do retorno às aulas de maneira completamente presencial na escola estadual pública. A outra limitação foi o acesso somente à versão do PPP da escola que não está atualizada.

Em futuras investigações, é interessante que se aborde o ensino da língua portuguesa e da Libras na escola pública inclusiva, como preconizam Medeiros e Gräff (2012), a fim de que a escola possa promover uma verdadeira inclusão.

Uma pesquisa nunca se esgota: ela sempre abre o leque para que outras surjam e possam ser desenvolvidas de modo que sejam oferecidas novas contribuições para os mais diversos processos, no caso deste estudo, o de ensino-aprendizagem de língua portuguesa do aluno surdo na escola estadual inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da educação escolar**. Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Brasília. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 138, de 16 de outubro de 2012**. Estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. Manaus: Conselho Estadual de Educação, 2012. Disponível em: <http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Resolucao-no-138-2012-CEE-AM-Normas-para-Educacao-Especial-para-Sistema-de-Ensino-no-Amazonas.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

AMAZONAS. Coordenadoria Distrital de Educação 6. **Regimento Geral da Escola Estadual Des. André Vidal de Araújo**. Manaus, 2019a. [50f.].

AMAZONAS. **Decreto nº 43.960, de 28 de maio 2021**. Autoriza, a partir de 1.º de junho de 2021, o retorno das aulas semipresenciais e presenciais, de forma híbrida, nas escolas da rede pública estadual de ensino, no município de Manaus[...]. *In*: Compêndio de Normas Covid-19. 3 ed. v. II. p. 425. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas. 2021a. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/65756816/compendio-de-normas-coronavirus-vol-ii-completo>. Acesso em: 25 jan. 2022.

AMAZONAS. **Decreto nº 44.331, de 09 de agosto de 2021**. Autoriza as aulas na modalidade presencial, na rede estadual pública e privada de ensino, na capital e no interior do Estado do Amazonas [...]. *In*: Compêndio de Normas Covid-19. 3 ed. v. III. p. 247-248. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas. 2021b. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/65899808/compendio-de-normas-vol-iii-completo>. Acesso em: 25 jan. 2022.

AMAZONAS. **Referencial curricular amazonense**. Amazonas: Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, 2019b.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas – Capital e Interior**. Manaus, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/186eH3tOWdF46CcnREzQXv1cjIFcRm8N_/view. Acesso em: 20 dez. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas**. Manaus, 2010. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/c7483ae4-bb5a-4c6b-a0c8-2de713047ee5/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. **Termo de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira Celebrado entre o Estado do Amazonas, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino e a Fundação Universidade do Amazonas.** Convênio Nº 05/2018.

Manaus, 29 de junho de 2018. Disponível em

file:///C:/Users/regin/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Termo%20de%20Conv%C3%AAnio%2005.18%20Ufam%20Seduc%20Letras%20(1).pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada:** limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de Surdos** – Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 jul. 2020.

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, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 6 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013.** Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** 1. ed. São Paulo: EduFSCar, 2018, p. 37-61.

CAVALCANTE, J. R. et al. COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, e2020376, set. 2020. Disponível em http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 120, de 23 de agosto de 2021**. Regulamenta o retorno às aulas presenciais nas Instituições do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Amazonas. *In*: Compêndio de Normas Covid-19. 3. ed., v. III. p. 440-443. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 2021. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/65899808/compendio-de-normas-vol-iii-completo>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

DIAS JUNIOR, J. F. **Ensino da língua portuguesa para surdos**: contornos de práticas bilíngues. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

DORZIAT, A. FIGUEREDO, M. J. F. Problematizando a Língua Portuguesa na Educação de Surdos. **Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 18/19, p. 32-41, 2002.

ELLIS, R. **Learning a second language through interaction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

FARACO, C. A. Ensinar X não ensinar gramática: ainda cabe a questão? **Calidoscópio**. v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983>. Acesso em: 6 mai. 2020.

FARIAS, F. N. A. **As Práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação**. 2017. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

FÉLIX, A. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 48, n. 1, p. 119-131, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000100009>. Acesso em: 19 ago. 2020.

FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens**: educação de surdos. 1. ed. São Paulo: Intersaberes, 2012, p. 74-97.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? **Revista da educação especial**. Brasília, n. 1, p. 40-46, out., 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12626-revista-inclusao-nd1>. Acesso em: 27 set. 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FREITAS, M. M. **Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para alunos surdos**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-46.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. C. **Educação inclusiva**: quem se responsabiliza? 1. ed. Curitiba, Appris, 2018.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-108.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, n. 69, p. 163-184, mai./ago., 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2020.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Paulo: EduFSCar, 2018, p. 37-61.

MAINIERI, C. M. P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos**: cognitivo, afetivo e social. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, M. A. S. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública. Manaus: Edua, 2013.

MEDEIROS, D.; GRÄFF P. Bilinguismo: Uma proposta para surdos e ouvintes. **Revista de Educação do IDEAU**. v. 7, n. 16, julho - dezembro 2012, Semestral. Disponível em: http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/38_1.pdf. Acesso em: 21 set. 2015.

MENDES, E. S. **Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no ensino fundamental II**. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 64-67.

MOITA LOPES, L. P. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**. São Paulo, v. 5, p. 3-14, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4107>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOSTRA DE GESTÃO ESCOLAR, 2021, Manaus. **Painel de Gestão Escolar**. Manaus: Coordenadoria Distrital de Educação 6, 2021.

MOURA, M. C. Atendimento educacional especializado: estudante surdo – reflexões sobre a identidade, cultura e comunidade. *In*: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (org.). **Surdez e educação inclusiva**. Marília: Cultura acadêmica, 2012, p. 97-117.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 13-26.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012.

ONU [Documento das Nações Unidas (1982)]. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes de 1982**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ProgAcMundPessDef.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

ONU [Documento das Nações Unidas (1993)]. **Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência de 1993**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/RegGerlguiaOportPesDef.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: Princípios teóricos e metodológicos. **Educar em revista**. n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

PERFEITO, A. M.; CECÍLIO, S. R.; HÜBES, T. C. C. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**. v. 29, n. 2, p. 137 – 149, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/730>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. A (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

PINTO, V. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 2011. 144 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 32- 38.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição de linguagens**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. **Libras**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: A escola comum inclusiva.** Brasília. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010, v.1 [48 p.]

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília, MEC/SEESP, 2004, v. 1 [139 p.]

SANCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da educação especial.** Brasília, n. 1, p. 7-18, out., 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-eseducacao-especial-2091755988/12626-revista-inclusao-nd1>. Acesso em: 27 set. 2020.

SANTOS, G. O ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo. **Revista Diálogos.** v. 4, n. 2, p. 203-223, 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/4642/3086>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SASSAKI, R. K. Inclusão: paradigma do século XXI. **Revista da educação especial.** Brasília, n. 1, p. 19-23, out., 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-eseducacao-especial-2091755988/12626-revista-inclusao-nd1>. Acesso em: 27 set. 2020.

SEIXAS, P. D. Oficina da autoaceitação. *In:* BERNARDES, C.; GAMA, F. (org.) **Contos que curam.** Vila Mariana: Literare Books Internacional, 2019. p. 205-212.

SILVA, W. J. D. B. da. **Práticas de ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos.** 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás Regional Catalão, Goiânia, 2016.

SIQUEIRA, A. S. N. **Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?** 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In:* SKLIAR, C. A. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In:* BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-178.

SOUZA, I. S. R. **Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE.** 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2016.

SOUZA, R. A. **Letramentos de alunos surdos para a vida.** 2012. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SUDRÉ, E. C. **O ensino-aprendizagem de alunos surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular.** 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.** 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** Uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, C. R. **Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva.** 2011. 103 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

VYGOTSKY, L. S. (1984) **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. (1934) **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e método [recurso eletrônico]. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences.** v. 21, p. 79 – 88, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189>. Acesso em: 19 jun. 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL³³

Prezado(a) Professor(a),

Sou professora estatutária da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, com lotação em escola supervisionada pela Coordenadoria Distrital de Educação 5, e gostaria de convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que tem como título “Um estudo das práticas de ensino de língua portuguesa para alunos surdos em escolas públicas inclusivas de Manaus”. O questionário tem o propósito de obter dados para a referida pesquisa e poderá contribuir para a reflexão sobre sua prática docente. Portanto, peço que, por gentileza, você responda às perguntas abaixo e, caso haja a divulgação de alguma informação neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente sua colaboração.

Profa. Glória de Sá

1) DADOS PESSOAIS:

1.1 Nome Completo: _____

1.2 Data de Nascimento: ____/____/____ 1.3 Local de Nascimento: _____ UF _____

1.4 Idade: _____

1.5 Celular: () _____ 1.6 E-mail: _____

2) FORMAÇÃO ACADÊMICA:

2.1 Curso de Graduação:

2.3 Curso de Mestrado:

2.1.1 Instituição de Ensino:

2.3.1 Instituição de Ensino:

2.1.2 Ano de Conclusão: _____

2.3.2 Ano de Conclusão: _____

2.2 Cursos de pós-graduação:

2.4 Curso de Doutorado:

2.2.1 Curso de especialização:

2.4.1 Instituição de Ensino:

2.2.2 Instituição de Ensino:

2.2.3 Ano de Conclusão: _____

2.4.2 Ano de Conclusão: _____

³³ Instrumento elaborado pela autora com base em Dias Junior (2010), Monteiro (2009, 2014) e Siqueira (2015).

2.5 Outros cursos:

3) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Em qual escola você atua?

3.2 Há quanto tempo leciona como professor(a) de Língua Portuguesa?

3.3 Há quanto tempo trabalha com alunos surdos em sala de aula?

3.4 Na sala de aula em que você leciona, há intérprete de Libras? Em caso afirmativo, como tem sido a interação entre vocês?

3.5 Você tem proficiência em Libras? () SIM () NÃO

Se sim, qual seu nível de proficiência? _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INTRODUTÓRIO

Prezado(a) Professor(a) de Língua Portuguesa,

Sou também Professora na SEDUC/AM. Desenvolvo uma pesquisa em nível de Mestrado na UFAM com o objetivo de estudar as práticas de ensino-aprendizagem dos professores de língua portuguesa para alunos surdos nas escolas estaduais inclusivas e, para tanto, gostaria de conhecer um pouco mais de sua trajetória como professor. Desde já, agradeço sua gentileza.

Profa. Glória de Sá

1) Há quanto tempo você exerce a atividade como professor(a)?

2) Do tempo que você iniciou até o momento presente, você mudou alguma coisa em sua prática? Se sim, o que você mudou?

3) Quais pessoas no âmbito escolar auxiliam você para que possa desenvolver suas práticas em sala de aula?

4) Como você reage ao saber que nas suas turmas haverá aluno(s) surdo(s)?

5) Você já vivenciou e/ou vivencia dificuldades para ensinar os conteúdos de língua portuguesa para alunos surdos em sala de aula?

6) Você teria algumas sugestões a mencionar para aperfeiçoar as práticas de língua portuguesa em sala de aula com alunos surdos?

7) Como a família do aluno surdo poderia contribuir para sua aprendizagem em sala de aula?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO³⁴

Prezado(a) Professor(a),

Com o objetivo de obter ainda mais dados para a pesquisa que realizo no Curso de Mestrado, solicito, gentilmente, que responda às perguntas abaixo. Asseguro, mais uma vez, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço sua colaboração.

Profa. Glória de Sá

1) Em sala de aula, como você trabalha com o componente curricular português tendo alunos surdos e alunos ouvintes? Relate um pouco sobre a sua prática com eles.

2) Você gostaria de mudar alguma coisa em sua prática? Por quê?

3) Você enfrenta dificuldades ao ensinar a língua portuguesa aos alunos surdos? Se não, por que não? Se sim, quais são?

4) Se você respondeu “sim” à pergunta anterior, como você soluciona as dificuldades enfrentadas?

³⁴ Instrumento elaborado pela autora com base em Monteiro (2014) e Siqueira (2015).

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AO(À) DIRETOR(A) ESCOLAR

Prezado(a) Gestor(a),

Sou professora estatutária na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/AM). Desenvolvo uma pesquisa em nível de Mestrado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com o intuito de estudar as práticas de ensino-aprendizagem dos professores de língua portuguesa para alunos surdos nas escolas estaduais inclusivas e, para tanto, gostaria de conhecer um pouco mais de sua trajetória como Diretor(a) Escolar. Desde já, agradeço sua gentileza.

Profa. Glória de Sá

1) Há quanto tempo você exerce sua função como Diretor(a) Escolar?

2) Como o seu trabalho contribui para que haja uma boa interação entre todos os agentes escolares e alunos na escola?

3) Quais dificuldades você enfrentou e/ou enfrenta ao exercer suas funções como Diretor(a) nesta escola?

4) Como você reagiu e/ou reage ao saber que na escola que você gerencia há aluno(s) surdo(s) matriculados?

5) Quais sugestões você daria para que a escola tenha uma boa interação em sala de aula entre alunos surdos e ouvintes?

6) Você acha que a participação da família do aluno surdo é importante para sua aprendizagem na escola?

**APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AO(A) PEDAGOGO(A) e/ou APOIO
PEDAGÓGICO(A)**

Prezado(a) Pedagogo(a) e/ou Apoio Pedagógico(a),

Sou professora estatutária na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/AM). Desenvolvo uma pesquisa em nível de Mestrado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com o objetivo de estudar as práticas de ensino-aprendizagem dos professores de língua portuguesa para alunos surdos nas escolas estaduais inclusivas e, para tanto, gostaria de conhecer um pouco mais sobre sua trajetória como Pedagogo(a) Escolar e/ou Apoio Pedagógico(a). Desde já, agradeço sua gentileza.

Profa. Glória de Sá

1) Há quanto tempo você desenvolve suas atividades como Pedagogo Escolar e/ou Apoio Pedagógico?

2) De que forma o seu trabalho como Pedagogo(a) e/ou Apoio Pedagógico(a) auxilia os professores desta escola?

3) Quais dificuldades você enfrentou e/ou enfrenta como Pedagogo(a) e/ou Apoio Pedagógico desta escola?

4) Como você lida com o(s) aluno(s) surdo(s) matriculados nesta escola?

5) Quais sugestões você teria a dar para uma melhor interação entre alunos surdos, ouvintes e professores?

6) Você acha que a participação da família do aluno surdo na escola contribui ainda mais para sua aprendizagem?

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO AO(À) PROFESSOR(A) DA SALA DE RECURSOS

Prezado(a) Professor(a) da Sala de Recursos,

Sou também professora na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/AM). Desenvolvo uma pesquisa em nível de Mestrado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com o objetivo de estudar as práticas de ensino-aprendizagem dos professores de língua portuguesa para alunos surdos nas escolas estaduais inclusivas e, para tanto, gostaria de conhecer um pouco mais sobre sua trajetória como professor(a) da Sala de Recursos. Desde já, agradeço sua gentileza.

Profa. Glória de Sá

1) Há quanto tempo você trabalha como professor(a) da Sala de Recursos?

2) O que o motivou a tornar-se um professor(a) da Sala de Recursos?

3) Quais pessoas auxiliam você para que desenvolva o seu trabalho na Sala de Recursos?

4) Você desenvolveu e/ou desenvolve alguma atividade com aluno(a) surdo(a) na Sala de Recursos? Se sim, quais dificuldades você enfrentou e/ou enfrenta ao trabalhar com esses alunos?

5) O que você tem feito para aperfeiçoar o seu trabalho na Sala de Recursos com alunos surdos?

6) Como a família do aluno surdo poderia ajudá-lo para que ele tenha um bom desempenho na aprendizagem escolar?

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO AO(A) PROFESSOR(A) TRADUTOR INTÉRPRETE

Prezado(a) Professor(a) Tradutor Intérprete,

Sou também Professora na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/AM). Desenvolvo uma pesquisa em nível de Mestrado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com o objetivo de estudar as práticas de ensino-aprendizagem dos professores de língua portuguesa para alunos surdos nas escolas estaduais inclusivas e, para tanto, gostaria de conhecer um pouco mais sobre sua trajetória como Professor(a) Intérprete. Desde já, agradeço sua gentileza.

Profa. Glória de Sá

1) Há quanto tempo você trabalha como Professor(a) Intérprete?

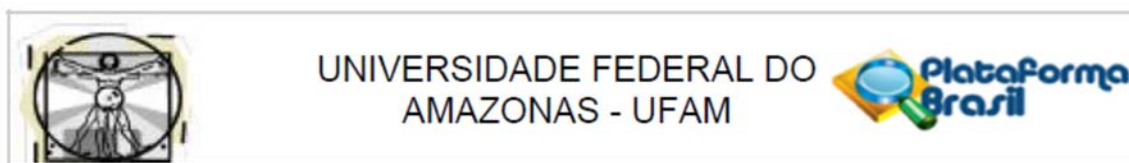
2) Como é a sua interação com os professores e os alunos em sala de aula?

3) Quais dificuldades você enfrentou e/ou enfrenta ao desenvolver o seu trabalho em sala de aula com alunos surdos?

4) Quais pessoas auxiliam você no âmbito escolar para que desenvolva o seu trabalho em sala de aula com alunos surdos?

5) O que a família do aluno surdo poderia fazer para auxiliá-lo em sua aprendizagem em sala de aula?

ANEXO A – PARECER FAVORÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: _Um estudo das práticas de ensino de língua portuguesa para alunos surdos em escolas públicas inclusivas de Manaus

Pesquisador: GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51513421.0.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.033.062

Apresentação do Projeto:

Os alunos surdos estão matriculados e frequentam as salas de aulas com alunos ouvintes nas escolas públicas inclusivas. Eles têm dificuldades em compreender a língua portuguesa escrita porque, em alguns casos, nem adquiriram a Libras (MEDEIROS; GRÁAF, 2012; QUADROS, 2019). Consequentemente, também apresentam dificuldades no aprendizado de outras disciplinas do currículo escolar, uma vez que precisam usar o português escrito para fazer leituras e atividades escritas (SANTOS, 2016, p. 219). Em contrapartida, alguns professores de língua portuguesa ao terem o privilégio de trabalharem com esses alunos em sala de aula, também enfrentam dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem de português, muitas das vezes, eles ensinam os conteúdos do componente curricular da mesma forma que para alunos ouvintes, em razão disso problematizo esta temática com o intuito de pesquisar as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos nas escolas públicas inclusivas da capital para mostrar quais caminhos poderiam ser possíveis nesse ensino-aprendizagem. Este estudo se justifica pelo fato de haver lacunas na compreensão de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em escolas públicas inclusivas como apontam os estudos de Dias Junior (2010), Farias (2017), Mendes (2015), Pinto (2011), Silva (2016), Siqueira (2015), Souza (2016) e outros, contribuindo dessa forma para os estudos da área Linguística Aplicada (LA) e sobretudo trará reflexões como possibilidade de modificar a realidade vivida pelos professores de português que trabalham com alunos surdos neste contexto. Diante

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.033.062

disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em escolas públicas inclusivas e os específicos são: investigar as práticas de ensino aprendizagem de língua portuguesa dos professores de português para alunos surdos em escola pública inclusiva; identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa para ensinar alunos surdos na escola pública inclusiva e refletir sobre o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa para ensinar alunos surdos. O referencial teórico a respeito do ensino de língua portuguesa para alunos surdos está baseado em Pereira (2014), Salles et al. (2004), Silva (2016), Siqueira (2015), Medeiros e Gräff (2012), Vygotsky (1991) e outros. Quanto a perspectiva de escola inclusiva baseio-me na Declaração de Salamanca (1994), Gomes (2018), Sanchez (2005), Sassaki (2005) entre outros e no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e Libras na escola pública inclusiva apoio-me no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), na Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), no documento sobre A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) entre outros dispositivos. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, situa-se na área de Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), tendo como método o estudo de caso (OLIVEIRA, 2012; PAIVA, 2019). O contexto serão quatro escolas estaduais públicas inclusivas gerenciadas pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino SEDUC/AM com foco no ensino do componente curricular português das salas de aulas dessas escolas. Os participantes serão dez (10) professores de língua portuguesa dessas escolas que trabalham em sala de aula com alunos surdos. Os instrumentos serão dois questionários (um de perfil e um investigativo), e uma entrevista semiestruturada. Para análise desses dados qualitativos, assim como outras pesquisas (DIAS JUNIOR, 2010; FARIAS, 2017; MENDES, 2015; SILVA, 2016) seguiram o paradigma de Análise de Conteúdo de Bardin ([1977] 2016), também obedeceremos a este modelo visto que "[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça", além do que "[...] é uma busca de outras realidades por meio das mensagens" (BARDIN, [1977]). Os resultados que esta pesquisa trará buscará refletir sobre as práticas de ensino aprendizagem para alunos surdos como possibilidade de intervenção na formação contínua de professores que lidam com esta demanda.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em escolas públicas inclusivas.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.033.062

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador responsável:

Riscos:

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder os questionários, bem como participar da entrevista, além do risco de quebra de sigilo e evidencição do nome da cidade onde acontecerá a pesquisa. Entretanto, como possível solução aos riscos, tenho o compromisso como pesquisadora de garantir o anonimato dos participantes e das escolas, locus da pesquisa.

Benefícios:

Por meio deste estudo busca-se compreender como acontece o ensino aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em escolas estaduais públicas inclusiva, com a finalidade de possibilitar reflexões sobre quais caminhos são possíveis neste contexto, buscando aperfeiçoar o trabalho do professor e fortalecendo o ensino-aprendizagem de língua portuguesa para os alunos surdos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

A pesquisa será qualitativa, Minayo (2009) explica que ela se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, por isso trabalha com o universo dos significados, motivos, etc. Quanto ao método será o estudo de caso, pois Oliveira (2012) pontua que é um estudo aprofundado que busca fundamentar e explicar determinado fato ou fenômeno da realidade empírica. O objeto de estudo se volta para o ensino aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em escolas públicas inclusivas, mais precisamente para a avaliação da prática docente. O contexto serão quatro escolas estaduais públicas inclusivas da capital gerenciadas pela Secretária de Estado de Educação e Qualidade do Ensino- SEDUC/AM e assessoradas pelas Coordenadorias Distritais de Educação (CDE) 01, 03, 06. Os participantes serão dez professores de língua portuguesa lotados nessas escolas que trabalham com alunos surdos. Os instrumentos serão: dois questionários (Perfil e Investigativo) e uma entrevista semiestruturada. O questionário de Perfil tem o propósito de traçar o perfil dos participantes sobre dados pessoais, acadêmicos e profissionais. O questionário Investigativo tem os objetivos de investigar sobre as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa dos professores, bem como identificar as dificuldades enfrentadas por eles para ensinar alunos surdos. Em relação à entrevista semiestruturada tem a finalidade de aprofundar o que foi informado no questionário Investigativo.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.033.062

língua portuguesa lotados nessas escolas que trabalham com alunos surdos. Os instrumentos serão: dois questionários (Perfil e Investigativo) e uma entrevista semiestruturada. O questionário de Perfil tem o propósito de traçar o perfil dos participantes sobre dados pessoais, acadêmicos e profissionais. O questionário Investigativo tem os objetivos de investigar sobre as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa dos professores, bem como identificar as dificuldades enfrentadas por eles para ensinar alunos surdos. Em relação à entrevista semiestruturada tem a finalidade de aprofundar o que foi informado no questionário Investigativo. A metodologia de análise dos dados será análise de conteúdo de Bardin. Concernente ao Protocolo submetido à avaliação pelo CEP registra-se da documentação obrigatória o que segue:

- a) FOLHA DE ROSTO: APRESENTADA E ADEQUADA;
- b) TCLE/TCLE ONLINE: APRESENTADO E ADEQUADO;
- c) RISCOS E BENEFÍCIOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- d) PROJETO DE PESQUISA BÁSICO: APRESENTADO E ADEQUADO;
- e) TERMO DE ANUÊNCIA SEDUC/AM: APRESENTADO E ADEQUADO (datado de 08/03/2021);
- f) CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- g) INSTRUMENTOS DA PESQUISA: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- h) CRONOGRAMA: ADEQUADO (início da coleta de dados previsto para 01/11/2021, até 19/11/2021).
- a) ORÇAMENTO: ADEQUADO (financiamento próprio no valor de R\$ 344,00);

Recomendações:

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.033.062

apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1801772.pdf	03/10/2021 20:52:49		Aceito
Outros	Texto_do_e_mail_TCLE_ONLINE.pdf	03/10/2021 20:39:05	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ONLINE.pdf	03/10/2021 20:17:58	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	03/10/2021 19:57:22	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	07/09/2021 16:58:06	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_SEDUC_AM.pdf	07/09/2021 16:37:01	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista_Semiestruturada.pdf	01/08/2021 18:29:01	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
Outros	Questionario_Investigativo.pdf	01/08/2021 18:28:10	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
Outros	Questionario_Perfil.pdf	01/08/2021 18:27:32	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
Outros	Texto_do_email_para_enviar_questionarios.pdf	01/08/2021 18:26:03	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
Outros	Roteiro_de_conversa_com_os_participantes_a_convitar.pdf	01/08/2021 18:22:41	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
Outros	Roteiro_de_conversa_GESTOR_da_Escola_Participante.pdf	01/08/2021 18:22:02	GLORIA ALEGRIA COELHO DE SA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_FLET.pdf	01/08/2021	GLORIA ALEGRIA	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

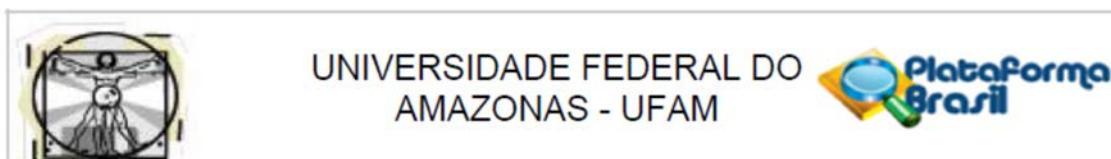
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.033.062

Outros	Termo_de_Anuencia_FLET.pdf	18:20:38	COELHO DE SA	Aceito
--------	----------------------------	----------	--------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 12 de Outubro de 2021

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com