

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE
NACIONAL**

TARCÍSIO WELVIS GOMES DE ARAÚJO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM ESTUDANTES
SURDOS DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO
E DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM**

**SÃO LUÍS – MA
OUTUBRO / 2022**

TARCÍSIO WELVIS GOMES DE ARAÚJO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM ESTUDANTES
SURDOS DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO
E DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, sob orientação da Profa. Dra. Marcia Raika e Silva Lima.

**SÃO LUÍS – MA
OUTUBRO / 2022**

Araújo, Tarcísio Welvis Gomes de.

Práticas de letramento em língua portuguesa com estudantes surdos do ensino médio na perspectiva do ensino colaborativo e do ensino universal da aprendizagem / Tarcísio Welvis Gomes de Araújo. – São Luís, 2022.

125 f

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima

1.Práticas de letramento. 2.Língua portuguesa. 3.Estudante surdo. 4.Ensino colaborativo. 5.Desenho universal da aprendizagem. I.Título.

CDU: 811.134.3:376-056.263

TARCÍSIO WELVIS GOMES DE ARAÚJO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM ESTUDANTES SURDOS DO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO E DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, sob orientação da Profa. Dra. Marcia Raika e Silva Lima.

Aprovado em: 19/10/2022.

BANCA EXAMINADORA

Marcia Raika e Silva Lima
Prof. Dra. Marcia Raika e Silva Lima
Orientadora

Francisca Neuza de Almeida Farias
Prof. Dra. Francisca Neuza de Almeida Farias
Membro Externo

Jackson Ronie Sá da Silva
Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva
Membro Interno

Dedico ao Deus que nos ama infinitamente, à minha mãe Filomena, familiares, amigos Surdos e ouvintes, professores da Educação Básica e a todos que sonharam comigo, compartilhando afeto e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento, de mais uma conquista, que outrora imaginável, sinto o desejo em agradecer a todos que fizeram parte dessa trajetória que teve início na Educação Básica com a dedicação de cada professor(a). Com afeto, agradeço:

Ao Pai Celestial, pelo dom da vida e por abençoar meus planos, mesmo sem merecer.

À minha mãe Filomena, por todo o sacrifício para que eu pudesse estudar, ingressar e permanecer na Universidade, possibilitando tornar-me professor. Que eu possa retribui-la por todos os seus esforços e dedicação.

Aos meus amigos que dedicaram seu tempo nas orientações durante a seleção do mestrado, em especial Nádia Fernanda, Thayane, Alderico e Luinaldo. Sou grato ao Pai em tê-los em minha vida.

Aos colegas que a Libras possibilitou conhecer, especialmente à família que construí no CAS-MA, por todo carinho, incentivo e cuidado.

A todos que fazem parte do PROFEI-UEMA, primordialmente à Gemma e Bruna, pelos conhecimentos compartilhados e, principalmente, pelo acolhimento mútuo.

À minha orientadora Profa Dra Marcia Raika e Silva Lima, pelas orientações, incentivo em refletir-criticamente sobre os conhecimentos adquiridos e divulgá-los por meio de produções científicas.

À professora Francisca Neuza e ao professor Jackson Ronie, por se disponibilizarem a contribuir significativamente com essa pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa, sem suas colaborações não seria possível refletirmos sobre as práticas de letramento com estudantes Surdos.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ASL – Língua Americana de Sinais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos

CAS – Centro de Ensino de Apoio a Pessoa com Surdez

CCE – Código de Conduta e Ética

DUA – Desenho Universal da Aprendizagem

EPAEE – Estudante público-alvo da Educação Especial

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EC – Ensino Colaborativo

EUA – Estados Unidos da América

IBC – Instituto Benjamin Constant

IISM – Imperial Instituto de Surdos-Mudos

IL - Interlíngua

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIA – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Assexuais

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

MA – Maranhão

NEE – Necessidade Educacional Especial

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCD – Pessoa com Deficiência

PE – Produto Educacional

PEI – Plano Educacional Individualizado

PLP – Professora de Língua Portuguesa

PNEE – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

PNEE/PEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PP – Projeto Pedagógico

PSRM – Professora da Sala de Recursos Multifuncionais

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TILS – Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais

URE – Unidade Regional de Educação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Competências de Linguagens e suas Tecnologias.....	33
Quadro 2: Conceitos de Letramento.....	36
Quadro 3: Sujeitas da Pesquisa.....	69
Quadro 4: Categorias e Subcategorias de Análise, Professoras e Frequência.....	73
Quadro 5: Percepções acerca do Surdo e da Língua de Sinais.....	74
Quadro 6: Práticas de Leitura e Escrita no Letramento de Surdos.....	82
Quadro 7: Os gêneros textuais no Letramento de Surdos.....	93
Quadro 8: Concepções sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: um ensina; outro observa / um professor; outro assistente.....	49
Figura 2: estações de ensino / ensino paralelo.....	50
Figura 3: ensino alternativo / equipe de ensino ou ensino colaborativo.....	51
Figura 4: Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem	54
Figura 5: Formulário da Entrevista com a Professora de Língua Portuguesa.....	72

SUMÁRIO

RESUMO	13
1. INTRODUÇÃO.....	15
2. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DE SURDOS.....	21
2.1 Da Exclusão à Educação Bilíngue.....	21
2.2 Amparos Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para o Aluno Surdo.....	25
3. DELINEANDO SOBRE O LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS.....	31
3.1 O letramento em Língua Portuguesa para Alunos Surdos com Base nos Aspectos Legais.....	31
3.2 Práticas Docentes no Letramento em Língua Portuguesa para Alunos Surdos.....	35
4. PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO E DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM.....	46
4.1 O Ensino Colaborativo e o DUA no Letramento de Surdos.....	46
4.2 O Professor da Sala de Recursos Multifuncionais no Letramento de Surdos.....	57
4.3 O Tradutor / Intérprete de Língua de Sinais no Letramento de Surdos.....	59
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
5.1 Lócus da Pesquisa.....	64
5.2 Participantes da Pesquisa.....	67
5.3 Critérios de Inclusão e Exclusão.....	68
5.4 Instrumento e Procedimento de Coleta de Dados.....	69
5.5 Processamento e Análise dos Dados.....	71
6. ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM ESTUDANTES SURDOS.....	74
6.1 Percepções Acerca do Surdo e da Língua de Sinais.....	74
6.1.1 Surdo.....	74
6.1.2 Libras.....	76
6.2 Práticas de Leitura e Escrita no Letramento de Surdos.....	82

6.2.1	Aluno Surdo.....	83
6.2.2	Vídeo.....	84
6.2.3	Leitura.....	85
6.2.4	Escrever.....	88
6.2.5	Avaliação.....	91
6.3	Os gêneros textuais no Letramento de Surdos.....	92
6.3.1	Gênero.....	92
6.4	Concepções sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem.....	95
7.	PRODUTO EDUCACIONAL	100
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
9.	REFERÊNCIAS	105
	ANEXOS	113
	APÊNDICES.....	122

RESUMO

Deliberamos como objetivo desta pesquisa, analisar como os professores de escolas públicas do Ensino Médio, na cidade de São Luís – MA, têm trabalhado em suas práticas de letramento, a disciplina de Língua Portuguesa com seus estudantes Surdos. Desse modo, a fim de compreender como essas práticas são desenvolvidas, no contexto da Educação Inclusiva para Surdos, fez-se uso da pesquisa de abordagem Qualitativa, do tipo Descritiva e Exploratória. O *lócus* da pesquisa, é uma escola da rede estadual de ensino de São Luís – MA, em uma turma do 2º Ano do Ensino Médio, que tem estudantes Surdos matriculados e, como participantes da pesquisa uma professora da disciplina de Língua Portuguesa e uma da Sala de Recursos Multifuncionais e a Tradutora/Intérprete de Língua de Sinais. A produção dos dados foi feita por meio de Entrevistas Semiestruturadas via Google Meet, posteriormente analisados com base na Análise de Conteúdo. Ao analisar as categorias constituídas por meio das entrevistas, considerou-se que: o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), na escola se limita à professora da Sala de Recursos e a Intérprete de Libras; há explanação de diferentes tipos e gêneros textuais, enquanto a professora de Língua Portuguesa foca naqueles específicos do 2º Ano do Ensino Médio, a professora da Sala de Recursos enfatiza aqueles de uso e necessidade diária dos alunos Surdos; os alunos de um modo geral encontram-se desmotivados em participar das práticas de leitura e escrita proporcionadas na disciplina de Língua Portuguesa; e não há o desenvolvimento de um Ensino Colaborativo (EC) e de um Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Nessa perspectiva, propomos a necessidade de novas práticas de letramento voltadas ao desenvolvimento, principalmente do estudante Surdo, para tal o uso da Libras, diversidade de tipos e gêneros textuais, metodologias acessíveis e ativas, para o desenvolvimento de práticas heterogêneas estimulando o engajamento, apresentações diversas do conteúdo e de ações e expressão do conhecimento pelos alunos, em conformidade à abordagem do DUA, desta forma, imprescindível a promoção de um EC entre os professores envolvidos no processo de letramento em Língua Portuguesa. Como resultado desta pesquisa, o produto educacional construído, é um Caderno Pedagógico em formato ebook, que poderá auxiliar a formação docente ao propor possibilidades de práticas inovadoras voltadas ao letramento do estudante Surdo em Língua Portuguesa no Ensino Médio de escolas regulares, em conformidade com o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem.

Palavras-Chave: Práticas de Letramento. Língua Portuguesa. Estudante Surdo. Ensino Colaborativo. Desenho Universal da Aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze how teachers of public high schools in the São Luís' city - MA, have worked in their literacy practices, the subject of Portuguese Language with their Deaf students. Thus, in order to understand how these practices are developed in the context of Inclusive Education for the Deaf, we used a Qualitative, Descriptive and Exploratory research approach. The research locus is a state school in São Luís - MA, in a 2nd Year High School class, which has Deaf students enrolled and, as research participants, a Portuguese Language teacher and a teacher of the Multifunctional Resource Room and the Translator/Interpreter of Sign Language. The data was produced through Semistructured Interviews via Google Meet, later analyzed based on Content Analysis. When analyzing the categories constituted through the interviews, it was considered that: the use of the Brazilian Sign Language (Libras) at school is limited to the Resource Room teacher and the Libras interpreter; there is explanation of different types and textual genres, while the Portuguese Language teacher focuses on those specific to the 2nd Year of High School, the Resource Room teacher emphasizes those of use and daily need of Deaf students; students in general are unmotivated to participate in the reading and writing practices provided in the Portuguese Language subject; and there is no development of Collaborative Teaching (CT) and Universal Learning Design (ULD). From this perspective, we propose the need for new practices of literacy aimed at the development, especially of deaf students, for such the use of Libras, diversity of textual types and genres, accessible and active methodologies, for the development of heterogeneous practices stimulating the engagement, diverse presentations of content and actions and expression of knowledge by students, in accordance with the approach of Universal Learning Design (ULD), thus, essential the promotion of a Collaborative Teaching between teachers involved in the process of literacy in Portuguese Language. As a result of this research, the educational product built is a Pedagogical Booklet in ebook format, which can help teacher training by proposing possibilities of innovative practices aimed at the deaf student's literacy in Portuguese Language in regular high schools, in accordance with the Collaborative Teaching and the Universal Learning Design.

Key-words: Literacy Practices. Portuguese Language. Deaf Student. Collaborative Teaching. Universal Design of Learning.

1. INTRODUÇÃO

Discutir a Educação Inclusiva¹ no Brasil é um campo imbricado de desafios, afinal atravessamos um processo sociopolítico, histórico e cultural, em que as minorias², entendidas como pretos, povos indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+³ e pessoas com deficiência (PcDs), que são marginalizadas e suas políticas públicas e sociais desrespeitadas.

Quanto ao cenário da Educação Inclusiva, há pelo menos 30 anos, discute-se, no Brasil, sobre a educação como um direito de todos, em particular, a Educação Especial na perspectiva Inclusiva em escolas regulares (BRASIL, 1988, 1994). A partir desse contexto estudantes Surdos⁴ ingressam, frequentam e, saem dessas instituições de ensino apresentando consideráveis dificuldades no que concerne a participarem das práticas de letramento em Língua Portuguesa, ou seja, situações que envolvem a leitura e a escrita.

Nesse contexto, a educação na perspectiva inclusiva para estudantes Surdos na rede regular de ensino, não pode ser pensada e praticada de forma fragmentada, em que o professor do ensino comum planeja e desenvolve suas atividades dissociado com o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE e o Tradutor/Intérprete de Libras – TILS (ARAÚJO; ARAÚJO; FREITAS, 2020; ARIAS, 2020; RABELO, 2012; VILARONGA; MENDES, 2014).

Essa prática fragmentada, instiga a refletir criticamente se as práticas de ensino utilizadas com os estudantes Surdos, no processo de ensino-aprendizagem, são realizadas mecanicamente, sem reflexão crítica, ou se são pensadas e construídas pedagogicamente, de modo que considerem o contexto sociocultural, linguístico e identitário de cada estudante, em que se busca construir e desenvolver práticas heterogêneas, que viabilizam o uso do Desenho Universal da Aprendizagem – DUA (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018; ZERBATO, 2018).

Nesse sentido, as práticas dos professores de Língua Portuguesa em escolas de perspectiva inclusiva são realizadas em um contexto permeado pela diversidade, incluindo o

¹ entende-se como Valeriani (2020, p. 1) que, a “Educação Especial é uma modalidade de ensino que se destina a alunos com alguma deficiência. Já a Educação Inclusiva é aquela que desperta o senso de pertencimento entre os alunos, ensinando eles a conviverem com a diferença”.

² Sociologicamente são grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos básicos por questões étnicas, de origem, por questões financeiras e por questões de gênero e sexualidade. Também podem entrar no conceito pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, como idosos e pessoas com deficiência (CARMO, 2016).

³ Significa: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Assexuais e o símbolo do + representa outras orientações sexuais e identidades de gênero (OLIVEIRA; MOTT, 2020)

⁴ “O ‘S’ maiúsculo é utilizado para representar o sujeito como cultural e político, não o limitando ao déficit auditivo” (OLIVEIRA et. al, 2021, p. 9).

estudante Surdo (com perda auditiva⁵) e, comumente, faz uso de uma língua na modalidade visual-espacial, a Língua de Sinais – no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – para compreender, se comunicar e expressar-se no mundo, considerada assim a principal forma de manifestação cultural e identitária desse aluno (BRASIL, 2002, 2005).

Então, diante do que foi explanado, a temática dessa pesquisa terá como foco os fundamentos que norteiam as práticas docentes, em que serão analisadas as práticas de letramento desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa e no Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos de escolas públicas de Ensino Médio de São Luís – MA.

Assim sendo, a principal problemática desta pesquisa, consiste em compreender: Quais práticas de letramento os professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Educação Especial têm utilizado com seus estudantes Surdos em escolas públicas de Ensino Médio na cidade de São Luís – MA?

Desse modo, a hipótese criada é de que as práticas de letramento na disciplina de Língua Portuguesa são construídas, desenvolvidas e avaliadas somente pelo professor da sala de aula comum, em uma perspectiva ouvintista, dificultando o seu processo de ensinar e do estudante Surdo em assimilar o processo de letramento.

Para responder à problemática desta pesquisa e verificar a hipótese delibera-se como objetivo geral analisar de que forma os professores de escolas públicas de Ensino Médio, na cidade de São Luís – MA, têm trabalhado as práticas de letramento na disciplina de Língua Portuguesa com os estudantes Surdos.

E, como objetivos específicos: a) Compreender nas legislações discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva de estudantes Surdos, letramento em Língua Portuguesa, Ensino Colaborativo e Desenho Universal da Aprendizagem desenvolvido com esses educandos; b) Conhecer como os professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Educação Especial lidam com o processo de letramento de estudantes Surdos; c) Produzir um Caderno Pedagógico, em formato ebook, com possibilidades de propostas pedagógicas na perspectiva do Ensino Colaborativo e Desenho Universal da Aprendizagem, visando o letramento em Língua Portuguesa, para professores desenvolverem com seus estudantes Surdos do Ensino Médio.

Acredita-se que este trabalho possibilitará a discussão acerca das práticas de letramento em Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2)⁶ para os estudantes Surdos, de modo

⁵ “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005, p. 1).

⁶ Termo utilizado para caracterizar a língua secundária consiste em ser aquela utilizada apenas em contextos mais restritos, tais como interação com pessoas ouvintes, assim a Libras é considerada como primeira língua (L1), utilizado para fazer referência à língua natural do usuário (QUADROS, 2017).

que se possa repensar, se necessário, estratégias de ensino mais adequadas, para que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem sejam minimizadas, possibilitando a esses estudantes o uso de sua L2 nas práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, entende-se que, haverá reflexão interna na construção do Projeto Pedagógico da escola, do currículo, das práticas de ensino, além de poder suscitar possíveis mudanças nas políticas educacionais existentes para que auxiliem na garantia da permanência e aprendizado dos estudantes Surdos, não só na disciplina de Língua Portuguesa, como também em outras disciplinas.

O interesse em pesquisar as práticas de letramento em Língua Portuguesa para Surdos na etapa do Ensino Médio, em São Luís – MA, se dá por vivências pessoais e profissionais, desde o ingresso à Comunidade Surda⁷ Brasileira, no ano de 2012. Em linhas teóricas, a seguir explana-se as motivações que justificam a escrita desta pesquisa com relação as minhas vivências.

Desde os primeiros contatos com Surdos, ainda durante o curso de Libras – Módulo Básico na instituição Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC – PI) em 2012, percebia-se as dificuldades que os Surdos apresentavam no seu letramento em Língua Portuguesa, ou seja, nos momentos em que a leitura e a escrita se fazem importantes (SOARES, 2009), além de não demonstrarem um vocabulário vasto de palavras no Português.

Atualmente, atuando como professor/instrutor de Libras, no Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS-MA), percebo dificuldades que Surdos, estudantes ou egressos da Educação Básica, apresentam em ler e escrever na estrutura gramatical e linguística do Português escrito, na compreensão dos significados e sentidos das palavras ou conceito limitado de certos termos, bem como, vocabulário limitado.

Esclarecendo essa assertiva, teve-se a oportunidade de presenciar os entraves ora especificados, quando se solicitava aos cursistas acima mencionados, que analisassem uma das leis que apresentava a expressão “gozar de seus direitos”, e se evidenciou que todos conheciam a palavra “gozar” apenas na sua conotação sexual. Se entende que não estavam errados no significado, mas não adequado ao contexto, apresentando um conceito limitado do termo.

Acrescenta-se ainda, as dificuldades que esses Surdos apresentaram em criar um *Curriculum Vitae*, bem como preencherem uma ficha com dados pessoais requeridos pela empresa contratante. Além de solicitarem, com certa frequência, que uma pessoa ouvinte – que tem conhecimento de Libras – traduzisse para a Língua Portuguesa escrita a mensagem que

⁷ É compreendida como aqueles espaços de interação linguístico e cultural, formados por pessoas surdas e ouvintes usuários, prioritariamente, da Libras (COUTO, 2005).

desejariam enviar para uma pessoa ouvinte que não faz uso da Libras para a comunicação, ou que interpretassem para a Libras uma mensagem recebida em Português.

A partir dessas vivências, das dificuldades apresentadas pelos Surdos nas práticas sociais de leitura e escrita, no uso de certos tipos e gêneros textuais que não utilizam no seu contexto diário é que suscitou a necessidade em pesquisar as práticas de letramento desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Vale destacar, nas situações expostas acima, a necessidade de intermediar essas práticas de leitura e escrita em Português por meio da Libras, apresentando exemplos concretos, quando necessários. Destacando a relevância do uso da língua natural do Surdo para o ensino de uma L2, mesmo que gramaticalmente diferente.

Nesse viés, contextualiza-se que a Libras se configura como um dos artefatos principais da Cultura Surda Brasileira, por meio dela os sujeitos Surdos interagem com seus pares, constroem a sua identidade, compreendem e interagem no seu contexto sócio-histórico. Enquanto professor imerso no contexto da surdez, atuando diretamente com professores em formação inicial e com professores da Educação Básica de escolas regulares de perspectiva inclusiva, percebia a necessidade em buscar formação para compreender os fatores que provocavam as dificuldades apresentadas pelos Surdos no uso do Português, refletindo sobre as práticas de letramento no contexto escolar e, sobre as minhas próprias práticas.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), demonstra preocupação na qualidade docente dos profissionais que atuam na Educação Básica e apresenta-se, no caso em questão, como possibilidade de uma formação continuada em serviço que oportuniza compreender as práticas de letramento na disciplina de Língua Portuguesa para estudantes com surdez, fenômeno educacional que me instiga desde a graduação. No processo de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso no ano de 2015 investiguei a inclusão e o letramento do estudante Surdo no Ensino Fundamental em escolas regulares de perspectiva inclusiva, na cidade de Teresina – PI, obtendo como resultados que ainda há muitas perguntas a serem respondidas e limites a serem ressignificados acerca desses fenômenos.

Assim sendo, ingressar no PROFEI – UEMA me possibilitou compreender as práticas de professores envolvidos no letramento em Língua Portuguesa pelo estudante Surdo, pude repensar as minhas próprias práticas no exercício da profissão, visando multiplicar esses conhecimentos por meio do Produto Educacional resultado da pesquisa, também como professor formador, na perspectiva de um ciclo constante de formação-reflexão-ação-reflexão.

Partindo desses pressupostos, aponta-se que, comumente, os Surdos expressam o quanto

acham a Língua Portuguesa difícil, sendo perceptível em suas características linguísticas ao escreverem utilizando essa língua, muitas vezes não fazendo concordâncias e flexões adequadas entre as palavras conforme a gramática do Português. Diante disso, cabe refletir que a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 1), visto que os Surdos têm que aprender a escrever em uma língua na qual não se reconhecem cultural e linguisticamente, pois naturalmente não são falantes, oral da Língua Portuguesa, e que esta apresenta diferenças⁸ significativas da Língua de Sinais.

Destarte, pontua-se a relevância e a necessidade de pesquisas sobre as práticas docentes, em escolas de perspectiva inclusiva, no tocante ao letramento em Língua Portuguesa por estudantes Surdos do Ensino Médio. Isto por se evidenciar a necessidade de refletir sobre as práticas desenvolvidas pelos professores envolvidos nesse processo, de desenvolver na instituição escolares práticas pedagogicamente estruturadas ao desenvolvimento dos educandos Surdos, de oportunizar processo de ensino-aprendizagem que os valorizem enquanto sujeitos de uma comunidade, que tem cultura, língua e identidade diferentes dos estudantes ouvintes.

Para compreendermos significativamente o objeto em estudo, além da pesquisa bibliográfica, desenvolveu-se a Pesquisa de Campo, de abordagem Qualitativa, do tipo Descritiva e Explicativa, em uma escola pública de perspectiva inclusiva em São Luís – MA, em uma turma do 2º Ano do Ensino Médio, na qual realizou-se Entrevistas Semiestruturadas via Google Meet com 2 (duas) professoras, destas uma ministra a disciplina de Língua Portuguesa e a outra trabalha na Sala de Recursos Multifuncionais e uma Tradutora/Intérprete de Libras.

Posteriormente, com dados coletados e registrados, partiu-se para a Análise de Conteúdo que permitiu a identificação de 4 (quatro) categorias pertinentes ao estudo, assim como 10 (dez) subcategorias.

Ao analisar essas categorias e subcategorias pudemos fazer algumas inferências, considerando que o uso da Libras na escola se limita à professora da Sala de Recursos e a Intérprete de Libras; há uma exploração de diferentes tipos e gêneros textuais, enquanto a professora de Português foca naqueles específicos do 2º Ano do Ensino Médio, a professora da Sala de Recursos enfatiza naqueles de uso e necessidade diária dos alunos Surdos; os alunos de um modo geral, encontram-se desmotivados em participar das práticas de leitura e escrita proporcionadas na disciplina de Língua Portuguesa; e não há o desenvolvimento de um Ensino Colaborativo e um Desenho Universal da Aprendizagem.

⁸ A Libras é uma língua natural, arbitrária, com gramática e grafia própria, variação linguística e têm os mesmos níveis linguísticos da Língua Portuguesa (oral) (GESSER, 2009).

Diante disso, pontuamos a necessidade de novas práticas de letramento voltadas ao desenvolvimento principalmente do estudante Surdo, para tal, o uso da Libras, diversidade de tipos e gêneros textuais, metodologias acessíveis e ativas para o desenvolvimento de práticas heterogêneas estimulando o engajamento, apresentações diversas do conteúdo e de ações e expressão do conhecimento pelos alunos, em conformidade à abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem. Acrescentamos, dessa forma, imprescindível a promoção de um Ensino Colaborativo entre os professores envolvidos no processo de letramento em Língua Portuguesa.

Portanto, no intuito de proporcionar uma melhor compreensão das discussões desta pesquisa, encontra-se estruturada em 7 (sete) seções: a primeira: refere-se à Introdução, na qual se contextualiza o objeto de estudo, justifica a pesquisa e apresenta as discussões realizadas nesse trabalho; a segunda, “Aspectos históricos e legais da Educação Especial e Inclusiva de Surdos”, na qual se apresentam reflexões sobre a história educacional do estudante Surdo e os amparos legais que a constitui; a terceira, “Delineando sobre o Letramento em Língua Portuguesa para estudantes Surdos”, se discute a respeito da legislação que orienta o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e, as práticas a serem desenvolvidas com o estudante Surdo no processo de letramento; quarta, “Práticas de Letramento com Estudantes Surdos na Perspectiva do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal da Aprendizagem”, são apresentadas discussões sobre as contribuições dessas abordagens para o letramento do estudante Surdo, além de ponderar o papel do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o Tradutor / Intérprete de Língua de Sinais para essas abordagens.

Na quinta seção, “Procedimentos Metodológicos”, se descreve os passos de desenvolvimento da pesquisa, destacando o tipo, *lócus*, participantes, instrumentos de coleta e análises dos dados; na sexta, “Análises e Discussões das Práticas de Letramento em Língua Portuguesa com Estudantes Surdos”, apresentamos, discutimos e refletimos sobre as categorias e subcategorias identificadas por meio dos dados coletados nas entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa; na sétima, “Produto Educacional”, apresentamos propostas que visam auxiliar e orientar as práticas dos professores no letramento de estudantes Surdos do Ensino Médio; e a oitava, “Considerações Finais”, apresentamos algumas reflexões e proposições a respeito do estudo realizado.

2. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DE SURDOS

É necessário contextualizar a educação das Pessoas com Deficiência (PcD)⁹, em especial das pessoas Surdas, para que se possa compreender crítico-reflexivamente os aspectos históricos e legais que a constitui e o contexto atual no qual esses sujeitos estão inseridos.

2.1 Da Exclusão à Educação Bilíngue

Ao longo da história, as Pessoas com Deficiência (PcD), dentre elas, as surdas, foram restrinidas a acessarem espaços, suas vozes silenciadas e direitos negados. Portanto, nos dias atuais a sociedade necessita assegurar os direitos conquistadas por esses sujeitos.

Na Idade Antiga, as PcD eram abandonadas, postas como bobos da corte, jogadas em rios, de penhascos, escravizadas, ocorrendo nesse período um índice considerável de infanticídio. E os Surdos eram considerados sujeitos incapazes de aprender e se desenvolver cognitivamente (KUMADA, 2016; OLIVEIRA et. al, 2021).

Portanto, era um contexto sociocultural permeado pela exclusão, perdurando até a Idade Média, onde havia a ideia de que “o homem foi criado à ‘imagem e semelhança de Deus’” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 19). Nessa interpretação, os que não se assemelhavam à essa perfeição divina criada e difundida naquela época pela Igreja, não era considerado humano deixando assim de receber qualquer instrução escolar e de participar de outras práticas sociais, como casar e votar.

Já na Idade Moderna, com o início do Humanismo, as Pessoas com Deficiência, tornaram-se alvos da Medicina para o desenvolvimento de pesquisas científicas e da Igreja Católica a fim de promover caridade. No entanto, o lugar ocupado por muitos desses indivíduos ainda era o da mendigação.

Em contraponto, por volta dos séculos XVI e XVII, as pessoas mutiladas em guerras, Surdos, cegos, doentes mentais começam a receber intervenções específicas, sendo colocados em um lugar de cuidados (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUEDA, 2011; HONORA; FRIZANCO, 2009).

⁹ Conforme o Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1)

Nesse período, “a grande revolução se deu pela concepção de que a compreensão da ideia não dependia da audição de palavras” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 20), contrapondo a ideia aristotélica, de que o Surdo era incapaz, considerando que aquele que não falava oralmente não pensava, logo não era tido como ser humano, e de que ouvido era órgão mais importante para a educação, então, o Surdo não poderia receber nenhum tipo de educação, baseado em tal concepção, esse juízo perpetuou até a Idade Média (ARAÚJO; ARAÚJO; ARAÚJO, 2014; HONORA; FRIZANCO, 2009; STROBEL, 2009).

Como consequência à contraposição da ideia supracitada, os Surdos de famílias abastadas¹⁰ começaram a ter uma educação escolar, sendo o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de León, considerado o primeiro professor de Surdos. Seus métodos de ensino estavam focados na escrita, datilegria e oralização, visto que apenas os Surdos que oralizavam tinham direito de receber a herança da sua família (HONORA; FRIZANCO, 2009; STROBEL, 2009). Nesse contexto, os Surdos de famílias menos abastadas ficavam sem o acesso aos conhecimentos científicos, não havendo políticas educacionais que incluíssem esses sujeitos.

Para suprir essa necessidade da falta de intervenção educacional com os Surdos que não podiam arcar com os custos financeiros, foi que o abade Charles Michel de L'Epée¹¹ fundou a primeira escola pública da história voltada para a educação de Surdos, por volta de 1755 a 1765, cujo nome era Instituto Nacional dos Surdos-Mudos¹² (INSM), de Paris ou Instituto Nacional de Jovens Surdos-Mudos (HONORA; FRIZANCO, 2009; STROBEL, 2009).

Este instituto, “propiciou a transição do modelo de ensino individual, restrito aos filhos de nobres, para o ensino coletivo e público” (KUMADA, 2016, p. 13), influenciando outros países, além de possibilitar que uma maior quantidade de Surdos tivesse acesso a intervenções adequadas, permitindo-lhes desenvolver-se linguístico e cognitivamente.

Strobel (2009), depreende que o INSM de Paris dependia da ajuda dos familiares e da sociedade, no sentido de formar diversos professores para a educação de Surdos, de modo que esses profissionais tivessem a possibilidade de multiplicar pelo mundo as práticas desenvolvidas no instituto, inclusive possibilitando a criação de outros institutos, como foi no caso dos Estados Unidos da América (EUA) e do Brasil.

¹⁰ “A Igreja Católica tinha grande influência na vida de toda a sociedade da época, mas não podia prescindir dos que detinham o poder econômico. Portanto, passou a se preocupar em instruir os Surdos nobres para que o círculo não fosse rompido. Possuindo uma língua, eles poderiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e, consequentemente, manter suas almas imortais. Além disso, não perderiam suas posições e poderiam continuar ajudando a Santa Madre Igreja” (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 19).

¹¹ Após a morte de L'Epée, foi nomeado como diretor do INSM – Paris, Abbé Sicard, que publicou os livros: uma gramática geral e um relato detalhado de como havia treinando Jean Massieu (HONORA; FRIZANCO, 2009). Com a morte de Sicard, Massieu assumiu a diretoria, sendo um dos primeiros professores Surdos.

¹² Este termo encontra-se em desuso, atualmente o adequado é Surdo.

Assim, no Brasil, as Pessoas com Deficiência passaram a ocupar um lugar no campo educacional, com um atendimento especial por meio de oficinas de ofício¹³. Desse modo, foram criados durante o império de Dom Pedro II o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (IISM), atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES¹⁴ (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUEDA, 2011), possibilitando que as pessoas cegas e Surdas recebessem algum tipo de instrução, o que até então se acreditava que fossem incapazes de aprender e se desenvolver cognitivamente.

Conforme Honora e Frizanco (2009) inicialmente o IISM atendia estudantes entre 9 e 14 anos de idade, dispondo de 100 vagas, destas somente 30 eram financiadas pelo governo. Aos alunos Surdos era disponibilizado um ensino voltado a aprendizagem técnica, onde participavam de oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração, enquanto que os estudantes sem deficiência gozavam de um ensino intelectual “organizado em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era somente para ensinar ler e escrever, o secundário se manteve nas aulas régias e o ensino superior voltado para as elites” (SILVA; SANTOS, 2019, p. 48).

Diante desse contexto educacional, os Surdos não tinham acesso a esse ensino primário, que era básico, notadamente o que se ratifica a representação de que esses alunos ainda eram considerados incapazes de se desenvolver cognitivamente, oportunizando-os aprendizagem manuais.

Contudo, em outros países, a citar os EUA, havia uma outra perspectiva na educação de Surdos, de modo que o filho de Thomas Gallaudet¹⁵, Edward Miner Gallaudet fundou em 1864, em Washington – Estados Unidos, a “Gallaudet University”, primeira faculdade para Surdos no mundo, sendo a Língua de Sinais usada como língua de instrução (HONORA; FRIZANCO, 2009; STROBEL, 2009).

Já no século XX, há avanços nas metodologias de ensino para as Pessoas com Deficiência, uma conscientização dos direitos humanos em que esses sujeitos começam a

¹³ “Como tudo era novo naquela época, as instalações de oficinas para a aprendizagem de ofícios como tipografia e encadernação, era destinado aos cegos, e o tricô, para as meninas. A sapataria, a encadernação, a pautação e a douração era matéria para os meninos surdos” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUEDA, 2011, p. 137)

¹⁴ Em 1875, Flausino José da Gama – ex-aluno do INES, aos 18 anos de idade, publicou “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, sendo o primeiro dicionário de Língua de Sinais no Brasil (STROBEL, 2009).

¹⁵ Thomas Hopkins Gallaudet, no século XIX, vai à Europa em busca de métodos de ensino para surdos, foi até o INSM – Paris, retornou aos Estados Unidos da América – EUA, levando consigo um professor surdo, Laurent Clerc (1785-1869). Juntos, fundaram a primeira escola pública para surdos nos EUA, na cidade de Hartford, no dia 15 abril de 1817, sendo usada inicialmente a Língua Francesa de Sinais – LSF, que foi sendo adaptada para a Língua Americana de Sinais – ASL (HONORA; FRIZANCO, 2009; STROBEL, 2009).

ocupar um lugar de cidadãos de direitos, devendo conviver e estudar em escolas de perspectiva inclusiva (FERNANDES; SCHLEENER; MOSQUEDA, 2011).

Nesta concepção, impulsionou-se políticas educacionais que buscassem adequar o espaço, currículo, práticas e recursos necessários à aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial (EPAEE), isto é, aqueles estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades / Superdotação (BRASIL, 1996).

Em meados de 1960, um dos professores de inglês da Universidade de Galaudet, Willian Stokoe, desenvolveu os primeiros estudos linguísticos da Língua de Sinais, apresentando uma análise descritiva, por meio da monografia intitulada “Estrutura da Língua de Sinais”. Por esse motivo, é considerado o pai da linguística da Língua Americana de Sinais – ASL (KUMADA, 2009; QUADROS; PISSIO; REZENDE, 2009).

Seus estudos foram imprescindíveis para que todas as Línguas de Sinais tivessem seu reconhecimento linguístico, desmistificando que elas fossem apenas mímicas e gestos, sem regras gramaticais.

No Brasil, esse reconhecimento só aconteceu no século XXI, por meio da Lei 10.436/2002 ou Lei da Libras, como é comumente conhecida. Essa consideração, nos faz refletir a respeito de que “a fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil” (VIGOTSKI, 2011, p. 868), por entendermos que a fala consiste na expressão individual do sujeito, não se limitando ao uso de uma língua de modalidade oral-auditiva.

Com a Lei da Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, impulsionou o entendimento que a língua natural dos estudantes Surdos fosse assegurada no processo educacional, seja pela presença do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) ou Professor/Instrutor de Libras, discutindo-se no que concerne à Educação Bilíngue para esse público, sendo assegurado pela Lei nº 14.191/2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), acrescentando a Educação Bilíngue¹⁶ para Surdos como uma modalidade de educação.

Diante do exposto, se comprehende sociohistoricamente que as Pessoas com Deficiência (PcD) sempre estiveram em um lugar onde as pessoas sem deficiência as colocavam, de submissão e incapazes em tomar decisões e se desenvolverem cognitivamente. Atualmente, as

¹⁶ “No Maranhão, existem duas escolas que utilizam essa abordagem, uma em Imperatriz, a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos – Professor Telasco Pereira, que atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, e uma em São Luís, a Escola Municipal Integral Bilíngue Libras/Língua Portuguesa Escrita, atende estudantes da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental” (ARAÚJO; ARAÚJO; FREITAS, 2020, p. 8).

PcD tendem a não aceitar serem postas nesse lugar, encontram-se em poderadas e conscientes, têm lutado, suscitado reflexões e legalização de seus direitos nos mais diferentes espaços sociais.

Apresentamos na seção a seguir, reflexões quanto aos dispositivos legais que asseguram o direito à educação para todos os sujeitos em escolas regulares, que lhes permitam aprender os conteúdos científicos produzidos historicamente e ensinados na escola.

2.2 Amparos Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para o Aluno Surdo

Historicamente, as Pessoas com Deficiência (PcD), inclusive as Surdas, tiveram que lutar para que seus direitos educacionais fossem assegurados, de forma que as possibilidadessem ingressar às escolas regulares e, que estas se adaptassem às suas necessidades, dessa maneira, destacam-se dispositivos legais que asseguram esses direitos.

Discutiremos os dispositivos: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996); Lei da Libras (2002) e o Decreto que a regulamenta (2005); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2005); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI (2008); Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020); Lei que dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (2021).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao dispor sobre a igualdade de dignidade e direitos de todos os seres humanos, possibilita pensar em uma educação que seja para e por todos, de forma a atender uma diversidade de aprendizagens, sem discriminação de qualquer natureza, suscitando uma Educação Inclusiva.

Assim, a Constituição Federal (1988), dispõe no Art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família¹⁷, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo necessário condições equitativas para que os estudantes possam ter acesso ao currículo escolar, desenvolvendo suas habilidades.

¹⁷ Reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em seu Art. 55 ao pontuar que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Nessa perspectiva, Ferreira (2005, p. 44) pondera que a inclusão “pressupõe um maior envolvimento entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas as crianças”, visto que a educação escolar é um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros.

Portanto, é imprescindível, ainda mais na educação de Surdos, que se tenha um trabalho colaborativo entre as diferentes instituições que atendem esses educandos, para que os conhecimentos entre os diversos profissionais sejam maximizados, possibilitando a construção de práticas que auxiliem os Surdos a serem letrados em Língua Portuguesa.

Pois, quando se trata de um ensino voltado ao EPAEE, pressupõe-se que tenha mais envolvimento na educação desse estudante, em que todos os profissionais estejam desenvolvendo práticas colaborativas, ou seja, cada um desenvolvendo seu papel em colaboração com o outro, com práticas de ensino coerentes entre os profissionais, sempre dialogando um com o outro sobre as dificuldades e habilidades do aluno ao longo do processo, para que se possibilite uma Educação Inclusiva.

Ainda reafirmando a educação como um direito de todos, independentemente de sua Necessidade Educacional Especial (NEE), surge a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), ou Declaração de Jomtien, discorrendo sobre uma educação que satisfaça as aprendizagens de cada estudante, assim, deve se pensar práticas que possibilitem e/ou auxiliem o letramento do estudante Surdo.

Isso para que se possa promover uma aprendizagem significativa¹⁸ ao longo da vida, em um ambiente adequado, de forma que “a sociedade deve garantir também um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica” (UNESCO, 1990), em especial aos estudantes Surdos, construindo um espaço com prática bicultural e bilingüística, suscetível ao desenvolvimento cognitivo desses educandos.

A Declaração de Jomtien ratifica a necessidade de se pensar uma educação equitativa possibilitando que todos aprendam no seu ritmo e da sua forma, levando-nos a entender a necessidade de um Desenho Universal da Aprendizagem no contexto inclusivo. Acrescenta que se deve fortalecer alianças, perpassando pelo trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos com o estudante Surdo, sendo indispensável um Ensino Colaborativo ou Coensino.

Em consonância, surge a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas

¹⁸ “A teoria da aprendizagem de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz” (PELIZZARI *et al.*, 2002, p. 37)

na área das Necessidades Educativas Especiais (1994), garantindo que a Educação Especial ocorra em escolas regulares de forma inclusiva, respeitando as especificidades de cada estudante. Assim, a inclusão busca superar a lógica da exclusão, promovendo uma escola que se adapta para receber uma clientela diversificada, valorizando suas especificidades e que todos possam aprender juntos, desta forma, não é o estudante Surdo que deve se adaptar a escola.

A Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI (2008), dão prerrogativas a uma prática colaborativa ao propor a Educação Inclusiva por meio da cooperação e redes de trabalho, de modo que o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer em um ambiente permeado pela diversidade de ser e aprender. Para tal, faz-se necessário um currículo, metodologias, técnicas e recursos adequados aos estudantes da escola regular, além de mudanças nos processos de gestão e formação de professores (BRASIL, 1996; MARANHÃO, 2014).

Pontuamos que, assegurar o direito à educação não se concretiza apenas no ato da matrícula do EPAEE na escola regular, é necessário, também, que a escola se adapte às necessidades educacionais destes alunos, de modo que tenham acesso ao currículo, desenvolvendo suas habilidades, pois “deve-se enxergar, nesse grupo-alvo, uma identificação de suas potencialidades e um posicionamento de otimismo de que todos podem aprender, independente de seu tipo de deficiência” (VÍLCHEZ, 2018, p. 15-16).

Assim, a Educação Especial na perspectiva inclusiva se apresenta como “produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2003, p. 20) desconsiderando o paradigma de que a Pessoa com Deficiência (PcD) é incapaz de aprender e se desenvolver cognitivamente.

Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), em seu Art. 3º dispõe sobre os princípios bases para o ensino, dentre eles: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. A esse respeito, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) pontua em seu Art. 53º que o estudante tem “II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores”.

Para que o educando Surdo tenha condições de permanência na escola, sendo respeitado em seus aspectos linguísticos, culturais e identitário, acessando ao currículo de Língua Portuguesa no Ensino Médio, são necessárias práticas de letramento intermediadas pelo uso da Libras, por toda a comunidade escolar, além de metodologias e recursos didáticos visuais.

No contexto da escola regular de concepção inclusiva, é indispensável a atuação profissional do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (TILS) educacional, conforme o

Decreto 5.626/2005 e a Lei 12.319/2010 que regulamentam a atuação do TILS.

Ressalta-se que, apenas a presença desse profissional em sala de aula, não garante práticas inclusivas que auxiliem no processo de letramento em Língua Portuguesa pelo estudante Surdo. Os professores (da sala comum e de recursos), precisam desenvolver práticas, metodologias, estratégias de ensino, recursos acessíveis aos conteúdos escolares, construindo um espaço inclusivo bicultural e bilíngüístico, favorável ao desenvolvimento do letramento desse aluno.

Mediante isso, esses profissionais envolvidos no processo de letramento da Língua Portuguesa ao trabalharem de forma colaborativa, poderão suscitar práticas que potencializem as habilidades do educando Surdo, pensando juntamente, sobre as estratégias avaliativas do processo de letramento, verificando se as práticas utilizadas pelos professores estão permitindo uma aprendizagem significativa do aluno Surdo.

A língua natural do estudante Surdo é reconhecida legalmente pela Lei 10.436/2002 a qual considera a Libras um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Contudo, destaca que essa língua não pode substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita, em virtude do Português ser a única língua oficial da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), sendo assim, o Surdo precisa ter domínio dessa língua, se tornando um sujeito letrado.

A Lei da Libras, é regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, o qual pontua a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas, destacando a necessidade dos professores de Língua Portuguesa terem conhecimentos sobre a língua natural do educando Surdo, além de aspectos de como ele aprende e se desenvolve, para que possam construir práticas que auxiliem esse estudante no seu letramento.

Em seu Art. 14º, o Decreto em comento, versa que as instituições devem garantir aos Surdos, obrigatoriamente, “acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005), além de Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo cursos de formação para os professores, para uso e difusão da Libras e das características inerentes ao aluno Surdo.

Portanto, a instituição escolar deverá incluir os estudantes Surdos em todos os níveis e modalidades da Educação Básica e Superior ao longo de sua vida, como asseguram a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2005), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI (2008) e a Política Nacional de

Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE (2020).

Evidenciamos que a LBI (2005) acrescenta que as Pessoas com Deficiência (PcD) precisam estar a salvo de violência, negligência e discriminação. Desta maneira, o estudante Surdo não deve ser proibido de usar a Libras no contexto educacional, nem tampouco que ela seja motivo de *bullying*.

Destaca-se ainda que este aluno não pode ficar isolado em sala ou desenvolvendo atividades nas aulas que não condizem com as que os estudantes ouvintes estejam realizando de acordo com o conteúdo ministrado.

Diante do exposto, o Decreto (2005), a LBI (2005), a PNEE/PEI (2008) e a PNEE (2020) trazem alguns avanços para a educação de Surdos, ao pontuarem a respeito de uma Educação Bilíngue voltada a esse estudante, devendo acontecer em escola ou classe bilíngue¹⁹, entendida como

modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL, 2020, p. 1).

Essa modalidade de ensino, a Educação Bilíngue, atualmente é considerada a mais adequada às especificidades linguísticas, culturais e identitárias dos estudantes Surdos, por possibilitar acesso aos conteúdos científicos por meio de sua língua natural.

Recentemente, a Lei nº 14.191/2021 altera a LDBEN (1996) acrescentando a Educação Bilíngue para Surdos como uma modalidade de educação, direito que até então era assegurado apenas aos povos quilombolas e indígenas. Araújo, Araújo e Freitas (2020, p. 8), agregam que o professor “deve ser prioritariamente Surdo, ter domínio da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa. Os conteúdos, metodologias e o currículo escolar devem ser adaptados às especificidades culturais, linguísticas e identitárias do Surdo”.

Entende-se a relevância do exposto nessa Lei (BRASIL, 2021), sobretudo diante das características do docente para a Educação Bilíngue, visto que, com essa proposição educacional aos Surdos, seria garantido um ensino condizente com suas especificidades. Mas, diante da precariedade do sistema educacional brasileiro, da falta de valorização da educação e

¹⁹ O Art. 22 § 1º versa que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005).

de investimentos em recursos para o campo da educação, analisa-se o quanto se torna distante a concretização da Educação Bilíngue para esse público de estudantes. Que se possa continuar lutando para que os moldes desta educação, já preceituada oficialmente, seja materializada em ações educativas, viabilizando, assim, o processo de escolarização de Surdos.

Portanto, há uma expectativa em torno das mudanças na educação de Surdos, de maneira a lhes assegurar um processo de ensino-aprendizagem por meio de uma língua, metodologias e recursos que lhes sejam acessíveis, tendo acesso ao currículo, desenvolvendo suas habilidades de letramento na sua L2, que é a Língua Portuguesa, de forma significativa.

3. DELINEANDO SOBRE O LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS

As práticas na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio em turmas de concepção inclusiva que tenham estudantes Surdos, necessitam desenvolver nesses alunos suas habilidades linguísticas, superando práticas de ensino oralistas e capacitistas que concebem o Surdo como sujeito incapaz de aprender o Português escrito. Assim, a disciplina de Língua Portuguesa precisa estar organizada conforme os dispositivos legais, refletindo sobre a diversidade de estudantes na sala regular, logo, os diferentes tipos de aprendizagens, habilidades e dificuldades.

3.1 O Letramento em Língua Portuguesa para o Aluno Surdo com Base nos Aspectos Legais

Para que possamos discutir sobre o letramento em Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) para estudantes Surdos, faz-se necessário compreender os dispositivos legais que dispõem sobre o tema. Destes destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e o Caderno de Orientações Pedagógicas para o novo Ensino Médio das escolas da rede pública de ensino do estado do Maranhão (2022).

É de suma importância destacarmos que, “a escola de Ensino Médio tem como finalidade preparar os alunos para que eles tenham condições para a continuidade dos estudos, possam ingressar no mercado de trabalho e se constituam como cidadãos reflexivos e críticos diante do cenário social em que vivem” (LIMA, 2016, p. 56), desse modo, as práticas de letramento carecem estar adequadas à realidade do projeto de vida dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) no seu Art. 35º pontua que o Ensino Médio é compreendido como a última etapa da Educação Básica, a qual deverá ter duração de no mínimo três anos, e suas finalidades consistem em:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento

crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Portanto, o letramento em Português desenvolvido com o aluno Surdo durante a etapa do Ensino Fundamental, deverá ser consolidado no Ensino Médio. Desta maneira, quando as práticas de ensino na segunda etapa da Educação Básica não favorecem a aprendizagem do estudante Surdo, ele chegará na etapa final com consideráveis dificuldades de letramento em Língua Portuguesa, impedindo a promoção de suas habilidades linguísticas nas práticas em que a leitura e a escrita são fundamentais para a interação e comunicação entre os sujeitos.

Por esse viés, enquanto o Ensino Fundamental, na área de Linguagens, visa “estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais” (BRASIL, 2018, p. 471). O Ensino Médio, tem como objetivo que o estudante identifique, amplie seu protagonismo-crítico e autonomia no uso de diferentes linguagens e mídias digitais (BRASIL, 2018), fomentando o uso de diferentes tipos e gêneros textuais.

No que cerne à preparação para o trabalho e cidadania do estudante Surdo, perpassa pela aquisição da Libras desde a tenra idade, também, pelo letramento em Língua Portuguesa escrita, visto que se encontra inserido em uma sociedade grafocêntrica, em que a escrita está presente em todos os contextos da vida diária, exigido de todos os habitantes desse país competência para o uso do Português.

Quanto à compreensão do mundo, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico-reflexivo da pessoa Surda depende da aquisição da sua língua natural, a Língua de Sinais, que será base para o letramento em Língua Portuguesa e da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. Destaca-se, ainda, que a atual LDBEN foi criada inicialmente no ano de 1996, assim, nos últimos anos o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio passou por mudanças, conforme disposto na BNCC (2018) e no Caderno de Orientações Pedagógicas (2022) para o novo Ensino Médio do estado do Maranhão.

A BNCC (2018), é um documento que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, para que desenvolvam suas competências gerais²⁰. Dessas competências, destaca-se a quarta que consiste em:

²⁰ “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8)

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

Quando as práticas de ensino utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa exploram diferentes linguagens auxiliam na aprendizagem dos estudantes, visto que existem diferentes formas de aprender, em especial a do estudante Surdo que tem como principal forma de aprendizagem a visualidade, portanto, é imprescindível a Libras no processo de letramento.

No que concerne às competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio destacam-se:

Quadro 1: Competências de Linguagens e suas Tecnologias

1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais artísticas, corporais e verbais e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas

7	autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
---	--

Fonte: Brasil (2018, p. 490)

Ao possibilitar espaços de aprendizagens sobre as diferentes linguagens e práticas culturais, bem como o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), analisa-se, visto que, entendemos não estar evidenciado explicitamente, que relacionando ao ensino-aprendizagem para alunos Surdos vale explorar a Libras e os artefatos culturais presentes na cultura surda. E assim, ampliar o conhecimento dos estudantes quanto as práticas corporais, das línguas e manifestações culturais para além do contexto ouvintista, compreendendo e respeitando as diferentes línguas, variações linguísticas e dialetais.

Ao ampliarem seus conhecimentos relativos às línguas e culturas, faz-se necessário a contextualização sócio-histórica e ideológica, para que os estudantes não sejam meros copistas ou tenham uma interpretação limitada das mais diversas linguagens. Portanto, o ensino de Português para os estudantes Surdos não pode se limitar às práticas que foquem apenas na mera capacidade de codificar e decodificar os signos linguísticos, que não são o suficiente para participar das práticas de letramento de forma autônoma e crítico-reflexiva.

Compreende-se que, as práticas a serem utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, necessitam estar condizentes com a diversidade linguística e cultural dos estudantes, explorando uma diversidade de linguagens, gêneros e portadores de textos, trabalhando as habilidades de cada estudante. Nessa lógica, o Caderno de Orientações Pedagógicas (2022) para o novo Ensino Médio das escolas da rede pública de ensino do estado do Maranhão apresenta a nova reformulação curricular conforme o contexto do estado, como estabelecido pela Lei 13.415/2017 que institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O Caderno de Orientações Pedagógicas (MARANHÃO, 2022, p.8), dispõe dos itinerários formativos integrados, divididos em quatro áreas do conhecimento mais a educação profissional e tecnológica (EPT), são elas: Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e Linguagem; Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas. Esses itinerários têm como objetivos:

Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou à formação técnica e profissional;
 Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
 Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade,

democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

Desta forma, para que as aprendizagens sejam aprofundadas é imprescindível que tenham sido possibilitadas oportunidades de acesso aos conhecimentos científicos no Ensino Fundamental, com práticas que possibilitem o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

O desenvolvimento da autonomia, valores universais e desenvolvimento das habilidades pelo estudante Surdo, se dará por meio de linguagens que lhe sejam acessíveis, dentre elas a Língua de Sinais, caso o aluno utilize como forma de comunicação. Nesse entendimento, vale superar os estigmas de que os Surdos não seguem regras e têm a cognição comprometida pela Surdez.

Ao analisar a BNCC (2018) e o Caderno de Orientações Pedagógicas (2022) para o novo Ensino Médio das escolas da rede pública de ensino do estado do Maranhão, percebe-se a falta de ênfase de orientações para o ensino de Língua Portuguesa aos estudantes Surdos, bem como para o uso da Libras no contexto educacional, dificultando assim a construção de práticas que auxiliem o letramento dos Surdos.

3.2 Práticas Docentes no letramento em Língua Portuguesa para alunos Surdos

Parece estranho discutir sobre leitura e escrita em uma sociedade com sujeitos majoritariamente letrados, no entanto, o debate é sempre necessário quando o sujeito é o estudante Surdo, visto que a escola, como agência de letramento formal, apresenta dificuldades pedagógicas de proporcionar a esse tipo de aluno eventos de letramento eficazes ao seu pleno aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Vale pontuar que as discussões sobre o termo letramento são relativamente recentes, seu surgimento na literatura se deu pelo fato dos termos alfabetizado e analfabeto não satisfazerem mais as expectativas sociopolíticas, causadas pelos avanços tecnocientíficos presentes na sociedade letrada.

No que cerne ao significado de letramento, alinhamo-nos ao pensamento de Araújo (2021, p. 43), ao destacar alguns conceitos elucidados por alguns autores da área, na qual elencamos alguns:

Quadro 2: Conceitos de Letramento

Soares (2009, p. 18)	“o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”
Kleiman (1995, p. 18)	“Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”
Tfouni (2010, p. 32)	letramento, para mim, é um processo, cuja natureza é sócio-histórica.”
Marcushi (2010, p. 21)	“é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”.
Rojo (2009, p. 98)	“busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de um ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.”

Fonte: Araújo (2021, p. 43)

Diante dos diferentes conceitos apresentados, podemos definir letramento como práticas sociohistóricas e culturais em que a leitura e a escrita se fazem necessárias para que um determinado grupo social possa se comunicar e interagir por meio de uma determinada língua, expressando conhecimentos já produzidos e/ou criando novos.

Ainda sobre conceitos de letramento, trazemos Araújo (2021, p. 38) ao acrescentar que “o sujeito letrado é aquele que consegue atender à demanda social do uso cotidiano da leitura e da escrita em um determinado lugar”, aquele que consegue participar dos processos comunicativos utilizando diferentes tipos, portadores e gêneros textuais.

Considerando assim que para a pessoa surda seja considerada letrada quando ela é capaz de participar ativamente das práticas sociais em que a leitura e a escrita são essenciais para interagir com outros sujeitos usuários da língua. E, conforme Soares (2001) essa pessoa pode até não ser alfabetizada, mas já ser letrada.

Portanto, as práticas de letramento da Língua Portuguesa para o estudante Surdo desde a Educação Infantil, devem estar pautadas em se ensinar “a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 2001, p. 47), afinal, as práticas de letramento estão presentes nas situações diárias. Assim sendo, Araújo e Lima (2022, p. 174) acrescentam que:

nesse processo de letramento, é conveniente que a leitura e a escrita façam parte das atividades diárias na escola e em casa, disponibilizando aos alunos eventos de letramento, por meio dos quais, os Surdos terão contato com os mais variados gêneros textuais e portadores de textos.

Desta forma, é necessário que no processo de letramento do aluno Surdo, o professor ao trabalhar com os mais variados tipos de textos não estimule somente a mera capacidade de decodificação. Isso é importante, contudo, os alunos têm que compreender o que leem e, também, que sejam capazes de se colocarem em relação ao texto a partir de leituras anteriores.

Nessa lógica, “é importante salientar que a leitura para o aluno Surdo e para o ouvinte, é a maneira mais enriquecedora para se ampliar o que conhece do mundo” (COSTA, 2020, p. 9). Concebemos assim, que “leitura” é mais que decifrar grafemas impressos e comprehendê-los, ela é também “um processo de interpretação que o sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural” (SALLES et al., 2004, p. 19), pois a leitura vai além da decodificação da escrita, lê-se o mundo, as situações diárias, as ações dos seres humanos, o tempo, o espaço (MARTINS, 2004). Assim, corroboramos com Freire (1982, p. 20), ao citar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta é importante para a continuidade da leitura daquele”.

E o professor nesse processo, precisa ser também um leitor dos mais diferentes tipos e gêneros textuais, pois “se o professor não lê, não gosta de ler ou parece ler de má vontade, a leitura jamais será vista como algo agradável e significativo, muito menos crítica porque será destituída de significados” (FARIAS, 2017, p. 21), quando ele se apropria dos mais diversos tipos de comunicação, em especial os mais utilizados no dia a dia dos alunos possibilita a criação de diferentes estratégias que poderão culminar em situações significativas de letramento.

Neste enlace, recordamos ao que infere Fernandes (2006, p. 14), a respeito da leitura, acrescentando que

ler envolve compreender, identificar o significado global do texto, situando-o em uma determinada realidade social, fazendo parte de determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem. [...] Entendemos que dominar esse processo envolve elaborar hipóteses de leitura sobre o texto que nos oportunizam a reflexão, aguçam a curiosidade e nos desafiam à busca pelo acerto. Levantar hipóteses requer a associação com informações anteriores, a antecipação sobre o texto e a seleção de ideias principais que o texto veicula.

Desse modo, não basta ensinar ao Surdo domínio dos signos linguísticos, é importante que o faça compreender o contexto social, histórico e cultural que a escrita se insere, pois a escrita ele faz parte do mundo, bem como influenciada pelo mundo, ao passo que este é influenciado pela leitura.

No que se refere ao estudante Surdo, “a aprendizagem da segunda língua para os alunos

surdos não se esgota no contexto escolar” (REBELO, 2013, p. 108), precisa ser feita em parceria com as redes de apoio como a família, afinal, a necessidade de saber ler, escrever e interpretar os signos linguísticos ultrapassa o ambiente escolar, pois eles estão presentes no dia a dia.

No processo de letramento em Língua Portuguesa escrita pelo educando Surdo, o professor precisa possibilitar situações em que aluno a produza seus próprios textos, visto que

[...] a actividade da escrita gera, em quem a produz, maior compreensão da língua, pela reflexão que implica, ou seja, o sujeito toma consciência do repertório linguístico que possui da escrita, determina que estruturas pode ou não utilizar, organiza o léxico, opta pelo uso de determinadas palavras, confronta aspectos gramaticais da língua escrita com os da sua língua, a gestual (REBELO, 2013, p. 200).

Quando o estudante Surdo produz seus textos, há possibilidades de compreender as suas hipóteses quanto à Língua Portuguesa, com base nisso o professor da disciplina em parceria com o intérprete de Libras e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) discutem sobre quais práticas serão necessárias desenvolverem para que o Surdo evolua em seu processo de letramento.

Diante disso, para que sejam construídas práticas que auxiliem a aprendizagem do estudante Surdo, possibilitando-o ser proficiente em Língua Portuguesa escrita, faz-se necessário compreender o seu nível linguístico, por esse lado, Brochado (2003, p. 308-309) descreve os estágios de aquisição da língua escrita pelo Surdo:

INTERLÍNGUA I (IL1): nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes;

INTERLÍNGUA II (IL2): nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado deconstituintes da L1 e L2;

INTERLÍNGUA III (IL3): nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas.

Da mesma maneira que a criança ouvinte passa pelo processo de aquisição da língua escrita, a surda também passará, em muitos casos com mais dificuldade, visto que costumam ter acesso tardio à sua língua natural, bem como à Língua Portuguesa.

Apesar de serem línguas com estruturas gramaticais diferentes, a Libras será a língua base para aquisição do Português escrito pelo Surdo. Portanto, há necessidade de um “letramento bilíngue”, que conforme Cruz e Prado (2019, p. 182)

precisa ser pautado em uma pedagogia bilíngue que envolva questões de língua, identidade, cultura, espaços e práticas escolares, as quais permitam a construção de um novo olhar sobre a educação de surdos, considerando a possibilidade de formação para autonomia e participação na sociedade.

Diante do exposto, a escola de perspectiva inclusiva ao criar situações de letramento em Língua Portuguesa escrita para o estudante Surdo é imprescindível que as práticas de ensino e recursos didático-pedagógicos considerem a visualidade do Surdo, uso da Libras e questões culturais e identitárias que envolvem esse educando, constituindo essa escola como um espaço bicultural e bilingüístico.

Com base no exposto, salientamos a necessidade da realização de uma avaliação diagnóstica para saber em qual estágio de interlíngua o estudante Surdo se encontra, mediante isso construir estratégias para que ele chegue ou se desenvolva ainda mais no estágio de IL3, sendo um sujeito competente ao participar das práticas sociais de leitura e escrita da Língua Portuguesa.

É essencial, ainda, possibilitar momentos de diálogos entre o professor da sala comum, da sala de recursos e o intérprete de Libras para que o estudante Surdo não fique estagnado no Estágio de Interlíngua I (IL1), se utilizando de uma escrita sinalizada, isto é, escrevendo em Português da forma como sinaliza, seguindo a gramática da Língua de Sinais.

Estagnado no estágio IL1 as representações em torno dos estudantes Surdos, culminam para um ser “não nativo na língua em questão, o que reforça a ideia de aquisição da escrita do português como segunda língua” (GESUELI; MOURA, 2006, p. 118). A superação desse estágio consiste em atribuição entre os docentes e o intérprete, por meio de planejamentos educacionais, que relacionem conteúdos com as vivências da cultura surda.

Portanto, durante esse processo para que o estudante Surdo chegue no Estágio de Interlíngua III, seguindo as normas gramaticais da Língua Portuguesa, frisamos que surgirão inúmeras dificuldades, seja pelo acesso tardio à Língua de Sinais; pelo contexto estímulos inexistentes quanto ao uso da leitura e escrita; outras deficiências e/ou transtornos associados à surdez; práticas de ensino inadequadas às necessidades do estudante; entre outros.

No âmbito de um contexto escolar permeado de dificuldades, não apenas para o estudante Surdo, enfatizamos o que explica Soares (2017, p. 16) ao pontuar que

Em relação ao ensino fundamental e médio, tem sido recorrente, ao longo dos anos, e particularmente na rede pública, o fracasso escolar: reprovação e evasão, fluxo irregular, baixo nível de proficiência em alfabetização, em língua portuguesa e em matemática, baixa de conclusão na idade prevista, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Com o exposto por Soares (2017), e focando na educação dos Surdos, destacamos que inúmeros deles têm se evadido da escola, se encontram em distorção idade-série ou até mesmo frequentando o Ensino Médio com um nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa bem abaixo do necessário para que compreendam os conhecimentos científicos da etapa da educação na qual se encontram.

Com isso, as consequências do baixo nível de proficiência do estudante Surdo dificultam o acessar o currículo da área de Linguagens e suas Tecnologias, bem como das demais áreas. Entende-se que isto ocorre, porque a forma de acesso a esses conhecimentos depende bastante da Língua Portuguesa, seja ao ler um livro, usar computadores, celulares, entre outros recursos utilizados para registo e divulgação dos conhecimentos produzidos e acumulados sociohistóricamente.

Diante dessas dificuldades que podem ser apresentadas pelos estudantes Surdos em seu processo de letramento em Língua Portuguesa, não se pode validar a *ideologia do dom*, que conforme Soares (2017, p. 17) “oculta-se sob um discurso do senso comum e também de certas vertentes pedagógicas e psicológicas que assumem a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais, de características inerentes a cada ser humano”.

É imprescindível, também, que a escola de perspectiva inclusiva supere o paradigma de que “o olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função” (VIGOTSKI, 2011, p. 869). Percebendo o estudante Surdo como um sujeito com língua, cultura e identidades próprias que devem ser consideradas no processo de letramento em Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, tende-se a perpetuar o paradigma de que o Surdo é incapaz de aprender e se tornar proficiente no Português escrito pelo fato de sua língua natural, a de sinais ter uma estrutura gramatical própria. Consequentemente, tende a se aceitar que esse estudante chegue ao Ensino Médio encontrando-se no Estágio de Interlíngua I, com um vocabulário em Língua Portuguesa limitado.

Constata-se que, são vários os fatores que dificultam o processo de letramento do estudante Surdo na Língua Portuguesa como segunda língua (L2), a citar: questões linguísticas-culturais, práticas de ensino, metodologias.

Desta maneira, Araújo et. al (2020, p. 14) pontua que

a presença do estudante Surdo em uma sala de aula regular acarretou em novos desafios para o professor e demais colegas de turma, dentre elas, podemos

destacar inicialmente que, este sujeito utiliza outro sistema linguístico de comunicação, distinto da maioria, uma Língua de Sinais que, consecutivamente, faz com que a forma de expressão e de interação seja também diferente, de forma visual.

Os entraves de uma Educação Especial na perspectiva Inclusiva em escolas regulares, não se limitam ao estudante Surdo, os professores também sentem os impactos, na comunicação e a construção de práticas coerentes às necessidades educativas desse aluno.

Portanto, a necessidade de formação continuada e/ou em serviço para que o professor tenha acesso aos aspectos linguísticos, culturais²¹ e identitários²² que envolvem o estudante Surdo, para que possa construir e desenvolver práticas em conformidade com as necessidades e habilidades desse aluno.

Contudo, Araújo, Araújo e Freitas (2020) e Farias (2017), destacam que a maioria das pessoas com surdez nascem em um contexto familiar de ouvintes, que não costumam ter domínio da Língua de Sinais, dificultando assim a aquisição da língua pelo Surdo, que se inicia por uma linguagem gestual ou sinais caseiros, que são compreendidos apenas no contexto social no qual são utilizados, iniciando “seu processo de aprendizagem efetiva de uma língua somente ao entrar na escola” (FARIAS, 2017, p. 17).

Dessa maneira, é necessário que o mais cedo possível seja possibilitado ao sujeito Surdo o contato com sua língua natural, que deve ser a sua primeira língua (L1), caso seja um acesso tardio “o surdo encontra algumas dificuldades na compreensão de um contexto complexo: pensamento abstrato, desenvolvimento de sua subjetividade, evocação do passado, entre outras” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 595 *apud* ARAÚJO; ARAÚJO; FREITAS, 2020, p. 5).

Alves (2020), destaca a importância de o Surdo dominar Língua de Sinais como primeira língua, pois “que viabiliza as abstrações, as significações e as construções mentais” (CRUZ; PRADO, 2019, p. 190) e, a língua oficial do país na modalidade escrita, em uma abordagem histórico-cultural de língua, como constituição do sujeito Surdo.

Contudo, a escola regular na qual o Surdo frequenta, basicamente é constituída por sujeitos ouvintes, consequentemente, as práticas de ensino costumam estar voltadas a este

²¹ [...] “a cultura surda é constituída mediante experiências diárias e se reflete nas histórias, poesias e piadas que os Surdos contam (MOURA, 2000), nas quais os personagens Surdos sempre se sobressaem nas situações. Essa cultura, da mesma maneira que a ouvinte, não se apresenta de maneira uniforme; nela, há diferentes culturas que variam conforme o contexto social, regional, econômico e político em que estão inseridas (KELMAN, 2012)” (ARAÚJO; LIMA, 2021, p. 159-160).

²² “Já para Giordani, (2010, p. 78) a cultura surda “se identifica essencialmente pela língua que usa. A língua comum dá ao grupo dos surdos um sentido de identidade corporativa e de sociedade”; essa língua proporciona ao Surdo a construção da sua identidade surda. Nessa perspectiva, a autora (2010) acrescenta que a identidade não é determinada biologicamente, e sim socio-históricamente, na interação com os outros sujeitos no meio em que se vive” (ARAÚJO; LIMA, 2021, p. 160).

público, contexto educacional que inviabiliza ao estudante Surdo condições de se desenvolver significativamente, caso não haja uma adequação nos recursos humanos e materiais. A esse respeito, Silva (2008, p. 36) enfatiza que

nós, surdos, temos a necessidade de ter uma pedagogia que nos oriente ao caminho do conhecimento, que nos faça ler o mundo com a língua de sinais. Não se trata de querermos construir um mundo à parte, mas sim de querermos ter nossas diferenças respeitadas, por isso, é importante que se atente para o como acontece o processo de inclusão. A metodologia de ensino para alunos surdos não é a mesma aplicada ao ensino de alunos ouvintes. Existem diferenças que ultrapassam o uso da língua, logo não se resolveria apenas disponibilizando intérpretes nas salas de aula. Pensar a pedagogia que o ensino para alunos surdos requer é o primeiro passo para fazer acontecer o processo de inclusão.

As diferenças culturais, linguísticas e identitárias entre estudantes Surdos e ouvintes precisam ser consideradas, se construindo práticas que possibilitem a aprendizagem de ambos em um ambiente inclusivo que considerem suas especificidades²³.

Afinal, o estudante ouvinte brasileiro tem como língua natural e materna o Português, em que seu processo de aquisição da língua se dá de forma natural por meio do contato com os falantes nativos, dessa maneira seu processo de letramento não apresentará tantas dificuldades comparado com o do aluno Surdo, que em muitos casos chegam ao Ensino Médio sem se quer ter domínio significativo da sua língua natural, a Libras, tampouco do Português.

Nessa interpretação, Araújo, Araújo e Freitas (2020), destacam a falta de formação dos professores para atuarem diretamente com os Surdos, que em sua maioria não têm domínio dos aspectos que envolvem esses alunos. Isto, possivelmente acontece devido ao fato da disciplina de Libras se tornar obrigatória nos cursos de licenciatura a partir do Decreto 5.626/2005, de forma que muitos professores que estão atuando na Educação Básica não tiveram a possibilidade de cursar essa disciplina em sua formação inicial, pois se formaram anterior a Lei de Libras e consequentemente ao Decreto em comento.

Diante da falta de formação docente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos incluídos no ensino regular, recorre-se aos autores (2020, p. 11), quando explicam que no processo educacional desses os professores devam:

²³ “É consenso que o ato de escrever não depende da fala, contudo, admite-se a existência de conexões entre a audição, leitura, escrita e vocalização. Logo uma pessoa que não utiliza o canal auditivo terá a necessidade de aprendizagem diferenciada para compreensão da língua oral. Nós, surdos, além de não utilizarmos a audição, como os ouvintes, temos uma língua que nos possibilita a construção da comunicação e das relações simbólicas necessárias ao desenvolvimento do pensamento, a qual é dada de forma diferente das línguas orais. Somos ‘pessoas visuais’” (SILVA, 2008, p. 38)

explorar o visual no letramento de estudantes Surdos em que os docentes colaboradores – fazendo uso de elementos da história e cultura surda, da língua de sinais, de recursos como vídeos, slides, objetos possibilitando ao estudante associar sinal/significado/imagem – trabalhem com uma diversidade de gêneros textuais em diferentes mídias (impresso, digital e analógico) estimulando o/a estudante a ler, compreender e ser capaz de se colocar em relação ao texto a partir de leituras anteriores.

Corroboramos com as ideias supracitadas, ao tempo que se acrescenta ao que infere Alves (2020), quando orienta que o estudante Surdo precisa ser considerado em suas singularidades, desde o seu contexto familiar.

Além dessas possibilidades, os professores podem utilizar a perspectiva sócio-histórica no letramento em Língua Portuguesa para o aluno Surdo, criando Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que para Vigotsky (1991, p. 58)

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dessa maneira, os professores partindo dos conhecimentos que o aluno Surdo já sabe em relação à Língua Portuguesa escrita, criam situações de aprendizagens que respeitem o tempo e ritmos de aprendizagem desse aluno, com atividades motivadoras e desafiadoras para que o estudante adquira novos conhecimentos e habilidades em relação a língua.

Assim, os professores se apresentam como mediadores entre o aluno e o objeto do conhecimento, não sendo a única fonte de saber. Com este entendimento, percebemos a necessidade de estratégias de interações entre os próprios estudantes, com atividades em duplas ou grupos de alunos com diferentes níveis de conhecimento e letramento, para que possa haver trocas de informações que se transformarão em conhecimentos.

Nesse entendimento de ensino, se acrescenta o Abordagem Comunicativa (AC) de ensino de língua, que de acordo com Albres (2012) os estudos na área da Linguística Aplicada têm mostrado que métodos baseados nessa abordagem têm sido apontados como os mais apropriados para o processo de ensino-aprendizagem em uma segunda língua.

Atentamos ao que infere a autora (2012), pois seus estudos apontam que uma das principais contribuições da AC é a distinção de duas competências que devem ser adquiridas pelos aprendizes, a saber, a competência grammatical (conhecimento linguístico da língua) e a competência comunicativa (conhecimento do uso da língua em contextos reais de comunicação).

Desta forma, Albres (2012) cita que a AC supera o paradigma de um ensino-aprendizagem de língua mecânico, possibilitando uma nova perspectiva de ensino, considerando-o como resultado da interação significativa entre estudantes e usuários da língua-alvo. Nessa perspectiva, o foco do ensino não se baseia unicamente na gramática da língua a ser aprendida, e sim nas funções de uso da língua em situações reais de comunicação estabelecidas pelos usuários.

Assim a AC pressupõe a participação ativa do estudante surdo, interagindo com os professores e seus pares, de modo a se tornar um sujeito letrado, usando o Português em situações reais, pois “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor” (MORÁN, 2015, p. 18), mais o conhecimento se tornará significativo.

Isto posto, a AC, “possibilita criar as condições adequadas para que o estudante aprenda, possibilitando ao professor pensar o que deve ser realizado para que efetivamente o conteúdo seja aprendido” (DORNELLES; SOUZA; BECHLER, 2016, p. 28), de modo que o estudante Surdo participe de situações de aprendizagem reais de uso da Língua Portuguesa nos mais diferentes contextos, portanto, a necessidade de estratégias de ensino que explorem diferentes tipos e gêneros textuais.

A diversidade de gêneros textuais se configura como uma ferramenta imprescindível no letramento dos estudantes, em especial o Surdo por serem

textos materializados em situações comunicativas recorrentes os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciados e estilos completamente realizados na integração de forças históricas, sociais vírgulas institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Nesse interim, os gêneros textuais são relativamente estáveis utilizados em situações do contexto comunicativo conforme o período sócio-histórico. Portanto, a diversidade de gêneros no letramento do aluno Surdo possibilitará sua compreensão quanto as diversas funções da língua, seus contextos de uso, o significado do texto ou do ato comunicativo, além de aumentar o seu vocabulário, possibilitando uma aprendizagem significativa da Língua Portuguesa escrita.

Quadros (1997, p. 97), discorre que “as pessoas aprendem a maior parte das palavras que conhecem através do contexto em que estão inseridas e não por procurarem o significado das mesmas no dicionário”, de forma que aprender a língua usando-a se configura como estratégia imprescindível a um letramento significativo para o estudante Surdo, ainda mais pelo fato desta não ser a sua língua natural.

Destacamos que ao se trabalhar com os gêneros textuais torna-se relevante que os professores visando um letramento significativo, oportuniza ao seu aluno “assimilar os problemas sociais de seu entorno, acerca da situação econômica, social e política na qual estão envolvidos, dentre outras questões, para que possam refletir criticamente e apresentar inovações para o desenvolvimento e a transformação social” (LIMA, 2016, p. 58), criando eventos de letramento os quais partam de sua realidade, contudo, não significa que não se possam explorar outros contextos socioculturais, históricos e políticos.

Ressaltamos, ainda, que o ensino-aprendizagem para alunos Surdos, deve ser pautado em uma metodologia com estratégias de letramento que considere a Libras como L1, a cultura linguística desse sujeito. O ensino deve ser planejado didaticamente partindo da língua natural do Surdo, explorando as habilidades visuais diante de textos autênticos que possibilitem uma leitura significativa com a ampliação do repertório vocabular, para que posteriormente se trabalhe a produção textual e gramatical de forma reflexiva.

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve ser na perspectiva do letramento, tendo uma metodologia de aquisição de uma segunda língua pelo Surdo, afinal esse estudante se diferencia do ouvinte, pois este já chega à escola com um vocabulário significativo em relação à Língua Portuguesa, facilitando o aprendizado e organização da gramática normativa, deste modo, é necessário que o professor também compreenda os aspectos linguísticos, sócio-históricos e culturais que envolvem o Surdo.

4. PRÁTICAS DE LETRAMENTO COM ESTUDANTES SURDOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO COLABORATIVO E DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

A educação de Surdos na perspectiva da Educação Inclusiva em escolas regulares, necessita discutir sobre práticas e profissionais que possam estar construindo estratégias necessárias para que o estudante possa interagir com competência nas situações de uso da Língua Portuguesa escrita.

Desse modo, analisa-se a necessidade de apoios especializados para que o processo de escolarização de alunos Surdos ocorra de maneira eficaz, quanto ao processo de ensino-aprendizagem. A seguir apresentamos reflexões sobre o Ensino Colaborativo, Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), o papel do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais e do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), que consideramos essenciais no processo de letramento do estudante Surdo.

4.1 O Ensino Colaborativo e o DUA no Letramento de Surdos

A Educação Especial na perspectiva Inclusiva se configura como uma política viável à promoção de uma educação para todos, sendo imprescindíveis práticas educacionais equitativas, que serão suscitadas por ações colaborativas entre os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula heterogênea.

Destarte, o processo de letramento em Língua Portuguesa para o estudante Surdo nas escolas regulares, tem-se constituído de entraves que permeiam as práticas docentes, dentre eles a falta de colaboração entre o professor da sala comum, da sala de recursos e do intérprete de Libras. Além disso, metodologias, estratégias, recursos didático-pedagógicos que não instigam ou limitam o letramento do Surdo, por não lhes ser acessíveis às suas habilidades visuais, tendo em vista a limitação auditiva.

Os alunos Surdos têm suas matrículas efetivadas nas escolas regulares, contudo, muitas vezes excluídos do Projeto Pedagógico (PP) da escola, enquanto deveria “a partir dos princípios inclusivos, definir a utilização de adequações, contando com apoios especializados e capacitação para os professores, garantindo continuidade e efetividade do trabalho realizado” (SCAVONI, 2016, p. 48). Quando o PP não contempla o estudante Surdo dificilmente haverá possibilidades para o desenvolvimento de práticas bilíngues, necessárias ao processo de ensino-aprendizagem desse aluno, por entender-se como Arias (2020, p. 4) que

hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas educativas y sociales democráticas, significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.²⁴

Portanto, a garantia do direito de aprender do estudante público-alvo da Educação Especial – EPAEE, não se consagra no ato da matrícula, são imprescindíveis práticas inclusivas, e garantia de permanência e acesso ao currículo conforme as habilidades de cada estudante. Por esse ponto de vista, entende-se que “um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento específico de um sujeito num contexto coletivo” (MARIN; BRAUN, 2013, p. 54), no caso em análise do estudante Surdo, que necessita antes de tudo aprender sua língua natural, no caso a Libras e que a comunidade escolar também utilize na mediação entre o estudante e o conhecimento.

Desse modo, possibilitar acesso dos alunos com ou sem deficiência ao currículo escolar, significa somar conhecimentos entre os profissionais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, pois “não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes!” (FREIRE, 1996 *apud* COSTA, 2008, p. 9), assim, é preciso “gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa” (VIRALONGA; MENDES, 2014, p. 140), esses conhecimentos viabilizarão a construção de práticas para o letramento em Português pelo aluno Surdo, para que a escola se torne de fato inclusiva.

Nessa conjuntura, entendemos que o Ensino Colaborativo ou Coensino, surge, no âmbito da concepção inclusiva de educação, como possibilidade de se promover a inclusão escolar e o letramento do estudante Surdo na sala de aula regular, em colaboração com as atividades de outros atendimentos especializados.

Assim sendo, os profissionais que constituem o Ensino Colaborativo na perspectiva dessa pesquisa, precisam ser licenciados em Letras Português e/ou Letras-Libras, para atuarem como professores da sala comum e da sala de recursos. No contexto do estudante Surdo, acrescenta-se o intérprete de Libras como um profissional que possa estar auxiliando os dois professores no trabalho de colaboração.

A esse respeito, Capellini e Zerbato (2019) ponderam que o Ensino Colaborativo consiste em se promover serviços relacionados à escolarização e à educação especializada na sala de aula regular. De modo que haja entre os profissionais “paridade, baseada no espírito de

²⁴ Falar de inclusão remete-nos à consideração de prácticas educativas e sociales democráticas, significa participar na comunidad en todos los términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

equidade; tomada de decisões mútuas, portanto sem hierarquias; professores com papel igualitário em planejar, executar e avaliar as lições; valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos" (VILARONGA, 2014, p. 22). As autoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 26) acrescentam que o

coensino é baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder as necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola.

À vista disso, a escola regular necessita repensar suas práticas diante de um público diverso, dentre ele o aluno Surdo que possui uma cultura e uma língua diferente da maioria dos sujeitos que constituem esse espaço, caso contrário, pouco contribuirão os atendimentos desenvolvidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no contraturno à sala comum.

Assim, o Ensino Colaborativo, orienta que o professor da SRM se desloque para a sala comum, desenvolvendo as práticas de letramento junto com o professor da disciplina de Língua Portuguesa. Compreendendo que a responsabilidade pela o desenvolvimento dos alunos, inclusive do Surdo, é de ambos os professores.

Enquanto o professor do ensino comum é responsável pela transmissão dos conteúdos, elaborados e sistematizados culturalmente e o professor SRM a incumbência pelas estratégias a serem utilizadas para êxito no processo de ensino-aprendizagem, viabilizando a inclusão escolar dos EPAEE, especificamente dos alunos com surdez. Esse processo demanda tempo, predisposição a trabalharem em parceria, perpassando por três estágios, como nos ensina Vilaronga (2014, p. 22):

Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse estágio;

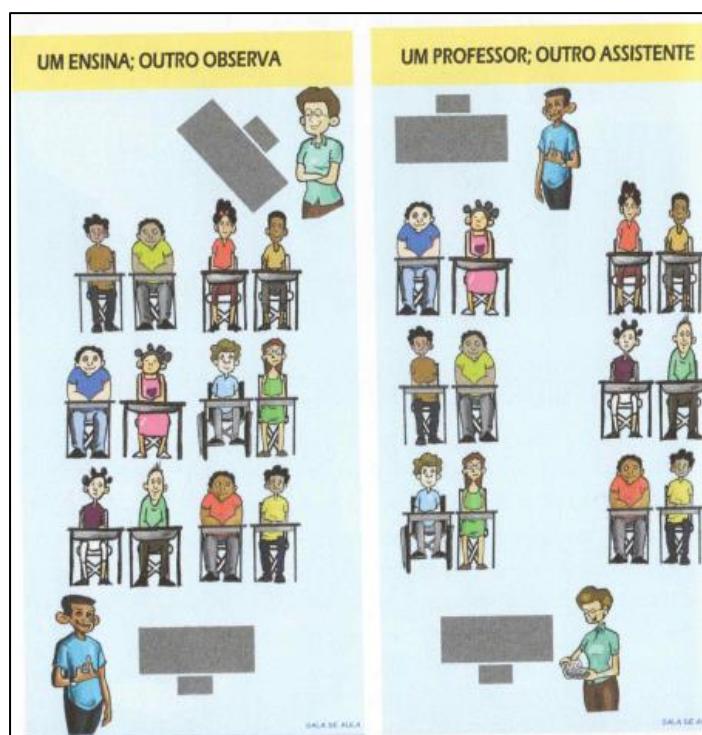
Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e, como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro.

Para que de fato se constitua um Ensino Colaborativo na disciplina de Língua Portuguesa, os professores envolvidos precisam se permitir conhecer, se dispor a trabalharem juntos em um ambiente em que as práticas pedagógicas sejam pensadas, executadas e avaliadas por ambos os professores, saindo do estágio inicial para o estágio colaborativo.

Ao passo que os professores vão avançando, o estágio colaborativo, os modelos de se portarem e de organização da sala utilizados por eles também vão se alterando. Capellini e Zerbato (2019) nos apresentam diferentes arranjos para o Coensino:

Figura 1: um ensina; outro observa / um professor; outro assistente



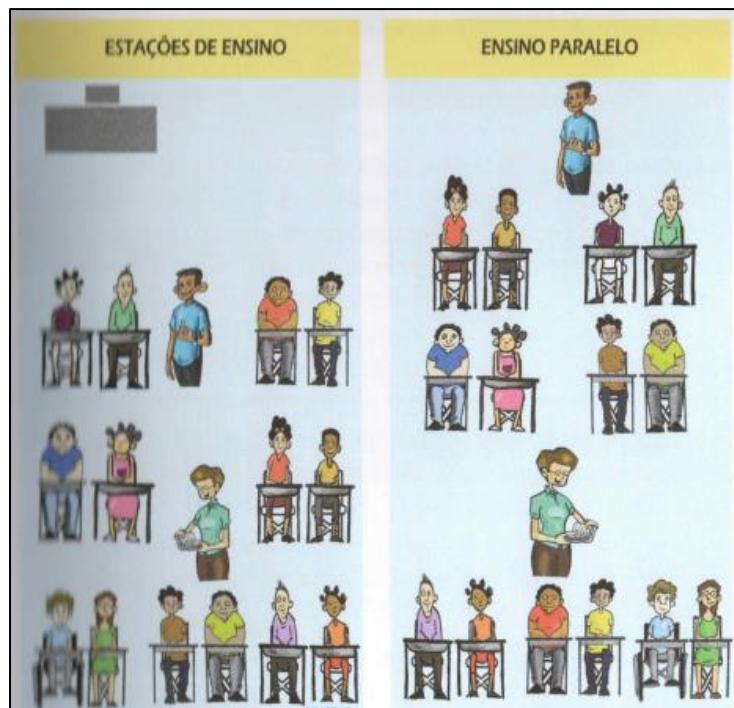
Fonte: Capellini e Zerbato (2019, p. 44)

Essa figura, representa um estágio inicial de colaboração, em que os professores envolvidos ainda estão buscando uma melhor forma de desenvolverem um Ensino Colaborativo. Explicando melhor, ao visualizarmos a figura 1 temos no lado esquerdo da imagem um professor que ensina, enquanto o outro apenas auxilia, observando o comportamento e o desenvolvimento dos estudantes. E ao lado direito, enquanto um professor ensina o outro apenas apoia e interfere quando o professor regente solicita.

Não podemos considerar esse estágio o mais adequado para uma prática de Coensino, por não haver um diálogo entre os profissionais, impossibilitando uma parceria significativa, em que ambos são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da turma, nesse sentido, o professor da SRM não poderá ficar a cargo da aprendizagem apenas dos EPAEE.

Na Figura 2, podemos observar mais dois arranjos de Coensino apresentados pelas Autoras (2019), como observamos:

Figura 2: estações de ensino / ensino paralelo



Fonte: Capellini e Zerbato (2019, p. 45)

Nesses modelos, podemos identificar um maior comprometimento de ambos profissionais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O modelo estações de ensino se configura como diferentes ambientes de ensino-aprendizagem que exploram as mais diversas habilidades e conhecimentos que se complementam. De modo que, cada professor fica responsável por um grupo de estudantes que vão passando por cada uma das estações de ensino. As estações de ensino podem possibilitar práticas de letramento dinamizadas, em que os alunos resolvem diferentes atividades em circuito.

Já o ensino paralelo se constitui como a divisão da turma em dois grupos, os quais cada professor fica responsável por um, contudo, o planejamento e práticas desenvolvidas são as mesmas em cada grupo. Uma perspectiva a ser usada para que os professores possam fazer um atendimento mais específico, dependendo das atividades a serem desenvolvidas.

Os arranjos de Ensino Colaborativo apresentados na Figura 3 as Autoras (2019) destacam os modelos de ensino alternativo e equipe de ensino ou ensino colaborativo, como:

Figura 3: ensino alternativo / equipe de ensino ou ensino colaborativo



Fonte: Capellini e Zerbato (2019, p. 46)

O ensino alternativo, de acordo com Capellini e Zerbato (2019), se torna viável quando há um pequeno grupo de estudantes que necessitam de uma intervenção mais específica por apresentar uma maior dificuldade na compreensão do conteúdo, enquanto um professor auxilia esse grupo, o outro ensina o grupo maior.

E na equipe de ensino ou ensino colaborativo é o estágio o qual se constitui de fato o Ensino Colaborativo, quando ambos professores são responsáveis para ensinar toda a turma, planejando e executando as atividades em parceria.

É o que se espera do professor da disciplina de Língua Portuguesa trabalhando em colaboração com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e, o intérprete de Libras sendo uma figura que poderá auxiliar os dois professores, orientando-os a respeito de aspectos do desenvolvimento do estudante Surdo.

O Ensino Colaborativo se constitui, com base nas explicações de Capellini e Zerbato (2019), como uma filosofia que consiste em uma abordagem social da deficiência, por acreditar que a escola deva se adaptar às necessidades dos estudantes, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Assim, Rabelo (2012, p. 47), faz compreender que “o perfil do professor do ensino comum no contexto da educação inclusiva é bastante ambicioso, e ele pode precisar do apoio sistemático dos profissionais do ensino especial para a construção de práticas inclusivas na

escola”, e no que cerne a inclusão do estudante Surdo o desafio é ainda maior, visto que apresenta necessidade e direito em usar a Libras no processo educacional.

Nesse contexto, o Ensino Colaborativo se apresenta como possibilidade de trabalho necessária para se construir práticas inovadoras, no sentido de (re)pensar as práticas pedagógicas buscando novas formas de construir situações de desenvolvimento do letramento em Língua Portuguesa pelo estudante Surdo. Assim, Araújo, Araújo e Freitas (2020, p. 10) pontuam que

se propõe uma prática pedagógica colaborativa entre docentes da sala comum, especial e o/a intérprete de Libras, numa filosofia de co-responsabilização com: planejamento em grupo compartilhando saberes; criação de objetivos, recursos e estratégias para o ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos; avaliar o percurso e os envolvidos (professores e estudantes) e buscar formação continuada.

Garantindo que o estudante Surdo tenha acesso ao currículo, ao possibilitar diferentes olhares voltados a uma mesma causa, a aprendizagem desse sujeito, em uma perspectiva crítico-reflexiva e ativa. Destaca-se, nesse contexto, a importância do TILS, como um profissional especializado habilitado para intermediar a comunicação entre pessoas que utilizam línguas diferentes, no caso o professor ouvinte e o estudante Surdo (BRASIL, 2010), não cabendo a ele a responsabilidade de ensinar os conteúdos científicos ao aluno Surdo, contudo, podendo orientar tanto o professor da sala comum quanto o da sala de recursos, para que juntos possam somar seus conhecimentos em prol do desenvolvimento desse educando.

Além de pensar em uma prática pedagógica coletiva, cabe a nós, enquanto comunidade escolar, refletir coletivamente acerca do contexto sócio-histórico, político e cultural no qual a escola está inserida. Bem como, sobre quem são os estudantes, como eles aprendem, e quais as práticas a serem desenvolvidas, recursos pedagógicos devem ser utilizados e instrumentos avaliativos mais adequados.

Vale compreender que as práticas pedagógicas para acesso ao currículo escolar devem estar adequadas ao contexto atual da diversidade da sala de aula, ressaltando que “uma ‘escola para todos’ não significa a mesma escola para todos” (SOUZA; GOMES, 2019, p. 261), as práticas precisam ser plurais, possibilitando uma equidade no processo de letramento de todos os estudantes.

Dessa forma, a escola de hoje é ainda mais heterogênea, por questões socioeconômicas, culturais, linguísticas, gêneros, raças e por ser um espaço frequentado também por EPAEE, portanto, uma instituição de público heterogêneo que, no entanto, tende a utilizar uma prática

pedagógica homogênea, que não satisfazem as necessidades dos estudantes.

Mas, entendemos que esta prática, consiste em paradigma a ser superado, visto que “privilegia determinadas formas de aprender, e todos que dela se distanciam, de alguma maneira, vivenciam maiores enfrentamentos para acessar o conhecimento” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 144), nisso o estudante Surdo por ser usuário de uma língua diferente da utilizada no processo de instrução na sala comum, tende a não receber uma mediação direta do professor regente, sendo equivocadamente identificado como o aluno do intérprete por ser o profissional que interage e se comunica diretamente com o aluno Surdo.

Enfatizamos que, “dependendo da maneira que o professor organiza sua prática pedagógica ele promoverá ou não o acesso à aprendizagem dos discentes” (PRAIS; VITALIANO, 2018, p. 50), pois a aprendizagem não depende apenas do interesse ou habilidades do estudante, é imprescindível que o ambiente escolar seja propício ao seu desenvolvimento.

Nesse interim, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma favorável aos estudantes, as práticas docentes necessitam estarem alinhadas às necessidades e habilidades de cada indivíduo, que de acordo com CAST (2011 *apud* PRAIS; VITALIANO, 2018, p. 55) devem possibilitar

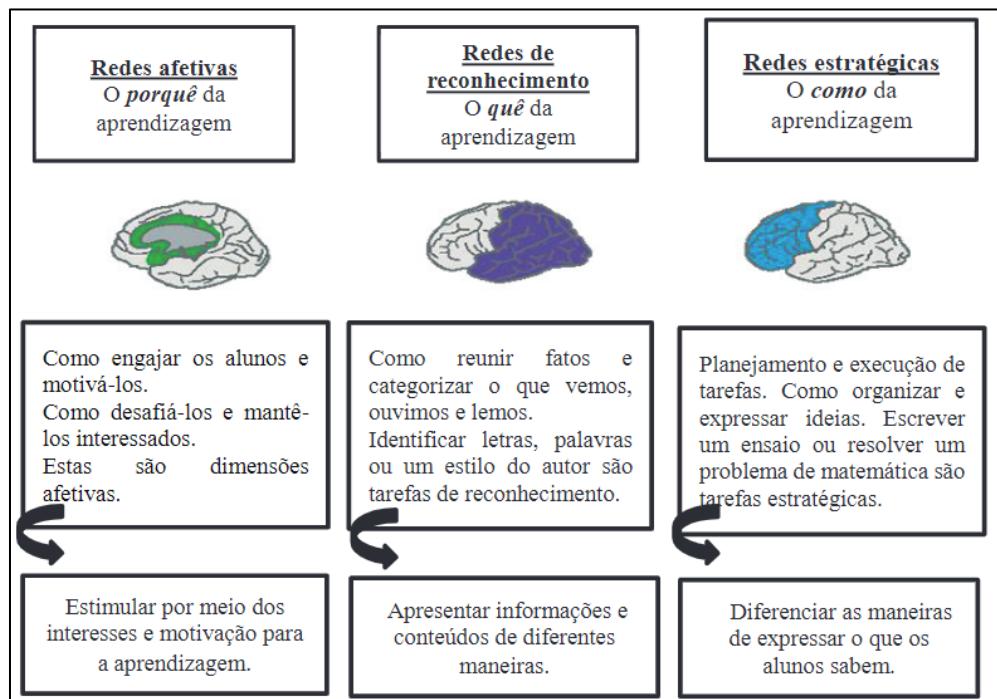
múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno, proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos e promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas.

Para que o professor da disciplina de Língua Portuguesa construa práticas acessíveis a todos os estudantes, é indispensável que esteja em diálogo com outros profissionais, que lhe trarão outros olhares e práticas, portanto, se reafirma a necessidade que esses profissionais construam, desenvolvam e avaliem suas ações em conformidade com o Ensino Colaborativo.

Acrescentamos mais um apoio especializado que sinalizamos como essencial para a educação de alunos com surdez, trata-se do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Este se apresenta como uma ferramenta que pode estar auxiliando no planejamento, elaboração e implementação de práticas acessíveis a todos os estudantes em uma turma heterogênea (CAPELLINE; ZERBATO, 2019).

Zerbato e Mendes (2018, p. 151) apresentam os princípios que regem o Desenho Universal da Aprendizagem, conforme a imagem a seguir:

Figura 4: Estratégias do desenho universal para aprendizagem alinhadas às redes de aprendizagem



Fonte: Zerbato e Mendes (2018, p. 151)

O **engajamento**, que consiste nos professores pensarem em diversos meios e/ou atividades que possam incitar o interesse do aluno pelo conhecimento; a **representação**, que é a diversidade de recursos utilizados pelos professores para apresentar os conteúdos, de modo a possibilitar ao aluno transformar as informações em conhecimentos significativos; e a **ação e expressão**, que equivale as múltiplas formas que os professores elaboram para avaliar as aprendizagens do aluno.

Isto posto, pontuamos novamente que é indispensável o Coensino entre os professores evolvidos no planejamento, execução e avaliação do processo de letramento dos alunos na sala comum.

Diante desse contexto, o DUA se apresenta como uma ferramenta importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas dos professores da disciplina de Língua Portuguesa, pois “visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender” (ZERBATO, 2018, p. 53) e a escola precisa considerar essa pluralidade de aprendizagens, por meio de estratégias metodológicas, recursos didáticos e avaliativos que possibilitem o letramento de todos os estudantes.

Importa especificar que o planejamento das atividades educacionais nas escolas regulares que têm alunos Surdos incluídos, precisa ser realizado pensando em todos os alunos,

sem haver necessidade de um Plano Educacional Individualizado (PEI)²⁵ para o Surdo, “pois ao invés de se pensar numa adaptação específica para um estudante em particular, em determinada atividade, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes” (ZERBATO, 2018, p. 56).

No que se referem às estratégias diferenciadas para o estudante Surdo tem que serem pautadas em uma perspectiva visual de ensino, o que não impedirá o processo educativo dos demais alunos, pelo contrário, poderão auxiliar também nas aprendizagens dos alunos ouvintes que têm uma compreensão do conhecimento mais visual.

Nessa linha de pensamento de Zerbato (2018), os professores, nas suas aulas, precisam buscar diferentes recursos de ensino tais como: jogos, brincadeiras, pesquisas na internet, artigos científicos, jornais, livros, revistas, atividades teóricas e práticas, aulas expositivas e dialogadas com o apoio de imagens, slides com informações sucintas e multimídias (documentários, filmes, músicas, vídeos e etc) com legenda ou janela do intérprete. Quanto à avaliação, de forma processual e formativa, com instrumentos diversos e se necessário flexibilização, não se limitando a uma prova escrita em um determinado dia.

Quando os professores propiciam ambientes educacionais em que as informações são apresentadas por meio de diferentes linguagens, permitirá que todos os alunos tenham acesso a essas informações, visto que alguns estudantes aprendem melhor quando escrevem, outros lendo, ouvindo, fazendo, falando, “e quanto mais forte for determinada preferência, mais importante será atendê-la, para se obter maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem” (SCHMITT; DOMINGUES, 2016, p. 364). Quanto ao estudante Surdo, sua melhor habilidade costuma ser a visual, então, as práticas no letramento em Língua Portuguesa precisam ser coerentes a essa especificidade.

Nesse contexto diverso, alinha-se a compreensão do que inferem Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 150), em seus estudos analisaram que o “DUA destina-se a projetar o currículo para contemplar todos os alunos com estilos de aprendizagem, níveis de habilidades, origens e preferências diferentes” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 150). Isto porque, cada estudante é um sujeito singular que tem a sua forma de como melhor aprender, portanto, as práticas pedagógicas não podem se limitar a uma metodologia de aula oral e expositiva e que práticas tradicionais sejam apenas transpostas de forma tecnológica, por exemplo, fazer uso de slides cheios de informações e apenas repassá-las sem que os alunos

²⁵ O PEI tem como objetivo construir práticas de ensino contextualizadas a partir do nível, habilidades e especificidade do estudante, sem que isso minimize ou empobreça o acesso aos conteúdos e objetivos da disciplina. Esse plano deve ser periodicamente avaliado e revisado (PLETSCH; GLAT, 2013).

interajam com o objeto do conhecimento, recebendo informações de maneira acrítica.

Consubstancia-se que os professores em um contexto heterogêneo de ensino-aprendizagem precisam ter práticas pedagógicas, que conforme Bock, Gesser e Nuernberg (2018, p. 145)

apresentam perspectivas que possibilitam minimizar as barreiras no percurso acadêmico de estudantes com e sem deficiência, não hierarquizando ou privilegiando um único modo de aprender e, com isso, criando ambientes de aprendizagem flexíveis para estudantes e docentes.

Tais práticas se tornam possíveis quando há um trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam diretamente com o estudante Surdo, criando “condições de acesso à informação para todos e sim promover mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, uma ‘pedagogia acessível’” (SONDERMANN; ALBERNAZ; BALDO, 2013, p. 300 *apud* PRAIS; VITALIANO, 2018, p. 64), uma pedagogia colaborativa e inclusiva.

Os professores ao utilizarem o DUA contemplando diferentes estratégias para ensinar e avaliar “os estudantes se envolvem e se comprometem mais com a aprendizagem quando as metas de aprendizagem e o porquê de cada atividade a ser desenvolvida ficam evidentes, ou seja, há um maior engajamento” (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p. 153).

Esse envolvimento com a aprendizagem, se dá porque os alunos se sentem sujeitos ativo-críticos pertencentes ao contexto educacional no qual estão inseridos, sentimento que para os estudantes Surdos há uma dificuldade em construir, visto que a escola costuma se apresentar com práticas ouvintistas, que desconsidera a diferença cultural, linguística e identitária desses estudantes.

Portanto, o DUA, “auxilia os educadores e demais profissionais na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes” (ZERBATO, 2018, p. 56), pois, a comunidade escolar é plural e, por assim ser, devemos enquanto profissionais da educação em um contexto de diversidade construir práticas pedagógicas inclusivas.

À vista das discussões realizadas, a escola regular de perspectiva inclusiva, se constitui como um espaço plural, necessitando de práticas de ensino diversas para que se possilite um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno por meio do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), pensado, desenvolvido e avaliado em uma concepção de Ensino Colaborativo.

Conforme exposto, é indispensável que possamos refletir sobre o papel dos professores

especializados para a educação dos alunos Surdos, assim, apresentaremos discussões sobre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o Tradutor/Intérprete de Libras no processo de letramento em Língua Portuguesa por esses estudantes.

4.2 O Professor da Sala de Recursos Multifuncionais no Letramento de Surdos

A Constituição Federal (1988), assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltado pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009). Neste documento, constata-se que os estudantes público-alvo da Educação especial das classes comuns do ensino regular devem ser matriculados em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM ou em centros de AEE, de forma gratuita.

Estas salas e os centros, realizam o AEE, que têm “como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 1).

Deve-se compreender que o AEE se diferencia substancialmente da escolarização da sala regular, devendo ser oferecido em horário oposto à escolarização e, preferencialmente, na própria escola, para facilitar o acesso dos estudantes.

É indispensável que o Projeto Pedagógico da escola de ensino regular institucionalize a oferta do AEE, pontuando a SRM, matrícula, cronograma, plano, profissionais e redes de apoio (BRASIL, 2009). Ressalta-se, ainda, que as turmas sejam pensadas com estudantes da mesma faixa etária, constituindo ambiente adequado e desafiador para o desenvolvimento da socialização e construção do conhecimento.

Esclarece-se que o professor, para atuar no AEE, deve ter formação específica, podendo ser adquirida por meio de cursos de graduação, pós-graduação ou cursos de formação continuada, com aprofundamento em áreas específicas da Educação Especial. Este perfil profissional para atuar no AEE se faz necessário, pois para que este profissional desenvolva suas atividades pedagógicas com o estudante Surdo, é imprescindível que ele tenha conhecimentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem desse estudante.

Ressalta-se que, é imprescindível que o professor do AEE precisa estar sempre dialogando com o professor da classe regular e com o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS), que acompanham o estudante Surdo no ensino regular. Com esta parceria, os trabalhos pedagógicos desenvolvidos em ambos os espaços precisam estar em consonância de modo a

desenvolver no aluno suas habilidades cognitivas, afetiva, social, linguística, extrapolando, assim, apenas a mera ação de socializar o aluno Surdo, ele tem o direito de uma plena inclusão e letramento (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010)

Retomamos o que Alves, Ferreira e Damázio (2010, p. 10) especificam sobre do trabalho realizado pelo professor do AEE, pois ao elaborarem seu plano de intervenção, necessitam iniciar “com o estudo das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos com surdez, bem como das possibilidades e das barreiras que tais alunos encontram no processo de escolarização”. Acrescenta-se, ainda que, o estudo de caso é imprescindível para conhecer as especificidades do aluno que será acompanhado no AEE, de modo a fazer um plano de intervenção pedagógica individual, visto que cada aluno é um sujeito singular.

Nesta perspectiva de atendimento pedagógico no AEE, os autores supracitados (2010, p. 9) acrescentam que “as práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue”, pois as metodologias devem ser coerentes com o contexto social dos estudantes Surdos, fazendo com que o ensino tenha mais significado e seja estimulante.

Atenta-se que o professor do AEE para estudantes Surdos deve ter fluência em Libras, sendo preferencialmente Surdo, para que assim possa estar desenvolvendo o AEE em 3 (três) etapas: 1^a etapa: AEE em Libras – o professor deverá explicar os conteúdos trabalhados na sala comum, utilizando a Libras; 2^a etapa: Ensino de Libras – o professor e/ou instrutor deverão ensinar Libras para o aluno Surdo; 3^a etapa: Ensino de Língua Portuguesa – visando o letramento do aluno Surdo na Língua Portuguesa na modalidade escrita é necessário que este processo utilize práticas bilíngues (ALVES; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

Explicando melhor, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), não substitui o ensino regular, e sim, vem a somar às atividades que a escola regular desenvolve com o estudante Surdo. Este atendimento, apresenta-se como mais um espaço de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e linguístico que visam o letramento em Língua Portuguesa pelo aluno Surdo, que só é possível pelo fato de a escola ser um espaço de todos os sujeitos, independentemente de suas Necessidades Educacionais Especiais (NEE)²⁶.

Em contraponto às ideias apresentadas pela Constituição Federal (1988), LDBEN

²⁶ Conforme a Declaração de Jomtien (1990) consiste naqueles “grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação”, vale acrescentar as pessoas com deficiência, as crianças hospitalizadas e menores infratores.

(1996) e a PNE/PEI (2008) que priorizam a Educação Especial na perspectiva Inclusiva nas escolas regulares e o AEE, de forma complementar ou suplementar, para “todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1), surge a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, propondo, prioritariamente, que

atualmente, urge reconhecer que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas. [...] Além da garantia do acesso à escola comum, tenham também o direito a escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção (BRASIL, 2020, p. 6-7).

Deste modo, se possibilita a volta de Escolas Especiais, indo de encontro às políticas construídas a partir do início dos anos 90. A PNEE (2020), coloca a Escola Especial como uma “escolha”, o que pode dificultar ainda mais o acesso e permanência dos EPAEE nas escolas regulares.

4.3 O Tradutor / Intérprete de Língua de Sinais no Letramento de Surdos

O Ensino Colaborativo apesar de se configurar como uma prática construída e desenvolvida pelo professor da sala comum e da Educação Especial, é indiscutível a importância do Tradutor / Intérprete de Língua de Sinais (TILS) no processo de letramento em Língua Portuguesa pelo estudante Surdo.

Isto por entendermos que no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva as aulas são ministradas pelo professor por meio da Língua Portuguesa oral, em muitos casos que não tem conhecimento relativo à Libras, assim, o TILS é quem intermedia a comunicação entre esse professor e o estudante Surdo.

Por ser um profissional que está constantemente em sala de aula, para quem o professor costuma recorrer para sanar suas dúvidas, dificuldades, construir estratégias de ensino, portanto, não se pode negar a necessidade desse profissional como uma figura importante que poderá estar auxiliando os professores a desenvolverem práticas de Ensino Colaborativos em turmas onde há estudantes Surdos.

Assim, a escola regular é constituída como um contexto formado majoritariamente por ouvintes que interagem e aprendem, tendo como veículo de comunicação a Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita. É nesse ambiente em que os estudantes Surdos se encontram

inseridos, onde muitas vezes sua interação direta se limita a outros Surdos da sala, caso tenha, e ao TILS.

Desse modo, como incluir e letrar alguém que não fala a língua da comunidade escolar? Incluir o estudante Surdo na escola regular, talvez, seja a ação pedagógica mais difícil nesse entendimento de Educação Inclusiva pela qual a escola contemporânea está passando, por ser um sujeito de cultura, língua e identidades bem diferentes das comumente encontrada na escola regular.

Nesse sentido, faz-se necessário, um profissional que possa estar intermediando a comunicação entre indivíduos de cultura, identidade e línguas distintas, seja entre Surdos e ouvintes, Surdos e Surdos, Surdos e Surdocegos, Surdocegos e Surdocegos, Surdocegos e ouvintes, para tal esse profissional precisa ter competência linguística com as línguas envolvidas no processo comunicativo (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, o TILS

é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (BRASIL, 2004, p. 27).

Isto posto, o TILS precisa ser fluente nas duas línguas, conhecendo as culturas surdas e ouvintes, para que assim, na sua tradução/interpretação “percebam e analisem o texto para além das palavras, apreendendo seus sentidos” (LACERDA, 2012, p. 260), conhecendo os diferentes contextos semânticos das palavras e sinais, traduzindo/interpretando de forma coerente à mensagem que o emissor pretenda repassar e que o receptor compreenda, ou seja, que haja comunicação.

Diante desse contexto de atuação do TILS percebe-se a necessidade de que ele tenha formação adequada para estar atuando, portanto, não basta: ser falante de uma língua oral-auditiva e da Língua de Sinais; ser professor de Surdos; ser filho de pais Surdos. É uma profissão regulamentada por meio da Lei 12.319/2010.

Nessa perspectiva, há orientações para formação do TILS Decreto 5.626/05, versando que este profissional estará habilitado para atuar, caso tenha formação em curso de nível superior de Tradução e Interpretação, tendo habilitação em Libras/Língua Portuguesa. Quanto ao TILS de nível médio, sua formação pode ser realizada por meio de cursos de educação profissional, extensão universitária e formação continuada em universidades ou instituições credenciadas pela Secretaria de Educação.

Dessa forma, “a formação do intérprete deve buscar orientar e esclarecer os aspectos importantes da interpretação e que o profissional deve conhecer profundamente a LIBRAS e as técnicas para interpretar, sem deixar de lado a postura ética profissional” (LIMA, s/d, p. 6). Portanto, na formação inicial, continuada e em serviço do TILS, deve lhe ser possibilitado: técnicas de tradução e interpretação; uma imersão cultural e linguística; desenvolver habilidades éticas (de acordo com o Código de Conduta e Ética – CCE); aprender a administrar o tempo; saber lidar com plateia; ter uma boa gestão do inesperado.

Conforme o exposto, no Maranhão, tem-se o Centro de Ensino de Apoio a Pessoa com Surdez (CAS) que desenvolve ações que favoreçam a inclusão educacional e social da pessoa com surdez. Dentre os cursos oferecidos há o de formação inicial e continuada para TILS, sendo necessário para que o Surdo possa ter acessibilidade nos mais diversos espaços.

Assim, o TILS, especificamente, o educacional²⁷ é um profissional “parte integrante do processo educativo e que pode, e deve, contribuir para as reflexões pedagógicas da instituição” (SOUZA, 2013, p. 82).

Contudo, ser parte integrante não significa que o TILS deve assumir o papel de professor do estudante Surdo, e sim, agir como mediador na comunicação entre os professores das disciplinas e o Surdo, e entre este com seus colegas ouvintes, assim, corrobora-se com Lacerda e Bernardino (2009, p. 69), a citarem que

a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a maior condição possível de aprendizagem para a criança surda

Por essa concepção, o TILS está na escola para traduzir/interpretar as aulas, de forma a estar auxiliando os professores ao ministrarem os conteúdos para que as informações sejam compreendidas pelo estudante Surdo, se configurando como um profissional indispensável em uma educação na perspectiva do Ensino Colaborativo.

Mesmo que não seja função ministrar aulas, o letramento do estudante Surdo no contexto atual, depende da figura do TILS em sala de aula, visto que em muitos casos o professor da sala comum não se comunica em Libras, assim, “é importante que este intérprete tenha preparo para atuar no espaço educacional também como educador, atento à dificuldades,

²⁷ Este termo é utilizado para especificar o papel do intérprete educacional, que não apenas interpreta, mas auxilia no processo de ensino e aprendizagem (BELÉM, 2013).

mediando e favorecendo a construção dos conhecimentos” (LACERDA, 2012, P. 279), orientando o professor no que se refere às especificidades do estudante Surdo.

O TILS, por ter conhecimento da Língua de Sinais e de outros aspectos que envolvem a pessoa surda, de certa forma, o faz mais sensível a perceber se o estudante Surdo está aprendendo significativamente, caso a metodologia de ensino não esteja sendo eficaz, poderá sugerir aos professores, quais estratégias poderão estar utilizando para que o estudante Surdo se torne proficiente no Português escrito. No entanto,

embora a inserção do intérprete de língua de sinais na sala de aula abra a possibilidade de o aluno receber a informação escolar por intermédio de uma pessoa competente em língua de sinais, apenas a presença dessa língua não é garantia de que ele aprenda facilmente os conteúdos (LACERDA; LODI, 2009, p.16).

Assim, a comunidade escolar, com poucos conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem do estudante Surdo, entende que o simples fato da presença do TILS em sala de aula é o suficiente para promover a inclusão e letramento desse estudante, o que é um grande equívoco.

É necessário, além da presença desse profissional, uma metodologia de ensino coerente à sua forma de aprender, que nem sempre será a mesma maneira da aprendizagem do estudante ouvinte. Desse modo, há necessidade de uma gestão participativa, em que professores, gestores, funcionários, professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE e TILS, estejam discutindo sobre práticas bilíngues para serem utilizadas em sala de aula.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico de uma pesquisa é fundamental para a construção não somente teórica, mas, também, de resultados científicos que serão usados cuidadosamente na possível elaboração de artefatos pedagógicos direcionados aos professores, a fim de ampliar o debate, que neste caso favoreça a discussão das práticas de letramento em Língua Portuguesa para estudantes Surdos em escolas de perspectivas inclusivas.

O objetivo dessa pesquisa consiste em analisar as práticas de letramento da disciplina de Língua Portuguesa para estudantes Surdos, desse modo, para alcançá-lo utilizamos uma abordagem Qualitativa, denominada por Chizzotti (2014, p. 28) como uma pesquisa que “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”, dessa forma analisar os dados produzidos na pesquisa, extraíndo e interpretando significações ocultas.

Richardson (2012, p. 90), pontua que a abordagem Qualitativa consiste na “tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”, nesse sentido, os números não satisfazem a compreensão dessas situações presentes no contexto social dos indivíduos. O Autor (2012, p. 80), discorre ainda que

em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Dessa forma, para coletar, tratar e analisar os dados que cernem às práticas no letramento de estudantes Surdos na escola campo de estudo, alcançando os objetivos propostos e respondendo ao problema e hipótese de pesquisa fez-se necessário uma abordagem qualitativa dos dados.

Prodanov e Feitas (2013, p. 70), acrescentam que a Pesquisa Qualitativa “tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”, portanto, consiste em uma abordagem de pesquisa que nos possibilitou compreender o fenômeno em

estudo no seu contexto natural, interpretando-o e atribuindo significações, sem a manipulação intencional dos pesquisadores.

Visando alcançar os objetivos propostos, a pesquisa utilizada foi de natureza Aplicada, por possibilitar “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51).

A natureza da pesquisa quanto aos objetivos, utilizamos a combinação das pesquisas Descritiva e Exploratória de forma que não houve interferência dos pesquisadores na realização do estudo e o fenômeno pesquisado está descrito e detalhado, além de explicada a razão e os fatores determinantes para que ele aconteça *in locus* (GIL, 2008; PRODANOV; FREITAS, 2013).

Conforme Triviños (1984, p. 110), a pesquisa Descritiva se “pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”, delineando os fatos que envolvem as práticas utilizadas no letramento de estudantes Surdos em uma escola de nível médio em São Luís – MA, tratando-os qualitativamente os dados produzidos com a pesquisa. Quanto a pesquisa exploratória o Autor (1984, p. 109) cita que ela permitirá “ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”, para isso fez-se necessária uma Pesquisa de Campo.

Prodanov e Feitas (2013, p. 59), pontuam que a Pesquisa de Campo tem “o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”, para tal a escolha do campo de pesquisa e os instrumentos de coleta dos dados se constituem como etapa determinante na compreensão do objeto em estudo.

5.1 *Lócus da Pesquisa*

A escolha do *lócus* de pesquisa consiste em um trabalho minucioso que necessita da seleção de um campo que possa atender aos objetivos propostos, possibilitando compreender o objeto de estudo no contexto real que se apresenta.

Vale destacar que, “a escolha de um local adequado de pesquisa e a familiaridade do pesquisador com os membros do grupo são aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa” (RICHARDSON, 2012, p. 95), mas, buscando sempre não influenciar as respostas e os comportamentos dos sujeitos, mantendo assim um certo distanciamento durante a coleta dos dados nas entrevistas.

O estado Maranhão por meio da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC – MA),

se apresenta como uma instituição que visa a promoção da inclusão de Surdos em escolas regulares de nível médio – como disposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI / 2008) – ao promover concurso com vagas para Professores Intérpretes de Libras e Professores Instrutores de Libras (nos anos de 2009 e 2015).

Com o exposto, o estudante Surdo assegura-se seu direito linguístico na sala regular por meio do Tradutor/Intérprete de Libras (TILS), que intermedia a comunicação entre o aluno Surdo e os professores das disciplinas curriculares. Esse discente, também tem a possibilidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno como forma de complementação ou suplementação ao ensino regular, com o Professor Instrutor de Libras.

Diante disso, até o ano de 2019, havia um quantitativo considerável de alunos Surdos matriculados e frequentando a etapa final da Educação Básica em São Luís – MA e cidades circunvizinhas. Contudo, com a pandemia do Covid – 19, a Organização Mundial de Saúde (OMS) orientou algumas medidas visando o controle da disseminação do vírus, assim, em março de 2020 iniciou-se um processo de *lockdown*²⁸ no estado, de modo que as aulas foram paralisadas.

Nesse período de *lockdown*, uma das alternativas para dar continuidade ao processo de escolarização dos alunos, foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE)²⁹. A capital do Maranhão, São Luís, seguindo essa forma de ensino retomou as aulas nas escolas estaduais. Não podemos negar, que diante dessa forma de se ensinar e aprender os desafios foram significativos, visto que as escolas necessitavam de aparato tecnológico (celular e/ou computador), acesso à internet e conhecimento dos aplicativos utilizados nas aulas síncronas e assíncronas.

E, nesta nova realidade educacional, muitos estudantes Surdos evadiram da escola, há hipótese de que estes não tinham acesso aos equipamentos necessários, não sabiam manipular os aplicativos e/ou a não adequação às metodologias utilizadas.

Envolvidos nesse novo cenário educacional, de ERE, tivemos o primeiro contato com uma escola a ser o possível campo da pesquisa, mas, enfrentamos dificuldades com a gestão da escola para que assinasse o Documento de Autorização da Instituição, que nos permitiria a realização da pesquisa naquele espaço. Situação, que entendemos como contraste, pois no primeiro contato, se demonstrou solícito à realização da nossa pesquisa, fato ocorrido na data de 28 de outubro de 2021.

²⁸ Em Português quer dizer “confinamento”, no contexto pandêmico significa uma medida de restrição de circulação da população, com o objetivo de impedir aglomerações para evitar a proliferação e contaminação pelo vírus da Covid-19.

²⁹ Consiste em práticas de ensino realizadas de forma *on line*, ao vivo (síncrona) ou não (assíncrona), para suprir a carência imediata das aulas presenciais, suspensas devido ao *lockdown* consequente da pandemia do Covid-19.

Diante das frustradas tentativas na busca pela assinatura do gestor da escola no documento já mencionado, foi necessário recorrer à gerente geral da Unidade Regional de Educação (URE) de São Luís – MA, a qual nos autorizou a realização da pesquisa em qualquer escola que tivesse estudantes Surdos matriculados, na data do dia 09 de março de 2022. Com posse desse documento, pudemos buscar uma nova escola que pudesse ser o nosso campo de pesquisa.

No início de cada ano letivo, a gestão do Centro de Ensino de Apoio a Pessoa com Surdez Professora – Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS - MA), realiza um mapeamento de quais escolas foram efetivadas matrículas de estudantes Surdos, o qual foi apresentado à URE de São Luís no dia 07 de março de 2022. Com base neste aspecto, após ter acesso a esse documento disponibilizado pelo CAS – MA, iniciamos a busca para selecionar um novo *lócus* de pesquisa que se adequasse aos critérios de escolha do campo conforme os objetivos da pesquisa.

Utilizamos os seguintes critérios de escolha para o *lócus* de desenvolvimento da pesquisa: ser instituição pública do Ensino Médio regular de São Luís – MA; ter estudantes Surdos matriculados no Ensino Médio regular e Sala de Recursos Multifuncionais; ter uma política educacional inclusiva voltada aos estudantes com surdez; que estivesse predisposta a participar de todo o processo de estudo. Posto isso, optamos, em 28 de abril de 2022, por 1 (uma) escola da rede estadual de ensino de São Luís – MA, localizada no bairro Ivar Saldanha. Nesta selecionamos uma sala do 2º Ano do Ensino Médio, período matutino, pois na escola era a única sala que tinha estudantes Surdos matriculados, 3 (três) no total.

Após a escolha do campo de pesquisa, a dificuldade foi em conseguir que todos os sujeitos participantes da pesquisa (professora da disciplina de Língua Portuguesa, professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, Tradutoras/Intérpretes de Língua de Sinais) assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visto que os dias de trabalho das possíveis sujeitas da pesquisa não coincidiam. Potencializando essa dificuldade, as greves de ônibus no município de São Luís, bem como as paralisações dos professores da rede pública estadual, de forma que as aulas presenciais se encontravam canceladas.

Diante do exposto, o cadastro do projeto na Plataforma Brasil, bem como o encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (PPG – UEMA), se deu em 03 de maio de 2022, sendo o parecer liberado em 28 do mesmo mês de forma favorável para a realização da Pesquisa de Campo, sendo possível dar prosseguimento a realização do estudo.

5.2 Participantes da Pesquisa

Visto que essa pesquisa se deu com seres humanos, a Pesquisa de Campo para a coleta dos dados desse estudo foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão, conforme orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde – Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, respeitando a dignidade humana.

Diante do contexto vivenciado, a pesquisa apresentou alguns riscos, no campo da saúde por estarmos passando por um período pandêmico da Covid-19, deste modo, seguimos os protocolos de saúde orientados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que consistiram em manter distanciamento seguro entre os participantes da pesquisa, uso de máscara, constante higienização das mãos e dos materiais utilizados.

Outro risco, que poderia acontecer é de que os sujeitos se sentissem desconfortáveis pela presença do pesquisador em seu ambiente de trabalho, para evitar esse risco realizamos um momento de diálogo individualmente explicando quais os objetivos do trabalho, deixando claro que não seria feito nenhum juízo de valor acerca de suas práticas de ensino. Mas, analisarmos juntos essas práticas de letramento desenvolvidas em uma sala regular com estudantes Surdos, para que possamos, se necessário, repensarmos tais práticas.

Acrescentamos, também que, suas identidades seriam preservadas, não sendo identificados seus nomes, pois utilizaríamos siglas que remetem à abreviação da sua atuação profissional, relacionando facilmente às falas coletadas no campo de estudo com as participantes do estudo.

Dessa maneira, as participantes da pesquisa foram 3 (três) professoras do Ensino Médio de escola pública de São Luís – MA, que atuam com estudantes Surdos, sendo: 1 (uma) professora da disciplina de Língua Portuguesa, identificaremos por PLP; 1 (uma) professora da Sala de Recursos Multifuncionais, nomearemos de PSRM; e 1 (uma) Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais, mencionada como TILS.

Esse quantitativo de participantes da pesquisa se deu pelo fato da escolha da turma que tinha estudantes Surdos matriculados, por atuarem com os mesmos alunos e, considerando a disponibilidade das participantes em desejar contribuir com a pesquisa.

Inicialmente, tínhamos um total de 7 (sete) participantes, entretanto, 4 (quatro) participantes foram retiradas da pesquisa, sendo: 2 (duas) professoras da SRM por solicitarem se retirar da pesquisa, devido a questões pessoais impossibilitando-as de participar do momento da coleta de dados que se daria por meio das entrevistas; 2 (duas) intérpretes, de modo que uma

delas não conseguimos mais contactar via o número disponibilizado no ato de assinatura do TCLE e, uma outra intérprete por não estar mais atuando profissionalmente nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, que é um dos critérios de escolha para a participação no estudo.

5.3 Critérios de Inclusão e Exclusão

Além da escolha por um campo de pesquisa que possibilite coletar os dados para posterior análise e compreensão do objeto pesquisado, o “pesquisador deve evitar influenciar os entrevistados de maneira que possa distorcer seus comportamentos ou declarações” (RICHARDSON, 2012, p. 96). Nesse sentido, é indispensável um campo de estudo em que os participantes se mostrem solícitos a contribuir com a coleta de dados, para tal, a necessidade de uma boa relação entre os participantes e os pesquisadores, entretanto, manter um distanciamento significativo para não interferir na dinâmica real do objeto em estudo.

Diante disso, tivemos o cuidado de selecionar um *lócus* favorável ao desenvolvimento da pesquisa, bem como elencar os critérios adequados para a escolha dos sujeitos, contactá-los e evidenciar que poderiam se recusar a continuar participando do estudo, podendo retirar o seu consentimento, sem que isso lhe trouxesse qualquer penalidade ou prejuízo.

Assim, os critérios para seleção dos participantes dessa pesquisa se deram pelos seguintes perfis:

- a) Professora da disciplina de Língua Portuguesa, ser graduada em licenciatura em Letras Português, ser professora efetiva do estado e estar atuando no Ensino Médio em uma sala de perspectiva inclusiva com estudantes Surdos;
- b) Professora da Sala de Recursos Multifuncionais, ser graduada em alguma licenciatura e especialista na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, ser professora efetiva do estado e que atuasse na Sala de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com os mesmos estudantes Surdos da professora da disciplina de Língua Portuguesa e da Tradutora/Intérprete de Língua de Sinais selecionadas como participantes da pesquisa.
- c) Tradutora/Intérprete de Língua de Sinais, ser graduada em alguma licenciatura, ser professora efetiva do estado e estar atuando regularmente na interpretação das aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

Quanto aos critérios de exclusão, consistiu em desconsiderar aqueles professores que: não tivessem graduação de exigência no critério de inclusão; não tivessem em sua turma

estudantes Surdos falantes de Libras; intérpretes que não atuassem nas traduções/interpretações das aulas da disciplina de Língua Portuguesa; estivessem de licença; atuassem apenas por contrato; e não estivessem a disposição para a coleta de dados.

Conforme dito anteriormente, tivemos nessa pesquisa a participação de 3 (três) professoras que se adequaram aos perfis exigidos, bem como se disponibilizaram a colaborar com o estudo. Diante disso, as participantes apresentam os seguintes perfis:

Quadro 3: Sujeitas da Pesquisa

SUJEITAS	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COM SURDOS
Professora de Língua Portuguesa (PLP)	Graduada em Letras Português – Inglês (1997); Não tem pós-graduação na área da Educação Especial, Inclusiva ou Surdez.	Em média 10 anos.
Professora da Sala de Recursos Multifuncionais ³⁰ (PSRM)	Graduada em Letras Português – Inglês (1997); Pós-graduações em Educação Especial (2000), Atendimento Educacional Especializado (2010) e Didática do Ensino da Língua Inglesa (1998).	20 anos.
Tradutora / Intérprete de Libras (TILS)	Graduada em Pedagogia (2004) e Letras – Libras (2018); Pós-graduações em Educação Especial (2006) e Atendimento Educacional Especializado (2010).	18 anos.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

5.4 Instrumento e Procedimento de Coleta dos Dados

A escolha pelo instrumento de coleta dos dados foi realizada conforme os objetivos e o problema da pesquisa, a fim de colher informações necessárias que possibilitassem compreender o objeto de estudo.

Nessa perspectiva, inicialmente pretendíamos utilizar como técnicas de coleta a Observação Não-participante de modo a observar as atividades desenvolvidas dentro do grupo, sem fazer interferências (LAKATOS; MARCONI, 2003), usada a fim de conhecer as práticas de ensino utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa para estudantes Surdos, auxiliando na compreensão sobre as práticas que se estabelecem na escola *lócus* da pesquisa.

³⁰ Esclarecemos que a Sala de Recursos Multifuncionais, na qual essa professora atua com os estudantes Surdos, encontrava-se de forma temporária na escola *lócus* da pesquisa, devido ao Centro onde são realizados os atendimentos estar em reforma.

Contudo, não foi possível visto que a escola campo da pesquisa encontrava-se em reforma, e as aulas estavam acontecendo de forma remota e, apesar da solicitação em observar as aulas, não nos foi autorizada. Quanto à Sala de Recursos Multifuncionais, o Centro onde acontecem os atendimentos no contraturno à escola regular, também se encontrava em reforma, impossibilitando a observação dos atendimentos desenvolvidos com os estudantes Surdos no contraturno.

Destarte, fizemos uso apenas da entrevista, por ser “uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas” (RICHARDSON, 2012, p. 207). Dentro os tipos de entrevista utilizamos a Semiestruturada³¹ com participantes da pesquisa, por permitir uma maior liberdade destas, sem limitar suas respostas, contudo redirecionando as falas para o foco da pesquisa, quando necessário (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Acrescentamos como justificativa ao uso da entrevista como instrumento de coleta dos dados o que versa Tiviños (1987, p. 146), pontuando que esse instrumento permite que “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa”, possibilitando-nos conhecer como e de que forma as práticas na disciplina de Língua Portuguesa acontecem para o letramento do estudante Surdo.

A priori as entrevistas seriam realizadas de forma presencial, contudo, devido a escola estar em reforma e as atividades acontecendo de forma remota, a coleta dos dados foram realizadas pela plataforma Google Meet, entre os dias 29 de agosto de 2022 a 19 de setembro de 2022, conforme a disponibilidade das participantes.

Solicitamos às professoras que permitissem gravarmos a tela da chamada de vídeo para que registrássemos os dados garantindo sua fidedignidade, sem perder informações importantes para uma posterior análise. Para a transcrição das entrevistas utilizamos uma ferramenta do Google Documentos, que nos possibilitou transcrever para a Língua Portuguesa as falas orais das participantes.

Essa técnica nos permitiu conhecer o perfil das professoras, como elas lidam com as questões pertinentes ao estudante Surdo, a Libras e ao letramento em Língua Portuguesa como segunda língua (L2) do aluno Surdo e às práticas de Ensino Colaborativo e do Desenho Universal da Aprendizagem, de forma a organizar os dados por meio de categorias e subcategorias de análise.

³¹ O roteiro de entrevistas com a professora da disciplina de Língua Portuguesa, professora da Sala de Recursos Multifuncionais e intérprete de Libras se encontram nos Apêndices A, B e C.

5.5 Processamento e Análise dos Dados

Selecionamos como técnica para análise dos dados coletados nas entrevistas, a Análise de Conteúdo, pois nos ancoramos na compreensão de que o pesquisador ao realizar “entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, ‘com buracos’, com digressões incompreensíveis, negações incomodas, recuos, atalhos, saídas ou clarezas enganadoras” (BARDIN, 2016, p. 48). Bem como em Chizzotti (2014, p. 114) ao referir-se a Análise de Conteúdo como

uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias de um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor.

Portanto, ao utilizar essa técnica de análise dos dados coletados nos propomos a interpretar os significados das falas dos participantes da pesquisa, considerando os seus significados aparentes e/ou ocultos quanto ao objeto em estudo.

Outro autor que nos embasamos para a escolha desta abordagem analítica foi Bardin (1979, p. 31 *apud* RICHARDSON, 2012, p. 223) que conceitua a Análise de Conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir (conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Portanto, a Análise de Conteúdo por ser uma técnica de análise da comunicação, permitiu a nós, pesquisadores, de utilizá-la para analisar sistematicamente os dados produzidos, neste caso, com a aplicação das Entrevistas Semiestruturadas com as participantes da pesquisa.

Conforme Bardin (2016) a Análise de Conteúdo se divide em 3 (três) fases: pré-análise; exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Dessa forma, as análises e discussões dos dados coletados no campo de pesquisa se deram da seguinte maneira:

Na pré-análise, após a coleta dos dados por meio das Entrevistas Semiestruturadas, via Google Meet, com as 3 (três) participantes da pesquisa, realizamos as transcrições e separação das falas utilizando uma ferramenta do Google Documentos, seguida de uma leitura flutuante dos dados de modo a sistematizar as ideias iniciais para a análise.

Nesse momento, seguimos os princípios elencados por Bardin (2016) e Richardson (2012), entendidos como: **exaustividade**, ao definir o *corpus* de análise, as entrevistas com as participantes, não deixamos de fora da análise nenhuma de suas respostas aos questionamentos dos pesquisadores; **representatividade**, resgatamos as falas das participantes; **homogeneidade**, selecionamos os dados pertinentes às análises de acordo com o tema; **pertinência**, em que os elementos dos instrumentos de pesquisa estão em conformidade com os objetivos, problema e hipóteses do objeto em estudo.

Assim sendo, retornamos ao objetivo específico da pesquisa que consiste em “conhecer como os professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Educação Especial e Inclusiva lidam com o processo de letramento de estudantes Surdos”. Bem como à pergunta-problema: quais práticas de letramento os professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Educação Especial e Inclusiva têm utilizado com seus estudantes Surdos em escolas públicas do Ensino Médio na cidade de São Luís – MA?

Além de reaver a hipótese criada para esta pesquisa que consiste, nas práticas de letramento na disciplina de Língua Portuguesa são construídas, desenvolvidas e avaliadas somente pelo professor da sala de aula comum, em uma perspectiva ouvintista, dificultando o seu processo de ensinar e do estudante Surdo a dificuldade no processo de letramento.

Na segunda etapa, compreendida como exploração do material, codificamos, classificamos e categorizamos os dados de cada uma das entrevistas transcritas. Dessa forma, separamos as perguntas que convergiam semanticamente para as mesmas características de elementos-chaves, criando assim as categorias de análise, como mostra a imagem a seguir:

Figura 5: Formulário da Entrevista com a Professora de Língua Portuguesa

1. Tem algum curso na área da Educação Especial e/ou Inclusiva?
2. Durante sua graduação cursou a disciplina de Libras?
3. Tem conhecimentos sobre a Libras ou consegue se comunicar utilizando-a?
4. A escola promove o uso e difusão da Libras? Justifique sua resposta?
5. Quem é o Surdo na sua concepção? Como você percebe a presença do estudante Surdo na escola regular?

6. Quais práticas pedagógicas realiza em sala de aula com aluno Surdo incluído?
7. Como você estimula seus alunos Surdos a lerem diferentes tipos textos?
8. Como você estimula seus alunos Surdos a escreverem seus próprios textos?
9. Quais habilidades e/ou dificuldades você percebe que o estudante Surdo apresenta em relação à Língua Portuguesa escrita?
10. Como analisa o letramento em Língua Portuguesa para o estudante Surdo no atual contexto educacional de perspectiva inclusiva?
11. Ao longo do ano letivo como analisa a aprendizagem dos alunos Surdos na disciplina que ministra?

12. Quais gêneros textuais costuma utilizar em suas aulas?

13. Como descreveria a parceria entre a senhora, a professora da sala de recursos multifuncionais e a intérprete de Libras para o planejamento, execução e avaliação das aulas?
14. Como comprehende o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem para o processo de ensino e aprendizagem de alunos Surdos?

Fonte: acervo próprio dos autores (2022)

Nesse processo pudemos identificar 4 (quatro) categorias de análise, a saber: 1) Percepções acerca do Surdo e da Língua de Sinais, 2) Práticas de Leitura e Escrita no letramento de Surdos, 3) Os gêneros textuais no letramento de Surdos e 4) Concepções sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem.

Com base nessas categorias de análise, separamos as perguntas referentes à categoria, em seguida realizamos uma contagem manual de termos pertinentes à análise e discussão, marcando os termos que se repetiam e as frequências.

Como resultado, identificamos ao todo 10 (dez) subcategorias, constituídas a partir das discussões que envolvem o letramento em Língua Portuguesa de estudantes Surdos, evitando que uma subcategoria apareça em mais de uma categoria: Surdo, Libras, aluno Surdo, vídeos, leitura, escrever, avaliação, gêneros, Ensino Colaborativo e Desenho Universal da Aprendizagem. Essas foram as categorias e subcategorias de análise identificadas na coleta de dados das entrevistas com as participantes da pesquisa:

Quadro 4: Categorias e Subcategorias de Análise, Professoras e Frequência

CATEGORIAS DE ANÁLISE		SUBCATEGORIAS	PROFESSORAS	FRE - QUÊNCIA
1	Percepções acerca do Surdo e da Língua de Sinais	Surdo	PLP / PSRM / TILS	06
		Libras	PLP / PSRM / TILS	09
2	Práticas de Leitura e Escrita no letramento de Surdos	Aluno Surdo	TILS	03
		Vídeos	PLP	05
		Leitura	PLP / PSRM / TILS	07
		Escrever	PLP / PSRM / TILS	13
		Avaliação	PLP	03
3	Os gêneros textuais no letramento de Surdos	Gêneros	PLP / PSRM / TILS	05
4	Concepções sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem	Ensino Colaborativo	PLP / TILS	03
		Desenho Universal da Aprendizagem	PSRM / TILS	04

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Com base nisso, chegamos à última etapa de análise dos dados, em que tratamos os resultados obtidos e os interpretamos crítico-reflexivamente, dialogando com os referenciais teóricos estudados durante toda a pesquisa, de maneira a tornar os dados coletados significativos e válidos às discussões que envolvem as práticas de letramento em Língua Portuguesa com estudantes Surdos no Ensino Médio regular, conforme apresentados na seção seguinte.

6. ANÁLISES E DISCUSSÕES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA COM ESTUDANTES SURDOS

Neste capítulo apresentaremos os resultados da Pesquisa de Campo realizada com as professoras participantes da pesquisa, de modo a elucidar questões que envolvem as práticas de letramento em Língua Portuguesa com estudantes Surdos no 2º Ano do Ensino Médio em uma escola pública de perspectiva inclusiva em São Luís – MA. As análises e discussões das entrevistas serão realizadas por meio das subcategorias de análise.

6.1 Percepções acerca do Surdo e da Língua de Sinais

As subcategorias de análise referentes a Categoria 1 “Percepções acerca do Surdo e da Língua de Sinais”, envolvem concepções sobre as questões culturais, identitárias e linguísticas relativas ao estudante Surdo que poderão possibilitar a construção de práticas de letramento em Língua Portuguesa adequadas às suas especificidades, são:

Quadro 5: Percepções acerca do Surdo e da Língua de Sinais

Subcategorias	Professoras	Frequência
Surdo	PLP / PSRM / TILS	06
Libras	PLP / PSRM / TILS	09

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

6.1.1 Surdo

É necessário compreendermos que a pessoa Surda é aquela que tem algum déficit auditivo e que os termos “surdo-mudo”, “mudinho” têm um caráter pejorativo e ofensivo, bem como não condizem com a realidade sociocultural, linguística e identitária da pessoa Surda.

A esse respeito, perguntamos às professoras quem é a pessoa Surda nas suas percepções, obtivemos as seguintes respostas:

PLP: Eu tento colocá-los igualmente, por isso essa minha preocupação em saber se ele está entendendo. **Eu não vejo diferença, a única diferença assim, é porque eles não, não ouve**. Mas às vezes eu pergunto eu bato assim [tocando com o dedo indicador no ouvido], pergunto se eles estão ouvindo, do meu jeito, aí ele faz bem assim [dizendo que sim com o dedo polegar]. E vai, e segue.

PSRM: O surdo é aquela pessoa que **tem uma limitação auditiva**. O surdo, mesmo ele não tem limitação em comunicação porque **ele é usuário de uma língua, e ele aprende o mundo, o mundo dele que é visual, através dessa língua**, em todos os seus contextos, **tem cultura própria, identidade**. É um ser como outro qualquer e, eu **considero também o surdo um estrangeiro no país que ele vive**, porque ele é usuário de uma língua que mora no país que usa outra língua de uma modalidade completamente diferente da dele.

TILS: O surdo é uma pessoa que assim como todo cidadão. **Ele tem direitos, ele tem deveres**. E, ao longo dos anos que eu venho trabalhando nessa área, são poucos anos, mas o que que eu tenho despertado para entender o surdo? **Que ele é capaz**. Nós estamos numa necessidade de **levar a eles mais possibilidades, mais acessibilidades**, mas o surdo ele é um ser capaz, e com um potencial muito grande de galgar qualquer espaço que ele quer na sociedade, a única coisa que ele precisa é acessibilidade.

A fala da PLP segue para uma concepção de que as pessoas Surdas e ouvintes são iguais, a diferença consiste no fato de ouvir ou não, apesar disso, é possível que essas pessoas estabeleçam alguma forma de comunicação ao se utilizar pelo menos uma linguagem gestual.

A resposta da PSRM, assim como a PLP, reconhece que é uma diferença biológica entre Surdos e ouvintes, no entanto, deixa claro a importância da Libras no desenvolvimento da pessoa com surdez, pois o fato de lhe faltar a audição, o canal comunicativo que se potencializa para a compreensão do mundo é a visão. E essas experiências visuais se constituem necessárias à sua formação identitária, compreensão e expressão cultural próprias do seu povo.

O olhar da TILS acrescenta a essa discussão o Surdo como um cidadão de direitos e deveres na sociedade que se encontra inserido, com potencialidades para aprender e se desenvolver em todos os espaços sociais, desde que haja práticas acessíveis a ele.

Nesses pontos de vistas, enquanto professores no contexto atual de educação para todos (BRASIL, 1988, 1996; UNESCO, 1984, 1990, 1994), precisamos reconhecer e afirmar as diferenças entre os alunos, seja religiosa, gênero, sexual, social, cultural, linguística, dentre outras. Reconhecê-las, significa pensar práticas, metodologias e estratégias plurais que considerem os conhecimentos prévios, habilidades e dificuldades de cada sujeito, que é único em ser no mundo e no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, devemos superar a concepção clínico-patológica da surdez, não limitando o Surdo ao seu grau e tipo de surdez, não considerando-o como qualquer outro aluno, nem tampouco em direitos, pois no que cerne à correção das produções textuais, este discente tem o direito de ter seus textos escritos corrigidos de forma diferenciada, considerando as diferenças linguísticas entre a Libras e a Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Essa correção diferenciada, não consiste em considerar o Surdo como um sujeito incapaz de aprender a ler e escrever em Língua Portuguesa, mas sim, reconhecer que há estágios

de aprendizagem dessa língua escrita (BROCHADO, 2003) e precisam ser considerados, pois da mesma forma, o ouvinte tem seus estágios de aprendizagem da Libras, tende no início, a usar uma forma de comunicação que chamamos de Português-sinalizado, e isso é considerado, respeitado e criadas estratégias para que ele supere esse estágio e sinalize conforme a gramática da Libras. Dessa forma, o aluno Surdo na aprendizagem do Português escrito como segunda Língua (L2) também precisa de práticas adequadas à sua aprendizagem.

Acrescentamos ainda que, assim como o ouvinte aprende a Libras como Segunda Língua (L2) com a mediação da sua língua materna, o Português, no letramento em Língua Portuguesa do Surdo deve partir da Libras.

Tais práticas, necessitam ser acessíveis às suas habilidades visuais explorando questões da cultura e língua do Surdo, uso de metodologias e recursos didático-pedagógicos adequados (ARAÚJO; ARAÚJO; FREITAS, 2020), para que possibilite ao aluno Surdo um letramento em Língua Portuguesa significativo.

6.1.2 Libras

Consideramos o aluno Surdo como um sujeito falante de uma língua de modalidade visual-espacial (BRASIL, 2002), que é minoritária no contexto socioeducacional, visto que a maioria das pessoas são usuárias da Língua Portuguesa oral-auditiva e as práticas de ensino tendem a ser pensadas visando esse maior grupo linguístico.

Quando essas práticas são planejadas voltadas apenas aos educandos ouvintes, acabam excluindo os estudantes Surdos no processo de letramento em Língua Portuguesa. À vista disso, demanda-se uma reflexão das ações desenvolvidas em sala de aula, substituindo-as por práticas acessíveis a todos os alunos, independente de suas Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Para que os professores, nessa atual escola, desenvolvam práticas inclusivas voltadas ao estudante Surdo, a sua formação demanda de conhecimentos pertinentes à Educação Especial, Inclusiva e à Libras.

Nesse sentido, a obrigatoriedade da disciplina de Libras na formação inicial de professores (BRASIL, 2005), se torna primordial para elucidar questões referentes ao Surdo e os contextos que o envolvem, possibilitando aos professores considerá-lo como um indivíduo capaz de aprender e se desenvolver cognitivamente.

Considerando essa obrigatoriedade, perguntamos às professoras e a intérprete: “durante sua graduação cursou a disciplina de Libras? Tem conhecimentos sobre a Libras ou consegue se comunicar utilizando-a?”. Tivemos como respostas:

PLP: [...] Olha, do meu jeito! Assim, do meu jeito, eu até interajo um pouco com eles, mas sempre tem a **intérprete** lá, e eu sempre tenho **cuidado de saber se entenderam**, se eles estão comprehendendo assunto, eu sempre tenho essa preocupação. [...] Eu já tive muita vontade, uma época logo que eu entrei no município. Eu fui lá na Seduc pra fazer cursos de Libras, essas coisas, mas as turmas já estavam cheias, aí larguei, foi logo no começo. Eu entrei no município em 2002, só pra você ter ideia. E assim eu fui logo no começo com uma colega, aí depois passou. **Agora com esses alunos surdos seria muito bom.**

PSRM: Sim, já fiz cursos até o **Avançado de Libras**, há tempos, bastante tempo. Fomos pioneiros de fundação do CAS. Assim que o CAS começou o primeiro curso eu fiz, o **primeiro curso de Libras** com a Valéria Everton, que nem era Libras, era **Língua de Sinais**. **Valéria Everton é aquela pessoa que trouxe a Língua de Sinais pro Maranhão**, e aí eu fiz com ela na Igreja Getsêmani, e depois que o CAS foi lançado a gente fez com a Tanya Felipe e a Elaine, elas que são as criadoras do [livro] **Libras em Contexto**, elas vieram para cá e a gente fez o curso com elas no CAS. E o Intermediário e Avançado a gente já fez mesmo lá pelo CAS. [...] Acho que a gente precisa começar pelo CAS que é um Centro de surdez para fazer esse trabalho [de divulgar a Libras], começar pelas escolas, conversar para que tenha essa formação e que tenha esses estímulos.

TILS: [...] Não, não! Apesar de eu já ter conhecimento, porque eu comecei cedo a estagiar no Helena Antipoff e tinha alunos surdos, por que o CAS funcionava dentro do Helena Antipoff. **Tinha já contato com a Libras**, comecei a fazer a primeira oficina lá no Helena Antipoff, logo em seguida fui fazer o curso no CAS (2004) mesmo quando ele se mudou para Rua do Sol, **mas disciplina de Libras a gente não teve não**.

A PLP destaca sua dificuldade em se comunicar com os estudantes Surdos por meio da Libras, utilizando no dia a dia uma linguagem gestual para interagir com esses alunos, demonstrando interesse por suas aprendizagens na disciplina. Entretanto, este ato não satisfaz todas as ações comunicativas, em especial a explicação de algum conteúdo de forma eficiente.

Dessa forma, a professora reconhece a importância de um curso de Libras para que possa ter uma interação mais eficaz com os educandos Surdos. Destaca que há formação continuada promovida pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-MA) para o ensino de Libras voltado aos professores, mas que as vagas são insuficientes para atender ao quantitativo de profissionais.

Dentre as colocações da TILS podemos identificar o contato com a Libras somente ao ingressar em um contexto educacional no qual há estudantes Surdos, incitando o aprendizado dessa língua pela necessidade de comunicação com esses alunos.

Já a PSRM destaca a sua aprendizagem da Libras no contexto religioso, que antes do reconhecimento da Libras como língua natural da Comunidade Surda do Brasil, por meio da Lei 10.436/2002, e da fundação do Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez –

Professora Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS-MA), esse espaço religioso se configurava como um dos principais *lócus* de uso e difusão da Língua de Sinais devido ao interesse que as Igrejas tem em evangelizar os Surdos, assim sendo, a necessidade de uso de uma língua que intermediasse a comunicação.

Em vista da aprendizagem da Libras como L2 pelo ouvinte, a TILS e a PSRM enfatizam o CAS-MA como um espaço de formação continuada e em serviço. Este Centro, foi fundado em 15 de julho de 2003 e oficializado pelo Decreto nº 20.348/04. É uma instituição vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), atualmente localizada no Bairro Alemanha, Rua Carlos Macieira, S/N.

O CAS-MA, se caracteriza como um espaço de formação e qualificação profissional na área da inclusão e educação de Surdos, onde oferece semestralmente os seguintes cursos: Libras Kids (60h); Libras Teen (60h); Iniciação à Libras (100h); Libras nos módulos Básico, Intermediário e Avançado (120h cada); Língua Portuguesa para Surdos (120h); Curso de Arte para Surdo (120h); Formação de Instrutor L1 nos módulos Básico, Intermediário e Avançado (120h cada); Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado – AEE (120h); Formação Continuada para TILS (240h); além destes cursos, há uma Sala de Recursos Multifuncionais, onde acontecem o AEE para estudantes Surdos do Ensino Médio. O CAS, ainda faz supervisão e formação (continuada e em serviço) diretamente nas escolas de São Luís – MA que têm estudantes Surdos matriculados no nível Médio.

É neste Centro, em que a PSRM realiza os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) no contraturno, de forma complementar ou suplementar (BRASIL, 2009), além de coordenar o Curso de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado.

Esses espaços de formação continuada e em serviço, se constituem como ambientes formadores necessários para a inclusão do Surdo no espaço escolar formal, principalmente para os profissionais que não têm conhecimento quanto ao Surdo e/ou a Libras.

Do mais, destacamos que a própria escola precisa possibilitar também esses momentos formativos, no tocante ao uso e difusão da Libras (BRASIL, 2005). Por apenas a PLP e a TILS atuarem³² de fato na escola *lócus* da pesquisa, perguntamos a elas: “A escola promove o uso e difusão da Libras? Justifique sua resposta?”. Nos deram as seguintes respostas:

PLP: [...] Houve uma formação bem antes da pandemia, uma formação logo no início, na formação pedagógica que teve alguma coisa assim, mas foi bem rápido. Alguns pontos-chaves assim para trabalhar: “**Bom dia! Boa**

³² Relembro que a Sala de Recursos estava de forma provisória na escola devido a reforma do prédio do CAS, onde acontecem os atendimentos com os alunos Surdos da escola *lócus* da pesquisa.

tarde”. Até foi formado o grupo de intérpretes, mas assim não foi muito para frente não. Foi aí que nós tivemos algum acesso a essa **linguagem de Libras**. Mas foi uma coisa assim bem **superficial**, também não sei te precisar o ano, mas foi bem antes da pandemia. E foi bem então legal, entendeu? [...] **É lógico que se eu tivesse conhecimento de Libras, com certeza mesmo ele com intérprete, com certeza o feedback seria bem maior.**

TILS: Não temos esse momento. O que a gente sempre procura fazer, eu penso que o papel do intérprete não só interpretar as aulas, mas justamente fazer essa **interação dos alunos com a turma**, e nesse momento eu busco **ensinar os sinais para os ouvintes**, então quando eles tentam pedir que eu me comunique com o surdo, que diga né, que eu interprete o que ele quer dizer, **eu começo ensinar os sinais para os alunos ouvintes para que eles possam falar diretamente com os alunos surdos**, mas o momento de ensino da Libras nós não temos na escola.

Em discursos anteriores, a PLP e a TILS evidenciaram uma formação inicial limitada que não possibilita aos professores em formação a refletirem em relação ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural do estudante Surdo, desta forma, um conhecimento fragmentado do docente.

As participantes acrescentam que a escola de concepção inclusiva com alunos Surdos matriculados, na qual desenvolvem suas práticas, tende a não proporcionar momentos formativos e/ou conhecimentos mínimos sobre esse educando e a sua língua natural impossibilitando um diálogo considerável entre os sujeitos ali presentes.

A esse respeito, a resposta da PLP demarca a dependência do profissional intérprete de Libras nesse espaço, para intermediar a conversação entre ela e os alunos Surdos. Nesse interim, as práticas de letramento em Língua Portuguesa tendem a estarem limitadas, por não haver uma comunicação e interação significativas, pois como bem coloca a docente, caso utilizasse a Libras na comunicação com o Surdo potencializaria às suas intervenções pedagógicas durante as aulas da disciplina.

Conseguinte, a TILS salienta que a atuação do intérprete educacional não se limita a técnicas de tradução/interpretação de uma língua para outra, é uma atividade que demanda a esse profissional criar eventos de aprendizagem da Libras pelos ouvintes, consequência da carência de formação da comunidade escolar na comunicabilidade com o sujeito Surdo falante da Libras. Nesse contexto, é importante que a educação do aluno Surdo não seja obrigação do intérprete, como sinaliza Lacerda e Bernardino (2009).

Diante desse contexto, podemos inferir que quando a escola não se constitui como um espaço de aprendizagem também para os professores, dificulta a construção de práticas relevantes que os possibilitem atender às necessidades da escola atual e do público heterogêneo, diversidade essa potencializada pela perspectiva inclusiva de educação como disposto na

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Portanto, urge a necessidade de formações continuadas e/ou em serviço, que façam os professores refletirem sobre suas práticas de planejamento, ensino e avaliação do processo de letramento em Língua Portuguesa escrita pelo aluno Surdo, permitindo-o construir suas hipóteses em relação a língua escrita.

Aditamos que, pela necessidade de comunicação, não se pode limitar a Libras à sala de aula, o uso e difusão dessa língua precisa ser por toda a comunidade escolar, para que o estudante Surdo consiga interagir sem dificuldade de comunicação, sem a necessidade de ter sempre um Intérprete de Libras junto, para que o Surdo se sinta parte daquele espaço, que queira e possa desfrutar de todas as atividades que lá acontecem. Isso por entendemos que, “o domínio da língua é um fator fundamental para a inclusão” (KELMAN, 2012, p. 65) e imprescindível no processo de letramento em Língua Portuguesa do estudante Surdo.

A propósito de como tem se dada a inclusão dos alunos Surdos em escolas regulares, a PSRM e a TILS ao serem indagadas “como você percebe a presença do estudante Surdo na escola regular?”, nos responderam:

PSRM: Em termos de inclusão, **pra mim ainda não existe essa inclusão**, o surdo pra mim ainda continua **integrado** na sala de ensino comum, porque no momento em que os **profissionais da escola não conseguem se comunicarem com os surdos**, no momento que ele ainda precisa do intérprete para pedir uma informação na Secretaria da escola, então para mim ainda não é inclusão, então ele é um ser que é integrado na escola e na sociedade, por que **o conhecimento de Libras ainda tá restrito a um grupo de professores, de intérpretes**, e só tá em todos os âmbitos por causa da lei, por causa da lei que obriga ter intérprete em setores públicos, mas se não ele era uma pessoa que era só integrada, não participariam ativamente do contexto social do lugar que ele mora.

TILS: [...] A **acessibilidade, a interação do aluno surdo com os alunos ouvintes não há problema**, graças a Deus! Sempre essa interação foi muito positiva. Com relação aos professores, atualmente, **professores muito engajados na situação de compreender o aluno surdo**, de entender que ele tem um canal de comunicação diferente dos demais, **de buscar vídeos com legenda**. A gente tem hoje os professores que têm essa preocupação, tempo atrás muitos não tinham. **Hoje nós temos professores que vão diretamente ao aluno surdo**, olha nos olhos dele se comunicam com ele e não com intérprete. [...] Então, isso é muito positivo! A gente já veio de situações onde alguns professores em sala regular chegavam a comentar, fazer comentários que tipo: “**Deveria ter uma sala só para eles, né?**”. Aí a gente precisa explicar o que é inclusão. Então hoje, o fator de inclusão ele tem sido muito mais compreendido, a preparação do espaço, a minha preparação enquanto profissional, a preparação do professor enquanto profissional, os colegas de forma geral, então tem sido muito positiva.

A fala da PSRM é enfática ao pontuar que não considera que o estudante Surdo esteja de fato incluído na escola pelo fato da falta de comunicação em Libras e que seu uso em diferentes espaços se dá por garantia de leis (BRASIL, 2005, 2015). Reflete, também, dificuldade de comunicação desse aluno no atual contexto escolar, em outras palavras, essa escola tem se apresentado em um prisma monocultural e monolíngue, em que a língua majoritária em uso é a Língua Portuguesa de modalidade oral-auditiva.

Nos argumentos da TILS destaca uma boa socialização dos alunos Surdos com os ouvintes, mesmo que não consigam se comunicar totalmente em Libras, mas há um respeito entre eles.

É possível perceber, também, que com o passar dos anos, a Educação Inclusiva para Surdos em escolas regulares, outrora questionada por alguns professores, enfatiza uma mudança considerável que, mesmo sem o domínio da Libras, atentam-se ao processo de ensino-aprendizagem desse aluno, e ao se dirigirem diretamente ao educando demonstra um respeito para com ele, estimulando um sentimento de pertença àquele espaço.

E, quanto à utilização de recursos didático-pedagógicos acessíveis que exploram a visualidade do educando Surdo, apresenta uma mudança de postura e de práticas de ensino que viabilizam o acesso ao conhecimento, suscitando o desenvolvimento desse educando.

Diante do exposto, acrescentamos que a presença desse estudante na escola regular se dá também pelo fato de leis assegurarem o seu ingresso, permanência e aprendizagem (BRASIL, 1996, 2008, 2015; UNESCO, 1990, 1994), contudo, em alguns contextos negada a matrícula ou até mesmo alguns professores questionarem a presença de alunos Surdos na sala regular. Esses paradigmas da exclusão poderão se agravar pela Política Educacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020) ao possibilitar espaços de segregação para os educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades / Superdotação.

Araújo, Araújo e Freitas (2020, p. 9) destacam a necessidade de um espaço escolar que desenvolva suas práticas em uma perspectiva inclusiva para o aluno Surdo, “que possa estar o estimulando a aprender e a se desenvolver na educação formal, de modo que não evada sem antes concluir sua Educação Básica, e que ao terminar consiga participar dos eventos de letramento em Língua Portuguesa sem muitas dificuldades”, para tal reconhecer a sua diferença linguística.

E o fato de os alunos Surdos serem uma parcela mínima dos sujeitos da escola, faz com que esta escola não sinta a necessidade de mudança para adaptar-se às necessidades de poucos alunos, e, assim, esses educandos vão vivendo sua vida escolar, sem que muitas vezes suas

necessidades educacionais sejam referenciadas no Projeto Pedagógico da instituição.

Assim, corroboramos com Giordani (2010, p. 80) quando cita “a escola que, muitas vezes não considera as construções culturais da comunidade surda, desvaloriza um mundo de significações vivido por uma língua ausente no seu currículo”, ao desvalorizar esse “mundo surdo”, desconsidera os sujeitos Surdos, consequentemente, o processo de inclusão na escola regular não se efetiva.

Portanto, o estudante Surdo tem suas singularidades, em especial a língua, a ser utilizada em todos os momentos vivenciados no espaço escolar, da mesma maneira nas práticas de leitura e escrita em Português.

6.2 Práticas de Leitura e Escrita no letramento de Surdos

As práticas de letramento em Língua Portuguesa, consistem nas habilidades que o sujeito adquire em participar ativamente nos eventos em que a leitura e a escrita são necessárias para a interação.

São aptidões desenvolvidas nos contextos diários de uso da língua em situações diversas, contudo, é na escola que são sistematizados esses conhecimentos e nesse processo os sujeitos apresentam habilidades e/ou dificuldades conforme sua singularidade e das práticas desenvolvidas pelos professores.

Diante disso, na Categoria de Análise 2, intitulada “Práticas de Leitura e Escrita no letramento de Surdos” foram encontradas 5 (cinco) subcategorias em relação às práticas no letramento em Língua Portuguesa com alunos Surdos no Ensino Médio, como apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 6: Práticas de Leitura e Escrita no letramento de Surdos

Subcategorias	Professoras	Frequência
Aluno Surdo	TILS	03
Vídeo	PLP	05
Leitura	PLP / PSRM / TILS	07
Escrever	PLP / PSRM / TILS	13
Avaliação	PLP	03

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

6.2.1 Aluno Surdo

As práticas de letramento devem estar alinhadas às habilidades linguísticas do aluno Surdo. Vale ressaltar que há diferenças entre os Surdos, e suas vivências interferem significativamente em relação à sua proficiência em Libras e Língua Portuguesa (LP), refletindo no desenvolvimento de seu letramento em LP.

Destarte, perguntamos à interprete: “como você analisa o letramento de Língua Portuguesa para o estudante Surdo no atual contexto educacional de perspectiva inclusiva?”. Ela nos respondeu:

TILS: [...] Eu vejo que hoje os alunos surdos tem um conhecimento melhor da língua da materna deles, **muitos já chegam no Ensino Médio com conhecimento legal da língua materna. Mas, há um conhecimento muito restrito da Língua Portuguesa**, isso dificulta muito o nosso trabalho. Dificulta no sentido de que a gente não pode fazer tudo pelo aluno, ele tem que dar a parcela dele de contribuição, mas a parcela dele de contribuição depende lá da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental, onde ele precisa ter o conhecimento da Língua Portuguesa, pra perpassar por toda a vida dele.

Essa colocação ressalta a importância da Língua Portuguesa para que o Surdo possa ter acesso às informações e conhecimentos presentes em nossa sociedade, no entanto, o domínio da sua língua natural, a Libras, é imprescindível para sua construção enquanto sujeito social.

No momento em que a TILS pontua que esse aluno tem domínio significativo da Libras demonstra que o seu direito linguístico está sendo assegurado (BRASIL, 2002, 2005, 2015) e, deverá ser por meio desta língua que o estudante tenha acesso aos conhecimentos científicos, de modo a se tornar um sujeito letrado em Língua Portuguesa escrita, pois o seu conhecimento de mundo é construído visualmente por meio de sua língua natural, a de Sinais.

Nessa óptica, as práticas de letramento com esse discente devem superar a lógica ouvintista, em que o professor apenas fala oralmente e que explora pouco a visualidade durante as aulas. Assim, são indispensáveis a construção de metodologias visuais, que poderão auxiliar também alunos ouvintes que têm também uma aprendizagem visual.

Até o momento, temos discutido em relação a utilização da Libras como língua para interação e instrução do estudante Surdo. Cabe salientar, como exposto pela TILS, as dificuldades da escola, desde o início da Educação Básica, em desenvolver estratégias que auxiliem o educando Surdo no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, consequentemente, esse aluno chega ao Ensino Médio com um conhecimento limitado relativos à esta língua.

E, por sermos uma sociedade grafocêntrica, grande parte das relações, bem como o registro e divulgação dos conhecimentos, tendem a se estabelecer por meio de signos linguísticos da língua oficial do país, exigido dos sujeitos habilidades consideráveis, alusivas às práticas sociais de leitura e escrita dessa língua. Diante disso, faz-se necessário práticas visuais no letramento que auxiliem o desenvolvimento do aluno Surdo, como o uso de vídeos.

7.2.2 Vídeo

Explorar a visualidade do estudante Surdo consiste em utilizar a Libras durante o processo de ensino-aprendizagem, bem como estratégias e recursos didático-pedagógicos que permitam um letramento acessível às suas habilidades visuais e linguísticas.

Em vista disso, as práticas docentes realizadas em sala de aula regular que tenha aluno Surdo incluído, carecem ser diferenciadas, nesse sentido, indagamos a PLP e a TILS “quais práticas pedagógicas realiza em sala de aula com aluno Surdo incluído?”, tivemos como *feedback*:

PLP: Por exemplo, em aulas remotas eu sempre tenho a preocupação de colocar, agora foi que eu pesquisando na internet eu achei alguns **vídeos que tem intérprete**. [...] Esses dias agora que estão online, então essa semana eu tenho uma preocupação de **enviar os vídeos com legenda**, entendeu? Porque mesmo que ele não escute, mas ele tá ali acompanhando a legenda para não ser só o vídeo falando, porque eles não vão [entender], eu acho que também dificulta até pra intérprete. [...] o que é que eu faço? Eu passo **os slides todinho, eu condenso os slides envio para eles**, para eles terem noção da aula e se eu passar algum vídeo eu sempre procuro o vídeo que tenha legenda, para não ser somente a voz.

TILS: [...] Uma ressalva, é que eu penso que **seria necessário mais recursos, por exemplo, aulas que tivessem datashow**, que o professor pudesse utilizar o datashow, **mais recursos visuais**, que a escola pudesse disponibilizar isso para facilitar, facilitaria tanto para o aluno surdo quanto para o aluno ouvinte, a gente sabe que a aprendizagem a partir da percepção visual ela é muito mais significativa pra ambos os alunos.

Quando a professora utiliza vídeos que tenha a janela do intérprete ou legenda, e envia os slides previamente aos alunos Surdos, permite que os conteúdos se tornem acessíveis, sem obrigatoriamente fazer um Plano Educacional Individualizado ou um recurso que seja usado apenas por esse estudante. Essa estratégia de letramento, consiste em uma das perspectivas do Desenho Universal da Aprendizagem (PRAIS; VITALIANO, 2018; ZERBATO; MENDES, 2018), na medida que um mesmo recurso possa ser usado por todos os discentes.

Ao passo que o aluno tem acesso ao conteúdo com antecedência à aula se caracteriza em alguns aspectos a uma metodologia ativa que é a Sala de Aula Invertida, em que o professor produz ou utiliza da internet vídeos sobre o conteúdo, os estudantes assistem e resolvem a atividade de modo que a sala de aula é usada para tirar dúvidas, assim, o que é realizado tradicionalmente em sala de aula é feito em casa e vice-versa (FERRARINI; SAHEB; TORRES, 2019).

Nessa lógica, o professor se apresenta como um curador e orientador, no sentido de criar ou buscar conteúdos e atividades que possam estar auxiliando o estudante Surdo no seu letramento, acrescenta-se a ideia de um professor mediador que de acordo com Vigotski (1991) consiste naquele que trabalha com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para que os professores possam criar metodologia visual adequada ao estudante Surdo é necessário que façam uma avaliação diagnóstica, a verificando o nível linguístico do aluno, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, para que desenvolvam práticas sociais em que a leitura e a escrita, vivenciadas em um contexto real de uso.

6.2.3 Leitura

As práticas sociais de leitura em Português são formidáveis para que o estudante Surdo se aproprie da língua compreendendo seus aspectos linguísticos e gramaticais, além de ampliar seu vocabulário, entendendo as possibilidades de uso da língua em diferentes contextos.

Nesse contexto, questionamos as professoras “como você estimula seus alunos Surdos a lerem diferentes tipos textos? Quais habilidades e/ou dificuldades você percebe que o estudante Surdo apresenta em relação à Língua Portuguesa escrita?”, elas discorreram sobre:

PLP: [...] eles não têm o hábito da leitura, eles têm essa dificuldade e por eles não terem esse hábito de leitura então eles têm dificuldade de escrever, porque uma coisa ligada a outra.

PSRM: A dificuldade é porque eles não têm estímulo, não tem [hábito] de leitura em casa, não tem incentivo, não tem exemplo de eleitores em casa, então se você não tem exemplo vai ler como? Quem que vai dizer que você leia? Mesmo que seja um jornal, mesmo que seja uma revista, não tem essa cultura de leitura quando o estudante é surdo. A maioria deles estudam em escolas públicas que não tem aquele hábito de escola particular de ler paradidáticos, nem que seja aquela leitura que foi indicada pela escola, exigida para nota, eles não têm esse hábito. Então, realmente há falta de incentivo, porque quando a gente fez aquele projeto com os alunos da [nome das professoras] do livro **Diário de um Banana**, então eles gostaram de ler, compraram livros, muitos passaram do primeiro volume, compraram o segundo, pediram emprestado, entendeu? Tudo é realmente um incentivo e, se

tivessem incentivo de ler quem sabe eles escreveriam melhor Língua Portuguesa. Mas realmente falta incentivo familiar, porque na família também não tem leitores pra que eles possam ser exemplos.

TILS: Nós temos três alunos surdos hoje na sala, e não, **não têm gosto [pela leitura], não tem vontade, não tem nem curiosidade**. Eu de vez em quando até levo um, empresto livros para os alunos ouvintes, mostro, eu falo da história. Eu sou apaixonada por livros, eu amo! Então de tanto eu falar pros alunos, eu vou levando os livros e mostro, falo desde a capa, como que faz para atrair, tal. Isso vou passar pro surdo também, mas eles não têm interesse, **eles acham chato**. É como eu digo: “você pegar um livro que você nunca assistiu o filme a respeito dele, você trabalha sua imaginação, você cria o personagem, e isso é muito fantástico! **Eu noto uma dificuldade extrema!** Eu venho percebendo que há alguns anos atrás, eu vou te colocar mais ou menos a data, entre 2009 e 2011, nós tínhamos [alunos surdos que gostavam de ler], eu não tô fazendo uma comparação, mas ao mesmo tempo eu tenho que falar, né? Dos alunos que eu tive para os alunos que eu tenho hoje. Eu cheguei a interpretar para **alunos surdos que tinham conhecimento da Língua Portuguesa muito bom**, alunos surdos que liam livros em Língua Portuguesa, livros didáticos, que não tinham dificuldades em pegar um livro de História, um livro de Geografia, interagir com a disciplina, de fazer atividade de Português no quadro.

Destacamos nessas falas a falta de gosto e de hábitos pela leitura de textos em Português por parte dos alunos Surdos, interferindo diretamente para que se tenha um letramento significativo, por não utilizarem com frequência essa língua.

Como pontuado, esse hábito de ler, o desenvolvimento de eventos de letramentos não depende apenas da escola, há necessidade de que se iniciem no contexto familiar, desde a tenra idade, mesmo que a criança ainda não consiga decodificar os signos linguísticos, afinal a leitura de imagens também é significativa no processo de letramento, imaginação, compreensão de mundo, pois conforme Freire (1982), a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Mesmo que o aluno Surdo não tenha o hábito de ler, a escola precisa criar estratégias que o estimule a adquiri-lo, podendo partir de gêneros textuais, tipos de textos ou portadores que lhes são mais familiares, para que ele possa ir superando o paradigma de que ler é chato, enfadonho.

Enfim, o hábito de ler pode ser adquirido, desde que se criem possibilidades para que o sujeito inicie conforme o gosto, para isso o professor precisa conhecer quem é o seu aluno, seu contexto sociocultural e linguístico.

Diante disso, proporcionar incentivos como o projeto de leitura realizado pelas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, de modo que os alunos Surdos se sintam estimulados a terem o gosto pela leitura, desmistificando a ideia de que os Surdos não gostam e não sabem ler, mas os estímulos faltam ou são inadequados. Nesse contexto, a PSRM

acrescenta que não podemos considerar fielmente que todo bom leitor consequentemente é um bom escritor, contudo, não podemos desconsiderar o fato de que o hábito de ler possibilita a criação de uma familiaridade com a escrita, na diversidade de textos, uso de diferentes linguagens, estruturas, aspectos gramaticais e entre outros, contribuindo para o seu letramento em Língua Portuguesa.

Consideramos que a leitura é essencial e que a escola possui um papel importante nesse processo de aquisição do hábito de ler pelos alunos, consideramos relevante à realização de leituras diárias em na sala de aula, utilizando diferentes gêneros textuais para que os alunos percebam diferentes possibilidades de linguagem, tornando a leitura e a escrita uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, a TILS pontua que tinha alunos Surdos que liam com proficiência livros em Português, além de destacar importância da leitura para acesso ao conhecimento curricular das demais disciplinas escolares, visto que os conhecimentos se encontram registrados basicamente em Língua Portuguesa. Acrescenta ainda que

TILS: E eu sempre falo que Português é a disciplina base pra todas as outras disciplinas, inclusive Matemática, Física e Química que é onde você aprende a interpretar. O que eu vejo hoje do surdo? **Os alunos surdos que eu tenho hoje, eles têm conhecimento mínimo da Língua Portuguesa, eles têm uma dificuldade muito grande em aprender!** Eu vejo que muitos não acham interessante [o Português] e isso interfere justamente nas demais disciplinas. É como eu sempre explico pra eles: quando a gente não gosta de uma coisa não é porque a gente não gosta por não gostar, é porque a gente de fato não se apossou desse conhecimento, a gente precisa aprender o básico, aliás, a gente precisa aprender desde a base, quando eu digo a gente, são os alunos, e a gente tem que se colocar nesse meio para tá ensinando e tá crescendo ali com eles. Então, a gente precisa aprender o básico desde a base, para que a gente aprenda a interpretar, entender, compreender o que os textos das demais disciplinas, para que haja uma independência na formação do autoconhecimento, para que o surdo não venha ser uma pessoa dependente do ouvinte, pra que ele possa ter vez, para que ele possa ter voz diante daquilo que ele olhou e que ele tenha opinião dele, que ele saiba discutir, e eu não vou te dizer que todo ouvinte sabe fazer isso, isso aí é algo que vem acontecendo não só com os alunos surdos, tá! O desgosto pelo estudo, e sim ele é uma pandemia entre os jovens. Tá muito difícil, então eu converso muito na sala tanto com os ouvintes quanto com os surdos sobre essa questão da preparação para a vida futura, pra vida profissional, e que ela passa basicamente pela Língua Portuguesa.

Essas considerações da TILS, caracterizam a necessidade de que todos os alunos, Surdos ou ouvintes, adquiram habilidades de uso da Língua Portuguesa, para que possam atuar nos diversos contextos em que estão inseridos.

No momento em que pontua que, os educandos Surdos da escola campo dessa pesquisa

têm conhecimentos limitados quanto ao Português, explicita a pertinência de práticas que possam auxiliá-los no processo de letramento. Subentende-se que em outras ocasiões tivera alunos Surdos que tinham conhecimentos significativos sobre essa língua, destituindo o paradigma de incapacidade desses alunos em interagir por meio da Língua Portuguesa.

Portanto, a escola precisa se configurar como um espaço estimulante quanto à leitura de diferentes gêneros textuais, partindo dos que os alunos mais utilizam nas situações diárias, inserido posteriormente outros gêneros. Importante que os alunos, em especial os Surdos tenham acesso também a textos e outras produções que envolvem a Literatura Surda de autores, produtores e artistas Surdos.

Partimos do pressuposto que o ato de ler em sala de aula não deve ser utilizado como passa tempo, e sim, buscando desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e escrita. Esse objetivo será atingido quando as estratégias de leitura forem compreensíveis aos alunos Surdos e ouvintes. Nesse contexto de leitura, é necessário discutirmos sobre a escrita, pois a escola deve estar formando leitores e escritos críticos-reflexivos.

6.2.4 Escrever

As práticas de escritas em um contexto socioeducacional em que os estudantes não têm o hábito de leitura se tornam ainda mais complexas. Contudo, são habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, pois trabalhar com a produção textual é importante para todos os alunos, pois proporciona a construção do significado real à escrita.

Um dos fatores que dificultam a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelo Surdo se dá pela falta de estímulos em ler e escrever nessa língua, impossibilitado em muitos casos pelo acesso tardio à Língua de Sinais responsável pela sua comunicação e acesso às informações, não criando assim uma cultura escrita nesse sujeito.

A esse respeito, ao interpelarmos a PSRM “como analisa o letramento em Língua Portuguesa para o estudante Surdo no atual contexto educacional de perspectiva inclusiva?”, ela relata uma situação vivenciada durante um evento:

PSRM: Eu trabalhei com o [nome de uma pessoa surda] lá em Mossoró, naquela época que eu fui, e aí ele me disse que ele não foi estimulado a aprender Português. Ele gostava de ler revistinha em quadrinhos, era apaixonado pela Turma da Mônica, tinha coleção da Turma da Mônica, mas ele nunca leu um quadrinho, um texto, ele lia pelo desenho e aí ele imaginava como era conversa, mas não pelo texto, não pela história em si. Tanto que quando eu sugeri a ele que construísse uma história pelo recurso que eu levei que eram os dados de

Contação de História, porque ele estava trabalhando metáforas na Libras, quando eu sugeri os dados para ele contar uma história em Libras ele fez uma história fantástica. Aí quando eu pedi para ele escrever a história ele não conseguiu escrever ele disse: “olha, é muito difícil!”. E é um surdo pós-doutor, disse: “é muito difícil para escrever, porque eu não tive cultura de aprender a Língua Portuguesa. Porque sempre me disseram que a língua do surdo é Libras, que não precisava aprender Português”. E o que precisa ser realmente desmistificado, eu acho que vale até uma formação, alguém que fale sobre isso, que tem que ser falado isso com o surdo: “que o surdo pode sim, é capaz de aprender Língua Portuguesa, aprender inglês”. Como é que não aprende o Português e porque lá naquele congresso de Florianópolis eu vi surdo defendendo trabalho de metodologia de Língua Inglesa? Por que não de Língua Portuguesa? E realmente não tem nenhum trabalho nessa época, desses estímulos e incentivos do surdo aprender Língua Portuguesa.

Mesmo sem compreender os signos linguísticos, o Surdo já se apropriava das práticas sociais de leitura e escrita por meio de imagens, o que incitava a sua imaginação na construção de histórias. Foi solicitado a sinalizar uma história e conseguiu com eficiência, no entanto, não conseguiu escrevê-la, relatando a falta de estímulos ao longo da sua vida, não construindo uma cultura da escrita.

Consequentemente, trazendo algumas dificuldades no uso da Língua Portuguesa, bem como o Surdo ficar estagnado no Estágio de Interlíngua I (BROCHADO, 2003), em que costumam escrever com um vocabulário reduzido, sem flexões e concordâncias adequadas, sem conectivos, entre outros aspectos gramaticais do Português. Necessitando assim, de interferências mais significativas para que se possa chegar no Estágio de Interlíngua III, produzindo textos adequados às especificidades linguísticas do Português.

Diante desse contexto, interrogamos as participantes da pesquisa: “como você estimula seus alunos Surdos a escreverem seus próprios textos?”, acrescidas às suas respostas trazemos um trecho de uma das falas da TILS em relação ao letramento dos Surdos no contexto atual:

PLP: Assim, eles entregam, alguns entregam outros, né! Mas isso tanto do aluno surdo, quanto do aluno não surdo, eles têm essa dificuldade. Geralmente, eu nunca faço a produção de texto em sala, eu sempre passo a atividade como eu quero, explico como é essa atividade e aí eles trazem essa atividade, muitos entregam atividade outros não. [...] Eles não gostam muito. mas não é só em relação ao surdo, em relação a turma toda. Eles **não gostam de escrever**, eles não têm esse **hábito de escrever**.

PSRM: Então, a gente tem uma conversa em Libras, esse momento eles escreverem, a gente já fez muito com a **troca de mensagem de whatsapp como nível deles**. Perguntava para eles tipo: “fizeram o quê no fim de semana?”. Aí eles colocaram: praia, jogar videogame, estudar. [escreviam as mensagens] Um debaixo do outro, aí **quando chegava na sala a gente colocava os dois textos na lousa**, para ver. [explicava] **Esse aqui é o meu de Língua Portuguesa, esse aqui é o seu**. Fazia aquele comparativo: “**o que tem**

no meu que não tem no seu? O que tá faltando aqui no seu texto?". E aí a gente já ia orientando para que eles percebessem os conectivos, as conexões do verbo, aí depois pedia: "agora escreva o seu texto sozinho dentro dessa semelhança aqui do texto da Língua Portuguesa". Ou então a gente fazia aquela leitura de imagem, e aí pedia que eles escrevessem um texto pequeno, sempre fazendo esse comparativo de um texto de Língua Portuguesa realmente e do texto que ele escrevia como como surdo, para ele percebesse que faltava em um, o que que tinha no outro.

TILS: [...] Ultimamente, a gente não tem tido condições de ter surdos que façam um texto, um pequeno texto de 10 linhas 15 linhas.

Constata-se com a fala da PLP que a dificuldade em produzir textos escritos não se limita ao estudante Surdo, mas a todos os estudantes. Nos fazendo refletir sobre como a nossa sociedade está desenvolvendo eventos de letramento que estimulem os sujeitos a lerem e escreverem.

A professora ainda coloca que solicita as produções como atividade extra escolar e não tem tido êxito com essa prática, dessa maneira, faz-se necessário que esse trabalho se concentre mais consideravelmente em sala sob orientação, podendo partir de temas selecionados pelos alunos. Orientando suas produções textuais, para que as dificuldades nesse processo sejam minimizadas, pois vale considerar o contexto sociolinguístico em que o aluno se encontra inserido garante a resolução de suas atividades "para casa".

Ou ainda, utilizar de estratégias e recursos dos quais os estudantes tenham acesso, como relatou a PSRM, no qual a produção textual partiu da troca de mensagens no *whatsapp*, com tema do seu cotidiano, permitindo que o estudante Surdo escreva em Português conforme suas habilidades com a língua, posteriormente fazendo-o refletir sobre a sua escrita e podendo reescrever seu texto comparando-o com um outro de acordo com a gramática normativa da Língua Portuguesa.

No entanto, as práticas de letramento não podem se findar no ensino da gramática, mas permite que esse aluno consiga interagir, nas mais diferentes situações em que o Português esteja presente como forma de interação, seja ao mandar uma mensagem para um colega, ler uma receita médica, montar um currículo, produzir um poema, entre outros.

Assim sendo, o processo de letramento do educando Surdo, deverá ser desenvolvido seguindo abordagens ativas, dentre elas citamos a Comunicativa (ALBRES, 2012; DORNELES; SOUZA; BECHLER, 2016; MORAN, 2015), em que o aluno aprende a língua usando-a em situações reais de comunicação. Apontamos que, todo esse processo de uso da língua escrita deverá ser avaliado de forma processual e formativa.

6.2.5 Avaliação

A avaliação, consiste em um processo complexo que não se limita a um papel com questões a serem resolvidas num dado dia para verificar se o aluno compreendeu os conteúdos ministrados no mês.

Essa ferramenta educacional, exige uma análise processual e formativa diária das ações desenvolvidas pelos alunos, como também das práticas do professor, é um momento em que ele reflete se a metodologia, estratégias, recursos e atividade utilizada foram adequadas à aprendizagem significativa dos estudantes.

Neste aspecto, indagamos à professora de Língua Portuguesa como ao longo do ano letivo ela analisa a aprendizagem dos alunos Surdos na disciplina e respondeu:

PLP: Avalio como eu avalio o aluno não surdo, até porque eles têm ali as mesmas explicações, ele tem ali a intérprete, às vezes quando eles têm alguma dúvida ela passa para mim, eu vou explicando e ela vai [sinalizando]. [...] Eu sempre coloco uma prova também com a intérprete para tirar as dúvidas dele, porque da mesma forma como eu tiro as dúvidas dos alunos não surdos eu também faço com os alunos surdos. Sempre entrego uma prova, a mesma prova entrego para intérprete e quando tem alguma dúvida ela me pergunta eu tiro a dúvida.

A sala de aula de comum, de concepção inclusiva é caracterizada basicamente por uma grande diversidade no alunado, que pressupõe práticas, metodologias, atividades e recursos plurais, consequentemente, formas de avaliar a aprendizagem diversificadas.

Desta forma, não podemos cair no equívoco de usar sempre o mesmo e um único instrumento avaliativo para a turma, pois poderemos não obter de fato as informações necessárias e reais as quais se propõe o momento avaliativo.

Ao utilizar uma avaliação escrita com o estudante Surdo, algumas estratégias precisam ser utilizadas, tais como: interpretação em Libras das orientações e de palavras desconhecidas; comando simples e direto; uso de imagens, se possível; na produção escrita considerar as diferenças gramaticais entre a Libras e o Português.

De acordo com o Desenho Universal da Aprendizagem, assim como a forma de apresentar o conteúdo e a execução devem ser diversas, as avaliações também necessitam, visto que estamos lidando com um contexto heterogêneo de aprendizagem, assim, seria um equívoco utilizar apenas um instrumento avaliativo e ainda sem flexibilização, se preciso. Nessa perspectiva, Zerbato (2018, p. 46-47) discorre sobre a avaliação que deve ser dividida da seguinte forma:

- a. **Instrumentos de avaliação:** modifica-se a forma como o aluno realizará a avaliação, mas os conteúdos são os mesmos, por exemplo, uma prova em Braille ou a utilização do computador por um aluno PAEE para a realização da mesma avaliação aplicada ao grande grupo;
- b. **Modalidade de avaliação:** ocorrem quando, por exemplo, um aluno apresenta dificuldades na realização de uma avaliação oral, devido às características específicas de tal estudante (por exemplo, ser surdo ou apresentar dificuldades de fala). Desse modo, modifica-se a avaliação, sendo realizada pela maioria pela via oral para a língua escrita ou língua de sinais;
- c. **Tempo:** pode ser necessário, por exemplo, quando um aluno necessita de um equipamento especial para a realização da avaliação.

Nesse sentido, as maneiras de avaliar o processo de letramento em Língua Portuguesa pelo aluno Surdo, precisa ter comando diretos com uso também de uma linguagem não-verbal se possível, ou até mesmo com uso de provas em Libras por meio de vídeo; evitar provas orais, mas dependendo do contexto poderá ser sinalizada em Libras; se conveniente aumentar o tempo de prova, visto que o aluno poderá apresentar dificuldade em não conhecer o significado de algumas palavras, necessitando que o intérprete de Libras sinalize o significado dos termos conforme o contexto, demandando um tempo maior para a compreensão do estudante.

Portanto, conforme a LDBEN (1996) versa em seu Art. 24, que para se verificar a aprendizagem dos estudantes um dos critérios é que “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, pontuado também pela BNCC (2018), essa avaliação processual e formativa, superando aquele tipo de avaliação que se propõe a medir e classificar os alunos, colocando-os em uma escala decrescente.

6.3 Os gêneros textuais no letramento de Surdos

Na Categoria de Análise 3 “Os gêneros textuais no letramento de Surdos”, verificamos através da pergunta às participantes “quais gêneros textuais costumam utilizar em suas aulas?”, uma subcategoria “gêneros”.

Quando essas professoras apresentam a seus alunos uma diversidade de gêneros textuais, proporciona o conhecimento da variedade de escrita, além de fazer com que seus alunos possam ter uma identificação maior com um gênero textual que o professor poderá estar explorando em sala de aula.

Quadro 7: Os gêneros textuais no Letramento de Surdos

Subcategoria	Professoras	Frequência
Gênero	PLP / PSRM / TILS	05

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

6.3.1 Gênero

Os autores Araújo e Lima (2022, p. 169), pontuam a importância de fazer uso de diferentes gêneros textuais “explorando-os de forma significativa e apresentando a relevância deles para a construção de relações comunicativas, indispensáveis à vida. O contato com a diversidade de gêneros textuais é de grande importância à aquisição da competência comunicativa”, permitindo ao aluno Surdo a construção de um sujeito letrado em Português. Conforme a BNCC (2018, p. 516), os professores precisam, no Ensino Médio,

diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (vídeo minuto, documentário, *vlog* científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc.).

Mediante isso, indagamos às professoras, participantes da pesquisa, sobre a disponibilidade de diferentes gêneros durante as práticas de leitura e escrita, então disseram:

PLP: Eu sigo o conteúdo da série, os gêneros, mas sempre abordado, por que vão surgindo situações, e dentro dessas situações a gente vai fazendo essas colocações de forma automática, vão surgindo, mas sempre **eu vou trabalhando o que traz o conteúdo daquela série**. Como é do segundo ano então, a gente tá trabalhando muito com a questão de texto de mídia, aí já **trabalhei o editorial com eles, a crônica, relato**, entendeu? Então assim, trabalhando essa produção textual. [...] Eu trago o texto com o gênero, geralmente é xerocopiado, eu trago os textos, eu distribuo os textos, inclusive eu sempre dou um texto pra intérprete, fazemos a leitura do texto, eu já tenho trabalhado com eles as características e, eles fazem a leitura do texto e em cima dessa leitura, a gente vai trabalhando essas características, depois eles partem para a produção.

PSRM: **Os gêneros textuais que fazem parte da rotina deles:** receitas, listas de supermercado, conversa de WhatsApp, que é o que a gente mais utiliza, bulas de remédio, revistas, revistas em quadrinhos, convite de aniversário, recados, bilhete, comunicado da escola que são os que são do contexto do aluno. [...] **O vocabulário de uma receita de bolo eles conseguem**

compreender bem, mas de uma bula de remédio não, por conta do vocabulário mais avançado, também pelo nível de Língua de Sinais que eles têm que é pequena, então **o gênero textual que mais tem dificuldade é a bula de remédio e as histórias em quadrinhos por causa da abstração**, às vezes não consegue abstrair o significado das historinhas.

TILS: [...] os professores têm levado para escola não só os textos das disciplinas em si, mas como têm proporcionado para eles o contato. Olha eu vejo muito a professora de Português quando ela vai trabalhar com eles, a quantidade de **gêneros textuais diversificados**, a quantidade de **tipos de textos diversificados**, onde eles podem encontrar esses tipos de textos, até mesmo a compreensão do texto não-verbal, que eles acham que não é texto, mas é texto. Então, tudo isso é muito trabalhado! Às vezes eu mostro para eles, a professora de Geografia tá dando aula, ela mostra uma imagem, aí eu faço a ligação: “vocês lembram quando a professora falou do **texto não-verbal**? A professora de Geografia está apresentando um texto não-verbal, onde ela mostra que o planeta, onde ela mostra determinada situação e tal”.

Conforme a PLP, as escolhas dos gêneros textuais são selecionadas de acordo com a série, buscando trabalhar as habilidades exigidas, o que não podemos invalidar, pois o novo Ensino Médio está organizado a partir da BNCC (2018).

Entretanto, esses gêneros mais complexos que os estudantes não costumam utilizar no seu contexto diário podem estar alinhados ao descontentamento em ler e escrever narrado anteriormente pelas professoras. Dessa forma, é interessante que suscite o trabalho de letramento partindo dos gêneros mais utilizados pelos educandos, inserindo novos tipos de textos aos poucos, conversando com os já de propriedade dos alunos. A esse respeito, Farias (2017, p. 19) propõe que

dessa forma, o professor pode permear suas aulas com textos poéticos, com as HQs (histórias em quadrinhos) que encantam crianças e jovens, os mangás (gibis japoneses) tão em voga atualmente, matérias jornalísticas, textos publicitários, quer sejam veiculados no rádio, na televisão ou nas revistas, RPG (role play game), com suas regras específicas, gravação de conversa entre os alunos, entrevistas de uns alunos com os outros.

Trabalhando os gêneros mais complexos de forma lúdica, interdisciplinar, com temas e discussões que dialoguem com a realidade sociocultural dos sujeitos, para que compreendam significantemente as informações apresentadas reconhecendo-as em suas vivências diretas ou indiretas, significando o ato de ler e escrever, buscando superar essas práticas como uma obrigação ou até mesmo punição.

Quando a PSRM, discorre que faz uso de gêneros conforme as necessidades comunicativas imediatas dos estudantes Surdos, possibilita um processo de letramento relevante, de maneira que se permite trabalhar também questões linguísticas e gramaticais da

Língua Portuguesa.

O uso dos gêneros para que sejam expressivos, uma das considerações a se fazer é compreender quais os níveis de linguagem, vocabulário que os alunos Surdos e ouvintes apresentam, quais tipos de textos conseguem compreender, significar, interpretar, dialogar com outros conhecimentos, ou seja, partir dos conhecimentos prévios dos estudantes como pontua Vigotski acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (1991).

O desenvolvimento de atividades que explorem os gêneros que fazem uso de uma linguagem não-verbal acompanhada ou não de uma verbal significa desenvolver habilidades nos alunos de uma interpretação para além do que se vê, analisando o discurso imbricado na imagem, que pode servir para incitar o trabalho com a produção textual em Língua Portuguesa.

Um dos gêneros mais comuns desse tipo são os “memes”, pois com a acessibilidade às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e à rede de internet constitui-se a Cibercultura, surgindo novas formas de interações, dentre elas a difusão do uso dos memes, com linguagem verbal e não-verbal. Os memes por estarem em evidência diariamente entre as pessoas, em especial em suas redes sociais, podem ser utilizados para inúmeras discussões sócio-histórica, política, linguística, cultural e entre outras.

Em suma, ao discorrermos que as práticas de letramento em Língua Portuguesa principiando pelos gêneros de gosto e necessidades comunicativas dos estudantes Surdos e ouvintes não significa prender-se neles, infantilizá-los ao apresentar aos alunos do Ensino Médio, deve-se propor práticas de leitura e escrita prazerosas e desafiadoras, iniciando com os gêneros familiarizados pelos educandos, sendo um ponto de partida para novos gêneros.

O desenvolvimento desse trabalho, será possibilitado de forma considerável quando os professores envolvidos no processo de letramento do aluno Surdo construírem suas práticas em uma perspectiva filosófica colaborativa, somatizando seus conhecimentos.

6.4 Concepções sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem

Desenvolver práticas de letramento em uma escola regular de perspectiva inclusiva perpassa impreterivelmente por um trabalho colaborativo, para que se possa construir e desenvolver ações plurais que favoreçam as aprendizagens em uma sala regular heterogênea.

Nesse sentido, buscamos conhecer como as professoras da disciplina de Língua Portuguesa, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e a Tradutora/Intérprete de Libras desenvolvem suas práticas, se há uma relação entre elas.

Para isso, realizamos as seguintes perguntas: “como descreveria a parceria entre a

senhora, a professora da sala de recursos multifuncionais e a intérprete de Libras para o planejamento, execução e avaliação das aulas? Como comprehende o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem para o processo de ensino e aprendizagem de alunos Surdos?”. Como resultado das respostas das participantes, identificamos as seguintes subcategorias:

Quadro 8: Concepções sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem

Subcategorias	Professoras	Frequência
Ensino Colaborativo	PLP / TILS	03
Desenho Universal da Aprendizagem	PSRM / TILS	04

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Perguntamos às professoras quais as suas concepções sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) para o processo de ensino-aprendizagem de alunos Surdos. Elas revelaram que:

PLP: Saber exatamente que seja na teoria, o que seja **esse Ensino Colaborativo eu ainda não li nada sobre**, mas deve ser algo que ajude, nesse intercâmbio entre aluno-professor, de um modo geral não sei se é isso. [Você tem algum conhecimento sobre Desenho Universal da Aprendizagem?] Não, o que é isso?

PSRM: Não, não tenho conhecimento [sobre Ensino Colaborativo] só ouvi falar. No curso do AEE, tem uns cursistas que falam sobre esse ensino, mas realmente não tenho conhecimento, não sei como funciona. E sobre o Desenho Universal da Aprendizagem também só ouvi falar. Desenho Universal só conheço mesmo aquele da acessibilidade, nem sabia que tinha esse tipo aí.

TILS: O Ensino Colaborativo é o papel que nós, vou dar uma resposta assim mais informal, é o papel que nós intérpretes, o professor, o aluno e a família tem que exercer para que haja a construção desse conhecimento. Ensino Colaborativo fala de colaboração, ele necessita da colaboração de todos para que ele aconteça. E o termo Desenho Universal da Aprendizagem, eu conheço o desenho universal que trata da questão de acessibilidade arquitetônica, tudo mais, mas voltado para a aprendizagem é a primeira vez que eu ouço.

De modo geral, as professoras não comprehendem os fundamentos do Ensino Colaborativo para o letramento de Surdos, o que revela a significância dessa pesquisa para a divulgação dessa filosofia educacional, possibilitando seu uso de forma adequada. Nesse aspecto, a BNCC (2018, p. 16) propõe “adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem”.

Quanto ao DUA, a PSRM e a TILS comprehendem o seu uso no contexto da

acessibilidade física e arquitetônica, mas não empregada no contexto educacional inclusivo, contudo, é um conhecimento base que necessita de ampliação teórico-prática.

As práticas tendem a ser utilizadas em uma única perspectiva, no sentido de não explorar os diferentes tipos de aprendizagens apresentadas na sala de aula regular, limitando as possibilidades dos alunos, por não se apresentar o objeto do conhecimento de forma plural e equitativa.

Os professores ao utilizar o DUA poderão estar flexibilizando o acesso ao currículo, buscando metodologias que minimizem as barreiras de aprendizagem, no caso em estudo, o processo de letramento em Língua Portuguesa dos alunos Surdos.

Isso porque, as estratégias são pensadas de forma acessíveis para os educandos, criando práticas de letramento em que há uma diversidade de representação da Língua Portuguesa, de execução e de engajamento nas tarefas apresentadas, de acordo com o DUA.

O não entendimento por parte das professoras sobre esses termos impossibilita a reflexão, construção e o desenvolvimento de práticas inovadoras que possam auxiliar o processo de letramento não apenas do aluno Surdo, como também dos demais inseridos nesse contexto inclusivo.

A construção de práticas de letramento plurais, considerando o Surdo, está intimamente ligada à troca de conhecimentos entre os professores da sala da aula comum, da sala de recursos e o intérprete de Libras. Dessa maneira, quando perguntamos às professoras como descreveriam se havia ou não uma parceria entre elas para o planejamento, execução e avaliação das aulas, pontuaram o seguinte:

PLP: [...] Eu pergunto pras meninas [intérpretes], eu digo: “ele tá entendendo?”. Então, com a intérprete fica bem mais tranquilo de trabalhar e as meninas também, elas ajudam muito, **elas dão dicas**, entendeu? Por exemplo: escrever primeiro e depois falar. Então, tem essas **dicas** e são passadas para gente e que a gente vai trabalhando o dia a dia. [...] Eu buscando isso, mas quando não tem intérprete por exemplo, eu passava as aulas para intérprete antes, para ela trabalhar essas aulas antes, para quando eu começar ela já está com o conteúdo ali também.

PSRM: **Não, nem conheço a professora** [da disciplina de Língua Portuguesa], também nunca nos procurou lá no CAS, nem [nome da outra professora da sala de recursos] também acho, que nunca teve contato com ela. [...] Então, realmente a **informação que a gente tinha eram dos cadernos deles**, que eles levavam, às vezes sim, às vezes não, **e o conteúdo do livro até onde que estava respondido**. [...] se a gente conversar com os professores de Língua Portuguesa junto com os intérpretes e esclarecer como é esse trabalho, que tem que ter essa parceria e pedir que eles colaborem conversando com o surdo também: “é importante que você estude Português pelos motivos que precisa aprender Língua Portuguesa e que vá para a sala de recurso para que

esse trabalho aqui da sala seja complementado, o que você não entende aqui. Porque às vezes, não entende a interpretação pelo nível de Língua de Sinais, mas lá na sala de recurso tem um trabalho legal que você pode compreender todo esse contexto". E aí desmistificar aquela história de que o surdo não aprende português, que o surdo não gosta de português, porque para mim é uma lenda, isso é uma cultura que foi criada, porque o ninguém nunca estimulou o surdo aprender Português.

TILS: Olha, não há parceria entre o AEE e a escola até o momento. Eu sei que os meninos fazem o atendimento na Sala de Recursos no próprio CAS, mas a gente não tem essa troca. Com relação à professora [de Português], a gente sempre se preocupa, como eu te falei, tem questão da produção dos textos, eles [os alunos Surdos] não conseguem, tem a questão de algumas respostas subjetivas que eles têm que escrever, então o que eu tenho feito com a professora? Ela é super parceira, ela é bastante compreensiva, então ela pede: "já que eles não conseguem escrever, pede para eles falarem, tu vais me dizendo". Algumas vezes ela faz dessa forma, outras vezes ela pede para eu escrever o que eles dizem, aí eu coloco para ela: "na escrita vai ter sempre a minha interferência, na construção, não é na opinião, não é no que eles estão dizendo, mas na construção porque eu já tenho a Língua Portuguesa mais elaborada, então não posso colocar no papel da forma como o surdo faz [sinaliza conforme a gramática da Libras]. Então, ela vai achar a diferença entre a minha escrita e a escrita do surdo, tudo isso eu explico para ela, e ela entende bem legal, ela comprehende bacana. Há uma parceria legal entre a gente.

Diante das análises das entrevistas, pudemos evidenciar que não há um Ensino Colaborativo (EC) entre as PLP, PSRM e a TILS, limitando as práticas desenvolvidas na sala comum e de recursos. Contudo, a PLP e a TILS tendem a desenvolverem ações colaborativas, mas que não se configura em um EC, por não atender a todos os objetivos e princípios dessa filosofia educacional.

Percebemos que, apesar de não ser um EC, essas atitudes entre as professoras são significativas, por permitir as melhores estratégias possíveis, no momento, para que os alunos Surdos tenham um processo de letramento que atendam às suas necessidades comunicativas e cognitivas, explorando sua visualidade.

Essas práticas, seriam potencializadas com a colaboração da PSRM, que desenvolvessem um Ensino Colaborativo, pois esse:

É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p. 32).

Ressaltamos que, no caso do EC, desenvolvido em uma sala regular que tenha estudante

Surdo, é indispensável a presença do Tradutor/Intérprete de Libras (TILS) como uma figura colaborativa, visto que em alguns casos o professor da sala de recursos não tem conhecimentos significativos em relação à Libras, dificultando a comunicação e limitando as intervenções, além do TILS ter conhecimento pedagógicos que complementem as práticas dos outros professores envolvidos no EC.

7. PRODUTO EDUCACIONAL³³

A proposta de um Produto Educacional (PE) consiste em um recurso indispensável no Mestrado Acadêmico de forma a contribuir diretamente com o campo e participantes da pesquisa no desenvolvimento de suas práticas docentes.

A esse respeito, Rizzatti *et. al* (2020, p. 2) versa que “os PE não se configuram e nem devem ser vistos como receitas prescritivas capazes de serem acriticamente reproduzidas por outros docentes”, e sim, possibilidades de práticas e estratégias a serem pensadas, analisadas, e se necessário, adaptadas para que possam ser utilizadas, assim os “professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia)” (RIZZATTI *et. al* 2020, p. 2) de forma crítico-reflexiva.

Assim, a construção desse material se constitui como um instrumento que visa auxiliar, orientar as práticas dos professores no letramento em Língua Portuguesa de estudantes Surdos do Ensino Médio, de forma a fomentar estratégias necessárias ao desenvolvimento cognitivo e sociolinguístico destes estudantes, sem que seja necessário um Plano Educacional Individualizado (PEI) para o aluno Surdo.

As seções desse livro digital são compostas por orientações de como se construir práticas de Ensino Colaborativo entre o professor da disciplina de Língua Portuguesa e o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, sendo o intérprete de Libras um profissional que venha agregar de forma colaborativa.

Além de se propor estratégias, recursos didático-pedagógicos e atividades conforme a realidade vivenciada pelos docentes participantes da pesquisa no sem campo de atuação profissional, baseadas em pressupostos teórico-metodológicos para o letramento em Língua Portuguesa no Ensino Médio, em turmas de concepções inclusivas com estudantes Surdos, em uma perspectiva do DUA.

A construção dessas propostas se deu conforme às orientações das literaturas atuais acerca do letramento em Língua Portuguesa escrita como segunda língua para aluno Surdo, bem como o que dispõem a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Desta forma, se propõe possibilitar situações de letramento com a diversidade de tipos e gêneros textuais, de modo que os professores permitam aos estudantes, em especial aos Surdos, que compreendam a Língua Portuguesa usando-a em situações reais, de forma

³³ Link de acesso para o ebook:

https://drive.google.com/file/d/1XkmvzmUzUIA59qoRQq5XXeDEFnmJ5OjL/view?usp=share_link

contextualizada, com recursos e estratégias acessíveis, por meio de múltiplas linguagens de interação e expressão com o objeto do conhecimento.

As atividades foram pensadas a partir das dificuldades e habilidades apresentadas pelos estudantes Surdos que se encontram no Ensino Médio, algumas adaptadas a partir das práticas utilizadas pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais, no Atendimento Educacional Especializado com seus alunos Surdos.

Diante do exposto, esse caderno pedagógico encontra-se dividido em quatro capítulos:

1. O Ensino Colaborativo no Letramento de Estudantes Surdos, apresentamos a filosofia do Ensino Colaborativo ou Coensino como proposta para potencializar práticas de letramento necessárias para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, em especial do Surdo.

2. O Desenho Universal da Aprendizagem no Letramento de Estudantes Surdos, discutimos sobre as contribuições do DUA para a construção de práticas de letramento inclusivas, com foco no estudante Surdo.

3. Propostas Pedagógicas para o letramento em Língua Portuguesa para estudantes Surdos do Ensino Médio, apresentamos possibilidades de atividades que possam auxiliar o processo de letramento dos estudantes Surdos. Ressaltamos que essas propostas podem servir apenas de modelo a ser seguido, devendo ser adaptadas conforme o contexto educacional ao qual serão utilizadas.

4. Considerações finais, refletimos sobre as contribuições desse ebook para as práticas de letramento em Língua Portuguesa em salas regulares inclusivas de nível médio com alunos Surdos.

Portanto, esse ebook se direciona, prioritariamente, aos profissionais da educação em formação inicial, continuada e em serviço que objetivem construir práticas de letramento em Língua Portuguesa coerentes com a realidade da sala regular inclusiva com alunos Surdos, utilizando propostas pedagógicas como o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir as práticas de letramento em Língua Portuguesa voltadas ao aluno Surdo do Ensino Médio em uma escola regular de perspectiva inclusiva, consiste em analisar todo um contexto sócio-histórico, político, cultural, linguístico e identitário que permeiam a sala comum e a Sala de Recursos Multifuncionais, campos de pesquisa.

Partimos do pressuposto de que o letramento corresponde às práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem necessárias para a comunicação entre os sujeitos, compreensão e expressão no mundo, sendo assim, não se esgota no ambiente escolar, pelo contrário, está presente em todos os contextos vivenciados pelos alunos.

Portanto, a importância da colaboração da família nesse processo, estimulando o Surdo a ler e escrever em Língua Portuguesa no dia a dia, seja por meio de uma mensagem nas redes sociais, um bilhete, entre outros. Vale destacar que essa instituição se apresenta de maneira relevante ao possibilitar que o Surdo tenha contato com a Libras desde a tenra idade, pois as suas habilidades na língua materna influenciarão substancialmente o processo de aprendizagem do Português escrito.

O uso da Libras, é mais que um direito linguístico do estudante Surdo, é por meio dessa língua que as informações produzidas sócio-historicamente, lhes são acessíveis, transformando-as em conhecimento. Associado ao uso da Língua de Sinais as metodologias ativas e visuais, se configuram como práticas que permitirão a este aluno uma eloquente interação com o objeto do conhecimento, ou seja, com o Português.

Diante disso, a escola regular necessita de formações voltadas aos professores para que possam ter acesso aos conhecimentos relativos ao aluno Surdo, em especial o conhecimento da Libras, para que possa se reportar diretamente ao estudante, até porque existem conteúdos aos quais o sujeito com mais propriedade em explicar é o professor regente, visto que em algumas situações o intérprete poderá não conseguir interpretar significativamente a dada explicação do professor.

Nesse sentido, é fundamental que haja formações voltadas ao ensino de Libras na escola, para que todos os profissionais da instituição se comuniquem em Libras com o aluno Surdo, construindo um espaço linguisticamente acessível em que esse estudante tenha um sentimento de pertencimento. A organização desse curso, poderá ser pensada em parceira com o Centro de Ensino de Apoio a Pessoa com Surdez (CAS), local onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os alunos Surdos.

Além do uso e difusão da Libras na escola, de modo que os professores envolvidos no letramento do estudante Surdo possam interagir com ele por meio dessa língua, pontuamos o uso de diferentes tipos, portadores e de gêneros textuais, apresentando uma pluralidade de linguagens, para que se adequem a diversidade de aprendizagem e letramento em Língua Portuguesa, de acordo com as habilidades linguísticas dos alunos.

Quanto aos gêneros, é recomendável partir daqueles que os alunos têm uma maior familiaridade e necessidade de uso, inserindo novos gradativamente, ampliando os conhecimentos linguísticos dos estudantes, em especial dos Surdos, estimulando seu gosto pela leitura e escrita.

Das instituições responsáveis pelo letramento do estudante, a escola tem o papel mais significativo em formar sujeitos letrados por meio de eventos de letramento criados crítico-reflexivo e pedagogicamente a partir do contexto de situações reais de uso da língua, como orienta a Abordagem Comunicativa.

Esse não é um papel fácil, ainda mais quando os alunos não demonstram interesse em ler e escrever em Língua Portuguesa. Quando isso acontece é que a escola deve ter uma maior atenção a instigar seus estudantes a se tornarem letrados. É preciso reavaliarmos nosso trabalho, buscando outras situações para as práticas de leitura e escrita, desenvolvendo em sala de aula ou em outros espaços, eventos de letramento individual ou em grupo.

No contexto da escola regular da periferia, os eventos de letramento precisam ser pautados no uso de textos aos quais os alunos possam perceber a sua realidade, sendo uma estratégia que os instigue a ler e escrever, por se reconhecerem no contexto.

Esta mesma escola a qual encontramos o aluno Surdo, a construção de um sujeito leitor e escritor, precisa explorar temas relativos à cultura e a literatura surda, com uso de recursos visuais, tais como, imagens e vídeos.

A construção de práticas de letramento que atenda às necessidades da escola regular atual, perpassa com um Ensino Colaborativo, em que os professores envolvidos no processo de letrar os alunos somatizem seus conhecimentos entre si. Assim sendo, destacamos a importância do trabalho entre as professoras da sala regular, de recursos e a TILS para o desenvolvimento de práticas heterogêneas e acessíveis para o engajamento, apresentação do conteúdo, ação e expressão do conhecimento pelos alunos, isto é, práticas equitativas em conformidade à abordagem do Desenho Universal da Aprendizagem.

Visto que, a forma isolada em que a professora da Sala de Recursos Multifuncionais tem trabalhado, sem contato com as outras professoras que participam do letramento em Português do aluno Surdo, não tem possibilitado o desenvolvimento de um atendimento significativo por

estar fragmentado, sem conexão com as atividades desenvolvidas na sala regular e vice-versa.

À vista disso, se propõe que a professora da Sala de Recursos, possa se deslocar para a sala regular, desenvolvendo práticas pensadas em colaboração com a professora da disciplina de Língua Portuguesa e a Intérprete de Libras.

Essa proposição se dá pelo fato de não haver uma convergência de práticas entre a sala comum e a de recursos multifuncionais, apenas entre a professora de Língua Portuguesa e a Intérprete por estarem no mesmo espaço físico, e constatou que essa parceria entre elas se permite construir ações que sejam acessíveis ao estudante Surdo.

Sabemos que a filosofia do Ensino Colaborativo tem como um dos princípios a parceria entre os professores da sala comum e da Educação Especial, entretanto, não podemos desconsiderar a importância do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais.

No caso dos TILS efetivos, que atuam no Ensino Médio em escolas regulares maranhense, têm obrigatoriamente uma formação em alguma licenciatura, conhecimentos relativos à Educação Especial e/ou Inclusiva e o domínio de Libras. Assim, seus conhecimentos em relação ao desenvolvimento dos alunos Surdos precisam ser considerados no planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de letramento em Português por esse estudante.

Em suma, essa pesquisa nos permitiu refletir a necessidade de novas práticas de letramento voltadas ao desenvolvimento principalmente do estudante Surdo, para tal propomos o uso da Libras, diversidade de tipos e gêneros textuais, metodologias acessíveis e ativas. Desta forma, imprescindível a promoção de um Ensino Colaborativo e um Desenho Universal da Aprendizagem na escola regular de perspectiva inclusiva.

9. REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual:** problematizando a questão. *Revel*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/6e9e138e1df0292c48e355324465cb64.pdf>. Acesso em: 20 fev.2021.
- ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos:** iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia, 2020. 173 p.
- ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação Especial, 2010.
- ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de et. al. A Base Nacional Comum Curricular e a educação dos surdos: Influências das TDICs na construção do currículo escolar. In: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman de. **Educação Contemporânea:** educação inclusiva. Belo Horizonte – MG: Poisson, 2021.
- ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de et. al. Práticas de letramento(s) no contexto da educação inclusiva para estudantes surdos. In: SILVA, Rafael Soares et. al. **Tendências e pesquisas em educação** [recurso eletrônico]. Santo Ângelo: Metrics, 2021. p. 287-300
- ARAUJO, Tarcisio Welvis Gomes de; ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de; FREITAS, Thayane Nascimento. **Eventos de letramentos com a língua portuguesa na educação de estudantes surdos.** E-book: Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 589-605. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73862>. Acesso em: 08.mar.2021.
- ARAÚJO, Tarcisio Welvis Gomes de; LIMA, Marcia Raika e Silva. Letramento em Língua Portuguesa com o aluno surdo: aspectos a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem. In: SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; LIMA, Márcia Raika e Silva. **Estudos avançados sobre a educação de surdos - Vol. 2**- São Luís: Eduema, 2022. p. 154-178.
- ARIAS, L. G. **Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A).
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.
- BELÉM, Laura Jane Messias. Projetos Bilíngues e o Tradutor-Intérprete de Libras – Língua Brasileira de Sinais nos Espaços Educacionais. In: **Anais do Congresso: a educação de surdos em países de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013. p. 84-91.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação.** Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>. Acesso em: 29.nov.2020

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **Desenho universal para aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan-mar., 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-29.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CB nº 04/2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. **Lei. 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º de setembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Diário Oficial da União. Edição extra. BRASIL: 18 d novembro de 2011.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC: 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

.Acesso em: 01 de set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com

Aprendizado ao Longo da Vida. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRASIL, Lei nº 14.191 2021, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de agosto de 2021. Seção 1, p.1.

BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

BUENO, José Geraldo da Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: **BUENO**, José Geraldo Silveira; **MENDES**, Geovana Mendonça Lunardi; **SANTOS**, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63

CARMO, Cláudio Márcio do. **Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância:** uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. Rev. Inst. Estud. Bras. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S002038742016000200201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01.set.2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; **ZERBATO**, Ana Paula. **O que é o Ensino Colaborativo?**. 1ª Ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Jesuíta de Oliveira. **Afetividade e aprendizagem:** memorial de formação. Campinas, SP, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41147&opt=4>. Acesso em: 08.mar.2021.

COSTA, Micaely Honório da. **A importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento do aluno surdo em língua portuguesa**. Artigo Especialização. João Pessoa: IFPB, 2020.

COUTO, Hildo Honório do. **Sobre o conceito de Comunidade Surda**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276450309_Sobre_o_conceito_de_Comunidade_Surda. Acesso em: 28.08.2020.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; **PRADO**, Rosana. **Educação bilíngue e letramento visual:** reflexões sobre o ensino para surdos. **INES**, Revista Espaço, Rio de Janeiro, nº 52, jul-dez, 2019.

DORNELLES, Dora Maria; **SOUZA**, Flávia Burdzinski de; **BECHLER**, Maria Bernardete

Metz. **Didática do ensino de Libras.** Unintese, 2016.

FARIAS, Francisca Neuza de Almeida. **As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico:** uma pesquisa ação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2017.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A.P.; MORI-DE ANGELIS, C.C.; MASSI, G. **Letramento:** referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006a. p. 117-44.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. **Metodologias ativas e tecnologias digitais:** aproximações e distinções. Revista Educação em Questão, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30, e- 15762, abr./jun. 2019

FERREIRA, Windyz B. **Educação inclusiva:** será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos???. Inclusão - Revista da Educação Especial - Out/2005, p. 40-46.

FERNANDES, L. B.; SCHLEENER, A.; MOSQUERA, C. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas.** Revista InCantare, 2014

FREIRE, R. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo, Cortez, 1982.

GESSER, Andrei. **LIBRAS?: que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. **Letramento e surdez:** a visualização das palavras. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008. 6º ed.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: **Leitura e escrita:** no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 73-84.

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. História da Educação de Surdos no Mundo. In: **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais:** desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua brasileira de Sinais (ILS). In: **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 247-287.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de

escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Cláudia. **Tradutor intérprete de língua de sinais: quais foram as evoluções na formação destes profissionais**. Disponível em: <https://doi.galao.com.br/sites/default/files/10.21745/ac06-08.pdf>. Acesso em: 10.mar.2022.

LIMA, Marcia Raika e Silva. **Meu mundo caiu!** As significações de uma professora do ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2016.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099**. Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 22.ago.2020.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais no ensino de língua**. In: Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b, p. 29-41.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “inclusivos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 61-83.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

OLIVEIRA, Bruna Rachel Sales Sobrinho de et. al. Transformações históricas e políticas públicas na constituição da educação de surdos: alicerce para uma educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: ARAUJO, C. S. S. B; FERREIRA, A. C. A. **O surdo e a Libras**: diálogos sobre políticas públicas e práticas pedagógicas. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021. p. 9-30.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019**: Relatório do Grupo Gay da Bahia – 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

PELIZZARI, Adriana *et al.* **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (Org.) **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 49-69.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **O ensino da Língua de Sinais Brasileira como possibilidade de inclusão sócio-político-cultural das pessoas surdas no sistema público estadual de ensino de São Luís – MA**. Disponível: <http://www.linguagemidentidades.ufma.br/publicacoes/pdf/Artigo%20Maria%20Nilza.pdf>. Acesso em: 15.out.2021.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para promover a inclusão escolar**. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24.ago.2020.

REBELO, Susana Teresa Santos. A Escrita em Diferentes Contextos. In: **Anais do Congresso**: a educação de surdos em países de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013. p. 199- 207.

REBELO, Susana Teresa Santos. Abordagens de Ensino de LP para Surdos. In: **Anais do Congresso**: a educação de surdos em países de Língua. Rio de Janeiro: INES, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 2013. p. 101-109

RICHARDSON, Roberto Jany. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres et al. São Paulo: Atlas, 2012.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais**: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657/7658>. Acesso em: 17.set.2022.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília : MEC, SEESP, 2004.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. **Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão**. Educação e realidade, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. **Inclusão em educação: processos de avaliação em questão**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017.

SCAVONI, Mariana Paula Pereira. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016. 195fls.

SCHMITT, Camila da Silva; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 361-385, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v21n2/1982-5765-aval-21-02-00361.pdf>. Acesso em: 28.mar.2021

SILVA, Alessandra Pires da; SANTOS, Claitonei de Siqueira. **História da educação no brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debat. V 5, N. 1, jan-dez. 2019.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação na Linha Educação e Processos Inclusivos) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 3. ed. 128p.

SOUZA, F. F. DAINEZ, D. SMOLKA, A.L., SCIAN, R., HULSHOF, C. **Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradição no cotidiano de uma escola de ensino fundamental**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(82) 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898090>. Acesso em: 29.nov.2020.

SOUZA, M. M. M.; GOMES, S. A. O. **Inclusão em educação especial para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem**. Aleph, p. 246-265, jul. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

VALERIANI, Thales. **Educação Especial Inclusiva**: quando a diversidade resulta em inclusão. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/educacao-especial-inclusiva-quando-a-diversidade-resulta-em-inclusao#:~:text=Como%20vimos%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial,a%20conviverem%20com%20a%20diferen%C3%A7a.> Acesso em: 03.set.2020

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, E. G.. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em 09.out.2019.

VÍLCHEZ, Iván Carlos Curioso. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe [et al]. **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G.. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos 22(2):147-155, abril-junho 2018 Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso: em 09.out.2019.

ANEXOS

OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

São Luís – MA, 11 / abril / 2022

Senhora

Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Prezada Senhora,

Utilizo-me desta para encaminhar a Vsa. o projeto de pesquisa intitulado “PROFESSOR EU GOSTAR NÃO PORTUGUÊS DIFÍCIL MUITO”: estudo sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos do Ensino Médio de escolas públicas em São Luís – MA, cujo objetivo será analisar de que forma os professores de escolas públicas do Ensino Médio, na cidade de São Luís – MA, têm trabalhado em suas práticas de ensino, a disciplina de Língua Portuguesa com seus estudantes Surdos, sobre a minha responsabilidade solicitando, deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-lo que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

- a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa e que a partir da submissão do projeto ao Comitê, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;
- b) Estou ciente que devo solicitar e retirar, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto a secretaria do CEP;
- c) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;
- d) Estou ciente de que os relatores, a presidência do CEP e eventualmente a CONEP, terão acesso a este protocolo em sua versão original e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento aproveito para enviar a Vsa e aos senhores conselheiros as melhores saudações.

Atentamente,

Márcia Raika e Silva Lima

Márcia Raika e Silva Lima – CPF: 000.000.000-00

Pesquisadora Responsável

Tarcísio Welvis Gomes de Araújo

Tarcísio Welvis Gomes de Araújo – CPF: 000.000.000-00

Pesquisador Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “PROFESSOR EU GOSTAR NÃO PORTUGUÊS DIFÍCIL MUITO”: estudo sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos do Ensino Médio de escolas públicas em São Luís – MA, que será realizada no Centro de Ensino Médio Escola Coelho Neto cujo pesquisador responsável é a Sra Márcia Raika e Silva Lima, professora adjunta 1 da Universidade Estadual do Maranhão (CESC – Caxias) e o pesquisador participante Sr Tarcísio Welvis Gomes de Araújo professor/instrutor de Libras da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC (São Luís – MA).

Discutimos Educação Inclusiva como um direito de todos há pelo menos 30 anos, em particular, a Educação Especial na perspectiva Inclusiva em escolas regulares. Contudo, estudantes Surdos têm ingressado, frequentado e, saído dessas instituições de ensino apresentando consideráveis dificuldades no que concerne a participarem das práticas de letramento em Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, este estudo se propõe analisar de que forma os professores de escolas públicas do Ensino Médio, na cidade de São Luís – MA, têm trabalhado em suas práticas de ensino, a disciplina de Língua Portuguesa com seus estudantes Surdos. Bem como: compreender nas legislações discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva de estudantes Surdos o ensino de Língua Portuguesa, Ensino Colaborativo e Desenho Universal da Aprendizagem desenvolvido com esses educandos; conhecer como os professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Educação especial e inclusiva lidam com o processo de ensino-aprendizagem de estudantes Surdos; produzir um caderno, em formato e-book, com possibilidades de propostas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa, para professores desenvolverem com estudantes Surdos do Ensino Médio.

Assim, acredita-se que este trabalho possibilitará a discussão acerca das práticas de ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) para os estudantes Surdos, de modo que se possa pensar estratégias de ensino adequadas a esse público, no sentido de que as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem sejam minimizadas a fim de possibilitar a esses estudantes estratégias que o auxiliem no uso de sua L2 nas práticas sociais de leitura e escrita. Deste modo, haverá uma reflexão interna na construção do Projeto Pedagógico da escola, além de poder suscitar possíveis mudanças nas políticas educacionais existentes para que auxiliem na garantia da permanência e aprendizado dos estudantes Surdos, não só na disciplina de Língua Portuguesa, como também em outras disciplinas.

O principal problema desta pesquisa consiste em compreender: Quais práticas de ensino os professores da disciplina de Língua Portuguesa têm utilizado com seus estudantes Surdos em escolas públicas do Ensino Médio na cidade de São Luís – MA?

Mediante isso, a hipótese criada para esta pesquisa é que as práticas de ensino na disciplina de Língua Portuguesa são construídas, desenvolvidas e avaliadas somente pelo professor da sala de aula comum, em uma perspectiva ouvintista, dificultando o seu processo de ensinar e quanto ao estudante Surdo a dificuldade na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Para que se possa alcançar ou contrapor a hipótese desta pesquisa é indispensável a participação voluntária dos professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Sala de Recursos Multifuncionais, além dos Tradutores / Intérpretes de Língua de Sinais que se dará da nas etapas das Entrevistas (semiestruturadas) e das Observações (não-participante).

A priori a pesquisa será realizada de forma presencial, contudo, caso a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC - MA) orientem para o retorno das atividades remotas, a produção dos dados seguirão essas orientações, de modo que as entrevistas serão realizadas pelo Google Meet e as observações das aulas realizadas pela plataforma utilizada pela instituição *lócus* da pesquisa.

A Entrevista Semiestruturada³⁴ é uma técnica que permitirá conhecer o perfil dos professores e intérpretes, como eles lidam com as questões pertinentes ao estudante Surdo, à Libras e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Quanto à Observação Não-Participante³⁵ será utilizada a fim de conhecer as práticas de ensino utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa e na Sala de Recursos Multifuncionais com os estudantes Surdos e, assim, auxiliar na compreensão sobre as práticas que se estabelecem na escola *lócus* da pesquisa são adequadas à aprendizagem do estudante Surdo.

No processo de produção dos dados haverá alguns riscos aos participantes da pesquisa, dentre eles o de contaminação por Covid-19 visto que estamos passando por um período pandêmico. E outro risco que poderá acontecer é de que os sujeitos se sintam desconfortáveis pela presença do pesquisador em seu ambiente de trabalho observando suas práticas de ensino com os estudantes Surdos.

Contudo, os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos:

³⁴ Será utilizado como instrumento para registro dos dados, caso os professores aceitem, o gravador, pois estes instrumentos garantem o registro fidedigno das entrevistas em sua integridade.

³⁵ Utilizar-se um diário de campo para registrar as informações das dinâmicas das aulas, elementos não informados na entrevista.

seguir os protocolos de saúde orientados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que consistem em manter um distanciamento seguro entre os participantes da pesquisa, o uso de máscara, constante higienização das mãos e dos materiais utilizados. Também, realizar um momento de diálogo explicando quais os objetivos da pesquisa, deixando claro que não será feito nenhum juízo de valor acerca de suas práticas de ensino, mas analisarmos juntos se elas estão possibilitando que os estudantes Surdos aprendam, para que possamos, se necessário, repensarmos tais práticas.

Quanto aos benefícios deste estudo, pontua-se a relevância e a necessidade de pesquisas quanto às práticas de ensino associadas ao Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e o Ensino Colaborativo, em escolas de perspectiva inclusiva, no letramento em Língua Portuguesa por estudantes Surdos, que perpassa por uma formação (inicial, continuada e em serviço) da equipe escolar, adaptação do currículo, planejamento, metodologias, recursos didáticos, atividades e avaliações, ou seja, no sentido de se desenvolver na instituição, caso não tenha, práticas pedagogicamente estruturadas ao desenvolvimento dos estudantes Surdos, de um processo de ensino-aprendizagem que os valorizem enquanto sujeitos de uma comunidade de cultura, língua e identidade diferentes, conseguidos através da participação dos sujeitos da pesquisa, que refletirão sobre suas práticas de ensino com os estudantes Surdos.

Como resultado desta pesquisa será produzido um caderno pedagógico³⁶, em formato e-book, com possibilidades de propostas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa na perspectiva do DUA e do Ensino Colaborativo, para os professores desenvolverem com seus estudantes Surdos do Ensino Médio, visto que há uma carência de estudos, no Maranhão, que discutem e norteiem as práticas de ensino de professores dessa disciplina.

Portanto, vale deixar claro que sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos ao sujeito da pesquisa sobre cada uma das etapas do estudo, de modo que poderá se recusar a continuar participando do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Evidencia-se que as informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos. Clarifica-se que o participante poderá ser

³⁶ Após a produção desse produto, pretende-se promover uma oficina formativa, inicialmente, na escola *lócus* da pesquisa, a fim de possibilitar uma formação continuada de toda a equipe escolar, para que possam compreender as propostas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos do Ensino Médio, construídas durante a pesquisa e que não se findam nela.

ressarcido por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto eu,

_____, DÁ O SEU

CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: (rua, conjunto) _____. Bloco: _____

Nº: _____, complemento: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____ Telefone: () _____

Ponto de referência: _____

Contatos:

Caso necessário, entrar em contato com os pesquisadores por telefone ou e-mail:

Márcia Raika e Silva Lima / Telefone (00) 0000-0000 / E-mail marciaraika@hotmail.com.

Tarcísio Welvis Gomes de Araújo / Telefone (00) 0000-0000 / Email twgaraujo@gmail.com

Instituição:

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA / Cidade Universitária Paulo VI, Av. Lourenço Vieira da Silva N.º 1000 – Jardim São Cristovão – São Luis/MA, CEP: 65.055-310.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís – MA, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Participante da pesquisa

Márcia Raika e Silva Lima

Márcia Raika e Silva Lima
RG: 0.000.000

Tarcísio Welvis Gomes de Araújo

Tarcísio Welvis Gomes de Araújo
RG: 0.000.000

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



ESTADO DO MARANHÃO
GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS

DECLARAÇÃO de AUTORIZAÇÃO da INSTITUIÇÃO

São Luís – MA, 28 / 04 / 2022

Eu, Graça Maria Neves Ferreria, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado “PROFESSOR EU GOSTAR NÃO PORTUGUÊS DIFÍCIL MUITO”: estudo sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos do Ensino Médio de escolas públicas em São Luís – MA, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Márcia Raika e Silva Lima e Tarcísio Welvis Gomes de Araújo que o Centro de Ensino Médio Escola Coelho Neto conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (especificar o meio caso deseje – palestra, folder e demais).

De acordo e ciente,

Graça Maria Neves Ferreria
 Mat. 297076-0
 Gestão 2019/2020

Assinatura do responsável pela Instituição

Graça Maria Neves Ferreria
 CPF: 015 336 023-49

DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do maranhão

Eu Márcia Raika e Silva Lima, pesquisadora responsável da pesquisa intitulada “PROFESSOR EU GOSTAR NÃO PORTUGUÊS DIFÍCIL MUITO”: estudo sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos do Ensino Médio de escolas públicas em São Luís – MA, declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do CNS.
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Márcia Raika e Silva Lima da área de Educação Especial da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante da pesquisa;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

São Luís – MA, 11 de abril de 2022.

Márcia Raika e Silva Lima

Márcia Raika e Silva Lima
CPF: 000.000.000-00

Tarcísio Welvis Gomes de Araújo

Tarcísio Welvis Gomes de Araújo
CPF: 000.000.000-00

DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Título: “PROFESSOR EU GOSTAR NÃO PORTUGUÊS DIFÍCIL MUITO”: estudo sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos do Ensino Médio de escolas públicas em São Luís – MA

Eu, Márcia Raika e Silva Lima, investigadora principal responsável pelo presente projeto de pesquisa a ser conduzido no Centro de Ensino xxx, localizado Rua xxx, Vila Ivar Saldanha, São Luís – MA, a qual terá como colaborador Tarcísio Welvis Gomes de Araújo, declaro que não tenho nenhum conflito de interesse que possa influenciar o resultado da pesquisa, tais como:

- Interesse financeiro no produto de teste como uma patente, marca registrada, direitos autorais ou acordo de licenciamento;
- Pagamentos significativos de quaisquer tipos, excluindo os custos de condução do estudo ou outros estudos clínicos;
- Interesse administrativo em utilizar o resultado da pesquisa para coagir, admitir ou demitir funcionários onde será realizada a pesquisa.

São Luís – MA, 11 de abril de 2022.

Márcia Raika e Silva Lima

Márcia Raika e Silva Lima
CPF: 000.000.000-00

APÊNDICES

APÊNDICE A	
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA	
DADOS PESSOAIS	NOME:
	IDADE:
	SEXO:
FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO:
	PÓS-GRADUAÇÃO:
	TEMPO DE DOCÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS:
PERGUNTAS:	

1. Tem algum curso na área da Educação Especial e/ou Inclusiva?
2. Durante sua graduação cursou a disciplina de Libras?
3. Tem conhecimentos sobre a Libras ou consegue se comunicar utilizando-a?
4. A escola promove o uso e difusão da Libras? Justifique sua resposta?
5. Quem é o Surdo na sua concepção? Como você percebe a presença do estudante Surdo na escola regular?
6. Quais práticas pedagógicas realiza em sala de aula com aluno Surdo incluído?
7. Como você estimula seus alunos Surdos a lerem diferentes tipos textos?
8. Como você estimula seus alunos Surdos a escreverem seus próprios textos?
9. Quais habilidades e/ou dificuldades você percebe que o estudante Surdo apresenta em relação à Língua Portuguesa escrita?
10. Como analisa o letramento em Língua Portuguesa para o estudante Surdo no atual contexto educacional de perspectiva inclusiva?
11. Ao longo do ano letivo como analisa a aprendizagem dos alunos Surdos na disciplina que ministra?
12. Quais gêneros textuais costuma utilizar em suas aulas?
13. Como descreveria a parceria entre a senhora, a professora da sala de recursos multifuncionais e a intérprete de Libras para o planejamento, execução e avaliação das aulas?
14. Como comprehende o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem para o processo de ensino e aprendizagem de alunos Surdos?



APÊNDICE B	
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	
DADOS PESSOAIS	NOME:
	IDADE:
	SEXO:
FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO:
	PÓS-GRADUAÇÃO:
	TEMPO DE DOCÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS:
PERGUNTAS	

- 1. Durante sua graduação cursou a disciplina de Libras?**
- 2. Tem conhecimentos sobre a Libras ou consegue se comunicar utilizando-a?**
- 3. Quem é o Surdo na sua concepção?**
- 4. Como você percebe a presença do estudante Surdo na escola regular?**
- 5. Quais práticas pedagógicas realiza no atendimento com aluno Surdo?**
- 6. Como você estimula seus alunos Surdos a lerem diferentes tipos textos?**
- 7. Como você estimula seus alunos Surdos a escreverem seus próprios textos?**
- 8. Quais habilidades e/ou dificuldades você percebe que o estudante Surdo apresenta em relação à Língua Portuguesa escrita?**
- 9. Como analisa o letramento em Língua Portuguesa para o estudante Surdo no atual contexto educacional de perspectiva inclusiva?**
- 10. Ao longo do ano letivo como analisa a aprendizagem dos alunos Surdos no AEE?**
- 11. Quais gêneros textuais costuma utilizar em seus atendimentos e como percebe o uso deles pelos alunos?**
- 12. Como descreveria a parceria entre a senhora, as professoras da disciplina de Língua Portuguesa e a intérprete de Libras para o planejamento, execução e avaliação das aulas?**
- 13. Como comprehende o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem para o processo de ensino e aprendizagem de alunos Surdos?**



APÊNDICE C	
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A TRADUTORA / INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS	
DADOS PESSOAIS	NOME:
	IDADE:
	SEXO:
FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO:
	PÓS-GRADUAÇÃO:
	TEMPO DE DOCÊNCIA COM ESTUDANTES SURDOS:
PERGUNTAS	

- 1. Durante sua graduação cursou a disciplina de Libras?**
- 2. Tem conhecimentos sobre a Libras ou consegue se comunicar utilizando-a?**
- 3. A escola promove o uso e difusão da Libras? Justifique sua resposta?**
- 4. Quem é o Surdo na sua concepção?**
- 5. Como você percebe a presença do estudante Surdo na escola regular?**
- 6. Quais habilidades e/ou dificuldades você percebe que o estudante Surdo apresenta em relação à Língua Portuguesa escrita?**
- 7. Como analisa o letramento Língua Portuguesa para o estudante Surdo no atual contexto educacional de perspectiva inclusiva?**
- 8. Você percebe que há um estímulo para os alunos Surdos possam ler e escrever em Língua Portuguesa? Justifique.**
- 9. Você percebe o uso de diferentes gêneros textuais durante as aulas de Português?**
- 10. Como descreveria a parceria entre a senhora, a professora da disciplina de Língua Portuguesa e a professora da sala de recurso para o planejamento, execução e avaliação das aulas?**
- 11. Como comprehende o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal da Aprendizagem para o processo de ensino e aprendizagem de alunos Surdos?**