



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA



A LÍNGUA PORTUGUESA NA  
MODALIDADE ESCRITA NO CONTEXTO  
DE METODOLOGIAS BILÍNGUES PARA  
ESTUDANTES SURDOS: UMA  
PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA  
NA UNIDADE INTEGRADA DUQUE DE  
CAXIAS



DISRAELY DA SILVA MACHADO FERNANDES

São Luís - MA  
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**DISRAELY DA SILVA MACHADO FERNANDES**

**A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA NO CONTEXTO DE  
METODOLOGIAS BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS:**  
uma proposta didático-pedagógica na Unidade Integrada Duque de Caxias

São Luís  
2022

DISRAELY DA SILVA MACHADO FERNANDES

**A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA NO CONTEXTO DE  
METODOLOGIAS BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS:**  
uma proposta didático-pedagógica na Unidade Integrada Duque de Caxias

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

São Luís

2022

**Imagem da Capa:** Tertúlias Libras.

**Disponível em:** <https://sosinterpretes.klickpages.com.br/>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Machado Fernandes, Disraely da Silva.

A Língua Portuguesa na modalidade escrita no contexto de metodologias bilíngues para estudantes surdos: Uma proposta didático-pedagógica na Unidade Integrada Duque de Caxias / Disraely da Silva Machado Fernandes. - 2023.  
152 p.

Orientador(a): Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Bilinguismo. 2. Intervenções pedagógicas. 3. Libras. 4. Língua Portuguesa. 5. Surdez. I. Silveira Rosa, Kaciana Nascimento da. II. Título.

DISRAELY DA SILVA MACHADO FERNANDES

**A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA NO CONTEXTO DE  
METODOLOGIAS BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS:**

uma proposta didático-pedagógica na Unidade Integrada Duque de Caxias

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa (Orientadora)  
Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

---

Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu (1ª Examinadora)  
Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento (PPGEEB/UFMA)

---

Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (2ª Examinadora)  
Doutora em Informática na Educação (PPGFOPRED/UFMA)

---

Profa. Dra. Francisca Moraes da Silveira (1ª Suplente)  
Doutora em Psicologia (PPGEEB/UFMA)

---

Profa. Dra. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues (2ª Suplente)  
Doutora em Multimédia em Educação (PPGE/UEMA)

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu esposo Alberto Fernandes, à Ana Gabriela Oliveira, cunhada, e aos meus filhos: Davi Fernandes e Rafael Fernandes. Com vocês tudo tem um sentido maior e presente, pois existe o mais importante: o amor.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por todas as bênçãos alcançadas, principalmente na minha vida acadêmica e pessoal, pois apesar de ter sido um ano tão difícil, eu fui agraciada com a aprovação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), e também pude ser mãe novamente. Ou seja, o nascimento de uma pesquisa e o nascimento de uma nova vida estão em um patamar muito visceral, pois, literalmente, os dois nasceram.

A toda a equipe de coordenadores(as), professores(as), secretários(as) do PPGEEB, que esteve à frente deste projeto tão honroso, que é de propagar cada vez mais o acesso à Universidade, quebrando paradigmas e possibilitando oportunidades de ampliar conhecimentos e realizações de sonhos. Em nome desses profissionais, todos representados na pessoa do Prof. Dr. Antonio de Assis e da Profa. Dra. Vanja Maria: meus agradecimentos sinceros.

Pelo lindo presente que me foi concedido de ser orientanda da Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, uma pessoa de uma dedicação, leveza, e que sempre teve uma maneira muito natural e terna de compartilhar os seus ensinamentos, tornando este trabalho muito mais prazeroso e motivador. A sua calma tornava tudo muito mais tranquilo e simples, e me faltam palavras para expressar tamanha gratidão. Obrigada pelo seu carinho, por ter me encaminhado tão bem, por me entender e por ter compartilhado comigo momentos tão especiais!

Aos membros da Banca avaliadora Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, Profa. Dra. Lívia da Conceição Costa Zaqueu e Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, agradeço pela presença e partilha deste trabalho.

Aos meus pais Antonio Sidney e Lucimar Pereira pela educação genuína, forte e transformadora: vocês foram a minha oportunidade de ser quem eu sou.

Agradeço pelo amor que Deus me concedeu de ser mãe de dois lindos rapazes, Davi e Rafael, os amores incondicionais da minha existência, a missão mais honrosa e que me perpetua a alma. Ser mãe de vocês me engrandece, me faz ser completa, me faz acreditar em sonhos e ver que educar é um ato generoso de amor.

Com uma doce lembrança, agradeço à minha saudosa avó Marise Burgos (*in memoriam*), uma pessoa que foi uma referência educativa e de uma capacidade

afetiva incrível, marcando a minha vida, e o meu coração é muito saudoso da sua presença.

Ao meu esposo, Alberto Fernandes, pelo seu amor, paciência e cuidado, por ser tão presente e constante: o meu mais terno amor, a saudade que me vem pela manhã e que permanece sempre.

À minha cunhada Gabriela (Gabi), que tanto me ajudou tirando dúvidas tecnológicas e a sua imensurável ajuda com os meus filhos, seu cuidado e seu zelo só floresce o meu coração de gratidão.

Gostaria de agradecer ao Sr. Antonio, morador do prédio onde eu morava, que em manhãs tão agradáveis sempre estava com os seus cachorrinhos: Papito e Maquinho, com tanta sabedoria, não sabia ele quanto prazer eu sentia ao dialogar diversos assuntos, inclusive sobre estudos acadêmicos e, assim, as minhas caminhadas eram sempre prazerosas com a sua presença. Sr. Antonio, sinto saudades de nossas conversas. Obrigada!

Uma pessoa bem especial também foi a Sra. Raimunda Mendes, uma sábia mulher que tanto me orientou com os seus conselhos, com uma inteligência admirável e respeitosa. As caminhadas pela manhã na pracinha sempre foram recheadas de conhecimento. Obrigada, querida!

Gostaria de agradecer imensamente aos meus amigos Joe e Isis, pessoas que foram fundamentais no meu ingresso nesse programa, e estiveram sempre dispostos a me ajudar, tirando minhas dúvidas, me ajudando de maneira verdadeira, meu muito obrigada!

Às minhas amigas do peito, Elke e Ranilda, que tanto me auxiliaram na construção deste sonho, sempre me incentivando, no empréstimo de livros, em ideias, temáticas, tirando dúvidas. É muito prazeroso passar as tardes de trabalho ao lado de vocês. Obrigada pelo apoio, pela força, pelas risadas, e por fazerem parte da minha vida, minhas queridas amigas!

Um agradecimento especial a todos que fazem parte da equipe da escola Bilíngue, os(as) professores(as), a Gestora, nossos(as) profissionais surdos(as), toda essa equipe maravilhosa e especial, que com certeza fazem a diferença na educação de surdos(as), na incansável luta da inclusão.

Um abraço e minha gratidão ao meu amigo Carlos Eduardo, que tanto me ajudou na árdua caminhada de documentos, auxílio e procedimentos da minha licença para estudos. Como te agradeço, Eduardo, foste um anjo na minha vida.

Uma gratidão muito terna à Girlene Baima e Edilene, amigas com as quais, durante esta jornada, tive o prazer de trocar ideias, sanar dúvidas, desabafar momentos importantes dessa incrível viagem que é o mestrado. Meu muito obrigada!

A todos que direta e indiretamente estiveram comigo nesta caminhada do mestrado, amigos que estiveram corroborando dos mesmos ideais, dos encontros virtuais, dos estudos em equipe, das palavras acolhedoras, dos diálogos, das trocas de conhecimento, dos compartilhamentos de ideias!

Para finalizar, a todos aqueles amigos queridos, os quais eu e muitos, infelizmente, perdemos nesses anos tão atípicos e difíceis que foram os anos de 2020 e 2021, os quais tivemos que enfrentar.

Em especial agradeço à presença tão honrosa e especial de ter convivido e sentido de perto como era bom estar ao lado (*in memoriam*) do nosso querido Sr. Verde, nosso mestre, nosso apaziguador, nosso amado exemplo de fé; Sr. Leônidas (Sr. Leo), nosso motorista da escola Bilíngue, como sinto sua falta, porque sei que o seu carinho era muito especial, e não esqueço do senhor jamais; nossa querida amiga da disciplina de Sociologia, Cris. Querida, você era um exemplo!

Agradecer é um ato generoso, portanto, todos aqueles que estiveram nessa singela homenagem carregam um pouco da minha história, um pouco de mim; sendo assim, nos completamos de alguma forma. Obrigada!

“É necessário sair da ilha para ver a ilha,  
não nos vemos se não saímos de nós”.

(José Saramago).

## RESUMO

A pesquisa aborda a temática da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as), tendo como *locus* a instituição Unidade Integrada Duque de Caxias (UIDC), no município de São Luís (MA). O objetivo principal do trabalho é investigar sobre metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as), com vistas à elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas (COP) para os(as) docentes da escola pesquisada. Tem-se como fundamentos teóricos estudos relevantes à temática: Almeida (2020), Montoan (2015), Moura (2015), Honora (2014), Damázio (2007), Santana (2007), Quadros (2008), Carvalho (2005) e Goldfeld (2002). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo método de abordagem é um estudo de caso, no que tange à abordagem metodológica. Os participantes da pesquisa são cinco professores de Língua Portuguesa; dois coordenadores e um gestor geral. Os instrumentos de coleta de dados aplicados na proposta estão pautados na observação participante, nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários. Os questionários, devido ao período pandêmico da Covid-19, foram aplicados por meio do aplicativo *Google Forms*. Os resultados mostram que as metodologias adotadas nas aulas de Língua Portuguesa são desenvolvidas dentro de um patamar ouvinte, o que significa que esses métodos não consideram a pessoa com surdez como parte do processo linguístico das aulas, porém, tal constatação é devido à falta de formação na área e de materiais acessíveis para que essa prática seja mais presente nas escolas. O trabalho apresenta uma proposta de um produto educacional que servirá de incentivo às práticas bilíngues nas aulas de Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

**Palavras-chave:** Bilinguismo; Libras; Surdez; Língua Portuguesa; Intervenções pedagógicas.

## ABSTRACT

The research addresses the issue of Portuguese Language in written form for deaf students, having as *locus* the institution Duque de Caxias Integrated Unit, in the city of São Luís/MA. The main objective of the work is to investigate bilingual methodologies in the teaching of Portuguese as a written language to deaf students with a view to the development of a booklet of educational guidelines for teachers of the school researched. It has as theoretical basis relevant studies to the theme: Almeida (2020), Montoan (2015), Moura (2015), Honora (2014), Damázio (2007), Santana (2007), Quadros (2008), Carvalho (2005) and Goldfeld (2002). This is a qualitative research, whose approach method was a case study, regarding the methodological approach. The research participants were five Portuguese Language teachers; two coordinators and one general manager. The data collection instruments applied in the proposal were based on participant observation, semi-structured interviews and questionnaires. The questionnaires, due to the Covid-19 pandemic period, were applied through the Google Forms application. The results show that the methodologies adopted in Portuguese Language classes are developed within a listener level, which means that these methods do not consider the person with deaf blindness as part of the linguistic process of the classes, but this finding is due to lack of training in the area and accessible materials for this practice to be more present in schools. The work presents a proposal for an educational product that will serve to encourage bilingual practices in the classes of Portuguese Language in written modality.

**Keywords:** Bilingualism; Libras; Deafness; Portuguese Language; Pedagogical Interventions.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fachada externa da UIDC.....	57
Imagem 2 – Fachada da Escola após a reforma.....	57
Imagem 3 – Sala de aula.....	59
Imagem 4 – Equipe .....	59
Imagem 5 – Equipe .....	60
Imagem 6 – Atividade proposta.....	76
Imagem 7 – Atividades realizadas.....	77
Imagem 8 – Atividades Propostas.....	78
Imagem 9 – Atividades Realizadas .....	79
Imagem 10 – Atividades Realizadas .....	79
Imagem 11 – Atividades Realizadas .....	81
Imagem 12 – Dois momentos formativos com professores(as)/coordenadores(as)..	83
Imagem 13 – Momento formativo com professores(as) / coordenadores(as) e intérpretes .....	83
Imagem 14 – Capa do Caderno de Orientações Pedagógicas .....	85
Imagem 15 – Sumário do Caderno de Orientações Pedagógicas.....	85
Imagem 16 – Seção “sugestões propostas” e seus procedimentos .....	86
Imagem 17 – Seção “Escolas Bilingues e lugares de atendimento a pessoas com surdez” .....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos documentos que tratam do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.....	29
Quadro 2 – Autores, ano, tipo, instituição e título nos anos de 2015 a 2020 dos trabalhos seleccionados na busca no Banco de Teses da Capes/Dissertações .....	34
Quadro 3 – Categorias analíticas encontradas nas análises do estado da questão .	39
Quadro 4 – Roteiro do questionário .....	58
Quadro 5 – Roteiro de entrevista .....	68
Quadro 6 – As questões norteadoras e as sistematizações de dados dos respondentes .....	69
Quadro 7 – Plano de Intervenção.....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recorte temporal das produções de 2015 a 2020.....	32
Tabela 2 – Distribuição de dissertações e teses com publicação entre 2015 e 2020, sobre a temática da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos(as), por tipo de Instituto de Ensino Superior (IES) .....	33

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total filtro final Mestrado e Doutorado.....	33
Gráfico 2 – Filtro Final Dissertações e Teses.....	33

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
Art.	Artigo
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Consepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COP	Caderno de Orientações Pedagógicas
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
DNEE-EB	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
ECIM	Escola Municipal Cívico Militar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMCIM	Escola Municipal Cívico-Militar
FA	Forças Armadas
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituto Educacional de São Paulo
INES	Instituto Nacional do Ensino de Surdos
INJS	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
L1	Libras como primeira Língua
L2	Língua Portuguesa como segunda Língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MD	Ministério da Defesa
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais

PECIM	Programa das Escolas Cívico Militar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Seesp	Secretaria da Educação Especial
Semed	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal do Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UIDC	Unidade Integrada Duque de Caxias
UnB	Universidade de Brasília
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS): aspectos históricos</b> .....	22
2.1 Educação de pessoas surdas no Brasil .....	27
<b>3 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS): o que dizem as pesquisas?</b> .....	31
3.1 Análise de Pesquisas na Capes entre 2015 e 2020: Estado da Questão .....	31
3.2 Estudos que abordaram a Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as) .....	32
3.2.1 Formação dos(as) profissionais na área de surdez e a sua vivência com estudantes surdos(as) .....	39
3.2.2 Estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) .....	40
3.2.3 Inclusão de estudantes surdos(as) .....	41
<b>4 A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA SURDEZ</b> .....	42
4.1 A Língua Portuguesa na Modalidade Escrita .....	46
<b>5 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	55
5.1 Caracterização do campo da pesquisa .....	56
5.2 Participantes da Pesquisa .....	63
5.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados .....	64
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	67
6.1 Intervenções realizadas na escola pesquisada .....	72
6.1.1 Fase de diagnóstico .....	73
6.1.2 Fase de atividades propostas .....	73
6.1.3 Fase da formação e criação do produto educacional .....	73
6.2 Intervenções Pedagógicas: um diálogo necessário .....	73
6.3 Análise das atividades .....	75
6.3.1 Aspectos referentes às atividades com utilização de imagens com passagens de ações sem Língua Portuguesa .....	76
6.3.2 Aspectos referentes à produção de textos em Língua Portuguesa e preenchimento de lacunas .....	77
6.3.3 Aspectos referentes ao uso de imagens em Libras: contextualização na L1 .....	80
6.4 Proposta do Produto Educacional: Versão Final .....	84

<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	92
<b>APÊNDICES</b> .....	100
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista .....	101
APÊNDICE B – Questionário para Gestores / Coordenadores .....	102
APÊNDICE C – Caderno de Orientações Pedagógicas sobre metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as).....	103
<b>ANEXOS</b> .....	143
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	144
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acima de 18 anos.....	145
ANEXO C – Autorização para pesquisa de campo da Semed .....	146
ANEXO D – Termo de compromisso do pesquisador .....	147
ANEXO E – Carta de apresentação para pesquisa de campo .....	148

## 1 INTRODUÇÃO

“Sem a Educação das Sensibilidades, todas as Habilidades são tolas e sem sentido [...]”. (ALVES, 2002, p. 98).

A educação de surdos(as) é parte de uma história que vivenciou diversos desafios e dilemas, um passado cujo legado era a segregação, sendo, portanto, uma história de lutas e conquistas. O processo de inclusão de pessoas com surdez, no entanto, se dá a partir de muita persistência referente à sua valorização cultural e linguística, e do reconhecimento de seus direitos, desconstruindo, dessa forma, estereótipos e diferenças que marcaram a sociedade.

Mantoan (2015b) ressalta que a prática da inclusão nas escolas tem que ter um sentido de acolhimento da diferença, para que todos(as) os(as) estudantes se sintam próprios(as) em sua natureza. A escola precisa proporcionar um ambiente comum aos(às) estudantes, sejam eles(as) com ou sem deficiência, implicando em mudanças de atitudes, de práticas pedagógicas e a colaboração de todos nesse processo.

No ambiente escolar, o ensino para pessoas com surdez ainda continua desprovido de amparo pedagógico consistente, começando com a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira Língua (L1), e a Língua Portuguesa como a segunda Língua (L2) na modalidade escrita. Quadros (2006) enfatiza que as dificuldades da pessoa com surdez começa ao adentrar na escola, onde os(as) estudantes passam a conviver num ambiente predominantemente ouvinte.

O contexto dentro e fora das escolas, para os(as) surdos(as), é desafiador, necessitando de melhorias acessíveis à sua real inclusão. Quadros (2003) observa que as diferenças devem ser vistas em suas peculiaridades e experiências visuais-espaciais, uma educação para todos, reconhecendo o universo das diferenças.

O interesse pela pesquisa se estabeleceu a partir da minha experiência pessoal e profissional. No ano de 2007, consegui um contrato pela prefeitura para trabalhar no sistema prisional. Lembro-me que tal experiência foi muito desafiadora, por se tratar de um trabalho diferente e, também, porque foi nesse período que abracei a causa da minha formação atual: a educação de surdos(as). Havia um detento surdo,

que não se comunicava em Libras, mas conseguia comunicar-se comigo por meio de gestos que ele mesmo criou. Eu conseguia entendê-los, e assim nascia o meu encantamento pela área, aquilo que eu queria atuar na minha vida.

Após tal experiência, entendi que a profissionalização por meios de cursos de capacitação na área de surdez era algo essencial para a minha prática. No ano de 2009, realizei o concurso do Estado para instrutora de Libras, e tive uma verdadeira realização profissional com a aprovação, também, no concurso da Secretaria Municipal de Educação (Semed), para professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, no ano de 2011, nascia uma profissional realizada e grata pelo presente de ser concursada, pois iniciava a minha atuação na Educação Especial.

Nesses dez anos colaborando com a Educação Básica no Estado do Maranhão, em específico no ensino inclusivo de estudantes surdos(as), foi possível aprender muito durante a jornada de trabalho diária com professores(as) das diferentes áreas do conhecimento, um significativo crescimento pessoal e profissional, em que foi possível desenvolver um olhar reflexivo sobre a educação para esses indivíduos.

Minha prática como instrutora de Libras fez-me perceber as dificuldades que os(as) estudantes surdos(as) têm na classe comum do ensino regular, na sua inclusão, principalmente na aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Desse modo, esta dissertação partiu do seguinte questionamento central: De que forma o uso de metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as), através de um Caderno de Orientações Pedagógicas (COP), poderá orientar os(as) docentes e demais profissionais da Unidade Integrada Duque de Caxias (UIDC)?

Com a finalidade de buscar respostas para o presente estudo, elaboraram-se as seguintes questões norteadoras:

- Quais princípios teórico-metodológicos norteiam os trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as)?
- Como os(as) docentes da UIDC desenvolvem as suas práticas pedagógicas com os(as) discentes surdos(as)?

- De que forma as intervenções pedagógicas podem auxiliar o trabalho dos(as) professores(as) na sua prática com estudantes surdos(as) na escola?
- Como elaborar um COP sobre metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as), a fim de auxiliar os(as) discentes, os(as) docentes e demais profissionais da UIDC?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as), com vistas à elaboração de um COP para os(as) docentes da UIDC. Para isso, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os princípios teórico-metodológicos, por meio de levantamento bibliográfico em bases virtuais de buscas, Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sobre a Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos(as), para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para educandos(as) surdos(as);
- Conhecer as práticas pedagógicas utilizadas por professores(as) de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da UIDC, município de São Luís (MA), para a identificação de metodologias de ensino bilíngues que promovam a aprendizagem do(a) educando(a) surdo(a);
- Organizar estratégias de intervenções pedagógicas junto aos(as) professores(as), a fim de minimizar as possíveis dificuldades da Língua Portuguesa no contexto da surdez na escola;
- Elaborar um COP como recurso didático, a partir da análise das metodologias de ensino utilizadas pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa na modalidade escrita com estudantes surdos(as).

A dissertação está organizada em sete seções. A Seção 1, com a “Introdução”, apresenta os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa. A Seção 2 aborda a “Educação de surdos(as): aspectos históricos”. A Seção 3, intitulada “Princípios teóricos metodológicos da educação de surdos(as): o que nos dizem as pesquisas”, apresenta-se em um diálogo entre os(as) autores(as) que versam sobre

a temática estudada, possibilitando um panorama atual sobre o que as produções vêm discutindo.

Na Seção 4, “Inclusão no Contexto da Surdez”, aborda-se a inclusão das pessoas com surdez, principalmente no ambiente escolar, ressaltando as concepções da Língua Portuguesa na modalidade escrita no ambiente escolar. A Seção 5, “Metodologia”, descreve os caminhos metodológicos da pesquisa. Na Seção 6, apresentam-se os Resultados obtidos e as Discussões realizadas, por meio da análise dos dados coletados.

Por fim, a Seção 7, em que nas “Considerações Finais” sistematizam-se as principais respostas encontradas, considerando as questões norteadoras e os seus respectivos objetivos, e também se apresenta a proposta de um produto educacional que pode contribuir para a prática dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa na inclusão de estudantes surdos(as).

## 2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS): aspectos históricos

A história dos(as) surdos(as) é marcada por acontecimentos tenebrosos, flagrados por tratamentos de caráter desumano e impiedoso, considerando essa população completamente discriminada, sendo a sua história o reflexo de uma convicção de como se enxergava a pessoa com surdez. Em meados do século XII, têm-se os primeiros registros da educação de surdos(as), em que nesse período refere-se a uma concepção de gregos e romanos, de que os(as) surdos(as) não eram considerados humanos, por não terem a sua fala desenvolvida.

Segundo Honora (2014, p. 49), “[...] acreditava-se que os surdos também não tinham pensamento. Nessa época, os surdos eram privados de receberem herança, de estar em testamentos, de ter direito a escolarização e eram até proibidos de se casarem”. No século XII, pensava-se que a pessoa com surdez não tinha capacidade cognitiva. O filósofo Aristóteles (384-322 a.C.), comungava desse pensamento, pois acreditava que a audição era essencial para a escolarização. Sendo assim, se os(as) surdos(as) não tinham audição, seria impossível que eles(as) recebessem instruções educacionais na escola (HONORA, 2014).

Na Idade Média, a sociedade era dividida em feudos, e estava sob a égide da Igreja Católica, com um pensamento de que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus. Conforme Mazacotte (2018), nessa época, os(as) surdos(as) eram colocados(as) em fogueiras, considerados(as) estranhos(as), e vistos(as) como objetos, aguçando olhares curiosos da sociedade, e não podiam receber a comunhão, porque não eram considerados(as) capazes, pelo fato de não confessarem os seus pecados.

Nessa época, muitas pessoas começaram a se interessar em trabalhar com os(as) surdos(as), inclusive em como educá-los(as). Uma dessas pessoas foi o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), pois afirmava que “[...] a surdez não era um motivo para impedir os surdos de receber instruções. Descobriu tal premissa em que detectou que a escrita era uma representação dos sons da fala”. (HONORA, 2014, p. 51).

De acordo com Goldfeld (2002), Cardano usava figuras, imagens e gravuras, ensinando surdos(as) a lerem e a escreverem, e considerava um crime não instruir as pessoas surdas. O monge espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584) criou, juntamente com dois surdos espanhóis, o primeiro alfabeto manual que se tem

na história. O trabalho pioneiro do monge Pedro Ponce de León, com os filhos da nobreza, tornou-se um marco histórico para a educação de surdos(as), e inspirou outros educadores, ficando conhecido por fundar a primeira escola para surdos(as) na Espanha (GOLDFELD, 2002).

No século XVII, Juan Pablo Bonet, um padre espanhol, que além de filólogo era um soldado em serviço secreto do Rei, fez a primeira publicação de um livro que descreveria o alfabeto manual: *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*, tal obra apresentava algumas semelhanças de letras com o alfabeto manual da Libras (HONORA, 2014).

Já na segunda metade do século XVIII, foi criada a primeira instituição educacional pública para surdos(as), pelo abade francês Charles-Michel L'Épée, que iniciou um trabalho pedagógico sobre surdez, comovido com a situação de como viviam os(as) surdos(as) da capital francesa, onde fundou, em 1760, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INJS) de Paris. Como lembra Mazacotte (2018, p. 13):

O abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789) é considerado “Pai dos Surdos”, pois foi um dos primeiros a se preocupar com os surdos marginalizados, que não recebiam educação e moravam nas ruas, vistos sem qualquer valor social. L'Épée começou seu trabalho com surdos em 1760, com duas irmãs surdas que se comunicavam em língua de sinais. Utilizava um alfabeto manual, assim como Bonet, para o ensino, e aprendeu a língua de sinais em convivência com surdos.

Aponta Moura (2000), que L'Épée defendia a Língua de Sinais como a natural dos(as) surdos(as), considerando que esta se dá por meio do gestual-visual, sendo um vetor de comunicação de Língua de Sinais e da gramática francesa, método de sinais metódicos. Seu método ficou conhecido e aberto ao público para surdos(as), e também professores(as) surdos(as) para lecionar em vários lugares, e dentre esses(as) professores(as) surdos(as) estavam Laurent Clerc Huet, que vieram ao Brasil. Sobre o exposto, Neves (2017, p. 33) assevera que:

Enquanto o Abade de L'Épée desenvolvia seu trabalho fundamentado na língua de sinais, uma proposta exclusivamente oralista defendida por Samuel Heinicke, iniciava-se na Alemanha. Heinicke acreditava que a educação dos surdos deveria ser baseada na língua oral e não na língua de sinais, premissa essencial para a filosofia educacional oralista. Nesse sentido, o oralismo surgiu como um método ideal para o aprendizado dos surdos, pois alinhava-se ao pensamento da maioria, que enxergava a oralidade como a única forma desses sujeitos estarem integrados à sociedade ouvinte.

Um grande marco da história dos(as) surdos(as) foi o acontecimento do II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, em 1880, em Milão, na Itália, conhecido como “Congresso de Milão”. Como traz Honora (2014), no evento com 54 países, aconteceu uma votação sobre a escolha da melhor forma de educação para as pessoas surdas. Entre os representantes especialistas na área de surdez presentes, apenas um dos participantes tinha surdez. Ao final da votação, prevaleceu a forma oralista em detrimento da Língua de Sinais. O(a) surdo(a), portanto, teve que se retirar, e os outros 53 países representantes optaram pelo método do oralismo para educar os(as) surdos(as).

As determinações do Congresso foram: “A fala é incontestavelmente superior aos sinais e deve ter preferência na educação dos surdos; o método oral puro deve ser preferido ao método combinado”. (HONORA, 2014, p. 57). A partir desse acontecimento, os(as) surdos(as) tiveram as suas vidas transformadas, pois começaram a ter privações, perderam o direito de usar a sua Língua de Sinais e passaram a frequentar escolas que os(as) obrigavam a falar. Honora (2014, p. 57) acrescenta que:

Nesta fase, os surdos que frequentavam escolas, começaram a ter aulas somente na sua forma oral e quando insistiam em usar a língua de sinais eram amarrados com suas mãos para trás e em alguns casos, eram cruelmente açoitados com palmatórias.

Mesmo com muitas reivindicações dos surdos(as) da época, o século XX inicia na perspectiva oralista, que aos poucos se mostrava um fracasso de metodologia. Goldfeld (2002) alega que o oralismo vê o sujeito surdo como uma pessoa que tem uma patologia que impede a sua linguagem natural, e dessa maneira essa metodologia tem como fundamento integrar o surdo ao mundo oralista.

Conforme Quadros (1998, p. 25), “[...] a proposta oralista desconsidera as questões relacionadas à cultura e identidade surda e, além disso, fundamenta-se na recuperação da pessoa surda com enfoque para a língua oral, em termos terapêuticos”. A autora ressalta que tal metodologia ainda continua sendo uma realidade com experiências negativas para o desenvolvimento linguístico de crianças surdas.

Honora (2014, p. 90), sobre a prática do oralismo diante do ensino da comunidade surda, destaca que:

A abordagem do Oralismo é baseada na “capacidade “da pessoa com surdez se comunicar através da língua oral e estabelecer todo o entendimento da comunicação apenas na fala. Alguns recursos usados nesta abordagem são a leitura labial, o uso de aparelhos de ampliação sonora individual, a terapia fonoaudiológica durante muitos anos.

O oralismo tinha como objetivo levar a pessoa surda a falar e, para desenvolver uma competência de linguagem oral, o seu emocional, social e cognitivo também deveriam ser preparados para estar no mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2000). As autoras Perlin e Strobel (2008, p. 6) asseguram que:

O método oralista, agora oficializado, modifica a educação destinada ao povo surdo, na maioria dos países ocidentais, e persistirá por um século, e seu efeito é considerado nefasto do ponto de vista da identidade dos sujeitos. Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação, que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às práticas ouvintista, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma “etnocêntrica ouvintista”, tendo de imitá-los.

Nesse sentido, vê-se que tal abordagem de ensino orientava que a pessoa surda deveria se adequar às normas de linguagem da sociedade, e não o contrário. Como aponta Perlin (2005, p. 12):

Invariavelmente o oralismo causou muitos transtornos aos surdos. Muito mais do que educar, visou a corrigir com as práticas voltadas a fazer falar e se adaptar ao modelo ouvinte na vida diária seja, com a família, seja no mercado de trabalho. Trata-se de uma lógica de normalização dos sujeitos. Este método se apresentava como ligado a questões terapêuticas, enquanto proposta clínica de atendimento aos surdos.

Na década de 1970, surgiu como nova metodologia, a Comunicação Total, que tinha o objetivo básico de garantir a comunicação com a pessoa surda, utilizando todas as formas possíveis, como a Língua de Sinais e a língua oral. Portanto, Moura (2000, p. 25) nota que:

O objetivo é utilizar-se de qualquer recurso, a fim de propiciar a aquisição de uma língua, a construção da linguagem, bem como a interação entre o falante e a criança surda. Nessa prática, além de recursos diversos que poderiam ser mímicas, gestos, alfabeto manual, leitura labial, escrita etc. até desenhos, observa-se a mistura da fala oral com sinais isolados retirados da Língua de sinais do país, de modo a preservar a estrutura da língua oral.

Para Perlin (2005), a comunicação total não se mostrou eficaz, pois em momentos trabalhava a Língua de Sinais, em outros a considerava secundária,

mesmo assim entendia como processo de comunicação. Tal método é considerado por professores(as) e técnicos(as) como uma comunicação mais clínica, com um olhar para a pessoa surda como uma soma de diferentes partes.

Apesar das críticas ao método da Comunicação Total, este também teve seus aspectos positivos, pois, como diz Capovilla (2000), esse método possibilitou uma interação maior entre as crianças surdas, pois conversavam em grupo, com familiares e professores(as), e esse fenômeno não era comum no oralismo.

Porém, os avanços não foram suficientes para melhorar os resultados educacionais, pois esse método confundia os(as) estudantes, que não entendiam as mensagens. Assim, utilizar a língua oral e a língua de sinais não fazia com que houvesse compreensão da informação.

A partir dos anos 1990, surgiu a metodologia do Bilinguismo para surdos(as), e o seu processo de ensino da leitura escrita. Sobre o exposto, Moura (2000, p. 28) destaca que:

A busca por um ensino bilíngue ganha forças, não só pelo fracasso que os surdos continuavam a enfrentar nos bancos escolares, na vida social e cultural, mas também devido às pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais. O Bilinguismo começou a destacar-se mundialmente paulatinamente ao movimento do multiculturalismo, onde se expressava a reivindicação das várias minorias pelo direito a sua cultura e contra a subserviência a qual eram submetidos.

A proposta do Bilinguismo tem como foco o acesso dos(as) surdos(as) à educação através do ensino da sua primeira língua e ao da Língua Portuguesa, com metodologias ensinadas nas duas línguas (NEVES, 2017). Para Quadros (1998), as habilidades das crianças surdas têm origens cognitivas e interativas, porque adquiriram o contato com a vivência natural com a Libras. A autora enfatiza que:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com as pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais (QUADROS, 1998, p. 27).

O Bilinguismo torna-se, portanto, o ensino mais acessível no contexto escolar, uma vez que considera a Língua de Sinais como a língua natural, e a língua oral como parte do processo para ensinar a língua escrita.

## 2.1 Educação de pessoas surdas no Brasil

A educação de pessoas surdas no Brasil teve início em 1855, com o francês Hernest Huet que, juntamente com o imperador D. Pedro II, que fundou, em 1857, o Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional do Ensino de Surdos (INES). No princípio, as pessoas surdas eram educadas por linguagem escrita, datilologia e sinais. O primeiro contato se deu quando o professor surdo Huet, a convite do Imperador, trouxe cursos destinados a alunos(as) de sete a 16 anos que tivessem aptidões para desenvolver a linguagem oral.

Esse, portanto, foi o primeiro contato de brasileiros(as) com a Língua de Sinais francesa, porém, naquela época, devido ao fato de não haver professores(as) especialistas em Língua de Sinais, e sim professores(as) ouvintes, a oralização ainda perpetuou, até porque ainda era fruto do Congresso de Milão, na imposição da linguagem oral. O INES também teve consequências do oralismo do Congresso de Milão.

A grande modificação no ensino para os surdos no Brasil ocorreu em 1880, assim como nos demais países, após considerações e imposições realizadas no II Congresso Internacional em Milão. A organização do congresso foi realizada por uma maioria que defendia o oralismo como forma de ensino para os surdos. Por esse motivo, de forma internacional ficou decidido que o ensino de surdos teria de ser pautado no oralismo. Adeptos no Brasil fizeram com que esse tipo de ensino também fosse predominante (CEZAR; ALMEIDA, 2016, p. 183).

Como acentua Bueno (1994), o ensino de surdos(as) no Brasil teve um crescimento lento. Somente depois de 70 anos do INES, que se fundaram escolas de surdos(as) no Brasil. Em 1929, criou-se a escola de surdos(as) em Porto Alegre, e em 1954, o Instituto Educacional de São Paulo (IESP).

Com o passar dos tempos, as transformações foram chegando, principalmente nas políticas educacionais voltadas à educação especial, em que passos importantes começaram a surgir, e o cenário da educação no mundo começou a repensar políticas educacionais com a elaboração da Declaração de Salamanca em 1994, na Espanha, na cidade de Salamanca. Tal documento destacava a necessidade da inclusão dos indivíduos e de suas reais necessidades educacionais.

A declaração enfatizava a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE), o seu acolhimento e as mudanças de posturas:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Percebe-se que as políticas inclusivas começaram a ter vez no cenário mundial, chegando ao Brasil, e abrangendo áreas que até então não eram atendidas, como a surdez, que ainda sofria com metodologias educacionais equivocadas. Os movimentos na década de 1990 começaram a se intensificar em favor da inclusão e em relação aos(as) surdos(as), em favor do Bilinguismo e da difusão da Libras, da luta por mudanças e reconhecimento da Língua de Sinais.

Gradualmente, as reivindicações por uma educação de qualidade para os(as) surdos(as) e pelo reconhecimento da Língua de Sinais almejavam um objetivo comum: garantir à comunidade surda os seus direitos linguísticos e educacionais. Começou, então, a surgir os primeiros documentos legais que marcam as conquistas das pessoas surdas no Brasil, como a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras como forma de comunicação da comunidade surda brasileira, bem como a regulamentação da referida lei, através do Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Tal lei está regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, que permite a inclusão das pessoas com surdez a partir de estratégias, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), citado no Capítulo IV:

III – prover as escolas com:

- a) Ensino e uso da Libras;
- b) Tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
- c) Professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;
- d) Professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV – garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2012, n. p.).

A respeito da trajetória histórica da educação das pessoas surdas, Neves (2017, p. 37) realça que:

[...] nos últimos séculos evidencia que a preocupação com a aprendizagem desses indivíduos não é algo recente e também mostra que a língua de sinais

já foi vista por alguns educadores como a base para o desenvolvimento desses sujeitos. Além do mais, percebe-se que a preocupação acerca da escrita da segunda língua iniciou há algum tempo, no entanto, foram pensadas por diferentes intenções que nem sempre estavam de acordo com as necessidades e reivindicações dos surdos.

Observa-se, portanto, o reconhecimento legal da língua de sinais (Lei n.º 10.436/02) assim como outras leis que amparam a garantia do ensino da Libras, e também do ensino da Língua Portuguesa para a comunidade surda e os seus direitos. A seguir, apresenta-se o Quadro 1, elaborado pela autora Neves (2017), com uma linha temporal de tais encaminhamentos:

Quadro 1 – Síntese dos documentos que tratam do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas

Documentos	Excertos relacionados à Língua Portuguesa como L2 para pessoas surdas
Lei n.º 10.436/2002	“Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a <b>modalidade escrita da língua portuguesa</b> ”.
Decreto n.º 5.626/2005	“Art. 14 – §1º [...]: c) <b>ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas:</b> [...] VI – adotar mecanismos de avaliação coerentes com <b>aprendizado de segunda língua</b> , na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; [...]”.
Recomendação n.º 001/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade)	“[...] as provas de redação e/ou discursivas, aplicadas às pessoas surdas ou com deficiência auditiva, deverão ser avaliadas somente por <b>Professores de Língua Portuguesa para Surdos</b> ou professores de Língua Portuguesa acompanhados de um intérprete de Libras”.
Relatório do Grupo de Trabalho (GT) Bilíngue (2014)	“[...] a <b>Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos</b> , ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade”.
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)	“[...] 4.7 – garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na <b>modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua</b> , aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile leitura para cegos e surdo-cegos”.
Lei n.º 13.146, de 6 julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	“Art. 28: [...] IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na <b>modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua</b> , em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”.

Fonte: Adaptado de Neves (2017, p. 33, grifo da autora).

Os amparos legais possibilitaram avanços significativos na educação de pessoas surdas, reforçando os seus direitos e deveres, além de mais formações para os(as) profissionais que trabalham na área, como mostram Salles *et al.* (2005, p. 62):

As garantias individuais do surdo e o pleno exercício da cidadania alcançaram respaldo institucional decisivo com a Lei Federal n.º 10.436 de 24 de abril de 2002 [...] em que é reconhecido o estatuto da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngue à informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos.

Conhecer tais dispositivos legais, que norteiam as políticas na área da surdez, é assegurar os direitos dos(as) estudantes surdos(as), e possibilitar cada vez mais que os(as) profissionais que trabalham na área estejam engajados(as) na reestruturação de suas práticas pedagógicas.

### **3 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS): o que dizem as pesquisas?**

Este item é de suma importância para a realização da pesquisa, pois é a partir dele que especificam-se alguns objetivos que corroboram a parte científica da temática, onde são analisados trabalhos já realizados na linha do assunto abordado, bem como subsídios norteadores que auxiliam para o melhor entendimento e embasamento teórico da dissertação.

Foram utilizados temas selecionados na plataforma de periódicos da Capes a partir do CTD, com publicações compreendidas entre 2015 e 2020. Foram usados os seguintes descritores: “Educação para surdos”, “Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos”. Esses descritores foram importantes no processo de levantamento, pois através deles buscou-se filtrar informações através dos títulos dos trabalhos, aqueles que tinham semelhanças e que se enquadravam de alguma maneira na pesquisa.

#### **3.1 Análise de Pesquisas na Capes entre 2015 e 2020: Estado da Questão**

O propósito da pesquisa é identificar o que já se tem produzido sobre a L2 na modalidade escrita para estudantes surdos(as), e o uso de metodologias bilíngues, identificando os princípios teóricos e metodológicos utilizados nas pesquisas.

Como analisam Nóbrega-Therrien e Therrien (2011), trabalhar o Estado da Questão é um recurso que o(a) discente/pesquisador(a) utiliza para compreender e conduzir o processo de elaboração de sua pesquisa monográfica, dissertação ou tese, ou seja, de produção científica com relação ao desenvolvimento do tema proposto, objeto de sua investigação.

Dessa forma, a referida pesquisa precisou definir os seus procedimentos, elencando algumas etapas:

- Definição do descritor utilizado: Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos;
- Acesso ao *site* da plataforma de periódicos da Capes: CTD, para a verificação de dissertações e teses relacionadas ao tema ou similar;
- Seleção e resumo das dissertações e teses por filtro;
- Leitura dos itens selecionados;

- Produção de gráficos para análise quantitativa dos resumos.

A finalidade desta etapa da pesquisa foi identificar pesquisas relacionadas com a temática para, dessa forma, compreender abordagens metodológicas, objetivos e contribuições que proporcionam à produção científica em questão. Para a realização do Estado da Questão da presente investigação, foi feito um mapeamento bibliográfico na plataforma de periódicos da Capes, um recorte temporal dos últimos cinco anos, compreendidos entre 2015 e 2020. Para melhor entendimento do assunto, o descritor de uso mais constante foi: “Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos”, e, a partir dele, o processo de análise foi construído na perspectiva do objetivo proposto.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o recorte temporal das produções de 2015 a 2020, e suas considerações.

Tabela 1 – Recorte temporal das produções de 2015 a 2020

Ano	Mestrado (Dissertações)	Doutorado (Teses)	Filtro final Mestrado (Dissertações)	Filtro Final Doutorado (Teses)
2015	3280 – 296	1292	03	01
2016	3390	1408	04	01
2017	3555 – 332	1480	01	02
2018	3074	1334	03	02
2019	***	10	–	01
2020	2418	1115	01	–

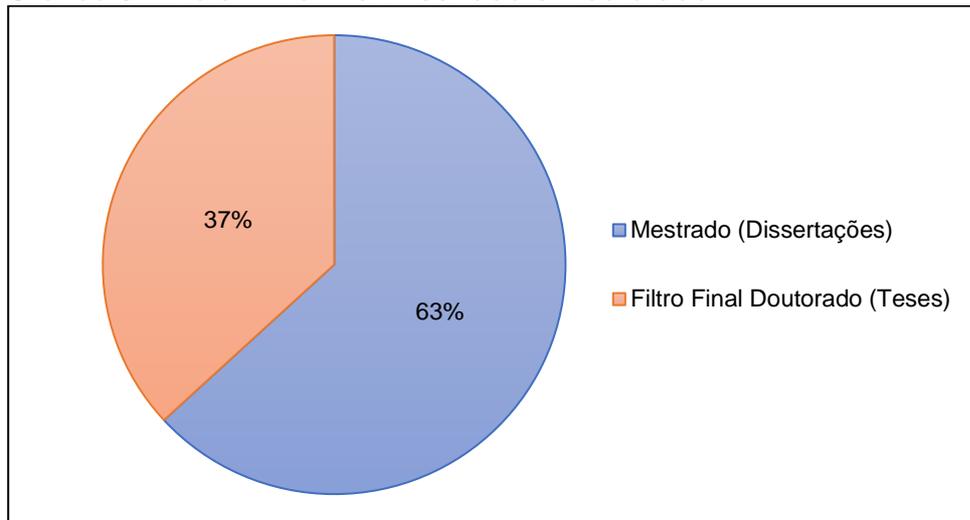
Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

As considerações a seguir fazem parte da análise temporal dos estudos das pesquisas supracitadas, tal como enfoques significativos acerca de algumas categorias encontradas.

### 3.2 Estudos que abordaram a Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as)

A partir da análise feita das pesquisas, é possível constatar que a maioria dos trabalhos nessa temática é constituída por 12 dissertações, correspondendo a 63%, e apenas sete teses, correspondendo a 37%, como consta no Gráfico 1, a seguir:

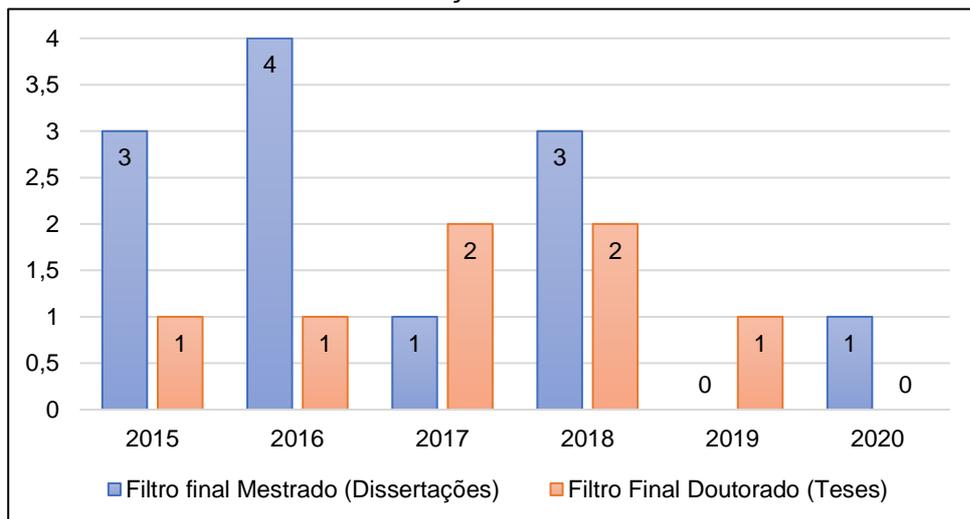
Gráfico 3 – Total filtro final Mestrado e Doutorado



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Constatam-se, no recorte temporal escolhido para esta pesquisa, isto é, de 2015 até 2020, três dissertações defendidas no ano de 2015, quatro em 2016, uma em 2017, três em 2018 e uma no ano de 2020. Em relação às teses, foram uma para cada ano: 2015, 2016, 2019 e 2020, totalizando 19 trabalhos. Os dados estão descritos no Gráfico 2, que segue:

Gráfico 4 – Filtro Final Dissertações e Teses



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tabela 2 – Distribuição de dissertações e teses com publicação entre 2015 e 2020, sobre a temática da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos(as), por tipo de Instituto de Ensino Superior (IES)

Região	UF	IES	Dissertações	%	Teses	%	TT/IES	%	TT/UF	%	TT/Região	%
Sudeste	RJ	UFRJ	1	11%	1	20%	1	7%	3	23%	6	46%
		UERJ	2	23%	0	0%	2	15%				
	MG	UFU	1	11%	0	0%	1	7%	2	15%		
	SP	UNIFESP	1	11%	0	0%	1	7%				
		PUC-SP	0	0%	1	20%	1	8%				
Sul	RS	UNIVÁS	1	11%	0	0%	1	8%	1	7%	2	16%
	SC	UFSC	0	0%	1	20%	1	8%	1	8%		
Centro-Oeste	GO	UFG	1	11%	0	0%	1	8%	1	8%	2	15%
	Brasília-DF	UNB	0	0%	1	20%	1	8%	1	8%		
Nordeste	SE	UFS	1	11%	0	0%	1	8%	1	8%	3	23%
	MA	UFMA	1	11%	0	0%	1	8%	1	8%		
	PI	UFPI	0	0%	1	20%	1	8%	1	8%		
<b>TOTAL</b>			<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na análise do recorte temporal das pesquisas selecionadas, é possível perceber uma distribuição das produções pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Neste item, vê-se que a Região Sudeste domina a maior parte das produções acadêmicas (46%), seguida das Regiões Centro-Oeste (15%) e Nordeste (23%), e a Região Sul com 16%. Observa-se que na Região Norte não foram registradas pesquisas alusivas à temática, sendo esse dado significativo, pois se vê que existe uma carência de pesquisas acerca do tema, sendo importante o estudo apresentado, pelo fato de possibilitar o acesso ao conhecimento, às informações e às ações transformadoras na educação.

Quadro 2 – Autores, ano, tipo, instituição e título nos anos de 2015 a 2020 dos trabalhos selecionados na busca no Banco de Teses da Capes/Dissertações

ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO/TIPO	TRABALHO
2015	Adriana Ramos Silva	Dissertação/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: O caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro.
2015	Paula Carvalho Fragoso Oliveira	Dissertação/Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da língua portuguesa na proposta da educação bilíngue.
2015	Raquel de Oliveira Nascimento	Dissertação/Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS)/Porto Alegre (RS)	Análise de atividades de alfabetização de estudantes surdos.
2016	Iranilde dos Santos Rocha Souza	Dissertação/Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju (SE).
2016	Renata Cristina Vilaça Cruz	Dissertação/Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Educação bilíngue para surdos: um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da língua brasileira de sinais.
2016	Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva	Dissertação/Universidade Federal de Goiás (UFG)	Prática de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos.
2017	Bruna Crescêncio Neves	Tese/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Educação bilíngue para surdos: implicações para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.
2017	Daniela Schlic Matos	Dissertação/Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	Língua portuguesa escrita para a criança surda em uma perspectiva bilíngue.
2017	Francisca Neuza de Almeida Farias	Teses/Universidade Federal do Piauí (UFPI)	As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa-ação.
2018	Eulânia Maria Ramos Bastos	Dissertação/Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	O ensino de leitura em Língua Portuguesa para estudantes surdos: uma proposta de

			intervenção numa perspectiva bilíngue.
2018	Hector Renan da Silveira Calixto	Dissertação/UERJ	Ouvindo Sinais: Ensino de Língua Portuguesa Escrita para surdos e seus desafios.
2018	Renata Antunes de Souza	Tese/Universidade de Brasília (UnB)	Ensino de português como L2 a surdos – uma proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade
2018	Waldemar dos Santos Cardoso Júnior	Tese/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários das libras.
2020	Simone D'Avila Almeida	Tese/UFRJ	O ensino de língua portuguesa e as concepções de letramento por professores de alunos surdos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os trabalhos selecionados perpassam pela temática da Língua Portuguesa para surdos(as), em que apontam a preocupação para o ensino bilíngue, levando em consideração como se dá o processo da aprendizagem da Libras (L1), concomitante à Língua Portuguesa (L2) como segunda língua para surdos(as) na modalidade escrita. A questão norteadora comum nas obras se reporta a uma construção dessa realidade bilíngue nos espaços escolares.

Logo, esse desafio é constante nas escolas, passando também pela falha no sistema base da educação de estudantes surdos(as). Isso fica claro ao focar nos objetivos e nas questões norteadoras das pesquisas, que se assemelham em problematizar: De que maneira é possível que os estudos e as metodologias sejam necessários para que estudantes surdos(as) consigam a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita? Quais recursos pedagógicos são possíveis para isso? Quais estratégias e metodologias são cabíveis na sala de aula?

Conforme Silva, A. (2015, p. 67):

A Libras não só deve ser ensinada como também deve ser o instrumento linguístico pelo qual as crianças surdas irão adquirir conhecimentos, inclusive em Língua Portuguesa escrita. A principal diferença em relação a um curso de idiomas é que uma escola bilíngue tem a função de ensinar por meio das línguas e não apenas ensinar as línguas.

Silva, A. (2015), em seus escritos, sublinhou de maneira primordial que o objetivo da sua pesquisa foi descrever e analisar parâmetros de uma educação bilíngue para pessoas surdas. Para tanto, buscou analisar o desenvolvimento do bilinguismo para surdos(as) em um contexto educacional inclusivo, discutindo,

portanto, a formação e a função de diferentes agentes educacionais na perspectiva de uma educação bilíngue para pessoas surdas.

Após as análises realizadas pela autora, foi possível perceber que grande parte do insucesso escolar dos(as) alunos(as) surdos(as) foi relacionada à falta ou ao pouco uso da Língua de Sinais no espaço escolar. Silva, A. (2015) constatou que a Libras ainda não se apresenta como língua de instrução, como a primeira língua dos(as) alunos(as) surdos(as), mesmo em um espaço escolar denominado “bilíngue”. Outro aspecto destacado foi o ensino do Português na sala regular sem estratégias de ensino de L2, uma vez que a turma era composta por uma maioria ouvinte, e a professora não era proficiente em Libras.

A pesquisa de campo de Oliveira (2015) foi realizada em uma escola de educação bilíngue para surdos(as), no município do Rio de Janeiro (RJ). A pesquisa observou o ambiente educacional bilíngue L1 e L2, e como se dá o ensino de Língua Portuguesa para o(a) aluno(a) surdo(a) com idade entre cinco anos e 11 meses, a oito anos, filhos(as) de pais e mães ouvintes, matriculados(as) em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em três ambientes educacionais no município do Rio de Janeiro (RJ).

Os resultados mostraram que a participação no estudo levou os(as) profissionais envolvidos(as) a refletirem sobre o tema, reverem as suas atuações e as suas crenças. O estudo concluiu que a educação bilíngue é um caminho promissor para as crianças, e os resultados mostram que a educação bilíngue é uma realidade na educação de surdos(as) no município do Rio de Janeiro, necessitando de novas pesquisas, com foco no ensino da Língua Portuguesa, e de capacitação em serviço e novas possibilidades de formação continuada para os(as) profissionais envolvidos(as).

Oliveira (2015), em sua pesquisa, buscou compreender a relação entre a Libras e a Língua Portuguesa, analisando os seus aspectos teórico-metodológicos em uma perspectiva bilíngue. Durante o desenvolvimento do estudo foram realizadas filmagens das atividades pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, e anotações de campo, bem como as entrevistas com os(as) profissionais, e orientações aos familiares com informações sobre a importância da participação no estudo. Através de metodologias de pesquisa de campo, anotações, entrevistas e filmagens realizadas sobre o tema, chegou-se ao resultado de que a educação bilíngue é um percurso favorável para o desenvolvimento das competências e

habilidades dos(as) alunos(as), tornando-os(as) mais autônomos(as), independentes e conscientes da sociedade que vivem.

Silva (2016) analisou as práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos(as) do Ensino Básico, descrevendo as práticas de ensino de Língua Portuguesa de professores(as) de alunos(as) surdos(as) no contexto da inclusão escolar; analisando as práticas de leitura e escrita que contribuem para a aprendizagem de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos(as); e caracterizando a metodologia de ensino e de avaliação de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos(as).

Os resultados mostraram que o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita como L2, não faz parte, de maneira efetiva, do cotidiano escolar dos(as) alunos(as) surdos(as) do Ensino Fundamental no contexto pesquisado, sendo que estão em processo de aprendizagem, tanto da Libras quanto do Português, de maneira paralela. Desta feita, a aprendizagem se tornou prejudicada. No contexto pesquisado, o processo de ensinar essas duas línguas esteve a cargo do(a) intérprete de Libras, visto que os(as) estudantes não frequentavam o AEE, e não tinham contato com os(as) instrutores(as) surdos(as).

Souza (2016), em seus estudos, teve por objetivo compreender como se desenvolvem as metodologias e estratégias do ensino de Língua Portuguesa, através dos gêneros textuais, para surdos(as) em salas inclusivas na 1ª série do Ensino Médio. A justificativa do trabalho se encontra no desafio de metodologias de ensino da Língua Portuguesa para surdos(as), diante das dificuldades e desafios encontrados na leitura, escrita e interpretação textual. A pesquisa utilizou um estudo de caso e entrevistas com professores(as), procurando refletir sobre um ensino bilíngue. Os resultados demonstraram que tanto os(as) professores(as) quanto os(as) intérpretes precisam de qualificação, de formação continuada na área.

Cruz (2016) procurou avaliar as práticas realizadas em escolas bilíngues, tendo como objetivo principal investigar como essas práticas desenvolvidas em Língua Portuguesa para surdos(as) têm colaborado para o desenvolvimento do letramento. A pesquisa justifica-se pela necessidade de se avaliarem práticas realizadas em escolas bilíngues que, embora respaldadas por lei vigente no Brasil, ainda são minoria, e têm os seus trabalhos pouco reconhecidos e valorizados.

Os resultados revelaram que as atividades que utilizam textos reais de diferentes gêneros são propícias para o desenvolvimento do letramento crítico, bem

como aulas dinâmicas, com discussões em língua de sinais a respeito de temáticas significativas para a sociedade. Ademais, atividades que instigam os(as) estudantes à pesquisa, e que possibilitem uma compreensão real da Língua Portuguesa, são uma ferramenta para a inclusão social da pessoa com surdez.

A tese de Neves (2017) investigou o contexto da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos(as), analisando as implicações dessa relação no contexto bilíngue. Dessa maneira, explorou o papel do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, os aspectos relacionados ao contexto do ensino e da aprendizagem, a relação entre a língua de sinais e a aprendizagem da língua Portuguesa na modalidade escrita, e a importância do(a) professor(a) nesse contexto. Os resultados da pesquisa colocam novos olhares acerca da relação entre a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, além de ser um estudo para uma expansão significativa dessa área na educação.

O trabalho de Farias (2017) partiu da análise da prática dos(as) professores(as) de estudantes surdos(as) na disciplina de Língua Portuguesa em escolas públicas, no momento de sua inclusão. Os resultados dessa pesquisa apontaram que a inclusão ainda não acontece de verdade, e em relação às formações para os(as) professores(as), deve acontecer de maneira contínua, pois a Educação Especial está em constante mudança.

Calixto (2018), em seu estudo, investigou os desafios que os(as) surdos(as) enfrentam no que se refere à Língua Portuguesa na modalidade escrita, considerando as relações que os(as) professores(as) estabelecem nessa prática. O estudo mapeou as discussões sobre a Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as), a fim de compreender como os(as) professores(as) trabalham nesse ensino. Os resultados apontaram que ainda existem muitos equívocos e desconhecimento teórico em relação à metodologia do ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos(as), perpassando pela questão da formação continuada para os(as) professores(as).

Bastos (2018), em sua pesquisa, investigou metodologias de ensino de leitura em Língua Portuguesa utilizadas pelos(as) instrutores de Libras no AEE. No trabalho foram utilizadas atividades sequenciais, a fim de desenvolver a compreensão dos(as) estudantes surdos(as), bem como a sua escrita. A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa, através da intervenção. Os resultados demonstraram

melhora na compreensão linguística dos(as) alunos(as) através das intervenções propostas.

Almeida (2020) enfatizou como se dá o uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos no AEE, utilizada em duas escolas fluminenses, *locus* da pesquisa. O estudo revelou que questões de letramento e escrita estão relacionadas às práticas bilíngues desenvolvidas pelos(as) professores(as), e o ensino dos(as) surdos(as) deve estar pautado na Libras e no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, enfatizando gêneros textuais, interpretação e escrita.

Ao realizar o estado da questão, no intuito de delimitar e caracterizar o objeto de investigação, foi possível identificar e definir as seguintes categorias analíticas, como mostra o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Categorias analíticas encontradas nas análises do estado da questão

<b>Categorias Analíticas</b>	
<b>01</b>	Formação dos(as) profissionais na área da surdez e sua vivência com estudantes surdos(as);
<b>02</b>	Estratégias utilizadas por professores(as) de estudantes surdos(as);
<b>03</b>	Inclusão de estudantes surdos(as).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### *3.2.1 Formação dos(as) profissionais na área de surdez e a sua vivência com estudantes surdos(as)*

Os estudos apontam para uma carência de formações na área da surdez, e um despreparo nas práticas bilíngues, principalmente no que se refere à utilização da Libras pelos(as) professores(as) que atuam com estudantes surdos(as) em salas regulares do ensino comum. Nesse sentido, Bastos (2018, p. 107) explica que:

[...] a formação continuada, reflete diretamente na prática educacional do docente, em especial, do que atua com o estudante surdo, pois o processo educacional deste sujeito exige uma compreensão de aspectos implícitos que, por meio desta formação, instrumentaliza este docente ao desenvolvimento de novas técnicas metodológicas que vão ao encontro às necessidades desse público.

A autora ressalta a necessidade da formação continuada na área de Libras, como um instrumento transformador na prática do(a) professor(a), para que este(a) consiga encontrar elementos significativos do ensino da Libras, atendendo às necessidades educacionais do(a) estudante surdo(a).

Silva, A. (2015, p. 23) destaca que:

No processo de escolarização do surdo, o *status* da Libras deverá ser garantido por meio da reformulação curricular, adaptação de materiais didáticos, desenvolvimento de metodologias adequadas, formação continuada dos professores, inserção de novos profissionais, dentre outros.

Constata-se, pois, a importância de vários mecanismos precisos na educação de estudantes surdos(as), dentre eles, com certeza, a formação continuada de professores(as), principalmente no contexto da surdez, fato que infelizmente ainda não é uma constante.

### 3.2.2 Estratégias utilizadas pelos(as) professores(as)

Os estudos demonstraram que, na prática, as atividades didáticas ainda são elaboradas em uma perspectiva de ouvintes, e não de forma bilíngue, o que leva a uma carência em metodologias bilíngues, e até mesmo em seu desconhecimento pela maioria dos(as) professores(as). Mazacotte (2018, p. 139) alerta que:

[...] O professor, por sua vez, não tem preparo para trabalhar com estudante surdo na sala de aula junto com estudante ouvinte. A metodologia que o professor trabalha na sala de aula é de acordo com cultura de ouvinte, isto é, o que o professor ensina na sala de aula não combina com estudante surdo, pois a língua de sinais é diferente da língua portuguesa.

Para a autora, a falta de prática de estratégias bilíngues no contexto escolar é uma realidade constante, que gera prejuízos significativos no desenvolvimento da aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as), e defende que: “O método de ensino tem que combinar com a cultura surda, trabalhando sempre a Língua de Sinais e recurso visual. A maioria dos profissionais são professores ouvintes que têm sua cultura, que é diferente da Cultura Surda”. (MAZACOTTE, 2018, p. 141).

Corroborando com essa análise, Silva, A. (2015, p. 22) coloca que:

Um ambiente bilíngue para surdos implica no uso corrente da Libras pela comunidade escolar em geral; em estratégias de ensino de segunda língua para o português escrito; e, na disposição de recursos didáticos tanto em Libras quanto em língua portuguesa, na modalidade escrita. Contudo, essas condições dificilmente estão presentes no cotidiano de escolas que são denominadas como inclusivas. Esta falta gera diferentes e, por vezes, controversas formas de realizar a educação de alunos surdos.

Os métodos utilizados pelos(as) professores(as) devem estar inseridos no contexto visual, na prática do universo da surdez, pois essa vivência precisa ser desenvolvida no contexto escolar.

### *3.2.3 Inclusão de estudantes surdos(as)*

Os trabalhos mostram que a inclusão de estudantes surdos(as) ainda está longe da realidade, por se tratar de uma comunidade com questões culturais próprias, bem como o desconhecimento e a falta de prática da língua de sinais. Como menciona Silva, A. (2015, p. 3-4):

As barreiras impostas ao Surdo em seu cotidiano, seja em ambiente escolar ou extraescolar, tentam impor ao Surdo uma pressão normativa fazendo com que se modele a tal ponto que possa ser aceito e conviver na comunidade ouvinte, sendo que se ignora o fato de que o Surdo é um indivíduo cultural e que sua vivência social agrega todos os conhecimentos, modo de comunicação, valores, costumes, hábitos que constituem as diversas identidades que compõem a comunidade Surda.

Entende-se, nesse contexto, que, na prática, infelizmente, a cultura da pessoa com surdez é quase sempre ignorada, em que ela acaba ficando à margem da sociedade, e isso acarreta prejuízos em sua inclusão. Segundo Silva, A. (2015, p. 3), “A maior dificuldade está em romper as barreiras que são impostas diariamente por uma sociedade preconceituosa e excludente que mantém a escola organizada para alunos sem deficiência, com um modelo ideal de desenvolvimento”.

Silva, A. (2015) diz que isso remete a um modelo de exclusão ainda persistente na sociedade, o que reflete no contexto escolar, prejudicando a aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as).

## 4 A INCLUSÃO NO CONTEXTO DA SURDEZ

A inclusão no contexto educacional tornou-se um tema muito discutido nos últimos anos. Para tanto, é importante considerar os aspectos relevantes em consonância com as leis que corroboram tal realidade. Seu processo na vivência das escolas vem ganhando cada vez mais atenção e espaços para reflexões, além da construção de novas possibilidades no ato de pensar e repensar a ação educativa, se atentando ao princípio do respeito às diferenças.

Mantoan (2015b) explica que a pedagogia da inclusão no ambiente escolar tem uma dimensão acolhedora das diferenças para todos(as) os(as) estudantes, algo que se multiplique na sua realidade. A escola, portanto, deve proporcionar um ambiente comum aos(às) alunos(as), sejam eles(as) com ou sem deficiência, implicando em mudanças de atitudes, de práticas pedagógicas e na colaboração de todos nesse processo. Assim sendo, Lima e Mantoan (2017, p. 9) observam que:

A escola para todos é um ambiente educacional propício às relações de criação entre as pessoas que o habitam e não o lugar da reprodução, obediência, subordinação. É um espaço de aprendizagem onde se experimenta a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença.

Em uma concepção histórica, a inclusão ampara-se a partir de leis, decretos, políticas e mecanismos legais que fundamentam o tema. Dessa forma, é importante perceber e analisar os documentos que norteiam a política pública no cenário da Educação Especial, como a Declaração Mundial da Educação para Todos (BRASIL, 1990), que reafirma o direito de todos à educação, e a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), ao tratar de políticas voltadas às necessidades especiais e orientações de ações a partir de uma abordagem inclusiva.

A Constituição Federal (CF) brasileira de 1988 é um dos documentos importantes relativos à questão da Educação Especial. A Carta Magna afirma que a educação é um direito público e subjetivo, assim como dispõe sobre a criação de programas de prevenção, atendimento especializado, integração social e treinamento para o trabalho da acessibilidade (BRASIL, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é um documento significativo no contexto da educação inclusiva. Em seu art. 59, expõe que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2016, p. 40).

Vê-se que nos incisos I e III do referido artigo, a garantia de mecanismos de incluir o(a) aluno(a) com deficiência, e que os(as) professores(as) tenham capacitação adequada e especializada para atendê-lo(a), tendo, portanto, formação específica, de forma inicial e contínua.

Desafios no contexto da inclusão são colocados das mais diversas maneiras, sendo discutidas, avaliadas e reavaliadas. Além disso, práticas pedagógicas a partir da reflexão da realidade escolar são pensadas e, nesse campo, a legislação enfatiza que não se deve excluir, mas infelizmente essa ainda não é a vivência da prática em muitas instituições escolares.

Silva e Martins (2007, p. 73) informam que a “[...] prática da inclusão se baseia em princípios diversos, tais como: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada indivíduo e convivência dentro da diversidade e cooperação”. Nesse sentido, a inclusão é percebida como um processo, em que os valores são construídos durante a formação dos indivíduos ao longo do tempo.

Como expõe Fachini (2009, p. 79):

O conceito de inclusão abarca as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de toda uma comunidade escolar. E assim, faz referência não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também a todos os alunos das escolas.

Sendo assim, é necessário respeitar e compreender que a inclusão é um processo que precisa acontecer no ambiente escolar, e que seja voltado à socialização, autonomia e desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Oliveira (2015) assevera que a política da educação no contexto inclusivo requer mudanças na sua estruturação escolar. Ou seja, tem que existir adaptações aos(às) estudantes com deficiência, considerando-se a sua diversidade cultural e as diferenças individuais, pois não é o(a) estudante que deve se adapta à escola, mas a escola que precisa se organizar para receber o público-alvo da Educação Especial.

Mantoan (2015a, p. 52) lembra, que “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”. É inegável que as escolas tenham conhecimento das leis de inclusão, e ainda disponibilidade e sensibilidade com a questão, para que essa temática faça parte do cotidiano, mas para isso é indispensável que cada um faça a sua parte.

A autora supracitada enfatiza que ensinar, na perspectiva da diferença, traz um entendimento de uma escola inclusiva, buscando a disponibilidade de acervos de conhecimentos culturais, científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos, dentre outros que constituam a socialização e a expansão dessa prática pelo(a) aluno(a) e pelo(a) professor(a) (MANTOAN, 2017). Carvalho (2005, p. 5), sobre o exposto, acentua que:

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

É necessário que as oportunidades estejam ao alcance de todos(as), possibilitando condições reais de acessibilidade, tornando esse processo significativo na vivência do(a) estudante, e criando condições para que o(a) professor(a) também possa estar inserido(a) nesse contexto de troca e compartilhamentos de aprendizagem, pois isso é um direito garantido (CARVALHO, 2005).

A escola precisa proporcionar as relações de aprendizagem, onde a prática da convivência e da liberdade se faça presente na diferença. De acordo com a pesquisa de Bastos (2018, p. 33):

É interessante salientar que a escola deve rever os moldes atuais em que se encontra, para que esta possa se tornar uma instituição menos segmentada, multicultural, que valorize a diversidade, possibilitando condições de acesso e permanência do estudante em sala de aula, tornando-os sujeitos inventivos, cooperativos, participativos e críticos, principalmente ao que se refere as questões sociais, políticas e culturais.

O objetivo das escolas, portanto, é atender às necessidades dos(as) discentes para que possam acompanhar as aulas e também estar inclusos(as) em sala de aula. A escola precisa estar atenta à práxis pedagógica que vem sendo utilizada, percebendo as dificuldades do(a) educador(a), e auxiliando-o(a) de forma que ele(a) possa atender ao(à) estudante de forma mais completa, oferecendo formações continuadas. Sobre o assunto, Silva, R. (2015, p. 2) menciona que:

As escolas precisam encorajar a interação social por meio de métodos de ensino e de sistemas de ensino, formando uma estrutura dentro da qual os alunos pratiquem a comunicação, possibilitando assim uma escola inclusiva que tenha condições de contemplar as necessidades educacionais de todos os alunos, e nos últimos anos, isso tem sido alvo de discussões entre alunos, professores, familiares e educadores.

Tratando-se do(a) estudante surdo(a), frente às concepções de inclusão, suas perspectivas se voltam às garantias de políticas públicas para a permanência desse(a) estudante no ensino público regular com qualidade; porém, é preciso entender, que dentro desse sistema de ensino, o(a) estudante surdo(a) precisa ter condições escolares voltadas para a área.

Dessa forma, existem situações que precisam ser modificadas no sistema de ensino, a exemplo da ausência de metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, e das dificuldades encontradas pelos(as) docentes que lecionam para estudantes surdos(as). A inclusão no contexto da surdez é um tema que precisa estar presente nos momentos formativos das instituições de ensino, visto que se faz necessário conhecer mais sobre a L2 e as suas implicações no cotidiano da educação de estudantes surdos(as), bem como o conhecimento da L1 como língua oficial dos(as) surdos(as), ou seja, é necessário um ensino bilíngue que se destaque na vida social, cultural e linguística desse público.

Como fala Quadros (2006, p. 18):

[...] ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue a uma criança, a escola está assumindo uma política linguística em que duas passarão a co-existir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será primeira língua e qual será a segunda, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis a criança.

Moura (2015) pontua que o ensino bilíngue se fortalece não apenas pela forma como o(a) surdo(a) enfrenta os seus fracassos escolares na vida social e cultural, mas também pelas inúmeras pesquisas que se pautam sobre tal questão.

Uma das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo público com surdez se encontra na aquisição da linguagem escrita, o que dificulta a sua aprendizagem e manifestação linguística, além de sua inclusão no ambiente das escolas. Para Fernandes (2003), a aprendizagem da escrita pelo(a) surdo(a) é prejudicada quando as metodologias de ensino são aplicadas descontextualizadas e de forma mecânica, tornando difícil a proposta da Língua Portuguesa escrita, restringindo o desenvolvimento da escrita para os(as) surdos(as).

Nessa perspectiva, é importante destacar o papel dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação inclusiva dos(as) surdos(as), em que sejam concretizadas estratégias na Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. Dessa maneira, as autoras Silva e Almeida (2012, p. 17) esclarecem que:

Cabe ao professor mediador, nesse processo, dar um possível direcionamento diferenciado às atividades de seus alunos, escolhendo o tema de acordo com a série, debatendo o tema na LIBRAS, promovendo a leitura do texto visualmente, ressaltando elementos linguísticos a serem trabalhados, retornando ao texto lido, explicando o gênero textual, reescrevendo o texto com o aluno e utilizando a polissemia para compreensão dos possíveis sentidos das palavras.

O(a) profissional deve se engajar e contribuir com metodologias que motivem as possibilidades da vivência do(a) estudante surdo(a), considerando os caminhos de como lidar com as línguas mediadas por suas interlocuções.

#### **4.1 A Língua Portuguesa na Modalidade Escrita**

O ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos(as) na modalidade escrita é uma realidade, e precisa estar presente no dia a dia da escola. Porém, em sua maioria, esse ensino é visto como um grande desafio, principalmente na prática cotidiana dos(as) docentes, o que muitas vezes impossibilita um ensino de qualidade. O reconhecimento e a utilização da Libras como L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 estão legalmente garantidos em lei.

A Lei da Libras, n.º 10.436/02, conjuntamente com o Decreto n.º 5.626/05, são documentos essenciais na garantia dos direitos das pessoas com surdez na área educacional. Os documentos proporcionam para a comunidade surda garantias de direitos e ações impactantes na educação desse público no Brasil. O art. 1º da Lei n.º 10.436/02 ressalta que: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão

a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. (BRASIL, 2002, n. p.). Como corrobora Ribeiro (2015, p. 86):

A legalização da língua de sinais por meio da Lei de Libras n.10.436/2002 foi um avanço concretizado, um grande passo para os surdos brasileiros, o reconhecimento da diferença linguística marcada pela modalidade visual – espacial da Libras, diferentemente da língua portuguesa que é oral-auditiva.

Sendo assim, assegura-se que sejam respeitadas as suas especificidades linguísticas, culturais e de identidade, como também a oferta da educação bilíngue ministrada em Libras e Língua Portuguesa. A Libras é uma categoria oral visual utilizada pelos surdos(as) para a sua comunicação. É uma língua que se utiliza de imagens e gestos manuais para se expressar. Quadros (2006, p. 13) destaca que:

As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. Os surdos brasileiros usam a língua brasileira de sinais, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas.

A língua própria dos(as) surdos(as) é utilizada em suas comunidades, espaços sociais e também no contexto educacional, sendo primordial conhecer e possibilitar a sua inclusão. A mesma autora ressalta que:

A língua de sinais é uma língua espacial visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, do espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito (QUADROS, 2006, p. 26).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), assegura no Decreto n.º 5.626/05 (BRASIL, 2005), que as pessoas com surdez tenham direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Libras e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam-se línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todos no processo educativo (BRASIL, 2014b).

Com base no Decreto n.º 5.626/2005, em seu Capítulo II, arts. 1 a 3, que tratam da inclusão da Libras como disciplina curricular, vê-se:

[...] Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL 2005, n. p.).

O decreto é um importante avanço no que tange à educação de surdos(as), ressaltando a inclusão da Libras nos cursos de Licenciaturas e de Fonoaudiologia, garantindo, assim, o acesso ao conhecimento dessa língua, bem como a inserção desses(as) alunos(as) no ambiente das escolas.

O mesmo decreto também ressalta o respeito às especificidades linguísticas, culturais e de identidade, necessidades de aprendizagem, além de ofertar educação bilíngue ministrada em Libras e Língua Portuguesa, pois segundo tal decreto, a escola precisa contemplar no Projeto Político-Pedagógico (PPP), um currículo diferenciado e flexibilizado aos(às) alunos(as) que fazem parte do público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (alunos[as] com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação [AH/SD]), além da oferta do AEE, sendo uma complementação e suplementação que venha a atender às necessidades específicas dos(as) estudantes e das escolas (BRASIL, 2014b).

Apesar de todo o esforço legal para garantir o acesso aos direitos da pessoa com surdez, ainda é possível perceber lacunas no que tange ao seu processo de inclusão. Como considera Damázio (2007, p. 14):

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Quadros (2006) julga que é necessário refletir sobre a construção de uma prática pedagógica voltada para uma abordagem bilíngue, em que ambas, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, devam ser ensinadas de forma contextualizada, envolvendo os aspectos históricos, culturais, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e lexicais dessas línguas. Conforme a autora:

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando (QUADROS, 2006, p. 13).

Quixaba (2011, p. 3) aponta tentativas frustradas e exitosas na implementação da metodologia bilíngue para estudantes com surdez:

Ao longo da história várias tentativas foram empreendidas, umas exitosas outras nem tanto. A grande questão que precisava e ainda precisa ser elucidada, é que se pensa muito sobre a melhor alternativa para solucionar o “problema” da impossibilidade de ouvir em diversos períodos da história educacional dos surdos, no entanto, não se observa na maioria desses períodos a escuta dessas pessoas.

É preciso que se entenda a surdez na experiência visual, para que os(as) estudantes surdos(as) tenham um melhor entendimento do mundo (QUIXABA, 2011). Essa possibilidade se dá por meio de interação com os seus pares linguísticos, algo que precisa ser levado em consideração. As proposições da autora reportam a uma realidade que não contempla a sala de aula do ensino comum, onde tal interação de pares é difícil de acontecer, de se vivenciar na prática.

Silva e Almeida (2012) ressaltam, que a Língua de Sinais oferece à pessoa com surdez um desempenho mais participativo na sua função linguística, permitindo elaborar as suas expressões e facilitando a sua participação e o seu aprendizado em uma segunda língua, interagindo, assimilando os seus contextos, beneficiando o seu desenvolvimento sociocultural e construindo novas formas de conhecimentos.

Nas observações de Quadros e Schmiedt (2006), o sentido não é apenas uma transposição de conhecimentos da língua de sinais para a segunda língua, mas sim uma troca de aprendizagem entre as línguas, considerando os seus valores sociais e os seus papéis.

Corroborando tal reflexão, Silva e Almeida (2012, p. 10) expõem:

Para o surdo, é na perspectiva de estratégias visuais que se estabelece, de forma mais ampla, as relações significativas da comunicação. A língua de sinais veicula estes recursos visuais no processo de aprendizagem da escrita do português ao mobilizar conhecimentos prévios para estabelecer comparações e contrastes, facilitar a compreensão das unidades linguísticas e combinar elementos fonéticos ou silábicos. Por este contexto o surdo consegue inserir-se na sociedade escolarizada em língua portuguesa e assumir seu papel de produtor de texto na condição de falante bilíngue. O principal meio interativo para que ele se aproprie dos conhecimentos da

língua escrita é o recurso visual, pois não interiorizam a linguagem à semelhança dos que ouvem, antes encontram neste recurso o princípio fundador de sua incursão no mundo da escrita.

As autoras consideram que o ensino de línguas requer uma vivência de prática pedagógica estimuladora, especialmente intervenções no intuito de reforçar a elaboração de conhecimentos que colaborem nas dificuldades da aprendizagem da escrita, na produção textual, tanto de surdos(as) quanto de ouvintes.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015, em seu art. 28, atribui a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o poder público; e os incisos III e IV, desse mesmo artigo, garantem:

[...] III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015, n. p.).

Percebe-se, assim, que tais leis foram fundamentais para a ampliação do debate em torno de uma educação mais inclusiva, especificamente no âmbito da surdez, em que as suas especificidades linguísticas, culturais e de identidade, e as necessidades de aprendizagem, foram evidenciadas. Nesse contexto, nota-se a importância do AEE para os(as) surdos(as), como um espaço de aprendizagem da Libras por meio de recursos visuais e pedagógicos, e de oferta do ensino bilíngue. A inclusão das crianças com surdez começa, portanto, desde a Educação Infantil, sendo garantidos os seus direitos, com recursos adequados, para que os obstáculos sejam vencidos e os seus direitos garantidos (DAMÁZIO, 2007).

A LDB, n.º 9.394/1996, e a Resolução Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), n.º 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB), enfatizam a importância de um currículo diferenciado e flexibilizado aos(as) estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial. No que tange à formação de professores(as), em seu art. 18, § 1º e 2º, a resolução dispõe sobre professores(as) capacitados(as) e especializados(as):

[...] § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, n. p.).

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no universo da surdez, necessita de mudanças educacionais urgentes, porém, essa realidade ainda se faz muito ineficiente. Como percebe Damázio (2007, p. 21):

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que o aluno com surdez, não acreditem que suas dificuldades para domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias para ensiná-las.

Somado a isso, Almeida (2020) destaca que as metodologias e as práticas pedagógicas ainda são pouco conhecidas, o que dificulta o processo de aquisição da língua. O ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos(as) é, portanto, desafiador, exigindo do(a) docente a prática de um ensino bilíngue.

A proposta educacional bilíngue requer a garantia da presença da Língua de sinais como primeira língua, no contexto educacional; e o português, em sua modalidade escrita como segunda língua. Contudo, a escrita do português, como se fosse a primeira língua, permanece como a maior preocupação da maioria dos professores (BRASIL, 2014a, p. 32).

Considerando que a Língua Portuguesa é ensinada de forma sistemática, atendendo aos conteúdos e currículos propostos, metodologias e práticas para ouvintes, é necessária a utilização de estratégias formais de ensino, para que a aprendizagem se faça. Porém, o mesmo não ocorre para o ensino de Português para surdos(as), pois esse ensino requer um aprofundamento mais elaborado e adequado

na prática. A Língua Portuguesa na modalidade escrita, nesse sentido, precisa de metodologias para atender às especificidades da pessoa surda. Nesse sentido, Salles *et al.* (2005, p. 115) descrevem que:

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos.

Logo, há a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre as abordagens da apresentação da Língua Portuguesa para as pessoas surdas, e as concepções de linguagem, ensino da leitura e escrita, pois a dificuldade desse público em compreender os gêneros textuais é algo notável. Nesse sentido, Pereira (2013, p. 113) considera que:

[...] a abordagem de ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos deve propiciar-lhes, desde cedo, situações de leitura, pois é desta forma que eles serão inseridos no funcionamento linguístico-discursivo da Língua Portuguesa e poderão se constituir como leitores e escritores. Para isso, os alunos surdos devem ler muito, até mais do que os ouvintes, já que a leitura se constitui como a principal fonte para o aprendizado da Língua Portuguesa.

As circunstâncias de aprendizagem da leitura e da escrita no processo do(a) surdo(a) na escola dependem, principalmente, de como são consideradas as suas dificuldades e as diferenças verificadas nas instituições do seu contexto escolar. Considera-se, dessa forma, que as práticas educativas sejam direcionadas para atender às diferenças, e que as possibilidades reais não sejam somente para o público de ouvintes. Nesse contexto, Silva (2001, p. 21) corrobora que:

No currículo há o conflito na compreensão do papel da escola, em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir em uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo.

O processo de aquisição de leitura e escrita em Língua Portuguesa na educação de pessoas surdas tem sido muito questionado. As inadequadas condições de escolarização a que os(as) estudantes surdos(as) são submetidos(as), se colocam como desafio a ser solucionado. Assim, a questão deve ser analisada a partir de ações

que permitam uma mudança de concepção sobre língua e linguagem adotadas no Português como segunda língua para pessoas surdas.

Honara (2014) pondera que uma das preocupações do(a) professor(a) de alunos(as) com surdez é o ensino da gramática da Língua Portuguesa, que se apresenta de forma completamente diferente da gramática de Língua de Sinais. Nesse parâmetro, discussões sobre a educação de surdos(as) estão cada vez mais acentuadas no Brasil.

A aprovação do PNE, por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, prevê ações no período de 2014 a 2024, com metas e estratégias para públicos diferentes. No PNE, a estratégia 4.7 trata justamente da oferta de uma educação bilíngue, que considera a Libras como L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 (BRASIL, 2014a).

Sobre o Bilinguismo, Quadros (2008, p. 30) aponta que:

Quanto às formas do Bilinguismo existentes em termos de educação de surdos, pode-se citar duas básicas: uma delas envolve o ensino da segunda quase língua de forma concomitante à aquisição da primeira língua e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua.

A autora nota a importância da primeira língua (Libras) ser ensinada ao(à) surdo(a), respaldando a sua identidade cultural e o ensino da segunda língua (Língua Portuguesa), porque a pessoa surda precisa aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Em relação a uma educação bilíngue, como mostra Slomski (2011, p. 65), a pessoa com surdez deve estar inserida em um contexto que contempla alguns objetivos:

- Criar condições que garantam o desenvolvimento normal da linguagem das crianças surdas e que facilitem seu ótimo desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social;
- Criar condições que permitam a aquisição eficaz de conhecimentos e o máximo de aproveitamento dos conteúdos curriculares em todos os níveis por parte das crianças surdas, mediante a utilização da Língua de Sinais;
- Facilitar o processo da aquisição da língua escrita por parte das crianças e adultos surdos, e a utilização coletiva em sua comunidade;
- Promover a comunidade de surdos e seus aspectos educativos, culturais, laborais, socioeconômicos e organizacionais, bem como projetar sua imagem à macrocomunidade ouvinte;
- Propiciar a participação direta e efetiva da comunidade de surdos nos sistemas educativos especiais;
- Promover intercâmbios, conhecimento e cooperação entre surdos e ouvintes em todos os âmbitos da vida em sociedade;
- Facilitar a aprendizagem da língua oral como segunda língua.

A compreensão de como acontece essa interface entre Língua de Sinais L1 e a Língua Portuguesa L2, é que se fundamentam as discussões do trabalho apresentado, possibilitando um entendimento mais aprofundado acerca da temática e das contribuições da pesquisa, que se propõe a analisar metodologias e práticas inclusivas na sala de aula, em que ocorre a inclusão de estudantes surdos(as) nas aulas de Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

A aproximação inicial com o objeto de estudo sinaliza para a formação de professores(as) da área de Língua Portuguesa da escola em foco, bem como a possibilidade de alternativas propostas ao ensino como ferramenta elucidativa para a melhoria das aulas em sala, considerando os aspectos sociais, culturais e políticos desse(a) profissional e desse(a) estudante na promoção de sua inclusão.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como método de abordagem um estudo de caso que permite investigar características e aspectos que constituem uma unidade social. Para isso, uma Unidade de Ensino, na capital maranhense, foi o local escolhido como objeto a ser explorado para este estudo. Gil (2007, p. 58) conceitua o estudo de caso como “[...] um estudo aprofundado sobre objetos que podem ser um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno e que pode ser aplicado nas mais diversas áreas do conhecimento”.

Yin (2005, p. 32) diz que o estudo de caso é o método que serve para conhecer a fundo todas as variações de um fenômeno:

[...] “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” adequado quando “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados”.

De tal modo, pode-se utilizar um caso único para fazer generalizações, dependendo do contexto que o envolve (YIN, 2005). Um estudo de caso é aquele em que se estuda o contexto delimitado de forma clara, buscando compreender e interpretar as suas complexidades e evitar situações de descrições indevidas, ou não contempladas pela pesquisa (MARTINS, 2008).

O método utilizado na pesquisa de natureza qualitativa foi o materialismo dialético, por se tratar de uma pesquisa cujo foco é uma compreensão qualitativa do problema. Nesse método, não se precisa ter um conhecimento rígido, já que as mudanças estão sempre existindo, sendo necessário estudá-lo em todos os seus aspectos, e conhecer os seus fenômenos. Como observa Gil (2008, p. 14):

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

O método dialético é um tipo de metodologia em que o pesquisador necessita estudar os seus aspectos, conexões e relações, sabendo que tudo está em constante movimento, mudanças, não permanecendo o conhecimento de forma rígida (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para se atingir os objetivos da pesquisa, a abordagem metodológica foi uma intervenção pedagógica, por se tratar de algo que pode ser aplicado, tendo como foco a resolução de problemas propostos. As pesquisas do tipo intervenção pedagógica são de natureza aplicada, e têm como objetivo solucionar problemas práticos (GIL, 2010). Elas se opõem às pesquisas básicas, cujo objetivo é a amplitude dos conhecimentos, não tendo a real preocupação com benefícios práticos possíveis.

As intervenções pedagógicas se assemelham às pesquisas experimentais, no sentido de que ambas estão ocupadas em “[...] tentar novas coisas – e ver o que acontece”. (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 78). Nas pesquisas de intervenção, o interessante é detalhar os procedimentos feitos, e avaliá-los de maneira fundamentada.

A pesquisa seguiu os critérios do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), obedecendo aos critérios do seu regimento interno através da Resolução n.º 460/2006 (UFMA, 2006). De acordo com o Capítulo III, art. 7º, da Resolução n.º 1.515 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), de 24 de novembro de 2016 (UFMA, 2016), que aprova o Regimento Interno do CEP/UFMA, as pesquisas em seres humanos devem atender às determinações contidas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n.º 466/2012, e outras correlatas ao CNS (BRASIL, 2012).

A pesquisa seguiu os critérios da Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), onde consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), aos sujeitos da pesquisa maiores de 18 anos (ANEXO B). Para tanto, foram pedidas autorizações à Semed de São Luís (ANEXO C) e à direção da escola UIDC (ANEXO D), além da Carta de Apresentação de Pesquisa de Campo cedida pela UFMA por meio do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) (ANEXO E).

## **5.1 Caracterização do campo da pesquisa**

A pesquisa teve como *locus* a UIDC, localizada à Rua Duque de Caxias, Bairro João Paulo – S/N, São Luís (MA). A referida escola atende à etapa do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na etapa da EJA, são duas turmas dos Anos Iniciais (1º ao 4º ano) do projeto chamado “Oportunizar”; funcionando nos turnos matutino e vespertino; quatro salas de 6º ano e três salas de 7º ano

funcionando pela manhã; uma sala de 7º ano, quatro salas de 8º ano e duas de 9ºano, funcionando pela tarde.

Imagem 1 – Fachada externa da UIDC



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Imagem 2 – Fachada da Escola após a reforma



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

A coleta de dados para a identificação e caracterização da escola pesquisada se deu por meio de um questionário *on-line*, no formato *Google Forms*, aplicado com os dois coordenadores e a gestora geral. O questionário é um procedimento de natureza qualitativa muito importante, pois se trata de uma ferramenta que serve de coleta de dados.

Um questionário se destina a um estudo investigativo, para fins de se obter informações que serão analisadas ao longo do processo (GIL, 2009). O questionário

foi composto de seis perguntas, sendo cinco fechadas e uma aberta, relacionadas ao tema investigado.

O Quadro 4, a seguir, mostra o roteiro das perguntas que nortearam o questionário (APÊNDICE C).

Quadro 4 – Roteiro do questionário

Nº	Questionário para Gestores / Coordenadores	
1	Há quanto tempo a escola está inserida no contexto da inclusão de estudantes surdos(as)?	a) ( ) 10 a 20 anos b) ( ) 05 a 10 anos c) ( ) até 05 anos
2	Quais são os(as) profissionais que compõem a estrutura pedagógica da escola no âmbito da educação especial?	a) ( ) Coordenadores(as) b) ( ) Intérpretes de libras c) ( ) Professor(a) do AEE d) ( ) Equipe Técnico-Pedagógica da Semed
3	Quais são os recursos/mecanismos que a escola dispõe para otimizar a aprendizagem de estudantes surdos(as)?	a) ( ) Sala de Recursos Multifuncionais b) ( ) Projetos educacionais c) ( ) Formações na área da surdez para a escola
4	A proposta da escola contempla o atendimento ao(à) estudante surdo(a) e suas demandas escolares?	a) ( ) Sim, porém, ainda com muitas dificuldades b) ( ) Não, a escola ainda está longe dessa realidade.
5	Como se estrutura a organização pedagógica da escola em relação ao bom funcionamento do atendimento aos(às) estudantes público-alvo da educação especial?	a) ( ) Reuniões periódicas com os pais e mães b) ( ) Conselho de classe c) ( ) Agendamento de formações d) ( ) Parceria da escola com a Semed
6	A coordenação da escola participa do planejamento com os(as) professores(as) que atendem aos(às) estudantes surdos(as) inclusos(as) em sala de aula?	a) ( ) Sim, participo junto ao(à) professor(a) b) ( ) Às vezes participo, de maneira esporádica c) ( ) Não participo desse momento

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A escola possui, aproximadamente, 540 estudantes matriculados, sendo sete estudantes surdos(as) incluídos(as) em salas do Ensino Comum: três no 7º ano e três no 8º ano, no turno da tarde, e um no 6º ano pela manhã. Atualmente, conta com 30 professores(as), dois coordenadores, um Diretor Geral e um Adjunto. A instituição é estruturada com sete salas de aula, uma secretaria, uma sala de recursos, um pátio coberto, uma cozinha e cinco banheiros.

Imagem 3 – Sala de aula



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Imagem 4 – Equipe



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Imagem 5 – Equipe



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

A escola UIDC, desde 2019, entrou para o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)<sup>1</sup>. A gestora geral relatou todo o processo da implantação, das formações que foram feitas em Brasília e dos documentos assinados. Faltam poucos documentos para que a escola seja oficialmente Escola Municipal Cívico-Militar Duque de Caxias (EMCIM Duque de Caxias).

A estrutura da escola, nesse modelo, tem uma nova reestruturação organizacional, em que consta um Planejamento Estratégico, além de mais alguns gestores que têm patente militar. A gestora relatou que ter uma escola no parâmetro cívico-militar é um sonho realizado, se sentindo muito feliz em ter sido contemplada, e espera que a escola seja um modelo de educação para o Maranhão.

A escola UIDC foi escolhida para tal pesquisa, por se tratar de uma instituição que tem uma cultura inclusiva com estudantes surdos(as). Segundo a gestora, há mais de dez anos a escola recebe estudantes com deficiências. Na escola também funcionaram classes especiais de surdos(as) e de estudantes com deficiência

<sup>1</sup> Criado pelo Decreto n.º 10.004, de 2019, é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), com apoio do Ministério da Defesa (MD) e das Forças Armadas (FAs).

intelectual, hoje extintas. Dessa maneira, a escola é um lugar de um contexto social bastante consolidado no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência, o que possibilitou ser uma unidade especial para desenvolver a pesquisa.

É importante perceber que quanto mais cedo a inclusão acontece dentro da escola, maior é a sua percepção de mudança. Como corrobora Sassaki (1997, p. 167-168), “[...] a inclusão (na escola, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida”. Isso infere uma postura mais acolhedora da escola ante à inclusão.

Os profissionais que compõem a estrutura pedagógica da escola, no âmbito da educação especial, são dois coordenadores, dois professores do AEE, a equipe técnica da Semed, e cinco intérpretes de Libras. Nota-se que os profissionais compreendem uma parte significativa do bom andamento da perspectiva inclusiva na escola. Em relação aos intérpretes de Libras, Lima (2020, p. 10) lembra:

A função do intérprete de Libras vai além de uma mera interpretação, pois compreende também a inclusão a ser realizada de forma coerente e não apenas uma inserção do surdo numa sala de aula regular. Para que esta inclusão ocorra em sua essência, é necessário que todos os segmentos que compõem a escola participem ativamente no processo de inclusão. Dentro deste contexto citamos a importância da atuação do tradutor/intérprete que tem a função não apenas de traduzir, mas de utilizar um meio diferenciado de ensino para inserir o aluno surdo no contexto comunicativo da sala de aula e conseqüentemente, da escola como um todo.

Os recursos/mecanismos que a escola dispõe para aperfeiçoar a aprendizagem de estudantes surdos(as) estão dentro do contexto do AEE e nas formações continuadas. Poker (2003, p. 41), em relação às formações continuadas no contexto inclusivo, esclarece:

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos.

É importante compreender que o AEE deve ser pensado e planejado para estudantes surdos(as), levando em consideração os conhecimentos que esses(as) estudantes trazem consigo, para, assim, os seus conhecimentos serem

reestruturados, levando em conta a sua língua, além de seus aspectos educacionais e sociais. Como expressa Damázio (2007, p. 19), ao se reportar ao ensino da Língua de Sinais no momento do AEE:

O atendimento educacional especializado em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão do conteúdo. Nesse atendimento há explicações das ideias essenciais estudadas em sala de aula comum (DAMÁZIO, 2007, p. 19).

Quando se questiona sobre o atendimento aos princípios da inclusão escolar pela escola, das três respostas, duas atribuíram nota “4” (em uma escala de “0” a “5”). Isso implica que a gestão e a coordenação da escola têm uma visão positiva no que tange ao papel da escola diante da inclusão, na superação dos obstáculos e mudanças de paradigmas.

Para Gomes *et al.* (2007, p. 44), o processo de inclusão se pauta em:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

A escola se insere em um contexto de práticas pedagógicas nas quais os(as) estudantes são valorizados(as) durante o processo de ensino e aprendizagem, respeitando o compromisso ético da educação. A gestão e a coordenação julgam que há um bom funcionamento da estrutura e organização pedagógica da escola em relação aos(às) estudantes público-alvo da educação especial, e isso se dá em reuniões periódicas com os pais e mães, Conselhos de Classes e agendamentos de formações. Também informaram que esse processo acontece através da parceria entre a escola e a Secretaria da Educação Especial (Seesp) do Município.

É possível notar que a escola aliada à família, às formações pedagógicas e também à parceria do suporte da equipe da Seesp, pode desenvolver um bom trabalho na inclusão dos(as) estudantes com deficiências. Conforme descrevem Lazzaretti e Freitas (2016, p. 6):

Para o estabelecimento de relações mais próximas, [...] a escola deve investir no fortalecimento de vínculos entre pais e professores, inserção destes no Conselho Escolar e em outros espaços de participação, propiciando a articulação entre a família e a escola. A escola deve adotar estratégias que permitam a família acompanhar as atividades curriculares da escola,

planejando e implementando parcerias entre ambas, objetivando soluções para os desafios enfrentados cotidianamente.

A partir disso, compreende-se que a escola fornece ações pedagógicas que atuam no planejamento, e acompanham as suas ações pedagógicas, possibilitando uma inclusão mais próxima e real dos(as) estudantes.

Quando questionados sobre a participação nos planejamentos com os(as) professores(as) que atendem estudantes surdos(as) em suas salas de aula, os coordenadores sempre participam, enquanto que o gestor geral participa somente às vezes. Esse planejamento, segundo a coordenação, é realizado mensalmente na escola. A ação de planejamento possibilita ao(à) professor(a) buscar soluções de avanços no desenvolvimento de sua prática em sala de aula.

Segundo Libâneo (2013, p. 246):

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

O papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é muito significativo na ação conjunta da escola, pois deve ser alguém que ampare o processo, e que esteja sempre disposto(a) a orientar e tornar a prática pedagógica mais inclusiva. André e Vieira (2009, p. 14) trazem que “O coordenador pedagógico, que também é um docente, deve desenvolver suas atividades junto com os professores, com o propósito bem claro de favorecer o processo de ensino e promover a aprendizagem no espaço escolar”.

Quando a coordenação pedagógica trabalha em parceria com a escola, é possível promover mecanismos que atendam ao público de estudantes, constituindo, assim, um processo pedagógico muito mais presente e atuante.

## **5.2 Participantes da Pesquisa**

Participaram da pesquisa os(as) docentes da disciplina de Língua Portuguesa, no total de cinco professores(as), dois(duas) coordenadores(as)

pedagógicos(as) dos anos Finais do Ensino Fundamental, (turno vespertino), e um gestor geral.

### 5.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados aplicados na proposta estão pautados na observação participante, nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários. A observação participante, como afirma Minayo (2001), se realiza através do contato direto com o fenômeno observado, para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

Vale ressaltar que, devido ao período pandêmico ocasionado pela Covid-19, os instrumentos de coleta foram aplicados com alternativas de aplicabilidade remota utilizando, portanto, aplicativos educacionais como o *Google Forms*, *Google Meet* e *WhatsApp*, atendendo, dessa forma, aos protocolos sanitários, e analisando a situação emergente da doença, os seus picos e o andamento de interação em lugares públicos, obedecendo ao que orienta a Instrução Normativa de n.º 04/2020 PPGEEB/UFMA, em seu artigo 1º, como segue:

Art. 1º Todos os discentes, a partir da Turma 2019, em virtude do Coronavírus (SARS-COV2/COVID-19), em obediência a Portaria GR nº 2412020-MR, a Resolução nº 1.981 – CONSEPE, de 09 de abril de 2020 e a Resolução nº 2.018-CONSEPE, de 10 de junho de 2020, que tratam sobre as atividades remotas no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, poderão, facultativamente, fazer a intervenção do produto educacional na escola e/ou em outro espaço educacional (UFMA, 2020, p. 1).

A mesma normativa se estende para a intervenção e aplicabilidade do produto educacional, elucidado no parágrafo único da normativa:

Parágrafo Único: A intervenção ou a aplicabilidade do produto educacional poderá acontecer dependendo das condições objetivas da pesquisa, como: o acesso a materialidade dos instrumentos de coleta de dados por meio remoto; da quantidade dos sujeitos selecionados para a pesquisa, respeitando os protocolos de segurança sanitária em vigor, e outras situações que não coloquem o pesquisador e seus colaboradores em risco sanitário (UFMA, 2020, p. 1).

As entrevistas foram realizadas com os(as) professores(as) de Língua Portuguesa. Para tanto, utilizou-se a entrevista semiestruturada, por tratar-se de uma técnica flexível, aproximando-se de um diálogo entre as partes. Demo (1995) considera a entrevista semiestruturada uma análise científica que possibilita ao(à)

pesquisador(a) compreender a realidade inserida. Os questionários foram aplicados com os(as) coordenadores(as) e o gestor geral, como dito anteriormente.

A prática da pesquisa na atuação do(a) professor(a), enquanto um(a) profissional da educação, perpassa por momentos desafiantes, porém, enriquecido de conhecimentos e perspectivas para a sua vida no dia a dia da escola. Por meio da pesquisa, o(a) profissional é capaz de elencar etapas, atenuar reflexões, elaborar conhecimentos e conseguir objetivos propostos.

A organização da pesquisa se constituiu em três momentos:

- O primeiro momento foi executado com as observações participantes, a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas dos(as) participantes da pesquisa pelo aplicativo *Google Forms* e presencialmente. Assim, os subsídios da pesquisa tiveram mais elementos contribuintes de natureza metodológica, partindo da problemática em vigor;
- O segundo momento foi a Formação em Libras para os(as) professores(as) de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, que fomentou conhecimentos pedagógicos e troca de experiências para os saberes e dificuldades relacionados às metodologias na modalidade escrita, para a inclusão de alunos(as) surdos(as) em sala de aula;
- O terceiro momento foi a apresentação da proposta do produto como recurso didático: um COP. O objetivo desse caderno é elencar contribuições significativas relacionadas às práticas inclusivas na área de surdez, em especial as voltadas à Língua Portuguesa na modalidade escrita, servindo como elemento norteador para o(a) professor(a) de Língua Portuguesa da UIDC de Ensino Fundamental da rede de São Luís.

Como exemplo do trabalho proposto, por tratar-se da realidade do Ensino da Educação Básica, é significativo que o(a) professor(a) tenha um olhar reflexivo, atuante, e que se assuma como protagonista do processo essencial de seu interesse ao pesquisar. André (2012) expõe que a pesquisa é essencial na formação profissional do(a) professor(a), acentuando que as possibilidades – ao se formar um(a) pesquisador(a) – significam realizar um trabalho prático ou uma atividade que envolva mecanismos de aprendizagem no seu dia a dia. A pesquisa, portanto, precisa

estar conectada à formação do(a) professor(a), ser mais presente na vida desse(a) profissional.

Pimenta (1997, p. 12-13) acentua que o protagonismo do educador é primordial para o êxito das propostas implementadas em sala de aula. Segundo a autora, “A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas, nessa tendência, implica em posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social”.

É importante que o(a) educador(a) compreenda que se devem flexibilizar as práticas pedagógicas quando se trabalha com as diferenças, e isso precisa refletir na prática, pois enquanto educadores tem-se que permitir as possibilidades de mudança e ação. Rodrigues (2006, p. 305-306) corrobora trazendo que:

Para atender as diferenças na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos, todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos.

Partindo dessa análise, espera-se que a pesquisa possa contribuir para as experiências no âmbito do PPGEEB e para a UIDC, no tocante à educação para estudantes surdos(as).

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A proposta da pesquisa constitui-se de um levantamento inicial para fornecimento de dados significativos através de entrevistas realizadas pelo aplicativo *Google Forms*, destinadas aos(às) professores(as) da UIDC. Inicialmente, seria apenas para os(as) professores(as) de Língua Portuguesa, porém, resolveu-se estender aos(às) demais docentes para fazer a identificação de professores(as) que trabalham com estudantes surdos(as).

Solicitou-se a autorização da Semed São Luís para realizar a pesquisa de campo na UIDC (ANEXO D), autorizada a partir de uma Carta de Apresentação da Pesquisa de Campo cedida pela UFMA, por meio do programa do PPGEEB (ANEXO E). De posse das autorizações para a pesquisa, ocorreu o primeiro contato presencial com a secretaria de escola. Na ocasião, sendo recebida pelas coordenadoras do turno vespertino, e logo após pela gestora da escola.

A observação iniciou no dia 13 de outubro de 2021, data em que foi entregue a documentação. Assim, foi possível obter informações iniciais da escola, como o fato dela estar funcionando apenas de forma remota, devido ao quadro sanitário da pandemia naquele momento, e também por ter passado por uma reforma e ter sido entregue há pouco tempo. Foi elaborado um roteiro de entrevista, que foi enviado via aplicativo de celular para o grupo de professores(as) da escola, do qual obtiveram-se três professores(as) respondentes.

Em fevereiro de 2022, a escola retornou às atividades presenciais, o que possibilitou a retomada da pesquisa na escola. As visitas e o contato se deram de maneira mais calorosa, partindo das observações e diálogos precisos. Em setembro do mesmo ano foram aplicadas novamente as entrevistas com mais dois(duas) professores(as) de Língua Portuguesa, e os questionários para os(as) coordenadores(as) e à gestora.

Utilizaram-se as entrevistas semiestruturadas, uma vez que esse tipo de entrevista possibilita detalhar pontos de vista e opiniões. Dessa forma, foi elaborado um roteiro com perguntas norteadoras, partindo da proposta central da pesquisa e do objetivo, para obter informações significativas acerca da prática dos(as) professores(as) em sala de aula com estudantes surdos(as), e como estes(as) processam a questão da Libras (L1) e da Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita, e de que maneira podem existir possibilidades para sanar dificuldades

apresentadas no cotidiano escolar. Inclusive, tais respostas foram importantes para a elaboração do produto proposto pela pesquisa. O Quadro 5, a seguir, mostra o roteiro das perguntas (APÊNDICE A) que nortearam a entrevista.

#### Quadro 5 – Roteiro de entrevista

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a sua concepção de Educação Inclusiva? Ou, em outras palavras, o que você entende por Educação Inclusiva?</li> <li>2. Em relação à Língua Brasileira de Sinais (Libras), qual o seu grau de entendimento? Possui algum curso?</li> <li>3. Que tipos de recursos ou estratégias inclusivas (metodologias bilíngues) você utiliza na sala de aula com os(as) estudantes surdos(as)?</li> <li>4. De que maneira acontecem as formações continuadas na área da surdez na sua escola?</li> <li>5. Na sua opinião, quais são as principais dificuldades encontradas no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as)?</li> <li>6. Considerando as dificuldades relatadas, se você pudesse sugerir a elaboração de um material para auxiliar no trabalho didático-pedagógico com o(a) estudante surdo(a) em sua escola, o que você indicaria no que se refere à(ao):             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Tipo de material (livro, caderno didático, cartilha pedagógica, guia de orientações etc.);</li> <li>b. Objetivo (o que você deseja que ele apresente para ajudar em sua prática);</li> <li>c. Atividades (quais os tipos de atividades);</li> <li>d. Outras Informações.</li> </ol> </li> </ol> |
|---|

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Para fins dos estudos qualitativos da pesquisa, utilizou-se para a análise dos dados a Análise de Conteúdos (AC). Assevera Bardin (2011, p. 15), que “[...] a AC é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Sendo assim, para Bardin (2009), a AC configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

A seguir, no Quadro 6, apresentam-se as questões norteadoras e as sistematizações dos dados a partir das respostas dos respondentes.

Quadro 6 – As questões norteadoras e as sistematizações de dados dos respondentes

Nº	Questões norteadoras	Sistematização de dados	
1	Qual a sua concepção de educação inclusiva? Ou, em outras palavras, o que você entende por educação inclusiva?	P1	"Alunos com deficiência física podem estudar nas turmas de ensino regular".
		P2	"Entendo que seja a inserção de estudantes de diferentes modalidades e especificidades para compor o âmbito escolar com os mesmos direitos e deveres a uma educação de qualidade para o exercício da cidadania."
		P3	"Toda pessoa tem direito à educação, independente da sua condição física ou psíquica."
		P4	"Aquele que promove a integração de alunos com necessidades especiais".
		P5	"É aquela educação que alcança o conhecimento básico e necessário para construção da aprendizagem".
2	Em relação à Libras, qual o seu grau de entendimento? Possui algum curso?	P1	"Sim, fiz um curso de 40h. Mas como não pratico a língua, não tenho uma boa fluência."
		P2	"O básico, sem aprofundamento e prática, porém com alguns conhecimentos teóricos realizados pela escola para que o processo de aprendizagem desses alunos tenha a mesma objetividade com os demais, sendo que o foco deve ser diversificado conforme a necessidade de cada um."
		P3	"Sim. Fiz um curso básico."
		P4	"Não"
		P5	"Não, não possuo".
3	Que tipos de recursos ou estratégias inclusivas (metodologias bilíngues) você utiliza na sala de aula com os(as) estudantes surdos(as)?	P1	"Por enquanto no ensino remoto envio aulas com intérpretes de libras. E sempre envio textos."
		P2	"A princípio não dispunha desses recursos para tal aplicação, no entanto, fui buscar outras formas de atividades que facilitasse a participação desses alunos no contexto da disciplina língua portuguesa (como vídeos, atividades lúdicas, interpretação de sinais, ilustrações etc.)."
		P3	"Nenhum. Não tenho aluno com surdez."
		P4	"Há intérpretes em sala de aula".
		P5	"Temos o suporte de professores intérpretes na escola".
4	De que maneira acontecem as formações continuadas na área da surdez na sua escola?	P1	"Tivemos uma formação e no dia não pude participar".
		P2	"No momento não foi possível realizar essas formações, mas antes da pandemia tivemos algumas noções básicas sobre libras e as dificuldades que os alunos encontram ao estudarem a língua portuguesa, sendo que eles não possuem domínio sobre a própria língua, mesmo tendo ajuda dos intérpretes, que os acompanham no dia a dia da escola."
		P3	"Ainda não participei de nenhuma. Estou na escola há poucos meses."
		P4	"Com alguma frequência".
		P5	"São realizadas conforme o calendário de formação dos professores".
5	Na sua opinião, quais são as principais dificuldades encontradas no ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as)?	P1	"Dispõe de poucos recursos, e falta mais estudo por parte dos professores para ensinar os alunos surdos."
		P2	"Primeiramente, a maior delas é o aluno não estar preparado para compreender a língua de sinais, sendo assim, a compreensão da língua portuguesa se torna mais agravante, porque o domínio tanto da Libras quanto da nossa, é tamanha e, por isso, eles precisam ser alfabetizados."
		P3	"Como não tive experiência ainda, não tenho uma opinião formada."
		P4	"A capacitação de professores para trabalhar com esse público".
		P5	"Os materiais precisam ser adaptados em Libras, de forma mais específica".

6	Considerando as dificuldades relatadas, se você pudesse sugerir a elaboração de um material para auxiliar no trabalho didático-pedagógico com o(a) estudante surdo(a) em sua escola, o que você indicaria no que se refere a(ao): tipo de material (livro, caderno didático, cartilha pedagógica, guia de orientações etc.); objetivo (O que você deseja que ele apresente para ajudar em sua prática?); atividades (Quais os tipos de atividades?); outras informações.	P1	<i>“Como não passou muita experiência, não tenho em mente como desenvolver materiais ou indicar algum tipo.”</i>
		P2	<i>“Inicialmente, a minha sugestão seria que o próprio professor dominasse o básico da língua de sinais através da extensão de cursos do básico ao avançado, para poder avaliar a dificuldade desses alunos. Agora quanto aos mecanismos de aprendizagem, seria viável como livros, apostilas etc. Como objetivo, pensaria que o aluno sendo surdo dominasse a própria língua de sinais, já que a sua evolução depende da prática no dia a dia, não só na escola, mas no próprio seio familiar e, por fim, utilizar materiais lúdicos como ilustrações, figuras comparativas (objetos e escrita), imagens etc.”</i>
		P3	<i>“Mesmo sem experiência, penso que seria interessante viabilizar um guia de orientação para o professor de linguagem.”</i>
		P4	<i>“Guia de orientações”.</i>
		P5	<i>“a) Tipo de material: livro didático; b) Objetivo: Sugestão de textos, (fragmentos) de textos com adaptação de material didático específico à necessidade dos alunos surdos”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quando questionados(as) sobre a sua concepção de Educação Inclusiva, todos(as) os(as) respondentes acreditam que a diferença faz parte da realidade das escolas, e que a Educação Inclusiva deve abranger a todos(as). Como ressalta Carvalho (2005, p. 5):

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

O posicionamento dos(as) docentes reflete uma reflexão sobre a inclusão no contexto escolar. Em relação à Libras, o grau de entendimento que os(as) participantes têm é o básico, sem muita prática, se resumindo a cursos de poucas horas de duração. Ferreira (2016, p. 49) discorre que “O conhecimento da Libras pelo professor contribuirá sobremaneira para que a educação bilíngue aconteça. Por isso, é importante que essa língua seja utilizada por todos da comunidade escolar e uma constante nesse processo”.

Em relação às estratégias, recursos e metodologias que são utilizados com os(as) estudantes surdos(as), os(as) professores(as), em sua maioria, utilizam recursos como atividades, vídeos, mas sem ênfase em recursos muito visuais, o que denota uma preocupação nesse aspecto:

A Libras, por se tratar de uma língua visual – espacial, a comunicação se dá por meio de canais diferentes, utiliza-se as mãos para “falar” e os olhos para “ouvir”, diferentemente da Língua portuguesa, de natureza oral – auditivo, onde se utiliza a oralidade e a audição para a comunicação, dentre outras especificidades linguísticas próprias presentes nas duas línguas (FARIAS, 2017, p. 4).

Vê-se, dessa maneira, a importância de recursos visuais, como necessários à aprendizagem de estudantes surdos(as). No que tange às formações continuadas na escola na área de surdez, os(as) professores(as) tiveram poucos encontros, até em decorrência da pandemia, e outros(as) tiveram apenas formações básicas, denotando respostas sem muito aprofundamento na questão.

Quando se pensa em um contexto bilíngue, é importante que as formações dos(as) professores(as) sejam na perspectiva da língua de sinais, e esse processo deve permear o espaço da escola (FERREIRA, 2016). A Libras deve ser conhecida pelos(as) professores(as), pois isso contribuirá para que a educação bilíngue aconteça de forma real.

Com relação às dificuldades encontradas no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos, os(as) professores(as) ressaltaram as dificuldades com a Língua de Sinais, assim como a escassez de recursos que auxiliem no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Honara (2014) compreende que a dificuldade dos(as) professores(as) de estudantes com surdez é que estes(as) sejam inseridos(as) em tarefas que tenham mais questões discursivas e contextualizadas, pois a gramática da Língua Portuguesa difere da gramática da Língua de Sinais.

Quadros (2006) esclarece que o português é a língua que tem significado pela escrita nas escolas, assim que é apresentado para as crianças surdas. Portanto, a sua aquisição dependerá de informações por meio da escrita. Para a autora, o ideal não “[...] é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda, mas um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados”. (QUADROS, 2006, p. 24).

Pontuam Cezar e Almeida (2016), que grande parte das práticas pedagógicas e de metodologias para o ensino de surdos(as) tem como base recursos e estratégias que visam a alfabetização de ouvintes, e tem como base a oralidade,

pois assim o(a) estudante surdo(a) não consegue conectar relações reais que produzam significados em sua segunda língua.

Em relação às sugestões de um material didático, como um COP, livro ou cartilha contendo metodologias bilíngues para auxiliar a prática dos(as) professores(as) em sala de aula com estudantes surdos(as), os(as) professores(as) relataram que seria muito viável que materiais fossem pensados para melhorar a prática do Português na modalidade escrita para estudantes surdos(as), onde essas metodologias bilíngues estivessem a serviço do(a) estudante(a).

Souza (2018, p. 34) expõe que “[...] os modelos de educação bilíngue de inserção para surdos são os que enfatizam tanto o uso da língua de sinais como o uso da língua oral”; desse modo, as metodologias devem ser inseridas em um contexto de elo entre as duas línguas. Deve-se levar em consideração que ambas as línguas precisam se conectar, para que não ocorram perdas linguísticas, culturais e sociais. Souza (2018, p. 34) discorre que:

Assim, o uso competente da leitura e da escrita constitui-se na maior forma de inserção social. São características desse modelo: a) o contato com a língua de sinais o quanto antes, se possível ainda bebê, visando se a aquisição natural; b) o ensino da língua de sinais como L1 e da LP como L2 de forma sistematizada desde a pré-escola; c) metodologias de ensino específicas para o trabalho como ensino de LP como L2; d) material didático próprio para o trabalho como ensino de LP como L2; e) professores diferentes para cada uma das línguas, com formação adequada para o trabalho, ou seja, o professor de Libras deve ser um surdo formado para ensinar essa língua, e o professor de LP como L2 deve ser um ouvinte formado para o trabalho com L2.

Nesse contexto, entende-se que a Libras e a Língua Portuguesa são disciplinas importantes, e que a sua prática necessita estar presente no cotidiano das escolas, tornando esta prática acessível a todos(as) os(as) estudantes surdos(as).

### **6.1 Intervenções realizadas na escola pesquisada**

A atualização de intervenções pedagógicas no contexto da escola teve como objetivo a busca reflexiva da prática em sala de aula com estudantes surdos(as) e de que forma tais intervenções através de ações de ensino-aprendizagem puderam ampliar e/ou modificar a atual situação da prática bilíngue na conjuntura da surdez.

Os processos das intervenções ocorreram em três etapas, descritas nos subtópicos a seguir.

### *6.1.1 Fase de diagnóstico*

Os dados foram coletados através de entrevistas e questionários, além de uma pesquisa no acervo da escola, para levantar dados significativos acerca da caracterização do *locus*. Também foram realizadas visitas constantes à escola para conhecer melhor a rotina dos(as) professores(as), coordenação e gestão. Foram observações interessantes que deram subsídios para as próximas etapas.

### *6.1.2 Fase de atividades propostas*

Esta fase consistiu em observações e diálogos construídos, em que foi possível a realização de intervenções na sala de aula onde os(as) estudantes surdos(as) estavam inclusos(as). Foram quatro atividades propostas em Língua Portuguesa e em Libras. Essas atividades foram selecionadas e mostradas ao(à) professor(a) para fins de análise e, em seguida, foram executadas conjuntamente pela pesquisadora e com os(as) professores(as) em sala de aula, com a ajuda do(a) intérprete de Libras na sala, e com os requisitos pedagógicos como o planejamento e recursos necessários.

Esse processo foi de grande relevância, porque contribuiu para a elaboração do produto educacional proposto, visto que as atividades pedagógicas possibilitaram refletir sobre as metodologias de ensino para estudantes surdos(as) no contexto das aulas de Língua Portuguesa.

### *6.1.3 Fase da formação e criação do produto educacional*

Fase da formação com os(as) professores(as), coordenadores(as) e intérpretes, um momento oportuno de troca de informações e aprendizagens, no qual foi possível elencar os caminhos para a elaboração do produto educacional da pesquisa.

## **6.2 Intervenções Pedagógicas: um diálogo necessário**

O desenvolvimento das ações das intervenções, como já mencionado, começou com a primeira fase, a fase do diagnóstico, em que foram construídos

diálogos com os(as) participantes, realizadas anotações precisas para conhecer o *locus* da pesquisa, por meio de observações do cotidiano pedagógico da instituição, além de informações extraídas de conversas com os(as) professores(as) para perceber as suas dúvidas e conhecer os seus questionamentos. As observações tinham o intuito de conhecer e vivenciar um pouco dessa realidade, e analisar a rotina dos(as) professores(as) em seus horários, anos que ensinavam, salas onde os(as) estudantes surdos(as) estavam inclusos(as), aulas que estavam ministrando etc.

A construção desses diálogos partiu da necessidade em conhecer as práticas pedagógicas utilizadas por professores(as) de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da UIDC, município de São Luís (MA), para a identificação de metodologias de ensino bilíngue que promovam a aprendizagem do(a) educando(a) surdo(a), a fim de minimizar as possíveis dificuldades da Língua Portuguesa no contexto da surdez na escola.

Os(as) professores(as) enfatizavam que as estratégias que são utilizadas em sala de aula são mais voltadas para os(as) estudantes ouvintes, pois eles(as) desconhecem a Língua de Sinais, e as práticas de ensino têm como base o uso de textos, sem muitos atrativos visuais. Notou-se que a prática pedagógica se apóia na ideia equivocada de que a presença do intérprete seja suficiente para resolver as barreiras na comunicação dos(as) estudantes.

Diante disso, organizaram-se intervenções através de atividades propostas conjuntamente com esses(as) professores(as), para serem aplicadas em sala de aula com os(as) estudantes surdos(as), isso levando em consideração o planejamento dessas atividades, temáticas, recursos e avaliação.

Feito isso, iniciou-se a fase das atividades propostas. Essa etapa foi muito significativa, pois permitiu maior aproximação com professores(as) e com os(as) estudantes, mediante a realização das intervenções propriamente ditas. Desse modo, o processo da ação pedagógica foi construído. Tais intervenções compreenderam quatro atividades: três em Língua Portuguesa e uma em Língua de Sinais. Essas atividades foram aplicadas com os(as) estudantes surdos(as), pois o objetivo era perceber o nível que eles(as) tinham em relação à Língua Portuguesa, a sua correlação com a Língua de Sinais, o seu nível de interpretação e as suas reais construções linguísticas.

As atividades propostas seguiram um plano de Intervenção Pedagógica. Para melhor organização dos resultados esperados, apresenta-se, a seguir, o Quadro 7, do Plano de Intervenção.

Quadro 7 – Plano de Intervenção

1. Identificação do Plano	
<b>Escola:</b>	
<b>Gestor(a):</b>	
Público Atendido: ( ) Educação infantil ( ) Anos iniciais do Ensino Fundamental (x) Anos finais do Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio	Modalidades: ( ) Indígena (x) Campo ( ) EJA ( ) Quilombola ( ) outros, especificar:
<b>Responsáveis pelas Intervenções:</b>	
<b>Núcleo em que a escola está inserida:</b>	
2. Descrição do plano de intervenção	
A elaboração deste plano de Intervenção parte de uma problemática, que são evidenciadas nas dificuldades de escrita e produção textual de estudantes surdos(as), para dessa maneira intervir através de atividades direcionadas em sala de aula. Para tanto, estabeleceram-se objetivos, metodologias, uso de recursos e avaliação, itens precisos nesse processo de diagnóstico e identificação das necessidades existentes.	
<b>Tipo de intervenção:</b> Disciplinar <b>Turmas envolvidas:</b> 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental <b>Disciplina Envolvida:</b> Língua Portuguesa	
<b>Objetivos:</b>	Incentivar a escrita e leitura através de imagens propostas, aguçando, dessa forma, a imaginação; Organizar de forma correta as cenas de frases propostas; Compreender o universo linguístico dos textos propostos; Interpretar textos de natureza social, e abstrair seu sentido e seu desenvolvimento em Libras.
<b>Metodologia:</b>	Foram estabelecidas quatro atividades: “Produção de texto: <b>“Era uma Vez”, “Eu e minha família”, “Produção de texto com preenchimento de lacunas” e “Frases correspondentes de desenhos em cenas”</b> . Todas as atividades foram direcionadas aos(as) estudantes surdos(as) inclusos(as), partindo de uma dinâmica de apresentação em Libras e com o auxílio do(a) intérprete socializar para os(as) demais estudantes, os(as) ouvintes, o momento foi oportuno para as trocas sociais entre os(as) alunos(as) e também com os(as) professores(as). Os(as) professores(as) auxiliaram nas atividades e puderam perceber a importância, que através do campo visual, o processo fica mais acessível aos(as) alunos(as) aprenderem.
<b>Recursos/Avaliação:</b>	Através de registros escritos; Imagens ilustrativas; Avaliação processual.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

### 6.3 Análise das atividades

A análise das atividades que foram ministradas nas duas turmas, onde têm estudantes inclusos(as) no turno da tarde (7º e 9º anos) partiu de pressupostos linguísticos encontrados nas respostas analisadas.

### 6.3.1 Aspectos referentes às atividades com utilização de imagens com passagens de ações sem Língua Portuguesa

A maioria das atividades respondidas pelos(as) estudantes surdos(as) em relação a esse aspecto positiva-se em assertivas. Esse fato se dá, provavelmente, pelo uso das ações dos personagens em, ao seguirem uma ação temporal na qual os(as) alunos(as) conseguem perceber os acontecimentos ocorridos, não necessariamente porque sabiam a escrita das frases correspondentes.

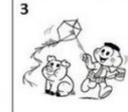
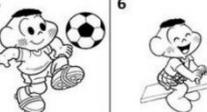
Acrescenta Salles *et al.* (2004, p. 122), que as:

[...] condições que cercam os surdos são claramente diferentes; por um lado, para eles, aprender a nova língua coincide com aprender a ler e escrever, e por outro, faltam-lhes as “pistas” que o conhecimento de outra língua oral geralmente fornece aos aprendizes de segunda língua.

Dessa forma, os(as) surdos(as) se centram nas imagens que passam as ações temporais nos textos, sendo captadores(as) de palavras-chave, que associadas, facilitam as suas respostas. Quando esse processo não ocorre, eles(as) sentem dificuldades em elaborar as suas respostas.

Imagem 6 – Atividade proposta

ARRASTE O NÚMERO PARA A FRASE CORRESPONDENTE DO DESENHO:

1 	2 	3 
4 	5 	6 
7 	8 	9 

<input type="checkbox"/> O CASCÃO E A MAGALI ESTÃO BRINCANDO NA GANGORRA.
<input type="checkbox"/> A MÔNICA E O CEBOLINHA PLANTARAM UMA ÁRVORE.
<input type="checkbox"/> QUE SURPRESA! O CASCÃO TOMOU BANHO HOJE.
<input type="checkbox"/> A MAGALI COMPROU UM SORVETE ENORME.
<input type="checkbox"/> CASCÃO ADORA SOLTAR PIPA.
<input type="checkbox"/> A MÔNICA FOI A NOIVA DA FESTA JUNINA.
<input type="checkbox"/> O CEBOLINHA E O CASCÃO CORRERAM DA MÔNICA.
<input type="checkbox"/> A MÔNICA LÊ REVISTINHA TODOS OS DIAS.
<input type="checkbox"/> O CASCÃO É UM ÓTIMO JOGADOR DE FUTEBOL.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Imagem 7 – Atividades realizadas

ARRASTE O NÚMERO PARA A FRASE CORRESPONDENTE DO DESENHO:			ARRASTE O NÚMERO PARA A FRASE CORRESPONDENTE DO DESENHO:		
1	2	3	1	2	3
					
4	5	6	4	5	6
					
7	8	9	7	8	9
					
(6) O CASCÃO E A MAGALI ESTÃO BRINCANDO NA GANGORRA.	(2) A MÔNICA E O CEBOLINHA PLANTARAM UMA ÁRVORE.	(7) QUE SURPRESA! O CASCÃO TOMOU BANHO HOJE.	(4) O CASCÃO E A MAGALI ESTÃO BRINCANDO NA GANGORRA.	(2) A MÔNICA E O CEBOLINHA PLANTARAM UMA ÁRVORE.	(7) QUE SURPRESA! O CASCÃO TOMOU BANHO HOJE.
(8) A MAGALI COMPROU UM SORVETE ENORME.	(3) CASCÃO ADORA SOLTAR PIPA.	(9) A MÔNICA FOI A NOIVA DA FESTA JUNINA.	(4) A MAGALI COMPROU UM SORVETE ENORME.	(3) CASCÃO ADORA SOLTAR PIPA.	(9) A MÔNICA FOI A NOIVA DA FESTA JUNINA.
(4) O CEBOLINHA E O CASCÃO CORRERAM DA MÔNICA.	(6) A MÔNICA LÊ REVISTINHA TODOS OS DIAS.	(5) O CASCÃO É UM ÓTIMO JOGADOR DE FUTEBOL.	(1) O CEBOLINHA E O CASCÃO CORRERAM DA MÔNICA.	(8) A MÔNICA LÊ REVISTINHA TODOS OS DIAS.	(5) O CASCÃO É UM ÓTIMO JOGADOR DE FUTEBOL.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As atividades, quando bem ilustradas, demonstram maior compreensão por parte dos(as) estudantes surdos(as), o que consideravelmente comprova a importância de atividades visuais nesse contexto.

### 6.3.2 Aspectos referentes à produção de textos em Língua Portuguesa e preenchimento de lacunas

As atividades executadas pelos(as) estudantes surdos(as), em sua maioria na produção de textos em Língua Portuguesa e em preenchimentos de escrita, demonstram que os(as) (as)estudantes têm falhas em sua alfabetização na L2, embora a tentativa da escrita tenha ocorrido, observando-se ausências de elementos lexicais, de conectivos, estrutura sintática, fonética e semântica, dificuldades muito comuns na escrita dos(as) estudantes surdos(as). Vê-se, portanto, que cabe ao(à) professor(a) perceber como se dá o funcionamento em todas as diferenças entre as línguas L1 e a L2, as suas reais funções, sendo que inclusive terá um momento em que o intérprete não será somente o seu suporte. Nesse momento, é preciso que o(a) professor(a) estabeleça uma relação direta com os(as) estudantes surdos(as), daí a importância de se buscarem alternativas de metodologias bilíngues.

Como consideram Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 19), o ensino da escrita ao(à) estudante surdo(a) tem como objetivo:



Imagem 9 – Atividades Realizadas

**PRODUÇÃO DE TEXTO COM PREENCHIMENTO DE LACUNAS**  
 - Apresenta-se a cena da história, fazendo o comentário sobre a mesma.  
 - Em seguida, pede-se às crianças que preencham as lacunas abaixo.

1) Observar a história e completar, escrevendo palavras que faltam:  
 Esta é a história de um cachorrinho.  
 Ele caiu na CAIU RUA.  
 Ele ficou FICOU FEIO UVA.  
 Mariazinha resolveu dar-lhe um DAL BEM.  
 O banho foi na BANHO BEM CACHORRO.  
 Ela usou COMPLETOU BEM e o esfregou bem.  
 O cachorrinho ficou SEMPRE BEM CACHORRO.  
 Ela foi passear com o ELA DAS BEM  
 e colocou uma COMPLETOU BEM no pescoço.

2) Escrever no espaço abaixo um título para a história.

**Produção de Texto**

ESCOLA Escola de Caxias  
 DATA 29/06/22 SÉRIE \_\_\_\_\_  
 PRO \_\_\_\_\_  
 ALUNO(A) \_\_\_\_\_

TÍTULO:  
 ERA UMA VEZ  
 - HOMEM VEM QUE FALAR  
 PESSOA VER SOL LINDO GOSTA  
 HOMEM VER ELE MAR QUE  
 FALAR COÇO VER ACHAR  
 PESSAO MAR VER OURO  
 HOMEM IR AMIGO GARDIMAR  
 MAR MUITO SEMPRE  
 GOSTAR VOCE HOMEM BEM

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Imagem 10 – Atividades Realizadas

**Produção de Texto**

ESCOLA Escola de Caxias  
 DATA 14/06/2022 SÉRIE \_\_\_\_\_  
 PRO \_\_\_\_\_  
 ALUNO(A) \_\_\_\_\_

TÍTULO:  
 ERA UMA VEZ  
 É praia... linda.  
 menino ver foto a coisa linda  
 com.

**Produção de Texto**

ESCOLA Escola de Caxias  
 DATA \_\_\_\_\_ SÉRIE \_\_\_\_\_  
 PRO \_\_\_\_\_  
 ALUNO(A) \_\_\_\_\_

TÍTULO:  
 ERA UMA VEZ  
 Eu andar sua avó e ver  
 sol.  
 É praia avó e sol.  
 ?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As atividades de produções textuais de natureza livre, onde a arguição do pensamento do(a) estudante surdo(a) é colocado em prática, e faz perceber dificuldades nas produções escritas, e, nesse processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita; entretanto, é um processo que deve ser estimulado e fazer parte das metodologias que os(as) professores(as) precisam adotar.

### 6.3.3 Aspectos referentes ao uso de imagens em Libras: contextualização na L1

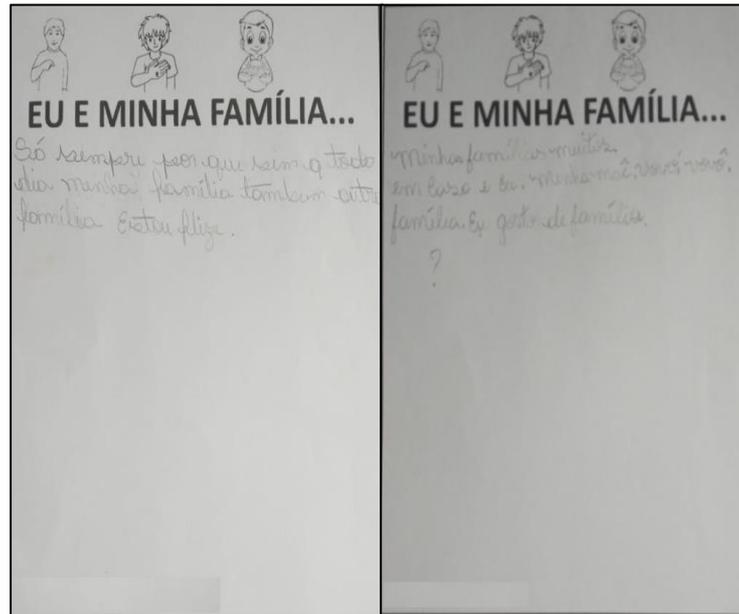
As atividades em Língua de Sinais, executadas pelos(as) estudantes surdos(as), eram textos que possuíam a Libras. Nessas situações de ensino, a identidade do(a) estudante foi mais específica referente ao sinal e à palavra, auxiliando na composição de suas frases, porém, algumas fora do contexto linguístico, em estruturas lexicais. Essa realidade mostra que, na sala de aula, o(a) estudante surdo(a) precisa aprender a gramática na Língua Portuguesa para produzir textos escritos. Dessa forma, a proposta do bilinguismo é a mais adaptável para que ele(a) tenha êxito em sua aprendizagem. De acordo com Fernandes (2003), os(as) docentes precisam ter conhecimento, na Língua de Sinais, para tecer questionamentos na construção de possíveis hipóteses da leitura e não apenas transmitir respostas já prontas.

Ponderam Meirelles e Spinillo (2004, p. 11) que:

Assim, no que concerne à produção de textos, o desafio daqueles que se voltam para a educação dos surdos é criar estratégias de ensino que levem estes indivíduos a produzir textos mais coesos e com uma estrutura narrativa mais elaborada de maneira que seus textos sejam compreendidos. Aumentar o contato dos surdos com textos escritos (tanto na produção como na compreensão) é uma alternativa, chamando a atenção para o papel desempenhado pelos coesivos em um texto e chamando a atenção para a estrutura e convenções linguísticas próprias do estilo narrativo de histórias. Os métodos de ensino, no entanto, estão longe de atender plenamente às necessidades dos surdos de maneira a auxiliá-los a superar suas limitações frente a esses aspectos da textualidade (MEIRELLES; SPINILLO, 2004, p. 11).

Dessa maneira, quando o(a) professor(a) realiza atividades de diversas tipologias textuais, utilizando inclusive produções mais simples para identificar problemáticas linguísticas, facilita a dinâmica das aulas.

Imagem 11 – Atividades Realizadas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As atividades que possuem sinais em Libras possibilitam um contexto social da língua de sinais, aproximando os(as) estudantes surdos(as) da sua identidade linguística e cultural, o que denota a importância da Libras na inserção do ensino em sala de aula. Após as situações de ensino por meio das atividades realizadas com os(as) estudantes surdos(as), iniciou-se a terceira e última etapa: Fase da Formação e Criação do Produto Educacional.

O encontro formativo com os(as) professores(as) de Língua Portuguesa do turno vespertino foi muito proveitoso. Foi agendado previamente com a coordenação da escola, e teve como participantes as duas coordenadoras do turno da tarde, dois professores de Língua Portuguesa, uma professora de Filosofia e dois intérpretes de Libras.

A formação aconteceu no dia do planejamento dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, que se realiza sempre às quartas-feiras, ocorrendo no dia 14 de dezembro de 2022, no turno vespertino. Na oportunidade, realizou-se uma apresentação de *slides*, mediada pela pesquisadora, em que a temática foi explanada e, em seguida, foram promovidos momentos de participação para a fala dos(as) professores(as), dentre os quais alguns aspectos foram pontuados.

O primeiro aspecto relevante foi a sua experiência com a Libras, a importância de se saber essa língua, para assim ter mais experiência e vivência com os(as) estudantes surdos(as). Todos(as) os(as) profissionais foram unânimes em

expressar que saber Língua de Sinais, saber o que é essa língua, as suas características e o uso dela no dia a dia da escola, é o primeiro passo que deve acontecer no processo da inclusão desses(as) estudantes. Assim, professores(as) e demais profissionais da escola precisam aprender.

Em relação às metodologias bilíngues utilizadas na sala de aula, os(as) professores(as) também foram bem expressivos(as) em relatar que não as utilizam muito, pelo desconhecimento de tais práticas, e que se sentem sem saber o que fazer quando o intérprete não está presente. Porém, os intérpretes relatam que a função deles é apenas da mediação entre as Libras e a Língua Portuguesa. As metodologias de ensino são de responsabilidade dos(as) professores(as).

Outro fator foi a utilização de estratégias textuais e recursos visuais nas aulas. Os(as) professores(as), por não utilizarem práticas em metodologias bilíngues, ainda se concentram em aulas tradicionais, sem muitos recursos visuais, e sem a preocupação com adaptações curriculares. Além disso, as atividades textuais ainda são elaboradas para os(as) estudantes como se eles(as) fossem ouvintes, o que eles(as) também têm consciência, porém, como usam muito os livros didáticos, relatam que os livros deveriam vir adaptados.

Sobre as formações na área de surdez, todos(as) relataram que já aconteceram algumas formações continuadas sobre a temática, porém, devido à pandemia, essas formações diminuíram. Os(as) docentes informaram que as formações na área da surdez deveriam estar mais no cotidiano da escola, pois eles(as) sentem essa falta, de estarem mais próximos(as) desses momentos formativos, pois é exatamente nesses espaços que eles(as) adquirem mais conhecimentos para melhorar a sua prática em sala de aula.

As sugestões para a criação do produto educacional se deram ao final do momento formativo. Todos(as) da formação consideraram que um material didático-pedagógico como um COP seria um acervo muito significativo para a prática bilíngue das aulas de Língua Portuguesa para os(as) estudantes surdos(as).

Imagem 12 – Dois momentos formativos com professores(as)/coordenadores(as)



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Imagem 13 – Momento formativo com professores(as)/coordenadores(as) e intérpretes



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O produto da pesquisa – um COP (APÊNDICE C) – é a concretização de um material que contempla aspectos importantes sobre o contexto da surdez e informações atuais sobre a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita para

estudantes surdos(as), e atividades pedagógicas que favoreçam a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as).

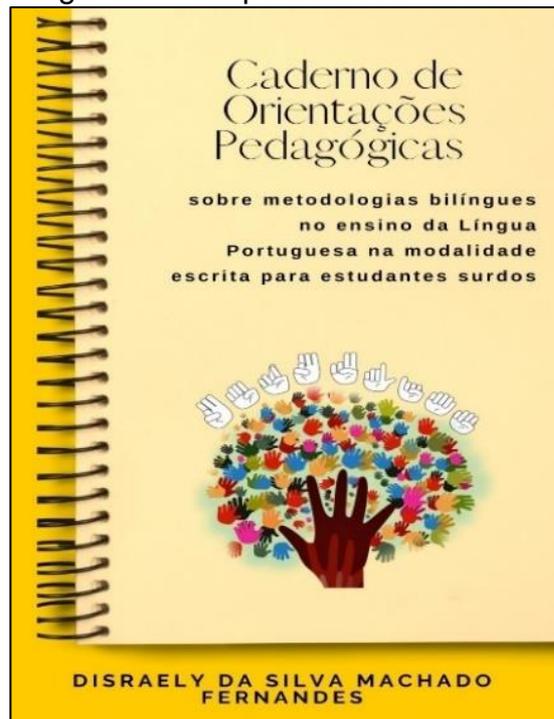
#### **6.4 Proposta do Produto Educacional: Versão Final**

A proposta do produto educacional em sua versão final engloba ações pedagógicas e didáticas voltadas para a prática com estudantes surdos(as) inclusos(as) nas aulas de Língua Portuguesa na modalidade escrita, além de informes importantes no que tange à lei, atualidades e conhecimentos pertinentes à realidade da surdez nas escolas. Esta foi pensada com o objetivo de oportunizar uma maneira mais acessível e didática para professores(as), estudantes e comunidade em geral, que vivenciam a educação de pessoas com surdez, compreendendo melhor o seu universo de comunicação que se difere em aspectos linguísticos, mas não no que tange à sua capacidade de aprendizagem.

Compreendem Lacerda e Lodi (2014), que a inserção do(a) estudante surdo(a) no Ensino Fundamental precisa ser pensada para garantir a sua acessibilidade aos conhecimentos que estão sendo vistos em sala, respeitando a sua condição linguística, o seu conhecimento de mundo. A educação de surdos(as) traz na sua cultura linguística os embasamentos necessários para que esta inclusão ocorra de verdade.

Este aporte pedagógico, portanto, é um reflexo de que as possibilidades podem ser viáveis dentro de um espaço escolar. Este material – que consta no Apêndice C, o COP, sobre metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as) –, consta com a seguinte estrutura:

Imagem 14 – Capa do Caderno de Orientações Pedagógicas



Fonte: Produção da autora (2022).

Imagem 15 – Sumário do Caderno de Orientações Pedagógicas

SUMÁRIO	
1. INTRODUÇÃO .....	6
2. LIBRAS: A PRIMEIRA LÍNGUA .....	8
Aspectos Conceituais .....	9
Alfabeto e numerais em libras .....	10
Como se comunicar com o surdo .....	11
3. ASPECTOS LEGAIS .....	12
4. A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA (L2): CONSIDERAÇÕES ACERCA DO BILINGUÍSMO .....	16
Escolas Bilíngues e lugares de atendimento a pessoa com surdez no MA .....	19
Metodologias Bilíngues: Um caminho Possível .....	23
5. SUGESTÕES DE ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA FACILITAR A COMPREENSÃO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS .....	26
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	36
REFERÊNCIAS .....	37

Fonte: Produção da autora (2022).

## Imagem 16 – Seção “sugestões propostas” e seus procedimentos

<p>As atividades a seguir foram elaboradas para se trabalhar o cotidiano de estudantes surdos, no seu contexto de produções de escrita e leitura, envolvendo a aquisição da Língua de Sinais, proporcionando desenvolver suas habilidades sensoriais, motoras e linguísticas, precisas no processo de aquisição de linguagem e compreensão da Língua Portuguesa na modalidade escrita.</p> <p><b>SUGESTÕES PROPOSTAS E SEUS PROCEDIMENTOS:</b></p> <p><b>ALFABETO EM LIBRAS/ JOGO DE TAMPINHAS COM SINAIS EM LIBRAS</b></p>  <p>Fonte: Arquivo Pessoal</p> <p>Fonte: Arquivo Pessoal</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a construção da escrita e da leitura através do uso de letras do alfabeto.</li> <li>• Possibilitar a construção de palavras através dos jogos em Libras.</li> </ul> <p><b>Material:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de papel, tampas de garrafas pet, canetas coloridas.</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta atividade proporciona aos professores, diversas formas de trabalhar a escrita e leitura. Podem-se colocar os estudantes em grupo, ou individualmente para montar palavras, associando a primeira letra da imagem, a outras letras e construir escritas proveitosas e leituras precisas, auxiliando assim o seu processo de alfabetização.</li> </ul> <p>27</p>	<p><b>HISTÓRIAS INFANTIS</b></p>  <p>Fonte: Arquivo Pessoal</p> <p>Fonte: Arquivo Pessoal</p> <p>Fonte: Arquivo Pessoal</p> <p>Fonte: Arquivo Pessoal</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a imaginação dos estudantes.</li> <li>• Engrandecer o vocabulário em Libras, conhecendo novos sinais.</li> <li>• Proporcionar através das leituras a criação de produções textuais.</li> </ul> <p><b>Material:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de papel, imagens de diversas historinhas.</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta atividade possibilita aos professores, formas de socializar histórias infantis, enfatizando o lúdico que a partir da ênfase na língua de sinais, os estudantes sejam capazes de ler e produzir textos. Esta atividade é mais proveitosa se realizada em grupo, tornando o ambiente mais socializado e assim os estudantes podem realizar trocas, construir conceitos e assim desenvolver o seu processo de leitura escrita.</li> </ul> <p>28</p>
<p><b>JOGO DAS EXPRESSÕES FACIAIS</b></p>  <p>Fonte: Arquivo Pessoal</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os sinais de determinados sentimentos e emoções.</li> <li>• Estimular a memória dos estudantes através das expressões que são iguais e diferentes.</li> <li>• Proporcionar que os estudantes aprendam os sinais das expressões faciais.</li> </ul> <p><b>Material:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de material confeccionado com imagens de expressões faciais variados, uso de papel.</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta atividade é um jogo de memória das expressões faciais, em que o professor pode jogar formando quantitativos diferentes, onde as expressões faciais, ficam em pequenas fichas possibilitando o manuseio pelos estudantes e assim os mesmos terão que adivinhar qual a expressão repetida está, um jogo de memória. Ótima sugestão para aprender libras e suas expressões faciais, como aguçar a memória e coordenação.</li> </ul> <p>33</p>	<p><b>BINGO DE PALAVRAS</b></p>  <p>Fonte: Arquivo Pessoal</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquecer o vocabulário dos estudantes, com o conhecimento de diversas palavras.</li> <li>• Estimular a leitura e a produção da escrita.</li> <li>• Proporcionar aos estudantes a aprendizagem de novos sinais em Libras.</li> </ul> <p><b>Material:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de material confeccionado com palavras. Uso de papelão e canetas coloridas.</li> </ul> <p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta atividade é um jogo muito interessante para facilitar a aprendizagem da leitura de palavras, possibilitando ao aluno que tenha concentração, atenção e de memória. Esta atividade deve ser interpretada em língua de sinais, e podem-se utilizar as palavras do bingo para a formação de textos.</li> </ul> <p>34</p>

Fonte: Produção da autora (2022).

Imagem 17 – Seção “Escolas Bilingues e lugares de atendimento a pessoas com surdez”



Fonte: Produção da autora (2022).

O material foi pensado em uma perspectiva pedagógica, para que este(a) estudante surdo(a) seja contemplado(a) em atividades que possibilitem um entendimento entre a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, tornando a prática bilíngue acessível e presente nas aulas. É importante conceber estas duas línguas no processo educacional, expressar a relevância de ideias e pensamentos e, por fim, a formulação do seu processo de leitura.

Falar sobre a língua por meio da própria língua passa a ter uma representação social e cultural para a criança e que são elementos importantes no processo educacional. Portanto, vamos conversar sobre “aprender a língua de sinais e a língua portuguesa” usando e registrando as descobertas através destas línguas (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 31).

O uso de metodologias sugeridas neste acervo, portanto, segue um planejamento de temas, objetivos, procedimentos, itens essenciais em um bom andamento didático, para se utilizar um recurso com seus(suas) estudantes, passo a passo é desenvolvido e explicado para ação docente. Acredita-se que tal material seja uma oportunidade didática para a prática dos(as) docentes, e que sua utilização traga resultados positivos na educação dos(as) estudantes com surdez.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão teve como objetivo investigar as metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as), com vistas à elaboração de um COP para os(as) docentes da UIDC. A obtenção dos resultados demonstraram que a prática de metodologias bilíngues aplicadas em sala de aula contribuem para a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, associada ao ensino da Libras para estudantes surdos(as), porém, é um trabalho conjunto, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, como nas demais áreas, possibilitando um conhecimento mais diversificado na produção de textos e na escrita.

O estudo sugere que a utilização de práticas bilíngues na vivência das aulas de Língua Portuguesa esteja inserida nos planejamentos dos(as) professores(as), para que tais ferramentas sejam fundamentais na aquisição da segunda língua na modalidade escrita, auxiliando os(as) estudantes surdos(as) em sua escrita e na leitura. O material de suporte sugerido nesta pesquisa traz atividades pedagógicas e um acervo informativo que podem ser utilizados no dia a dia da sala de aula.

Ao buscar identificar os princípios teórico-metodológicos por meio de levantamento bibliográfico em bases virtuais de buscas, CDT da Capes sobre a Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos(as), constata-se que ainda são escassos os trabalhos que tratam especificamente sobre essa temática. Os trabalhos apontaram a necessidade de formações dos(as) profissionais das escolas, e mostraram que as estratégias utilizadas ainda estão centradas para o ensino dos(as) ouvintes, prejudicando a prática bilíngue e a inclusão de estudantes surdos(as).

No intuito de conhecer as práticas pedagógicas utilizadas por professores(as) de Língua Portuguesa da escola investigada neste estudo, para a identificação de metodologias de ensino bilíngues que promovem a aprendizagem do(a) educando(a) surdo(a), verifica-se que as metodologias utilizadas pelos(as) professores(as) estão distantes de uma realidade bilíngue, uma vez que tais práticas não correspondem às necessidades específicas de aprendizagem do(a) estudante surdo(a), ou seja, as aulas não se enquadram em uma perspectiva em que a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita que se encontram. Isso reflete em práticas longe da realidade desses(as) estudantes, perpassando por atividades

não adaptadas, sem um planejamento voltado para melhorar esse processo. Apesar de a escola ter uma cultura de inclusão, falta a vivência na realidade da estrutura da Língua Portuguesa para os(as) estudantes surdos(as).

Para organizar estratégias de intervenções pedagógicas junto aos(as) professores(as), a fim de minimizar as possíveis dificuldades da Língua Portuguesa no contexto da surdez na escola, verificou-se que as intervenções, por meio das atividades sugeridas, foram significativas para compreender que as atividades devem ser diferenciadas, considerando o contexto linguístico dos(as) estudantes surdos(as), uma vez que é necessário conhecer a Língua de Sinais, a sua estrutura e correlacioná-la à Língua Portuguesa em um diálogo mútuo. As intervenções pensadas em um ambiente bilíngue são muito eficazes na educação dos(as) estudantes surdos(as) e devem, portanto, ser planejadas e direcionadas sob uma ótica visual, com textos adaptados para minimizar os impactos de uma educação que se volta para o mundo ouvinte.

Durante as intervenções, foi possível também dialogar com os(as) professores(as) sobre suas práticas e vivências em um momento formativo, uma oportunidade ímpar de troca de conhecimentos e alinhamento de ideias, inclusive para a elaboração do produto educacional proposto.

O COP, como foi intitulado, foi elaborado a partir da identificação e da análise das metodologias de ensino utilizada pelos(as) professores(as) de Língua Portuguesa. Esse material foi pensado considerando as dificuldades manifestadas pelos(as) professores(as) mediante a utilização de metodologias bilíngues para surdos(as). Acredita-se que esse suporte pedagógico será uma alternativa educativa na imersão de possibilidades que podem ser trabalhadas na educação de estudantes surdos(as).

Foi possível constatar que é muito importante o(a) professor(a) ter uma formação em Libras, pois é essencial a comunicação na primeira língua dos(as) surdos(as) para o ensino nas aulas. Esta pesquisa ofereceu os mínimos riscos aos(as) participantes; assim sendo, alguma forma de constrangimento ou qualquer descontentamento ocorrido durante o processo das intervenções ou na utilização dos instrumentos de coleta dos dados, algo que pode acontecer em temáticas específicas da abordagem. Tais riscos e benefícios precisam estar bem elucidados com o(a) participante(a) no momento da obtenção do consentimento. Para tanto, o processo

das intervenções foi planejado com o objetivo de evitar qualquer situação de constrangimento ou situações inconvenientes aos(as) participantes da pesquisa.

Em relação aos benefícios, foi possível constatar que a pesquisa colaborou junto aos(as) professores(as) da UIDC, possibilitando mecanismos pedagógicos nos seus planejamentos e nas práticas de ensino com o uso de metodologias em Libras, promovendo o ensino de estudantes surdos(as), e assim uma aprendizagem mais significativa, independente das limitações que esses(as) estudantes enfrentam.

Em relação aos impactos esperados, por se tratar de um trabalho de cunho pedagógico, buscou-se na pesquisa que os(as) professores(as) de Língua Portuguesa da UIDC, com a ajuda das intervenções e da formação pedagógica, pudessem refletir e conhecer as práticas referentes à metodologia para auxiliar os(as) estudantes surdos(as) em suas salas de aula.

No que tange aos entraves que a pesquisa teve, como o período da pandemia da Covid-19, que impossibilitou por um tempo o acesso ao local e interação com os(as) participantes da pesquisa, e a greve dos(as) professores(as) municipais ocorrida em 2022, ainda assim a pesquisa conseguiu seguir o seu curso e ser conclusa em tempo hábil. Assim sendo, o COP, produto educacional desta pesquisa, possibilitará mais acessibilidade às metodologias referentes à Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as), como um material de uso pedagógico e preciso na didática dos(as) professores(as) com os(as) estudantes, além de fornecer subsídios importantes para o ensino da Libras e de uma aprendizagem mais significativa para esse público.

Contribuir para o desenvolvimento da Educação Básica é uma missão honrosa, porém bastante desafiadora. É necessário que todos(as) estejam engajados(as) em causas educacionais, que primem pelo bom andamento dos(as) estudantes. Tratando-se de estudantes surdos(as), essa árdua luta já se perpetua no cenário brasileiro há bastante tempo, porém vivenciam-se tempos diferentes e muito mais acessíveis, o que torna cada um mais próximos de soluções viáveis. No decorrer da pesquisa, percebeu-se que os(as) professores(as) querem mudanças e almejam o sucesso dos(as) seus(as) estudantes, mesmo assim é necessário que as mudanças ocorram a passos corretos, mesmo que lentos, mas coerentes e firmes, o que significa dizer que cada um pode fazer a sua parte, e assim incentivar e cooperar com a educação.

Por fim, todo o caminho metodológico foi salutar nos resultados e discussões desta pesquisa, ressaltando que os procedimentos trilharam uma atmosfera didática em que a aprendizagem se dá no momento que o outro cede e abraça a causa, sendo um processo mútuo. Espero que este material sirva de incentivo e possa ajudar sobremaneira a prática dos(as) professores(as) que trabalham com a inclusão de estudantes surdos(as) em sala de aula comum.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. **O ensino de língua portuguesa e as concepções de letramento por professores de alunos surdos**. 2020. 190p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.
- ALVES, R. **Por uma educação romântica**. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.
- ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. M. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Brasília. 2010.
- ANDRÉ, M. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes docentes. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 11-23.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, E. M. R. **O ensino de leitura em língua portuguesa para estudantes surdos: uma proposta de intervenção numa perspectiva bilíngue**. 2018. 194p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica) Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 2018.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.
- BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 2 out. 2020.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de

Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde – CNS. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**/Ministério da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014b. 96p.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html). Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde – CNS. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. 577p.

BUENO, J. G. S. A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. *In*: ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Tendências e Desafios da Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. p. 35-49.

CALIXTO, H. **Ouvindo sinais: ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios**. 2018. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CARDOSO JÚNIOR, W. **Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras**. 2018. 203p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CEZAR, K. P. L.; ALMEIDA, L. G. P. História da Educação de Surdos contada em HQ. **Ideação**, Foz do Iguaçu, PR, v. 18, n. 1, p. 178-194, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/17318>. Acesso em: 06 mar. 2022.

CRUZ, R. **Educação bilíngue para surdos: um estudo acerca de práticas de letramento crítico com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais.** 2016. 106p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2016.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado.** Paraná: Cromos, 2007.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Revista Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 29 set. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca-Espanha, 1994.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FACHINI, S. R. V. **Inclusão socioeducacional.** São Paulo: KnowHow, 2009.

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

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, F. M. R. **Formação Docente: Concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos.** Minas Gerais, 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, A. L. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: Concepções e alfabetização – ensino fundamental, 1 ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.

LACERDA, C.; LODI, A. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LACERDA, C.; LODI, A. (Orgs). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAZZARETTI, B.; FREITAS, A. S. Família e escola: O processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. **Caderno Intersaberes**, [S. l.], v. 5, n. 6, p. 1-13, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v. il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

LIMA, N. S. T.; MANTOAN, M. T. E. Notas sobre inclusão, escola e diferença. **Educação Temática Digital**, v. 19, n. 4, p. 824-832, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646274>. Acesso em: 23 out. 2021.

LIMA, S. C. **A importância do tradutor/intérprete de libras no âmbito escolar**. 2020. 21p. Artigo (Especialização em Libras). Instituto Federal da Paraíba: Patos, PB, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015a.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. Educação Inclusiva. **Revista Educação Inclusiva**, v. 6, p. 11-14, 2015b.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 23 out. 2021.

MARTINS, G. A. Estudo de Caso: Uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, FEARP/USP, v. 2, n. 2, p. 8-18, jan./abr. 2008.

MATOS, D. **O ensino da língua portuguesa escrita para a criança surda em uma perspectiva bilíngue**. 2017. 231p. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo: Guarulhos, 2017.

MAZACOTTE, A. C. B. **História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica**. 2018. 161f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: [http://131.255.84.103/bitstream/tede/4213/5/Andrea\\_Carolina\\_Bernal\\_Mazacotte\\_2018.pdf](http://131.255.84.103/bitstream/tede/4213/5/Andrea_Carolina_Bernal_Mazacotte_2018.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

MEIRELLES, V.; SPINILLO, A. G. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, p. 131-144, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social, Teoria, método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis. Vozes, 2001.

MOURA, D. R. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos**. Curitiba: Editora Appris, 2015.

MOURA, M. C. **O Surdo: caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

NASCIMENTO, R. **Análise de atividades de alfabetização de estudantes surdos**. 2015. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí: Pouso Alegre, 2015.

NEVES, B. **Educação bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**. 2017. 272p. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O estado da questão: aportes teórico-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, I. M. S.; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M. (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

OLIVEIRA, P. **Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue**. 2015. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, M. C. Abordagens de ensino de LP para surdos/Concepções de Língua e Abordagens de Ensino da Língua Portuguesa para Surdos. *In*: XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES Educação de Surdos em Países de Língua Portuguesa. **Anais...** 2013. p. 110-113. Disponível em: <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/AnaisInes-29out13.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras/Língua Brasileira de Sinais, Florianópolis, 2008.

PERLIN, G. T. T. **Alternativas metodológicas para o aluno surdo**. 1 ed. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2005. 48p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, setembro, 1997, p. 5-14. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/42572447/50-162-2-PB.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n. 4, p. 39-50, 2003.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. [recurso eletrônico]. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**, v. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, R. M. Aquisição da Linguagem por Crianças Surdas. *In*: RINALDI, G. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**. Língua Brasileira de Sinais. Educação Especial: Língua Brasileira de Sinais. VIII, Fascículo 7, Série: Atualidades Pedagógicas, n. 4. Brasília; MEC, SEESP, 1998, p. 63-80.

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

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

QUIXABA, M. N. 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. **III Seminário Linguagem e Identidades**: múltiplos olhares, 2001. Disponível em: <http://www.linguagemidentidades.ufma.br/publicacoes/pdf/Artigo%20Maria%20Nilza.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

RIBEIRO, T. **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre educação inclusiva. 1 ed. São Paulo. Summus Editorial, 2006.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica ... [et al.]**. 2 v.: il. Brasília: MEC. SEESP. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2005.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neolinguística**. São Paulo: Editora Plexus, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro**. 2015. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, K. S. B. P.; MARTINS, L. A. R. Classes regulares: ambientes de enriquecimento humano frente à diversidade? *In: MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs). Educação e Inclusão Social de pessoas com necessidades especiais: desafios e perspectivas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 73-78.

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, R. A educação escolar de alunos surdos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). *In: VII Jornada Internacional Políticas Públicas*. Campus Imperatriz, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/a-educacao-escolar-de-alunos-surdos-do-instituto-federal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia-do-maranhao--ifma--campus-imperatriz.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

SILVA, R. M. O.; ALMEIDA, M. F. O ensino do texto para aprendizes surdos à luz de Vygotsky. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 1, n. 2, p. 186-206, jul./dez. 2012.

SILVA, W. **Práticas de Ensino de Língua Portuguesa Escrita como Segunda Língua para Surdos**. 2016. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2016.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2011.

SOUZA, I. **Estratégias e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos em Aracaju/SE**. 2016. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016.

SOUZA, R. **Ensino de português como L2 a surdos** – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. 2018. 337p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Resolução Nº 460/CONSEPE, de 31 de maio de 2006**. Altera a Resolução nº 364-CONSEPE, de 23.09.2004 que cria Comitê de Ética em Pesquisa e seu Regimento Interno. São Luís, MA, 2006. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/5j9fE0wVK9gYMVh.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. **Resolução nº 1515/2016, de 24 de novembro de 2016**. Estabelecem que os Projetos enviados que sejam de pesquisas envolvendo seres humanos, grupos sociais étnicos ou raciais, produtos transgênicos, implicações ambientais e tecnologias, em células e tecidos biológicos. São Luís, 2016. Disponível em: [https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ageufma/paginas/pagina\\_estatica.jsf?id=306](https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ageufma/paginas/pagina_estatica.jsf?id=306) . Acesso em: 1 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA. **Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA**: Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social do novo Coronavírus (Sars-cov-2/covid-19). 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Roteiro para entrevista

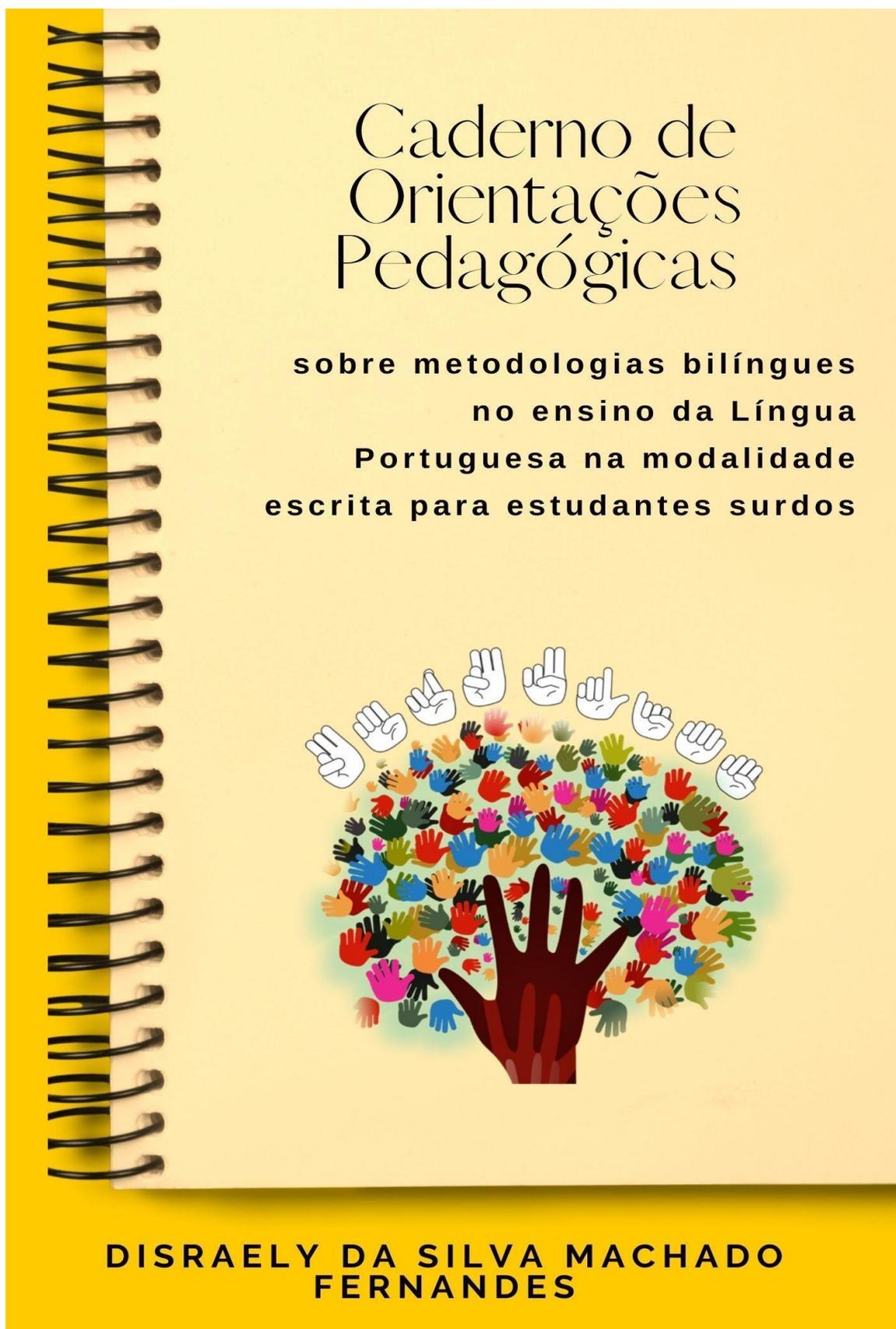
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESTUDANTES SURDOS INCLUSOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 6º AO 9º ANO DA ESCOLA UNIDADE INTEGRADA DUQUE DE CAXIAS, PARA OBTENÇÃO DE COLETA DE DADOS PARA A PESQUISA INTITULADA: A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA NO CONTEXTO DE METODOLOGIAS BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS: uma proposta didático pedagógica na Unidade Integrada Duque de Caxias

1. QUAL A SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA? OU, EM OUTRAS PALAVRAS, O QUE VOCÊ ENTENDE POR EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
2. EM RELAÇÃO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS), QUAL O SEU GRAU DE ENTENDIMENTO? POSSUI ALGUM CURSO?
3. QUE TIPOS DE RECURSOS OU ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS (METODOLOGIAS BILÍNGUES) VOCÊ UTILIZA NA SALA DE AULA COM OS ESTUDANTES SURDOS?
4. DE QUE MANEIRA ACONTECEM AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NA ÁREA DA SURDEZ NA SUA ESCOLA?
5. NA SUA OPINIÃO, QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA PARA ESTUDANTES SURDOS?
6. CONSIDERANDO AS DIFICULDADES RELATADAS, SE VOCÊ PUDESSE SUGERIR A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA AUXILIAR NO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO COM O ESTUDANTE SURDO EM SUA ESCOLA, O QUE VOCÊ INDICARIA NO QUE SE REFERE A(AO):
  - a) TIPO DE MATERIAL (livro, caderno didático, cartilha pedagógica, guia de orientações, etc.);
  - b) OBJETIVO (o que você deseja que ele apresente para ajudar-te em sua prática);
  - c) ATIVIDADES (quais os tipos de atividades);
  - d) OUTRAS INFORMAÇÕES.

## APÊNDICE B – Questionário para Gestores / Coordenadores

Nº	Questionário para Gestores / Coordenadores	
1	Há quanto tempo a escola está inserida no contexto da inclusão de estudantes surdos(as)?	
2	Quais são os(as) profissionais que compõem a estrutura pedagógica da escola no âmbito da educação especial?	
3	Quais são os recursos/mecanismos que a escola dispõe para otimizar a aprendizagem dos(as) estudantes surdos(as)?	
4	A proposta da escola contempla o atendimento do(a) estudante surdo(a) e suas demandas escolares?	
5	Como se estrutura a organização pedagógica da escola em relação ao bom funcionamento do atendimento dos(as) estudantes públicos-alvo da educação especial?	
6	A coordenação da escola participa do planejamento com os(as) professores(as) que atendem estudantes surdos(as) inclusos(as) em sala de aula?	

APÊNDICE C – Caderno de Orientações Pedagógicas sobre metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos(as)





**DISRAELY DA SILVA MACHADO  
FERNANDES**

**Caderno de Orientações  
Pedagógicas sobre  
metodologias bilíngues no  
ensino da Língua  
Portuguesa na modalidade  
escrita para estudantes  
surdos**

**São Luís, MA  
2022**



**Universidade Federal do Maranhão  
Reitor Natalino Salgado Filho**

**Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa,  
Pós Graduação e Internacionalização  
Fernando Carvalho Silva**

**Coordenação do Programa de Pós  
Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica  
Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho  
Fernandes**

**Autor (a) do produto educacional  
Disraely da Silva Machado Fernandes**

**Orientador (a) do produto educacional  
Profa. Dra. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa**

**Imagem da capa  
Banco de Imagens Canva.  
<https://www.canva.com>**



**São Luís  
2022**

# APRESENTAÇÃO

Caro Leitor,

Este é um material didático pedagógico direcionado aos professores de Língua Portuguesa e demais áreas da educação que trabalham na inclusão de estudantes surdos. Tendo como objetivo auxiliar no uso de metodologias bilíngues na perspectiva da língua portuguesa na modalidade escrita, a fim de minimizar os impactos existentes na sala de aula, criando assim possibilidades didáticas nas produções textuais, de leitura e oportunizando um conhecimento a mais sobre esta temática e suas práticas.

Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos é um desafio diário na escola, dessa maneira este é um local promissor para que a partir dessas dificuldades, encontremos soluções viáveis, para se mudar histórias, construir e reconstruir os caminhos possíveis.

Partindo dessa ideia, estamos dando este passo, na intenção que este material seja um suporte significativo e que auxiliem os professores nas suas práticas em sala de aula. Esperamos que todos que tiverem acesso façam uma boa leitura e que as aprendizagens se construam e se fortaleçam em seus ambientes escolares.



*Disraely da Silva Machado Fernandes*  
Mestranda – PPGEEB-UFMA

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. LIBRAS: A primeira língua .....	8
Aspectos Conceituais.....	9
Alfabeto e numerais em Libras .....	10
Como se comunicar com o surdo .....	11
3. ASPECTOS LEGAIS .....	12
4. A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA (L2): CONSIDERAÇÕES ACERCA DO BILINGUISMO .....	16
Escolas Bilíngues e lugares de atendimento a pessoa com surdez no MA .....	19
Metodologias Bilíngues: Um caminho Possível.....	23
5. SUGESTÕES DE ATIVIDADES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA FACILITAR A COMPREENSÃO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS.....	26
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	36
REFERÊNCIAS .....	37

## 1. INTRODUÇÃO

A construção do Caderno de orientações pedagógicas sobre metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos é resultado do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pertencente a linha de pesquisa da Educação Especial voltado para a área de surdez.

A importância de tal recurso é relevante à educação de estudantes surdos e professores (as) da área, pois se trata de um estudo direcionado e investigativo acerca da ausência de tais metodologias para a aprendizagem desses estudantes surdos no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano da escola Unidade Integrada Duque de Caxias, rede municipal de São Luís, turno vespertino. O título da dissertação que motivou este produto educacional é: A língua Portuguesa na modalidade escrita no contexto de metodologias bilíngues para estudantes surdos

A organização do caderno baseou-se a partir da ideia de que este instrumento seja utilizado de forma pedagógica, e como um auxílio na prática dos (as) professores (as) de Língua Portuguesa e demais disciplinas, para que assim seja construída uma cultura inclusiva, que atenda aos estudantes surdos em suas reais dificuldades na Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Como ressalta Farias (2017), o (a) professor (a) que convive no contexto atual da inclusão precisa ter conhecimento em relação às questões culturais referentes à pessoa com surdez, como também às metodologias inseridas até o momento para a sua educação.

Sabemos que a maioria dos estudantes surdos sentem muitas dificuldades ao adentrar na inclusão do ensino comum, lá encontram barreiras comunicacionais expressivas, além de que a escola não atende as reais necessidades, se depararem com a realidade da sua prática de aprendizagem bem comprometida, falta de recursos, metodologias inadequadas, currículos não adaptados e professores despreparados.

No primeiro momento enfatizamos os aspectos conceituais e legais da Libras (Língua Brasileira de Sinais), para que se conheça que língua é essa, e quais leis a ampara. Logo após partimos para as considerações acerca da Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2), aspectos a respeito do Bilinguismo, para se conhecer melhor sobre esta prática e sua importância. Partindo depois para o conhecimento das Metodologias Bilíngues, onde se tem uma visão de como se processa tais metodologias no cotidiano da escola.

Em seguida partimos para as sugestões de atividades, aonde serão descritos os procedimentos das atividades sugeridas, o passo a passo de como realizar tais tarefas em sala de aula, para melhor atender o estudante com surdez.

Esperamos com este material oportunizar uma didática mais inclusiva no ensino para estudantes surdos, além de estar contribuindo para a prática dos professores de Língua portuguesa em sala de aula.





## 2. LIBRAS: A PRIMEIRA LÍNGUA (L1)

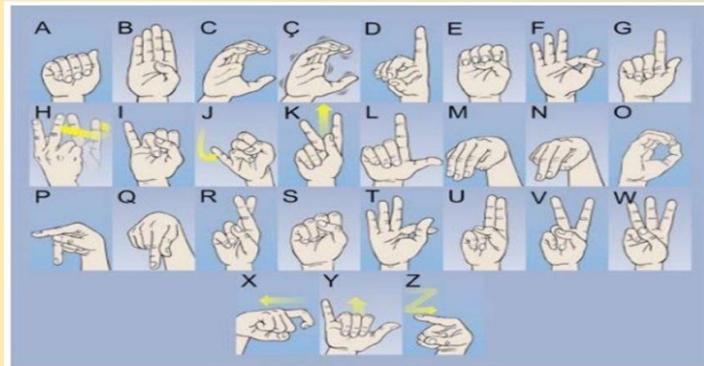
## Aspectos Conceituais:

A forma mais usual dos surdos brasileiros de se comunicarem é através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), conhecida como L1 ou primeira língua, esta comunicação dá condições aos surdos de se inserirem no ambiente social e linguístico, possibilitando assim o acesso igualitário entre ouvintes e surdos reconhecendo dessa maneira suas capacidades.

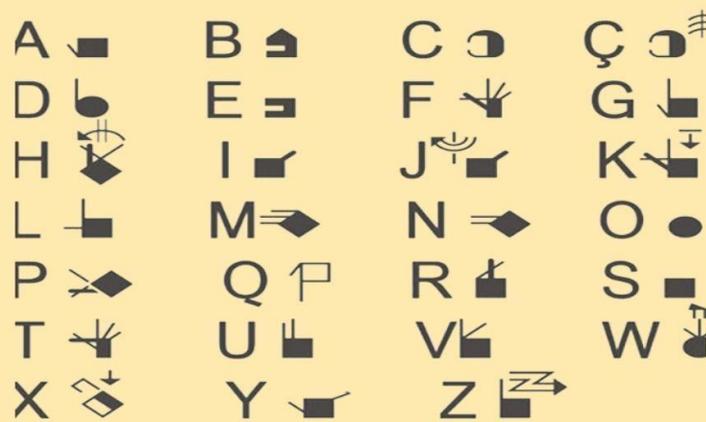
Como afirma Lacerda, Santos e Martins (2019, p.31):  
A Libras é um sistema de signos compostos por regras e elementos gramaticais que permitem a seus usuários serem capazes de se comunicar e se compreender de forma efetiva. É considerada por muitos como natural porque surge espontaneamente da necessidade de comunicação dos membros da comunidade surda do Brasil.

A Libras é uma língua de modalidade visual espacial que diferentemente das línguas orais auditivas, utilizam-se da visão para sua apropriação e de elementos corporais e faciais e organizados em movimentos no espaço para constituir unidades de sentido as palavras ou, como se referem os surdos, os sinais. Os sinais podem representar qualquer dado da realidade social, não se reduzindo a um simples sistema de gestos naturais, ou mímicas como pensa a maioria das pessoas. Aliás, esse é o principal mito em relação à língua de sinais, pois por utilizar as mãos e o corpo na comunicação, costuma-se compará-la à linguagem gestual, contextual e restrita a referentes concretos, palpáveis, transparentes que tem seu significado facilmente apreendido por quem os observa". (FERNANDES, 2011, p.82).

## Alfabeto e numerais em Libras



Fonte: Brasil. Secretaria Nacional de Justiça. A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais / Organização: Secretaria Nacional de Justiça. – Brasília: SNJ, 2009



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/491455378084389792/>



## 2.3 Como se comunicar com o surdo

- ✓ Evite falar de costas, de lado ou com a cabeça baixa.
  - ✓ Olhe para o surdo enquanto você fala.
  - ✓ Fale com movimentos labiais bem definidos, para que ele possa compreender.
  - ✓ Fale naturalmente, sem alterar o tom de voz ou exceder nas articulações.
  - ✓ Use gestos que simbolizem as palavras e que possam ajudar na comunicação. Exemplos: não, pequeno, dinheiro, muito.
  - ✓ Seja expressivo, pois a expressão facial auxilia a comunicação.
  - ✓ Caso queira chamar a atenção, sinalize as mãos, movimentando-as no campo visual dele ou toque gentilmente em seu braço.
- Se você apresentar dificuldades em compreender o que a pessoa surda está falando, seja sincero e diga que você não compreendeu. Peça para a pessoa repetir o que falou. Se você ainda não entender, peça-lhe para escrever.
- ✓ Use palavras simples para esta comunicação. Se tiver interesse, peça ao surdo para lhe ensinar alguns sinais em Libras.

Fonte: Brasil. Secretaria Nacional de Justiça. A Classificação Indicativa na Língua Brasileira de Sinais / Organização: Secretaria Nacional de Justiça. – Brasília: SNJ, 2009



# O QUE DIZ A LEI?

## 3. ASPECTOS LEGAIS



A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é utilizada pelos surdos do Brasil, por ser a sua primeira língua (L1), a mesma, portanto é amparada em aspectos legais vigentes.

Lei nº 10.436, de 24 de  
abril de 2002

A primeira lei, que reconhece a Língua brasileira de sinais como primeira língua. Entendido no artigo e parágrafo único a seguir:

*“Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo Único: Entende-se como língua Brasileira de sinais- Libras e a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” HONORA (2014, pg.60-61).*



### Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005

Foi um ganho para a Comunidade Surda Brasileira, pois, a partir desses documentos, a Libras pôde ser garantida como meio de comunicação em diversas áreas como saúde, lazer, esportes e comunicação. No campo educacional, esse Decreto passa a ser um marco, pois assegura, pela primeira vez, no âmbito nacional uma proposta de educação bilíngue para Surdos, sendo a Libras (L1) e o Português (L2) (BRASIL, 2005).

*“Art.3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e, nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, de instituições públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino, do Distrito federal e dos Municípios.”*



Lei Nº 12.319, de 1º de setembro  
de 2010

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

*"Art. 1º - Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS".*

*"Art. 2º - O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.".*

Fonte: Agência Senado

Lei nº 14.191, de 3 de agosto de  
2021

Altera a LDBEN para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, de maneira a garantir direitos constitucionais aos Surdos, promovendo um ensino de qualidade, acesso ao conhecimento, elaboração de currículos para Surdos, formação de professores numa perspectiva de ensino bilíngue e direito linguístico, identitário e cultural dos Surdos.  
(Queiroz, 2021)





4. A LÍNGUA PORTUGUESA NA  
MODALIDADE ESCRITA (L2):  
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO  
BILINGUISMO



O Bilinguismo defende o ensino de duas línguas ao surdo no contexto escolar, a língua de sinais como primeira (L1), e como segunda a língua oficial do país (L2), no nosso caso o português.



A modalidade Bilíngue é uma proposta de ensino usada por escolas que sugerem dar acesso aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar. As pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se inicia o ensino da segunda língua que é o português que pode ser na modalidade escrita ou oral.  
(GOLDFELD,1997, pg.38)



A educação bilíngue envolve o uso de duas línguas: Libras e LP. Esta deve contemplar a perspectiva social, linguística e cultural da surdez e estar definida por documentos legais, por meio de políticas públicas (QUADROS, 2019, p. 150).



O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (Quadros & Schmiedt, 2006, p. 24)

## Escolas Bilíngues e lugares de atendimento a pessoa com surdez no MA

### Escola Municipal Bilíngüe para Surdos Prof. Telasco Pereira Filho



Fonte: Google  
R. Henrique Dias, 957 - São José do Egito,  
Imperatriz - MA, 65901-140

### Escola Municipal Integral Libras; Língua Portuguesa



Fonte: Google  
R. Barão de Itapary - Camboa,  
São Luís - MA, 65000-000

### Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez- CAS



Fonte: Google  
R. Carlos Macieira, 393 - Alemanha,  
São Luís - MA, 65036-140

### Associação dos Surdos do Maranhão – ASMA



Fonte: Google  
R. Raimundo Corrêa, 37 - Monte Castelo, São Luís -  
MA, 65031-510

Leituras Interessantes, Histórias em Libras e Língua Portuguesa e depoimentos acessíveis! Se ligue!



## LEITURAS

- **QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.**  
Neste livro, as autoras descrevem e analisam a língua de sinais brasileira, esclarecendo seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos; oferecem uma fonte cogente para aprendizagem, compreensão e uso da língua de sinais brasileira, ricamente ilustrada por fotos.
- **GESSER, Audrei. Libras? Que Língua É Essa? Crenças e Preconceitos em torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda, São Paulo: Parábola, 2009.**  
O livro trata de importantes questões relativas à surdez num momento em que decisões políticas favorecem um olhar diferenciado para as minorias linguísticas no Brasil. Os discursos sobre o surdo e a língua de sinais colocam em conexão dois mundos: o do surdo em relação ao mundo ouvinte e o do ouvinte em relação ao mundo surdo.
- **RAMOS, Clélia Regina. Olhar surdo: orientações iniciais para estudantes de Libras, Arara Azul, 2014.**  
Este livro ajuda esclarecer algumas dúvidas sobre a Identidade Surda e a importância da Libras para os que pretendem exercer sua formação de professores, quando, em 2005, a Libras torna-se uma disciplina obrigatória.

## VÍDEOS



➤ [https://www.youtube.com/watch?v=gd3mKybS5SA.](https://www.youtube.com/watch?v=gd3mKybS5SA)

Neste link, a história de uma criança é apresentada por sua mãe desde os seus primeiros dias. Seus avanços e retrocessos até o encontro com a língua de sinais, tendo o envolvimento de toda a família e o final ainda está por vir.

➤ Documentário Sou Surdo e Não Sabia, de Igor Ochronowicz: [https://www.youtube.com/watch?v=Vw364\\_Oi4xc](https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc)

Neste filme, a vida de Sandrine é contada em primeira pessoa, a partir de suas recordações de infância e adolescência. Uma obra datada dos anos 1990, ainda bastante atual.

## ALGUMAS HISTÓRIAS CONTADAS EM LIBRAS



➤ <http://grupomaosdefada.webnode.com/>

➤ <http://culturasurda.net/contacao-de-historias/>

➤ <http://www.ebc.com.br/historias-infantis-em-libras>

## **ALGUMAS HISTÓRIAS CONTADAS EM EM LÍNGUA PORTUGUESA:**



➤ <https://www.youtube.com/watch?v=D368BPqCpLk>

➤ <http://www.educardpaschoal.org.br/noticia.php?id=77>

➤ <https://www.youtube.com/user/quintaldacultura/featured>

Fonte: Educação bilíngue para surdos / coordenação Érica Aparecida Garrutti de Lourenço. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017. recurso digital (Caderno de residência pedagógica ; 10)

## Metodologias Bilíngues: Um caminho Possível

A aprendizagem da Língua portuguesa para os estudantes surdos se apresenta de forma desafiadora, sendo que esta não é a sua língua natural, portanto a importância de uma educação bilíngue no processo educativo é encarada com alternativas práticas no seu campo visual e pedagógico. Como corrobora Fernandes (2003) o canal visual é o caminho para que a criança surda domine a língua escrita. Dessa maneira as metodologias utilizadas em sala de aula devem priorizar a existência de recursos visuais, respeitando a cultura do surdo, mais especificamente suas produções e a reflexão acerca destas.

### **Algumas Orientações básicas de metodologias Bilíngues:**

- ✓ Em relação ao mobiliário e posição dos estudantes, atenção deve ser dada ao posicionamento do aluno surdo, permitindo-lhe ver e interagir com o professor e seus colegas.
- ✓ Em relação a estratégias para introduzi-lo em propostas e atividades, é preciso apresentar a rotina e organizar atividades escolares por meio do emprego de imagens nítidas e legíveis, acompanhadas ou não de legendas e títulos.
- ✓ Alguns gêneros que fazem recurso à ilustração, fotografias e esquemas são bem-vindos nesse sentido, tais como charges, tirinhas, cartazes, infográficos, mapas e esquemas. Pequenos filmes e animações também colaboram para exemplificar e tornar palpável as propostas que todos devem desenvolver.
- ✓ Em relação aos equipamentos e recursos, é importante ter a computador e projetor multimídia para projetar imagens, quadro mural com trabalhos escolares e registro de descobertas recentes de todos os alunos, além de outros recursos, como jogos, diversos materiais impressos que apoiam o aprendizado.

✓ Em relação a situações nas quais se compartilham conhecimentos e textos escritos, é importante contextualizar atividades e priorizar a leitura de elementos pré-textuais, de palavras-chave, como apoio para que os alunos consigam acompanhar a exposição, explicação e leituras.

✓ Em relação aos tempos dedicados para execução de tarefas, é preciso conceder tempo suficiente para que o aluno divida sua atenção entre o que se sinaliza e as imagens, por exemplo, projetadas em Datashow ou, até mesmo, as ilustrações de um livro de literatura infantil.

(PERLIN , GLADIS, 2005, pg.25 a 27).

5. SUGESTÕES DE ATIVIDADES E  
ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS  
PARA FACILITAR  
A COMPREENSÃO DE LEITURA E  
PRODUÇÃO EM LÍNGUA  
PORTUGUESA COMO SEGUNDA  
LÍNGUA PARA ESTUDANTES  
SURDOS



As atividades a seguir foram elaboradas para se trabalhar o cotidiano de estudantes surdos, no seu contexto de produções de escrita e leitura, envolvendo a aquisição da Língua de Sinais, proporcionando desenvolver suas habilidades sensoriais, motoras e linguísticas, precisas no processo de aquisição de linguagem e compreensão da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

### **SUGESTÕES PROPOSTAS E SEUS PROCEDIMENTOS:**

#### **ALFABETO EM LIBRAS/ JOGO DE TAMPINHAS COM SINAIS EM LIBRAS**



Fonte: Arquivo Pessoal

#### *Objetivos:*

- Estimular a construção da escrita e da leitura através do uso de letras do alfabeto.
- Possibilitar a construção de palavras através dos jogos em Libras.

#### *Material:*

- Utilização de papel, tampas de garrafas pet, canetas coloridas.



Fonte: Arquivo Pessoal

#### *Desenvolvimento:*

- Esta atividade proporciona aos professores, diversas formas de trabalhar a escrita e leitura. Podem-se colocar os estudantes em grupo, ou individualmente para montar palavras, associando a primeira letra da imagem, a outras letras e construir escritas proveitosas e leituras precisas, auxiliando assim o seu processo de alfabetização.

## HISTÓRIAS INFANTIS



Fonte: Arquivo Pessoal

### Objetivos:

- Estimular a imaginação dos estudantes.
- Engrandecer o vocabulário em Libras, conhecendo novos sinais.
- Proporcionar através das leituras a criação de produções textuais.



Fonte: Arquivo Pessoal

### Material:

- Utilização de papel, imagens de diversas historinhas.

### Desenvolvimento:

- Esta atividade possibilita aos professores, formas de socializar histórias infantis, enfatizando o lúdico que a partir da ênfase na língua de sinais, os estudantes sejam capazes de ler e produzir textos. Esta atividade é mais proveitosa se realizada em grupo, tornando o ambiente mais socializado e assim os estudantes podem realizar trocas, construir conceitos e assim desenvolver o seu processo de leitura escrita.



Fonte: Arquivo Pessoal

## LEITURA DE SEQUÊNCIAS DE IMAGENS



Fonte: Arquivo Pessoal

### Objetivos:

- Estimular a leitura e escrita através de sequências de imagens.
- Desenvolver nos estudantes uma dinâmica de pensamentos, ações temporais.
- Proporcionar através das leituras de imagens a criação de produções textuais.

### Material:

- Utilização de papel, imagens de diversas imagens sequenciadas.

### Desenvolvimento:

- Esta atividade contribui para que os professores, situem os estudantes no tempo das ações dos personagens, envolvendo-os nas histórias, e a partir daí aconteça o momento da criatividade até chegar à produção textual e a leitura flua de maneira prazerosa. É uma atividade que precisa da interpretação em Língua de sinais para ser melhor processada pelos estudantes surdos.

## CARDÁPIO RIMADO



Fonte: Arquivo Pessoal

### Objetivos:

- Incentivar a leitura e a produção desse gênero tão comum na Língua Portuguesa.
- Conhecer diversos sinais relacionados às imagens, assim como as palavras e suas frases.

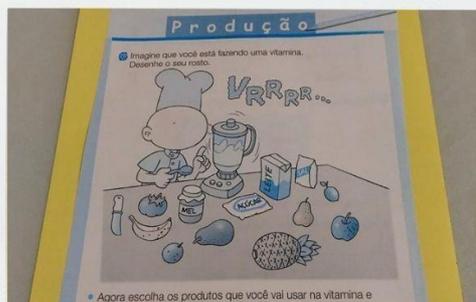
### Material:

- Utilização de imagens de alimentos, EVA, palavras impressas.

### Desenvolvimento:

- Esta atividade contribui para a aprendizagem de rimas e construção de frases, possibilitando aos estudantes uma variedade de sinais. Os professores também podem utilizar outros tipos de temáticas, com outros gêneros textuais.

## PRODUÇÕES TEXTUAIS CONTEXTUALIZADAS



Fonte: Arquivo Pessoal

### Objetivos:

- Incentivar a produção da escrita e a leitura através de atividades contextualizadas.
- Estimular a imaginação dos estudantes através de imagens, sequências temporais.
- Proporcionar através das leituras de imagens a criação de produções textuais.



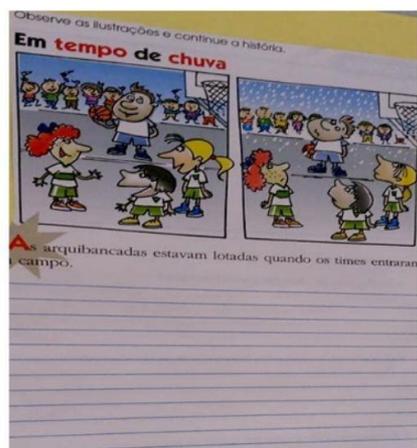
Fonte: Arquivo Pessoal

### Material:

- Utilização de papel, imagens de diversas imagens sequenciadas.

### Desenvolvimento:

- Durante esta atividade os professores, poderão obter resultados proveitosos no que tange a escrita e leitura, lembrando que tais atividades devem ser sinalizadas em Libras para o entendimento dos estudantes, aonde são colocados em imagens cenas em que os estudantes possam se familiarizar e assim realizar contextos. É necessário que o professor esteja atento as correções das atividades textuais, possibilitando um contexto social do que os estudantes surdos consideram no contexto, para que assim a construção da escrita seja respeitada em sua essência.

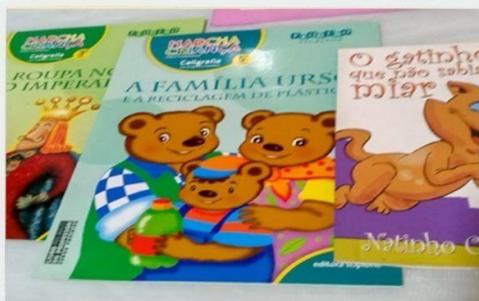


Fonte: Arquivo Pessoal

## LEITURA DE HISTÓRIAS E FÁBULAS

### Objetivos:

- Incentivar a produção da escrita e a leitura através de histórias e fábulas, com o uso de fichas de registro.
- Estimular a imaginação dos estudantes através da contação de histórias em Libras.
- Proporcionar através das leituras de imagens a criação de produções textuais.



Fonte: Arquivo Pessoal



Fonte: Arquivo Pessoal

### Material:

- Utilização de livros de histórias e fábulas infantis clássicas usos de fichas de registro.



Fonte: Arquivo Pessoal

### Desenvolvimento:

- Esta atividade é bem produtiva, pois o professor faz a leitura em Língua de sinais, depois explora a imaginação de cada estudante, proporcionando diálogos contextualizados tornando assim o momento agradável, logo depois o professor parte para o registro nas fichas em que consta a interpretação textual. Durante esta atividade os professores, podem registrar desenhos feitos pelos estudantes, trabalhando assim a coordenação e imaginação livre dos mesmos.

## JOGO DAS EXPRESSÕES FACIAIS



Fonte: Arquivo Pessoal

### *Objetivos:*

- Conhecer os sinais de determinados sentimentos e emoções.
- Estimular a memória dos estudantes através das expressões que são iguais e diferentes.
- Proporcionar que os estudantes aprendam os sinais das expressões faciais.

### *Material:*

- Utilização de material confeccionado com imagens de expressões faciais variados, uso de papel.

### *Desenvolvimento:*

- Esta atividade é um jogo de memória das expressões faciais, em que o professor pode jogar formando quantitativos diferentes, onde as expressões faciais, ficam em pequenas fichas possibilitando o manuseio pelos estudantes e assim os mesmos terão que adivinhar qual a expressão repetida está, um jogo de memória. Ótima sugestão para aprender libras e suas expressões faciais, como aguçar a memória e coordenação.

## BINGO DE PALAVRAS



Fonte: Arquivo Pessoal

### *Objetivos:*

- Enriquecer o vocabulário dos estudantes, com o conhecimento de diversas palavras.
- Estimular a leitura e a produção da escrita.
- Proporcionar aos estudantes a aprendizagem de novos sinais em Libras.

### *Material:*

- Utilização de material confeccionado com palavras. Uso de papelão e canetas coloridas.

### *Desenvolvimento:*

- Esta atividade é um jogo muito interessante para facilitar a aprendizagem da leitura de palavras, possibilitando ao aluno que tenha concentração, atenção e de memória, Esta atividade deve ser interpretada em língua de sinais, e podem-se utilizar as palavras do bingo para a formação de textos.

## LEITURA DE IMAGENS PARA CONSTRUÇÃO TEXTUAL



### *Objetivos:*

- Desenvolver a escrita através de imagens.
- Estimular a leitura e a produção textual a partir das imagens propostas.
- Proporcionar aos estudantes a aprendizagem de novos sinais em Libras, além de contextualizar as imagens e seus significados sociais.

### *Material:*

- Utilização de material confeccionado com palavras e imagens, uso de papelão.

### *Desenvolvimento:*

- Esta atividade proporciona ao professor estimular o estudante na produção textual e no incentivo a escrita. As imagens são explicadas em Libras para que a produção seja feita em Língua Portuguesa, este momento é proveitoso, pois os professores trocam ideias com os estudantes em um diálogo construtivo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a educação de estudantes surdos no contexto escolar precisa de um olhar diferenciado e ativo, é importante que a Língua Brasileira de sinais (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2) estejam aliadas e caminhando juntas. Isso requer que os professores de Língua Portuguesa e os demais estejam engajados nesse processo da educação bilíngue e na perspectiva de metodologias bilíngues a fim de promover um ensino mais inclusivo.

Partindo dessa reflexão, espera-se que este material seja um aporte pedagógico a mais para que se expanda o interesse pela área de surdez e que possibilite práticas bilíngues no ensino comum, que facilite as aulas de língua Portuguesa para os profissionais da área e também para os estudantes surdos. Por fim este material é um incentivo as práticas bilíngues em sala de aula e que seja uma forma acessível aos interessados que trabalham na intenção de uma educação com mais qualidade e no desenvolvimento de um ensino básico mais inclusivo.



## REFERÊNCIAS

- 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 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2022.
- BRASIL. LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/585316/publicacao/15747036>>. Acesso em: 06 nov. 2022.
- BRITO, Lucinda Ferreira. Por Uma Gramática de Línguas de Sinais. [S. l.]: TEMPO BRASILEIRO, 2010.
- FERNANDES, E. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, Sueli. Educação de surdos – 2 ed. Atual.- Curitiba i.b pex, 2011.
- GARRUTTI, E. A. Educação bilíngue para surdos / coordenação. 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.
- GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.
- LACERDA, Cristina Broglia. SANTOS, Lara Ferreira e MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Libras Aspectos Fundamentais. Editora InterSaberes. Curitiba 2019.
- Perlin, Gladis T.T. Alternativas metodológicas para o aluno surdo : 2º semestre / [elaboração do conteúdo Gladis T.T. Perlin ; [revisão pedagógica e de estilo profa. Ana Cláudia Pavão Siluk... [et al.]].- 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância em Educação Especial, 2005.
- Universidade de Brasília. Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas - FACE Departamento de Gestão de Políticas Públicas – GPP EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O ALUNO SURDO : Atores necessários para formulação de políticas públicas, o caso da Lei nº 14.191/2021.
- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

# GALERIA DE FOTOS



## Sobre a Autora



### DISRAELY DA SILVA MACHADO FERNANDES

Mestranda em Gestão do Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão - PPGEEB (5ª turma/2020), participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas (GESPI). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão com Pós graduação em Orientação Educacional e Práticas de Supervisão, AEE (Atendimento Educacional Especializado) e Libras. Atualmente trabalha na Secretaria de Educação Especial (SAEE) do município de São Luís-MA, como técnica de acompanhamento pedagógico de crianças com TEA (Transtorno do espectro do autismo), e crianças com deficiência Intelectual. Vasta experiência na área de surdez atuando como instrutora de Libras AEE (Atendimento Educacional Especializado) na escola CEIN Dayse Galvão.

## Sobre a Orientadora



### KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA ROSA

Doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP (2017). Pedagoga, pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Santa Fé (2006) e em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal do Ceará (2011). Mestre (2012) e Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica / PPGEEB; Membro da Comissão Setorial de Acessibilidade do Centro de Ciências Sociais da UFMA; e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão/exclusão escolar, psicopedagogia, formação de professores em educação especial, didática e metodologias de ensino.

ANEXOS

## ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
 Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro, para os devidos fins, ter sido informado(a) de forma suficiente a respeito da pesquisa: **A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA NO CONTEXTO DE METODOLOGIAS BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS**: Uma proposta didático-pedagógica na Unidade Integrada Duque de Caxias, que será desenvolvida sob a responsabilidade de Disraely da Silva Machado Fernandes, sob a supervisão da Profa Dra Kaciana Nascimento da Silveira Rosa. Declaro que fui informado(a) dos objetivos, riscos e benefícios da minha participação; e que a pesquisa observa os princípios éticos da pesquisa científica e segue os procedimentos de sigilo e discrição. Fui esclarecido(a) sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados, riscos e a garantia do anonimato (se necessário) e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário. Declaro ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Dessa maneira informo que:

Aceito participar da pesquisa  Não aceito participar da pesquisa

São Luís (MA) 13 de Outubro de 2021.

Assinatura do participante

Disraely da Silva Machado Fernandes  
 Assinatura da pesquisadora responsável

Contato: Disraely da Silva Machado Fernandes, tel. (98) 988643689 – email: disraelymchado@gmail.com

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acima de 18 anos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**  
**Obedecendo a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016**

Carta de Informação ao Participante

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA NO CONTEXTO DE METODOLOGIAS BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS: Uma proposta didático-pedagógica na Unidade Integrada Duque de Caxias.**

O objetivo deste estudo consiste em: Investigar sobre metodologias bilíngues no ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para estudantes surdos com vista à elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas para os docentes da Unidade Integrada Duque de Caxias.

A pesquisa oferecerá o mínimo de riscos aos indivíduos, exceto, a possibilidade de algum descontentamento entre os envolvidos durante o processo de utilização dos instrumentos de coleta de dados - questionário. Caso isso ocorra, você terá o direito assegurado de interromper a sua participação no momento que achar necessário. Se houver algum dano, você terá direito a receber assistência (integral e imediata) que poderá se dar de forma gratuita; receber indenização por danos; receber ressarcimento de gastos (Resolução CNS, Resolução no 510, de 07 de abril de 2016). Informamos, também, que esta pesquisa trará benefícios, por meio de seus resultados, capazes de possibilitar reflexões geradas em torno do uso de metodologias bilíngues para estudantes surdos, contribuindo assim para os docentes e discentes da escola U.I. Duque de Caxias, como um suporte pedagógico e na sua práxis de sala de aula. Por fim, informamos que a participação não acarretará gastos, assim como, não terá direito a pagamento pela participação.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Disraely da Silva Machado Fernandes, tel. (98) 988643689 – email: disraelymachado@gmail.com

Desde já, agradecemos sua colaboração.

## ANEXO C – Autorização para pesquisa de campo da Semed



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

## AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa da (tese/dissertação/monografia) intitulada A Língua Portuguesa na Modalidade Escrita no Contexto de Metodologias Bilíngues para Estudantes Surdos: uma proposta didático-pedagógica..., sob a responsabilidade do(a) Pesquisador(a) Quimachy da Silva Machado Fernandes, Coordenada pelo(a) Prof<sup>o(a)</sup> Dra. Kaciama Nascimento Rosa da IES \_\_\_\_\_.

A pesquisa será realizada na UEB Unidade Integrada Duque de Caxias, no turno mat/vesp, no período de 04/10/2021 à 17/12/2021. Caso a pesquisa ultrapasse o ano exercício, a SEMED renova a autorização para o ano seguinte sem prejuízo ao desenvolvimento da pesquisa.

O(A) Pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 07 de outubro de 2021.

[Assinatura]  
Secretário Adjunto de Ensino

[Assinatura]  
Núcleo de Estágio e Pesquisa - NEP

USMÁLIA MOUSINHO PESTANA  
Secretária Adjunta de Ensino

Recibido em 13/10/21  
[Assinatura]

## ANEXO D – Termo de compromisso do pesquisador



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

## TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR(A)

Eu, Divaneely da Silva Machado Fernandes, responsável  
pelo Projeto de Pesquisa intitulado A Língua Portuguesa  
na modalidade escrita no contexto de metalinguagem, da  
IES Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente para o projeto  
acima mencionado, bem como:

- Manter o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados;
- Garantir que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente, para o projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, respeitando a confidencialidade e sigilo correspondentes aos sujeitos da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com anuência da Semed, considerando sua coparticipação no trabalho científico;
- Manter os dados da pesquisa sob minha responsabilidade indelegável e intransferível;
- Zelar pela veracidade das informações declaradas acima.

Tenho ciência que esse termo será anexado ao projeto, devidamente por mim assinado e fará parte integrante da documentação para fins de autorização da pesquisa.

Li e concordo com este termo de compromisso.

São Luís (MA) 13 de Outubro de 2021.

Divaneely da Silva Machado Fernandes  
Pesquisador(a) responsável

Recebido  
em 13/10/21  
*[Assinatura]*



## ANEXO E – Carta de apresentação para pesquisa de campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



## CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: \_\_\_\_\_

**Diretor/a da Unidade Integrada Duque de Caxias, município de São Luís.**

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante **DISRAELY DA SILVA MACHADO FERNANDES**, regularmente matriculada no **Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica**, da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de nº **2020100400**, para desenvolver sua pesquisa de Dissertação intitulada **“A LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA NO CONTEXTO DE METODOLOGIAS BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS: Uma proposta didático-pedagógica na Unidade Integrada Duque de Caxias”**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa neste recinto educacional para que o/a referido/a estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 24 de janeiro de 2022.

**Prof. Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes**  
Coordenadora do PPGEEB/UFMA  
Matrícula SIAPE: 1352588