

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E**  
**INTERNACIONALIZAÇÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGFOPRED)**

**RAIMUNDA NONATA ALVES CIDREIRA**

**TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2**  
**PARA ESTUDANTES SURDOS: uma análise da sala do AEE da Escola**  
**Municipal Bilíngue de São Luís-MA**



**Imperatriz - MA**  
**2023**

**RAIMUNDA NONATA ALVES CIDREIRA**

**TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2  
PARA ESTUDANTES SURDOS: uma análise da sala do AEE da Escola Municipal  
Bilíngue de São Luís-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heridan de Jesus Guterres  
Pavão Ferreira

Imperatriz-MA  
2023

**RAIMUNDA NONATA ALVES CIDREIRA**

**TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2  
PARA ESTUDANTES SURDOS: uma análise da sala do AEE da Escola Municipal  
Bilíngue de São Luís-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

**Aprovado em:**16/11/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Heridan Guterres Pavão Ferreira** (Orientadora)  
Doutorado em Informática na Educação  
Universidade Federal do Maranhão (PPGFOPRED)

---

**Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini** (Examinadora Externa)  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Maranhão (PGCULT)

---

**Profa. Dra. Francisca Moraes da Silveira** (Examinadora Interna)  
Doutora em Psicologia  
Universidade Federal do Maranhão (PPGFOPRED)

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

CIDREIRA, Raimunda Nonata Alves.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS : uma análise da sala do  
AEE da Escola Municipal Bilingue de São Luís-MA /  
Raimunda Nonata Alves CIDREIRA. - 2023.

162 p.

Orientador(a): Heridan de Jesus Guterres Pavão  
FERREIRA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade  
Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

1. Estudante surdo. 2. Língua Portuguesa na  
modalidade escrita. 3. Tecnologia Assistiva. I.  
FERREIRA, Heridan de Jesus Guterres Pavão. II. Título.

À minha família, base de tudo.

## AGRADECIMENTOS

*“Não há no mundo exagero mais belo que a gratidão”.*

*(Jean de la Bruyere)*

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por ser a luz que ilumina os meus dias.

Aos meus queridos pais, Antonio Cidreira e Maria Alves, por serem minha referência de integridade, simplicidade e bondade, pelo apoio e amor incondicionais, e por sempre acreditarem em mim e, mesmo distantes, me apoiarem nesta jornada.

Aos meus irmãos Rosicléia Alves Cidreira, Rogério Alves Cidreira, Railson Alves Cidreira, Ronilson Alves Cidreira e Thaislane Alves Cidreira, pela confiança e respeito.

Às minhas sobrinhas Rayssa Alves, Maria Clara Cidreira e Khloe Cidreira, minhas princesas.

Aos meus tios Manoel Jansen e Nilton Jansen e tia Zazá Jansen, pelo carinho constante. Aos tios Marilene Jansen e Cazuza Jansen (*in memoriam*), minha gratidão eterna. Em especial Raimunda Nonata Jansen “*in memoriam*” que ficou muito feliz com a minha aprovação no mestrado e que me incentivou com lindas palavras para prosseguir sempre os meus sonhos. Estará para sempre na minha memória.

Aos meus primos Brunno Jansen, Brenno Jansen, Lucas Jansen e Shirley Jansen, pelo amor e carinho.

À minha orientadora Profa. Dra. Heridan Guterres Pavão Ferreira, a quem profiro respeito e admiração. Obrigada professora, por me ajudar nessa empreitada, desde a graduação, pela amizade e ser essa pessoa tão nobre. Quando crescer, quero ser como você.

À Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini, por participar da banca de qualificação e defesa da pesquisa e contribuir com a melhoria desta. À Profa. Dra. Francisca Moraes da Silveira, por ter aceitado fazer parte da defesa final da dissertação.

À profa. Dra. Francisca Melo Agapito, cujas considerações foram tão pertinentes no Exame de Qualificação. Professora, muito obrigada por sua generosidade e pontualidade nesta pesquisa.

A Suenni Cordeiro, por sua ajuda e apoio que foram muito importantes para mim. Nunca vou esquecer as palavras de ânimo e expressei minha amizade e carinho por você.

Ao amigo José Fernando Rodrigues Bezerra, por sempre acreditar em mim e não medir esforços em me ajudar, e por querer o meu bem, gratidão e meu carinho para sempre.

Ao amigo Gabriel Vidinha, pelas sugestões e leitura crítica desta pesquisa. Isso foi essencial nos momentos de angústias e incertezas e, principalmente, para continuar o processo de escrita com segurança e pelas palavras de ânimo nessa jornada, por me motivar a aprender cada dia mais.

À Profa. Dra. Luciléia Ferreira Lopes Gonçalves. Obrigada pela estadia em Imperatriz, por ter sempre me recebido com o sorriso no rosto e, detalhe, “ainda era minha Uber”. Quanta honra. Gratidão por tudo!

Aos professores José Fernando, Claudio Eduardo, Luiz Carlos e Silas Nogueira, muito obrigada por me apoiarem e incentivarem sempre.

Externo minha gratidão a Gilberlene Serra, Annada Santos, Maurício Fonseca, Matheus Borges, Jeferson Viana e Deuzanir Lima, pela amizade, apoio e estímulo nos momentos difíceis.

Às amigas Lislei Luz, Alessandra Aguiar, Ana Claudia Furtado e Suiara Tavares, pela amizade e incentivos diários.

A Terezinha Oliveira que me ajudou na interpretação das lendas maranhenses, meu eterno carinho e gratidão.

A todos os colegas da Turma 2021.2 do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educacionais (PPGFOPRED), em especial Léia Ribeiro, que sempre me ligava e falava eu te amo, na forma dizer que “estou aqui”! vamos conseguir e conseguimos amiga!”; John Brito, gratidão pelo carinho e companheirismo que tornou tudo mais leve; Marcony Almeida (peste... rsss) muito obrigada pelo carinho e paciência na diagramação do e-book; Dayane Silva, tantas conversas nesses 24 meses; Sandra Regina, foi um prazer inenarrável conhecê-la; Maria dos Reis obrigada pelas palavras de incentivos; Polyana Paula, obrigada por compartilhar suas angústias; Suzana Rossi, por compartilhar o amor pela Educação Especial e Aline Guajajara, pelas palavras de incentivo. Levo todas em meu coração.

Ao corpo docente do Programa PPGFOPRED, em especial, aos professores que ministraram as disciplinas por compartilharem tanto conhecimento, marcado em compreensão e generosidade no momento mais crítico que foi o da pandemia da Covid-19.

À Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras, por abrir as portas para esta pesquisa. Minha gratidão a todos.

À coordenação do Programa PPGFOPRED, em especial, ao secretário Wellington dos Santos, pelo atendimento ao longo desses dois anos. Obrigada!

E, por fim, termino meus agradecimentos com esta frase que diz de mim e de minha fé, embora não seja de minha autoria: “Tudo é possível ao que crê” (Marcos 9:23).

*"Tudo posso naquele que me fortalece".*

*Fp.4:13*

## RESUMO

**TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS:** uma análise da sala do AEE da Escola Municipal Bilíngue de São Luís-MA. Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

A pesquisa ora apresentada, intitulada “Tecnologias Assistivas no ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos”, foi organizada a partir de uma pesquisa na Escola Municipal Integral Bilíngue de São Luís-MA, visando discutir as Tecnologias Assistivas (TA) no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, como L2. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, tendo como lócus a Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras São Luís-MA, e teve como participantes professores da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que trabalham, especificamente, a Língua Portuguesa. Os dados coletados são descritos e analisados à luz dos estudos de autores como Bersch (2013), Manzini (2018), Sá (2015), Quadros e Schmiedt (2006), Salles et al. (2014), Gesser (2009), Strobel (2008) e Alves (2020), entre outros. O Produto Técnico-Tecnológico é um e-book intitulado “Tecnologias Assistivas como apoio para ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, para estudantes surdos”. Obteve-se como resultados aferidos, a partir da aplicação de instrumentos de pesquisa junto aos participantes, que as TA's, desde as mais simples até às mais complexas, vêm sendo importantes instrumentos para a aprendizagem de estudantes com deficiência, constituindo-se como facilitadoras para ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos.

**Palavras-chave:** Tecnologia Assistiva. AEE. Estudante surdo. Língua Portuguesa. Modalidade escrita.

## **ABSTRACT**

**ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS SECOND LANGUAGE (L2) FOR DEAF STUDENTS:** an analysis of the AEE classroom at the Municipal Bilingual School of São Luís-MA. Research line: Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education.

The study presented here, entitled Assistive Technologies in the Teaching of Portuguese as a second language (L2) for Deaf Students, was organized from a study at the Municipal Bilingual Comprehensive School in São Luís - MA, with the aim of discussing Assistive Technologies in the process of teaching and learning Portuguese as a second language (L2). From a methodological point of view, this was a descriptive research project, with a qualitative approach. The locus was the São Luís-MA Municipal Comprehensive Bilingual Portuguese Language and Libras School, and the participants were teachers from the Specialized Educational Assistance (AEE) classroom who work specifically in Portuguese. The data collected is thus described and analyzed in the light of studies by authors such as Bersch (2013); Manzini (2018); Sá (2015); Quadros and Schmiedt (2006); Salles et al. (2014); Gesser (2009); Strobel (2008) and Alves (2020), among others. The Technical-Technological Product is an Ebook entitled: Assistive Technologies as support for teaching the Portuguese language in written form to deaf students. The results obtained from the application of research instruments with the participants were that Assistive Technologies (AT), from the simplest to the most complex, have been important instruments for the learning of students with disabilities, constituting facilitating for teaching the Portuguese language to deaf students.

**Keywords:** Assistive Technology. AEE. Deaf student. Portuguese language. Written modality.

## LISTA DE FIGURAS

|           |                                                                                   |    |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1  | Recursos que auxiliam pessoa com surdez.....                                      | 26 |
| Figura 2  | Divisão dos dispositivos.....                                                     | 27 |
| Figura 3  | Capa do caderno III – Ensino Fundamental(anos finais).....                        | 49 |
| Figura 4  | Práticas de linguagem: leitura visual.....                                        | 49 |
| Figura 5  | Práticas de linguagem: expressão escrita.....                                     | 50 |
| Figura 6  | Práticas de linguagem: leitura visual.....                                        | 50 |
| Figura 7  | Práticas de linguagem: expressão escrita.....                                     | 51 |
| Figura 8  | Alfabeto datilológico.....                                                        | 53 |
| Figura 9  | Exemplo das tirinhas que trazem as temáticas sobre a sudez.....                   | 55 |
| Figura 10 | Estudantes utilizando o computador .....                                          | 66 |
| Figura 11 | <i>Tablets</i> .....                                                              | 67 |
| Figura 12 | Utilização de HQs .....                                                           | 68 |
| Figura 13 | <i>Flipchart</i> em sala de aula .....                                            | 69 |
| Figura 14 | Fluxograma da pesquisa .....                                                      | 72 |
| Figura 15 | Localização da Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras..... | 74 |
| Figura 16 | Itens das salas do AEE .....                                                      | 82 |
| Figura 17 | Atividade em comemoração ao dia do surdo.....                                     | 83 |
| Figura 18 | Documentário da Educação de surdos.....                                           | 84 |
| Figura 19 | Estudante assistindo ao vídeo.....                                                | 84 |
| Figura 20 | História em quadrinhos “Aventuras sem palavras.....                               | 84 |
| Figura 21 | Atividade criar historinha.....                                                   | 84 |
| Figura 22 | Atividade respondida por um dos<br>estudantes.....                                | 85 |
| Figura 23 | Oficina temática; B: Dado tématco; C: Atividade da receita; D: Cartão.....        | 86 |
| Figura 24 | Lista de presentes dentro da bota.....                                            | 87 |

## LISTA QUADROS

|           |                                                                                      |    |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1  | Categorias da TA.....                                                                | 24 |
| Quadro 2  | Estudos brasileiros <i>strictu sensu</i> sobre Tecnologia Assistiva para surdos..... | 30 |
| Quadro 3  | Divisão dos Cadernos.....                                                            | 48 |
| Quadro 4  | Informações sobre a formação acadêmica e atuação das professoras no AEE.....         | 80 |
| Quadro 5  | Opinião das professoras sobre a sala de AEE.....                                     | 89 |
| Quadro 6  | Processo de aprendizagem dos estudantes quais as maiores dificuldades.....           | 91 |
| Quadro 7  | O uso de Tecnologia Assitivas nas aulas.....                                         | 92 |
| Quadro 8  | Importância da sala de recursos.....                                                 | 93 |
| Quadro 9  | Dificuldades enfrentadas na sala do AEE.....                                         | 94 |
| Quadro 10 | Benefícios do uso da Tecnologia Assistiva.....                                       | 95 |
| Quadro 11 | Eficácia do uso da TA para o aprendizado de LP.....                                  | 95 |
| Quadro 12 | Resultados do uso das TA's.....                                                      | 96 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |                                                                |
|--------|----------------------------------------------------------------|
| ADA    | - American with Disabilities Act                               |
| AEE    | - Atendimento Educacional Especializado                        |
| BNCC   | - Base Nacional Comum Curricular                               |
| CAT    | - Comitê de Ajuda Técnicas                                     |
| CEP    | - Comitê de Ética em Pesquisa                                  |
| CF     | - Constituição Federal                                         |
| EaD    | - Educação à Distância                                         |
| EJA    | - Educação de Jovens e Adultos                                 |
| GT     | - Grupo de Trabalho                                            |
| HQs    | - Histórias em Quadrinhos                                      |
| IBGE   | - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística              |
| INES   | - Instituto Nacional de Educação de Surdos                     |
| LBI    | - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência         |
| LDB    | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional               |
| LIBRAS | - Língua Brasileira de Sinais                                  |
| LP     | - Língua Portuguesa                                            |
| MEC    | - Ministério da Educação                                       |
| OMS    | - Organização Mundial da Saúde                                 |
| SEMED  | - Secretaria Municipal de Educação                             |
| SEMESP | - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação         |
| SRM    | - Salas de Recursos Multifuncionais                            |
| TA     | - Tecnologia Assistiva                                         |
| TA's   | - Tecnologias Assistivas                                       |
| TCLE   | - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                   |
| TICs   | - Tecnologias da Informação e Comunicação                      |
| UAB    | - Universidade Aberta do Brasil                                |
| UFMA   | - Universidade Federal do Maranhão                             |
| UFSC   | - Universidade Federal de Santa Catarina                       |
| URI    | -Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões |

## SUMÁRIO

|            |                                                                                                              |           |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b>   | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                      | <b>14</b> |
| <b>2</b>   | <b>TECNOLOGIA ASSISTIVA E EDUCAÇÃO DE SURDOS .....</b>                                                       | <b>19</b> |
| <b>2.1</b> | <b>Compreendendo o conceito de Tecnologia Assistiva .....</b>                                                | <b>20</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Categorias da Tecnologia Assistiva .....</b>                                                              | <b>23</b> |
| <b>2.3</b> | <b>Estudos científicos <i>strictu sensu</i> sobre Tecnologias Assistivas para Surdos. ....</b>               | <b>29</b> |
| <b>3</b>   | <b>EDUCAÇÃO DE SURDOS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>                                                 | <b>35</b> |
| <b>3.1</b> | <b>Educação de surdos .....</b>                                                                              | <b>36</b> |
| 3.1.1      | Educação Bilingue e as Tecnologias Assistivas .....                                                          | 40        |
| <b>3.2</b> | <b>Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita .....</b>                                     | <b>42</b> |
| <b>3.3</b> | <b>Propostas para o ensino de português como segunda língua para surdos ..</b>                               | <b>47</b> |
| <b>4</b>   | <b>O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS.....</b>               | <b>57</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Atendimento Educacional Especializado para surdos .....</b>                                               | <b>58</b> |
| <b>4.2</b> | <b>A Língua Portuguesa no AEE para surdos .....</b>                                                          | <b>62</b> |
| <b>4.3</b> | <b>O uso das TA'S nas salas do AEE da Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras.....</b> | <b>64</b> |
| 4.3.1      | Computador .....                                                                                             | 65        |
| 4.3.2      | Tablet.....                                                                                                  | 66        |
| 4.3.3      | Revistas em quadrinhos HQs.....                                                                              | 68        |
| 4.3.4      | <i>Flipchart</i> .....                                                                                       | 69        |
| <b>5</b>   | <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: trajetória da pesquisa .....</b>                                             | <b>71</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Tipo de Pesquisa .....</b>                                                                                | <b>72</b> |
| <b>5.2</b> | <b>Descrição do <i>corpus</i> .....</b>                                                                      | <b>73</b> |
| <b>5.3</b> | <b>Participantes da pesquisa.....</b>                                                                        | <b>75</b> |
| 5.3.1      | Crítérios de inclusão do participantes .....                                                                 | 75        |
| 5.3.2      | Crítérios de exclusão dos participantes.....                                                                 | 75        |
| <b>5.4</b> | <b>Etapas dos Instrumentos e Procedimentos que geram os dados.....</b>                                       | <b>76</b> |
| <b>5.5</b> | <b>Aspectos éticos da pesquisa.....</b>                                                                      | <b>77</b> |
| <b>5.6</b> | <b>O produto educacional .....</b>                                                                           | <b>77</b> |
| <b>6</b>   | <b>DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS RESULTADOS .....</b>                                                            | <b>79</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Identificação acadêmica e profissional das professoras participantes.....</b>                             | <b>80</b> |

|            |                                                                                                             |            |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6.2</b> | Dados gerados através da observação realizada na sala AEE da Escola Municipal Bilíngue de São Luís-MA ..... | 81         |
| 6.2.1      | As primeiras observações na sala do AEE que atende a estudantes do 7º ano... .                              | 82         |
| 6.2.2      | Das obsevações seguintes.....                                                                               | 84         |
| 6.2.3      | Observações na sala do AEE que atende alunos do 6º ano .....                                                | 85         |
| <b>6.3</b> | <b>Dados gerados através do questionário aplicado às professoras da salas do AEE .....</b>                  | <b>88</b>  |
| <b>7</b>   | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                            | <b>98</b>  |
|            | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                     | <b>102</b> |
|            | <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                      | <b>110</b> |
|            | <b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (TCLE).. .....</b>                              | <b>111</b> |
|            | <b>APÊNDICE B – Questionário Aplicado às professoras .....</b>                                              | <b>112</b> |
|            | <b>APÊNDICE C – E-book.....</b>                                                                             | <b>114</b> |
|            | <b>ANEXOS.....</b>                                                                                          | <b>156</b> |
|            | <b>ANEXO A – Ofício de solicitação para liberação de pesquisa.....</b>                                      | <b>157</b> |
|            | <b>ANEXO B – Autorização da SEMED para pesquisa..... .</b>                                                  | <b>158</b> |

# 1 INTRODUÇÃO



“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”

(CORALINA, 2001, p. 12).

A língua configura as formas de percepção da realidade e das práticas socioculturais. Sob esse ponto de vista, a Língua Portuguesa também é tida como a que deve ser utilizada pela comunidade em função de ser a oficial do país. Os surdos, cada vez mais envolvidos no movimento da educação bilíngue, enxergam no uso do Português como segunda língua (L2) uma oportunidade de expandir seus horizontes em termos de interação social, exercício da cidadania, inserção no mercado de trabalho e acesso a diversas abordagens de ensino. Entretanto, isso não implica que a Língua Portuguesa se torne predominante nos processos socioculturais, já que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) eleva a comunidade surda a outras esferas identitárias de representação.

No que tange às pessoas surdas, existem os documentos oficiais (Lei n. 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 e a LDB) que garantem o direito ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de expressão e comunicação do povo surdo. Logo, definem a Libras como primeira língua do surdo e o Português, em sua modalidade escrita, como segunda língua e, como decorrência, o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que ofertem a educação bilíngue. Ressaltando que, apenas recentemente, a educação bilíngue se tornou uma modalidade da educação, assim como a educação no campo, educação a distância, educação indígena. Antes, não possuía esse status.

No contexto linguístico brasileiro, é crucial garantir ao aprendiz surdo o direito de adquirir a Língua Portuguesa na modalidade escrita como sua segunda língua. Portanto, a coexistência delas em torno da criança surda demanda sua imersão em um ambiente linguístico em que as duas línguas estejam em uma relação de complementaridade no dia a dia. A escola deve garantir aos seus estudantes esse ensino, por meio de práticas em que sejam contemplados os diferentes tipos de gêneros textuais, em sala de aula, considerando que é de grande importância o trabalho com a diversidade textual, desde os anos iniciais.

Dessa forma, a atenção para a dificuldade dos surdos em aprender a ler e escrever em Língua Portuguesa tem se tornado um fato que vem chamando a atenção dos educadores e pesquisadores da área. Há muito tempo, os surdos usam sistemas linguísticos de sinais para se comunicar, mas a conquista do reconhecimento da língua de sinais como língua natural ocorreu há bem pouco tempo no Brasil. No tocante à aquisição da Libras pelas comunidades surdas brasileiras, observa-se que, por um longo período, os surdos adquiriam a língua de sinais oficial, de modo bastante tardio.

No ensino de línguas, observa-se a utilização de algumas tendências no decorrer do tempo. As mais contemporâneas têm optado por utilizar as tecnologias neste ensino. Assim, o interesse pela Tecnologia Assistiva (TA) como suporte para o ensino de Língua Portuguesa

como L2<sup>1</sup> para estudantes surdos surgiu da necessidade de investigar quais os recursos que podem ser trabalhados enquanto suporte para o ensino dessa língua na modalidade escrita para o público estudantil com deficiência auditiva.

Dessa forma, foi identificada enquanto problema a dificuldade de escrita de textos, em Língua Portuguesa, por pessoas surdas, considerando, para tanto, que muitos educandos de diferentes níveis de escolaridade apresentam *déficit* na escrita, o que prejudica não apenas seu desenvolvimento em termos de leitura e compreensão de textos, tanto no tocante à Língua Portuguesa, quanto a outras áreas do conhecimento.

Assegurar o direito à educação para todos é necessário, o que pode se dar a partir da tecnologia, pois ela exerce importante papel para o desenvolvimento intelectual e pessoal de todos os indivíduos. Tratando-se de pessoas com deficiência, a TA adquire um caráter prioritário e decisivo para sua inserção na sociedade. Nesse aspecto, estudos de Sá (2015), Bersch (2013), Galvão Filho (2009) e Kleina (2008; 2012) indicam o uso de TA como ferramenta imprescindível para a inclusão educacional de pessoas com deficiência.

Sassaki (2010) e Mantoan (2015) concordam que, para haver inclusão, é necessário vencer várias barreiras. Dessa forma, a inclusão só é possível com a eliminação de barreiras da sociedade que impedem o desenvolvimento das pessoas. A TA contribui para a eliminação de barreiras instrumentais, na medida em que proporciona acessibilidade, por meio de recursos ou serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo vida independente e inclusão (Bersch, 2013; Bersch; Tonolli, 2008; Manzini, 2018; Sá, 2015).

No contexto educacional, Galvão Filho (2009) considera que a mediação instrumental, proporcionada pela TA, é essencial para o desenvolvimento do estudante com deficiência no espaço acadêmico.

É digno de destaque que o ingresso desta pesquisadora no ambiente que envolve a Libras aconteceu no decorrer do curso de Letras/Libras, a partir das discussões, leituras, pesquisas realizadas em instituições de ensino, entre outras. Nessa perspectiva, a busca por realização de trabalhos acadêmicos, no âmbito do curso, fez despertar o interesse pela temática, principalmente no momento em que se notou que os educandos surdos necessitavam de recursos que os auxiliassem na aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua.

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, L2 refere-se à Língua Portuguesa, tendo em vista ser esta a língua oficial do Brasil, constituindo-se uma segunda língua para a pessoa surda.

Ratificamos que a pesquisa ora apresentada vem sendo desenvolvida desde o início do curso de Letras/Libras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período de 2015 a 2019, tendo a pesquisadora nos últimos períodos se dedicado a essa temática. Considera-se oportuno refletir acerca da questão que ainda carece de aprofundamento de pesquisa, a partir do diálogo entre os estudos de linguagem e a Educação Especial, como contribuição científica e pedagógica para a área de Letras e de Educação, principalmente por se tratar de um contexto de minoria.

Dessa forma, na busca por alternativas que possibilitem o desenvolvimento e aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua, nota-se que na tecnologia há uma possibilidade importante para a inclusão de surdos nos diversos espaços sociais, considerando, sobretudo, o que dispõe a Lei nº 10.436/2002, quando pontua que “A Libras não substitui a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita” (Brasil, 2002a, p.1). Torna-se assim, indispensável, portanto, uma análise quanto ao uso de TA, no ensino de Língua Portuguesa na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que concerne à acessibilidade voltada para os conteúdos da Língua Portuguesa, visto que, além de contribuir para a eliminação de barreiras instrumentais, comunicacionais e informacionais, metodológicas e pedagógicas, influencia, também, na eliminação de barreiras atitudinais, que são os preconceitos, estigmas e estereótipos, que afetam negativamente a pessoa com deficiência (Sassaki, 2010; Bersch, 2013).

Nesse contexto, o presente estudo, tem como objetivo geral pesquisar as **Tecnologias Assistivas no Ensino de Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos**, a partir da análise das salas do AEE da Escola Municipal Bilíngue de São Luís-MA, e, como objetivos específicos: analisar quais as Tecnologias Assistivas são utilizadas na sala do AEE, no ensino de escolares surdos, apontando seus resultados no processo de ensino e aprendizagem, nos anos finais; descrever a forma com que as Tecnologias Assistivas são utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, como L2, para discentes surdos, dos anos finais; e discutir a política de inclusão da pessoa surda, em sua relação com o ensino da L2, a partir da relação com as Tecnologias Assistivas.

A relevância da pesquisa ora apresentada se dá em razão do uso das Tecnologias Assistivas no AEE constituir-se enquanto forma de estimular e promover o aprendizado do Português escrito para os estudantes com deficiência auditiva/surdez, a fim de que estes tenham maior autonomia e participação social, viabilizadas pela modalidade escrita da Língua Portuguesa, além desta permear as relações sociais no país, conforme ratifica a Lei n. 10.436/2002, conhecida como Lei da Libras.

A dissertação está dividida em seis seções. Após a Introdução, tem-se a apresentação de cada uma delas, com os títulos acompanhados de uma breve descrição. Na segunda sessão, são discutidos os conceitos relacionados à TA, seus aspectos legais, suas categorias no que concerne aos aspectos relacionados ao uso de seus recursos e ainda estudos científicos *strictu sensu* sobre TA para Surdos.

A terceira sessão aborda a educação de surdos, o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita nos anos finais e estratégias utilizadas para o ensino de leitura e escrita de Português como L2.

A quarta sessão trata sobre a caracterização dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do estudo. Apresenta-se o tipo de pesquisa, o local da pesquisa, seleção da amostra/participantes da pesquisa, os procedimentos éticos, os instrumentos de coleta dos dados e os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

Na quinta sessão, realizou-se a análise dos resultados decorrentes da observação, nas salas do AEE da escola pesquisada, bem como a aplicação de questionário com as docentes das salas que atendem os estudantes surdos do 6º e 7º ano da instituição de ensino.

Na última sessão, são tecidas as considerações finais acerca dos resultados encontrados, ao longo da pesquisa, e a consolidação do produto para contribuição acadêmica.

## 2 TECNOLOGIA ASSISTIVA E EDUCAÇÃO DE SURDOS



Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis .

(RADABAUGH, 1993).

Nesta seção, são discutidos inicialmente os conceitos relacionados à Tecnologia Assistiva<sup>2</sup> (TA), considerando a literatura de referência na área e, especialmente, seus aspectos legais. Em seguida, discute-se este conceito no que tange ao uso de seus recursos e a estudos científicos *strictu sensu* sobre o tema, para surdos.

## 2.1 Compreendendo o conceito de Tecnologia Assistiva

O termo Tecnologia Assistiva (TA) vem sendo usado há mais de um século, mas seu conceito está presente desde a Pré-História. Um exemplo disso pode ser mostrado quando um indivíduo usa uma bengala improvisada com galho de árvore, o que lhe permite a retomada de marcha, impedida por uma fratura (Kleina, 2012).

Os autores Castelo Branco e Chahini (2021, p.23) afirmam “[...] que todo recurso, seja ele material ou humano [...] sejam eles informacionais ou não, podem ser utilizados como tecnologia assistiva ao promover a acessibilidade à pessoa com deficiência”. Logo, a despeito de equivocadamente se pensar que a TA diz respeito apenas aos recursos tecnológicos, esta se dá em uma perspectiva mais ampla, sendo utilizada em diferentes contextos, como, por exemplo, o educacional.

No contexto educacional, a TA constitui-se como ferramenta tecnológica que tem o objetivo de romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam ou impedem a aprendizagem do aluno com deficiência. Ao se contextualizar o tema, do ponto de vista histórico, de acordo com Bersch (2013), a TA surgiu nos Estados Unidos, por volta de 1988, visando à inclusão dos estudantes com deficiência no meio social e disponibilizando recursos para tais pessoas.

De acordo com Robitaille (*apud* Soares *et al.*, 2017, p.12):

A ascensão da Tecnologia Assistiva nos Estados Unidos pode ser situada na era pré-computador, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, quando o grande número de veteranos com deficiência representava um problema social dramático e levou a U. S. Veterans Administration a lançar um programa de ajudas protéticas e sensoriais, que foi seguido por muitas iniciativas, as quais geraram modernas pesquisas em reabilitação e Tecnologia Assistiva.

Observa-se assim que a guerra culminou na potencialização da área em termos de busca de recursos tecnológicos a suprirem as necessidades dos veteranos de guerra, sendo, a

---

<sup>2</sup> TA – Sigla de Tecnologia Assistiva. A partir desta passagem do texto, utilizaremos somente a sigla TA para nos referirmos ao conceito.

partir de então, multiplicados os esforços para a elaboração de recursos em TA. No Brasil, em 2007, emergiu a proposição de uma terminologia única, relacionada ao uso de tecnologia, definida pelo Comitê de Tecnologia Assistiva (CAT).

Pode-se dizer que a TA diz respeito aos recursos tecnológicos que tornam o desempenho das atividades da vida mais fácil. Dentre as atividades existentes, pode-se identificar como principais: a comunicação, a mobilidade, o trabalho, a educação, o lazer, a higiene pessoal e a saúde.

Sartoretto e Bersch (2014) discorrem que os recursos e serviços que utilizam TA proporcionam à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

A documentação produzida pelo CAT “recomenda que a terminologia Tecnologia Assistiva seja utilizada sempre no singular, por se tratar de uma área de conhecimento e não de uma coleção específica de produtos” (Bersch, 2013, p.14). Segundo a autora, a utilização correta da expressão no singular ajuda na compreensão da importância deste conceito.

Bersch (2013) observa que não é correto utilizar o termo no plural, evidenciando que, para se falar de um conjunto de equipamentos, serviços ou procedimentos, deve-se empregar as referidas expressões: recursos, serviços ou procedimentos em TA.

No campo prático, os instrumentos de TA podem ser classificados, de acordo com Hogetop e Santarosa (2016) como modestos; cita-se como exemplo a bengala, a lupa ou um par de óculos. Esses instrumentos de TA podem ser classificados, também, como elaborados, onde se encaixam os *hardwares* e *softwares* computacionais.

Nesse contexto, Kleina (2012) ressalta que os recursos de TA podem ser comercializados em série, desenvolvidos artesanalmente ou ser uma pequena adaptação feita, por exemplo, por um professor na sala de aula. A autora esclarece que apenas um número reduzido de empresas desenvolve produtos de TA, uma vez que estes se destinam a uma parcela pequena da população, e por essa razão, normalmente são caros.

Surgiu então, a necessidade de regulamentar legalmente a TA e, deste modo, após a definição e do suporte legal, norte-americanos com deficiência passam a ter garantido, pelo governo, serviços especializados tendo acesso a todos os recursos que precisam e que podem contribuir para que tenham uma vida independente, produtiva e incluída (Bersch, 2013).

Nesse contexto, consideramos que ainda é novo o termo, que é utilizado para definir os serviços e recursos utilizados para contribuir, de maneira expressiva, com pessoas com

alguma limitação física ou sensorial, por meio de práticas inovadoras, inerentes ao desenvolvimento da tecnologia, no Brasil.

Após mais de uma década da trajetória de desenvolvimento e sistematização da concepção nacional, que se refere à escolha pela conceituação que foi proposta em 2007, pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), criado em 2006, no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, ressalta-se que essa formulação foi e ainda tem sido assumida e incorporada quase que de maneira integral pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência constitui-se em um marco para o avanço e consolidação da área da TA, no Brasil, na proporção que, nesse texto legal, destaca-se de maneira significativa a relevância desta na efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Pode-se notar essa questão até mesmo pela frequência com que o conceito é mencionado nesse dispositivo legal. A expressão Tecnologia Assistiva (seja ela no singular ou no plural) aparece nesse texto 31 vezes (Galvão Filho *et al.*, 2009).

No referido estatuto, a falta de acesso à TA é colocada como uma forma de discriminação, contemplada no Capítulo II, Art. 4º, §1º da LBI:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015, p. 9).

De acordo com Galvão Filho (2009), no Brasil, o processo de apropriação e sistematização do conceito e classificação de TA é ainda mais incipiente e recente.

A expressão ‘Tecnologia Assistiva’ com frequência é utilizada na língua portuguesa ao lado das expressões ‘Ajudas Técnicas’ e ‘Tecnologia de Apoio’, na maioria das vezes como sinônimos, em outras, apontando diferenças no sentido de cada uma delas. Por exemplo, alguns autores consideram que as expressões ‘Tecnologia Assistiva’ ou ‘Tecnologia de Apoio’ se refiram a um conceito mais amplo, enquanto que a expressão ‘Ajudas Técnicas’ se referiria apenas aos recursos, aos dispositivos de ‘Tecnologia Assistiva’ (Garcia; Galvão Filho, 2012, p. 19).

A TA tem um potencial significativo na área da educação e pode desempenhar um papel crucial no apoio ao aprendizado e na promoção da inclusão de pessoas com deficiência. Ainda se referindo ao Brasil, chama-se a atenção para o fato que, em 16 de novembro de 2006, o Comitê de Ajudas Técnicas da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência foi instituído, pela Portaria nº 142, que dispõe que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009, p. 10).

Verifica-se assim, que é vasta a função da TA no contexto do atendimento de pessoas com deficiências, não se restringindo a uma área específica, mas ao conjunto de atividades destinadas à melhoria da qualidade de vida do segmento populacional e, nesse contexto, é um termo usado para se referir a um conjunto de recursos, serviços e dispositivos projetados para auxiliar pessoas com deficiência na superação de barreiras, assim como, melhorar sua qualidade de vida, promovendo independência e inclusão.

Na busca de uma compreensão maior acerca do conceito de TA, recorre-se a Garcia, Passouni e Galvão Filho (2013, p.8-9), quando afirmam:

[...] como um tipo de mediação instrumental relacionado com os processos que favorecem, compensam, potencializam ou auxiliam, também na escola, as habilidades ou funções pessoais comprometidas pela deficiência, geralmente relacionadas às funções motoras, funções visuais, funções auditivas e/ou funções comunicativas.

Nesse contexto, a inserção da categoria “escola” indica serviços que abrangem diferentes áreas da vida humana, não apenas os assuntos de mobilidade e saúde humana. Isso significa que a TA cresce a cada dia e diversos fatores contribuem para o avanço tecnológico.

A importância da TA, nos últimos anos, reflete a evolução do entendimento da acessibilidade como algo que abrange todos os aspectos da vida humana, incluindo a educação e a conscientização de que os arranjos sociais desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e da acessibilidade para pessoas com deficiência, o que se constitui em importante passo em direção a uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

No contexto da surdez e/ou deficiência auditiva, chama-se a atenção para a importância do uso dos recursos que auxiliam pessoas com surdez ou com déficit auditivo, que será discutida na seção a seguir.

## **2.2 Categorias da Tecnologia Assistiva**

Tecnologia Assistiva é uma ferramenta poderosa que, quando projetada e aplicada adequadamente, pode fazer uma diferença significativa na vida das pessoas com deficiência, capacitando-as a viver com mais independência, dignidade e igualdade de oportunidades (Garcia; Passouni; Galvão Filho, 2013).

A questão levantada ressalta a importância de uma definição mais assertiva e direcionada de TA, considerando, cuidadosamente, a aplicação desses recursos para garantir que eles atendam adequadamente às necessidades das pessoas com deficiência, sem diluir o conceito ou criar confusões em sua categorização, como se observa no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Categorias da TA

| <b>Categoria</b>                            | <b>Descrição</b>                                                                                                                        | <b>Exemplo</b>                                                                        |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Auxílios para a vida diária e vida prática  | Objetos que colaboram com a execução prática e com a autonomia de atividades cotidianas.                                                |    |
| Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) | Recursos para pessoas sem comunicação oral ou escrita funcional, ou com defasagens nestas.                                              |   |
| Recursos de acessibilidade ao computador    | <i>Softwares e hardwares</i> que permitem o uso do computador por parte de pessoas com deficiências sensoriais, intelectuais e motoras. |  |
| Sistemas de controle de ambiente            | Mecanismos de casas inteligentes, que podem funcionar por meio de múltiplos acionadores.                                                |  |
| Projetos arquitetônicos para acessibilidade | Projetos arquitetônicos que buscam minimizar ou eliminar barreiras físicas, tornando as construções acessíveis.                         |  |
| Órteses e próteses                          | Artefatos que ajudam no posicionamento do corpo ou de membros (órteses) ou ainda substituem membros do corpo humano (próteses).         |  |

|                                                                                                                        |                                                                                                                                                                         |                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Adequação Postural                                                                                                     | Recursos que potencializem o desempenho funcional, por meio da correção e manutenção da postura do indivíduo.                                                           |    |
| Auxílios de mobilidade                                                                                                 | Objetos que ajudem o indivíduo a se deslocar com autonomia e independência                                                                                              |    |
| Auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas | Recursos que possibilitam o uso de dado objeto/serviço, por deficientes visuais, que, sem tais recursos, seria inviável a utilização.                                   |    |
| Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo                                                               | Recursos que irão possibilitar o uso de dado objeto/serviço por deficientes auditivos, que, sem tais recursos, seria inviável a utilização ou acesso ao objeto/serviço. |  |
| Mobilidade em veículos                                                                                                 | Adaptações em transportes privados e públicos.                                                                                                                          |  |
| Esportes e lazer                                                                                                       | Recursos que facilitam a prática de esportes, por deficientes                                                                                                           |  |

Fonte: Adaptado de Bersch (2013).

Além da categoria de auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo, conforme citado acima, existem, ainda, outros recursos que os surdos usam em seu dia a dia (Figura 1).

**Figura 1** – Recursos que auxiliam pessoa com surdez



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Evidencia-se assim, que a TA, no campo educacional para o estudante surdo, é um instrumento muito poderoso, pois possui meios que favorecem não somente o seu processo de aprendizagem, mas também sua comunicação no cotidiano.

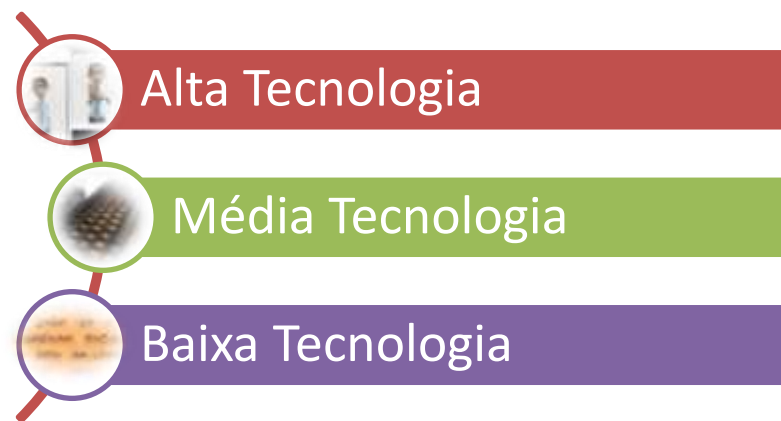
Bersch e Tonolli (2008) observam que os recursos de TA são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam: [1] recursos utilizados para pessoa com surdez ou déficit auditivo possibilitam autonomia, incluindo sistemas de alerta tátil e equipamentos com infravermelho. [2] recursos de TA estão muito próximos do dia a dia das pessoas, causando impacto em razão da tecnologia que apresentam, assim como de seu papel,

com vistas a auxiliar as pessoas com surdez ou com déficit auditivo, e possibilitam o uso de dado para deficientes auditivos (Manzini, 2005).

Ressalta-se que muitos dos avanços que atualmente se tem na TA não seriam possíveis há alguns anos. Esses avanços se justificam devido às evoluções nas áreas de *software* e *hardware*, trazendo evolução para os componentes, como por exemplo, melhoria das funcionalidades, redução de custos, sobretudo na diminuição de tamanho (Cook; Polgar, 2015).

Os dispositivos de TA são divididos em alta, média e baixa tecnologia, como exposto na Figura 2, a seguir:

**Figura 2** – Divisão dos dispositivos



Fonte: Elaboração Própria (2023).

Os dispositivos acima, de acordo com Reis (2004), são importantes na classificação e compreensão dos dispositivos das TA's. Na Alta Tecnologia, coloca-se como exemplos cadeiras de rodas de propulsão motorizada, equipamentos de comunicação alternativa, computadores adaptados e softwares específicos. As características desses dispositivos geralmente incorporam eletrônica avançada, componentes computacionais e recursos complexos.

Eles são projetados para fornecer suporte de alto nível e podem ser altamente personalizáveis para atender às necessidades individuais das pessoas com deficiência. Os benefícios desses dispositivos podem oferecer um alto grau de independência e funcionalidade para pessoas com deficiência, permitindo maior acessibilidade, comunicação e mobilidade.

Aponta-se como exemplos da Média Tecnologia as cadeiras de rodas de propulsão manual e outros dispositivos de complexidade intermediária. As características destes dispositivos geralmente têm menos componentes eletrônicos e complexidade do que os de Alta Tecnologia, haja vista serem mais simples, em termos de operação e manutenção.

Os dispositivos de Média Tecnologia, embora possam não oferecer o mesmo nível de funcionalidade e personalização que os dispositivos de Alta Tecnologia, ainda desempenham um papel vital, com vistas a melhorar a acessibilidade e a mobilidade de pessoas com deficiência. São soluções mais acessíveis e amplamente disponíveis.

A distinção entre Alta e Média Tecnologia na TA mostra-se importante porque ajuda a direcionar os recursos e as soluções para atender às necessidades específicas de cada pessoa com deficiência. Não existe uma abordagem única que funcione para todos. A escolha entre esses tipos de dispositivos dependerá das necessidades individuais, dos recursos disponíveis e de outros fatores.

Os dispositivos de Baixa Tecnologia envolvem artefatos de pequena sofisticação, a exemplo de faixas e cintos em velcro, que são instrumentos adaptados para alimentação. Nesse contexto, situam-se os equipamentos ou dispositivos que possibilitam o desenvolvimento de atividades, tais como as talas ou muletas confeccionadas com materiais alternativos, como forquilha de madeira. Incluem-se também a fisioterapia e a terapia ocupacional.

A classificação em Baixa, Média ou Alta Tecnologia não significa que os recursos tenham menor ou pior eficiência, mas consideram que, em sua confecção, tenham sido utilizados componentes mais simples. Logo, não há uma separação nesse âmbito, pois tanto os *softwares* especiais, que possibilitam a acessibilidade, como um adaptador de lápis, ainda que integrado em esferas, pode ser considerado exemplo de TA (Cidreira; Ferreira, 2021).

As autoras ratificam a amplitude dos artefatos de TA, que vão desde recursos mais simples e de baixo custo, denominados *low-tech*, aos de alta tecnologia ou *high-tech*. Para estas, no tocante à sala de aula inclusiva, são utilizados os recursos de baixo custo, sendo confeccionados, em sua maioria, artesanalmente, pelos docentes que consideram as necessidades de seus estudantes, concordando com Galvão Filho e Damasceno (2008, p. 27), que citam a “[...] fixação do papel ou caderno na mesa, com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheado”. Para esses autores, a educação de pessoas com deficiência é impactada positivamente pela confecção e uso de materiais mais simples e adaptados, que fazem com que a aprendizagem se realize.

Entretanto, as limitações do indivíduo com deficiência tendem a tornar-se uma barreira a estes processos. Desenvolver recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura (Galvão Filho, 2009, p.26).

Parte-se, portanto, do pressuposto de que os ambientes educativos devem adaptar-se à diversidade e às necessidades dos estudantes, no sentido de que necessitam de fornecer recursos e apoios que facilitem o processo educativo. “A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades das pessoas com deficiência para que estas possam desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida” (Sassaki, 2010, p. 167). De acordo com Cidreira e Ferreira (2021), na perspectiva da educação inclusiva, a TA favorece a participação do (a) estudante (a) com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais.

### **2.3 Estudos científicos *stricto sensu* sobre Tecnologias Assistivas para Surdos**

Com o objetivo de apresentar os principais estudos que versam sobre Tecnologias Assistivas para Surdos, no país, realizou-se um levantamento de produções acadêmicas *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado.

A estratégia de busca incluiu a consulta às bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Optou-se pela utilização do portal da BDTD devido à sua integração com vários repositórios de diversas instituições brasileiras em todos estados, que podem ser acessados facilmente em uma única plataforma reconhecida por seus serviços de visibilidade à ciência e suporte à pesquisa em diferentes áreas do conhecimento. Essa integração com vários repositórios contribui significativamente para a eficiência e eficácia da busca acadêmica e científica. Foram utilizados como descritores os termos Tecnologias Assistivas e Ensino de Surdo, de forma combinada nas buscas que ocorreram durante o mês de março de 2022.

A pesquisa se concentrou em produções publicadas entre 2017 e 2021, resultando em 12 trabalhos encontrados. Após a remoção de duas duplicatas, restaram dez estudos. Destes, apenas seis foram selecionados para análise, pois atendiam aos objetivos propostos por este estudo. Em relação às regiões de onde os estudos provêm, ressalta-se que três são da Região Sul, um da Região Centro-Oeste e um da Região Sudeste. Outra consideração importante diz respeito ao número de trabalhos defendidos no doutorado, no que concerne ao tema estudado, que são inferiores àqueles que foram defendidos no mestrado. O quadro a seguir evidencia as informações encontradas, detalhadamente:

**Quadro 2**– Estudos brasileiros *stricto sensu* sobre Tecnologia Assistiva para surdos

| AUTOR                    | TÍTULO DAS PESQUISAS                                                                                                                                                               | ANO  | NÍVEL | REGIÃO       |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|--------------|
| TOSO, C.                 | A ACESSIBILIDADE DO SUJEITO SURDO E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS, NO ENSINO SUPERIOR: REGULAMENTAÇÃO E PERSPECTIVAS A PARTIR DO SITE DO MEC                                           | 2018 | M     | SUL          |
| ARRUDA, R. DE C. R. P.   | JOGO EDUCACIONAL “APRENDENDO COM TEOBALDO”: TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA SURDOS, NO ENSINO FUNDAMENTAL                                                                                | 2020 | M     | SUL          |
| VIANA, M. L.             | O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS ATIVIDADES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | 2019 | M     | SUL          |
| SANTOS, S.K. DA S. DE L. | USUÁRIOS SURDOS E ACESSIBILIDADE À INFORMAÇÃO EM SÍTIOS WEB DO GOVERNO BRASILEIRO                                                                                                  | 2019 | D     | CENTRO-OESTE |
| BENITES, C. DA. S.       | ENSINO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS SURDAS UTILIZANDO TECNOLOGIA ASSISTIVA E ROBÓTICA                                                                                                   | 2020 | M     | SUDESTE      |

M – Mestrado

D – Doutorado

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A primeira dissertação de mestrado analisada foi a de Carine Toso, com o título “A acessibilidade do sujeito surdo e as tecnologias assistivas no ensino superior: regulamentação e perspectivas a partir do site do MEC”, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen, em 2018.

A dissertação divide-se em quatro capítulos em que a autora discorre sobre o uso das tecnologias e da TA enquanto possibilidades para os sujeitos surdos no Ensino Superior. Nesse contexto, a inclusão das pessoas com deficiência ganhou novas dimensões,

especialmente com o avanço de recursos físicos e tecnológicos. No cotidiano, são utilizadas diversas ferramentas, com o intuito de facilitar e favorecer as tarefas realizadas. Pensando na inclusão de surdos, Cidreira e Ferreira (2021) afirmam que é fundamental apostar na promoção da acessibilidade desses sujeitos às tecnologias por acreditar que possuem recursos tecnológicos e didáticos que facilitam a sua comunicação com o mundo, formado majoritariamente, por ouvintes. As tecnologias devem ser vistas como parte de uma solução, como instrumentos de inclusão de pessoas com deficiência auditiva.

Dessa forma, quando se pensa no espaço da sala de aula, é importante que os docentes de disciplinas em que há presença de estudantes surdos busquem metodologias diferenciadas, fazendo uso das Tecnologias Assistivas (TA's) e dos recursos visuais, não apresentando apenas aulas expositivas orais que limitam o contato dos sujeitos surdos. O ensino híbrido pode ser uma alternativa para aproximar o estudante do assunto que será explanado, posteriormente, em aula, para que consiga chegar até o ambiente escolar com algumas informações e também dúvidas que possam surgir, em um primeiro contato com o conteúdo. Além disso, é necessário buscar uma integração entre toda a turma, para que o aluno surdo se sinta, realmente, parte do espaço escolar e não como um sujeito apenas inserido ali (Toso, 2018).

A segunda dissertação analisada, intitulada “Jogo Educacional – aprendendo com Teobaldo – Tecnologia Assistiva para surdos no ensino fundamental”, da pesquisadora Rita de Cássia Ribeiro Penha Arruda, apresentada no programa de Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde da Faculdade Pequeno Príncipe, Curitiba em 2019, teve como objetivo desenvolver um jogo digital para auxiliar na aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos.

A pesquisa está dividida em cinco capítulos. No primeiro, a autora contextualiza o tema abordado, assim como os objetivos propostos. O segundo traz o referencial teórico com o embasamento para alicerçar o estudo composto por trajetória da inclusão de surdos na Educação, apresentando um apanhado sobre o longo caminho da inclusão no Brasil.

A obra, em seu terceiro capítulo, traça as delimitações da proposta de um jogo digital, podendo auxiliar a imersão de estudantes surdos do ensino fundamental no universo da Língua Portuguesa. A autora optou pela construção de um jogo digital, com características gamificadas. O primeiro passo foi dar forma ao jogo, estruturando-o. O segundo se deu a partir da escolha dos elementos que envolvessem o cotidiano, incluindo objetos, elementos da natureza, partes do corpo humano, vestes, cores, números, alimentos como frutas, vegetais e nomes de animais.

Dando sequência, o estudo de Arruda (2019), no quarto capítulo, visou analisar a proposta do jogo digital como forma adicional de aprender a Língua Portuguesa. Foram avaliados os fatores motivacionais agregados, a efetividade e a aceitação dos professores como uma ferramenta auxiliar no processo ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

A pesquisadora concluiu que, como reforço da viabilidade, recentes trabalhos de pesquisa demonstram não somente a viabilidade, assim como a necessidade de implantação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e também das Tecnologias Digitais e metodologias assistivas nos ambientes de aprendizagem. Foi possível constatar o envolvimento e interesse dos estudantes que testaram o jogo digital, pois, quando em atividade, apresentaram nítida motivação, engajamento e colaboração. Em nenhum momento houve desinteresse ou abandono dos estudantes na prática do jogo, respeitando e reforçando os princípios da educação inclusiva e, assim, fornecendo subsídios ou ferramentas para contemplar este propósito. A autora destacou o ponto forte do jogo “Aprendendo com Teobaldo”, que foi oportunizar outra forma de aprender, mais dinâmica, envolvente e que permite maior interação dentro do ambiente da escola.

Outra pesquisa analisada foi a dissertação de Márcia Lazzari Viana, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2019, que traz o título “Uso das Tecnologias Assistivas no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas atividades de ensino e de aprendizagem em sala de Atendimento Educacional Especializado”. A pesquisa está dividida em nove capítulos.

A pesquisa de Viana (2019) investigou como ocorre o uso da TA pelos professores das salas de recursos multifuncionais, elencando as dificuldades dos participantes com esses recursos. A pesquisa fez um comparativo entre duas escolas da rede de ensino fundamental que tivessem crianças com algum tipo de deficiência, em que uma delas tivesse o serviço da sala de AEE e a outra não. Essa escolha teve como finalidade verificar as dificuldades encontradas pelos professores em sua prática.

A pesquisadora concluiu que, apesar de todo o esforço e comprometimento, por parte dos professores, no atendimento aos estudantes, a utilização das TA's ainda necessita de um aprofundamento mais técnico a fim de que se possa escolher mais assertivamente o recurso tecnológico e a melhor forma utilizá-lo (Viana, 2019).

Outra pesquisa analisada foi a tese de doutorado de Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da

Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, em 2019, com o título “Usuários surdos e acessibilidade à informação em sítios WEB do governo brasileiro”.

A pesquisa está estruturada em cinco capítulos, incluindo a introdução e considerações finais. O capítulo 1 apresenta a introdução da pesquisa. O capítulo 2 aborda a revisão de literatura sobre assuntos relacionados às temáticas: Estudo de Usuários, Tecnologias da Informação e Comunicação, Tecnologia Assistiva, Acessibilidade, Usuário Surdo e acessibilidade à informação, e Governo brasileiro e acessibilidade à informação em sítios web, entre outros.

O capítulo seguinte trata da metodologia da pesquisa com uma abordagem predominantemente qualitativa, embora os dados que representam as práticas informacionais dos usuários surdos possam ser quantificados. Dessa forma, a pesquisa adota a técnica de métodos mistos, também denominada de quali quantitativa, que consiste em coletar dados qualitativos e quantitativos, para uma posterior integração e interpretação dos dados, tanto com informações numéricas quanto textuais, combinando a análise estatística e textual.

A autora ressalta, em suas considerações finais, que é essencial a sensibilização e o envolvimento das equipes de desenvolvimento de sítios *web* para refletir quanto à existência de usuários que não acessam os serviços porque não compreendem as informações em Língua Portuguesa escrita e que o processo de inclusão demanda tempo de planejamento, execução e testes, como em todo projeto com responsabilidade, mas que é preciso dar o primeiro passo para, em breve, até a Libras se fazer presente na *web*, de forma natural (Santos, 2019).

A quinta dissertação foi a de Cristiano da Silva Benites, com o título “Ensino de Música para crianças surdas, utilizando Tecnologia Assistiva e Robótica”, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e Computação da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, apresentada em 2020. O trabalho tinha como objetivo desenvolver e testar a viabilidade de um protótipo acessível para o ensino e aprendizagem musical de crianças surdas, a partir da utilização da TA e robótica.

O trabalho é apresentado em cinco capítulos. 1º Capítulo: apresenta uma visão geral da tese, explicitando os objetivos gerais e específicos, apresentando a metodologia utilizada e a estrutura geral do trabalho. 2º Capítulo: mostra a relação dos surdos com a música, a cultura e de quais formas podem sentir a música.

Benites (2020) aborda, no terceiro capítulo, a população surda que, em sua maioria, tem acesso à internet, possui aparelhos portáteis, tais como celular, tablet ou laptop. Para esse público, a internet representou um avanço, em termos de comunicação, facilitando seu lazer, permitindo trocas de experiências com membros de outras comunidades, sejam eles surdos ou

ouvintes. Os aparelhos portáteis constituíram-se enquanto realidade, possibilitando a troca de mensagens e, no caso do computador, permitiu uma nova probabilidade de comunicação à aprendizagem para os surdos, por ser a tecnologia visível, no seu acesso. No tocante aos ouvintes, esse avanço tecnológico abriu novas perspectivas que mudaram seus costumes na sociedade. No caso dos surdos, essas mudanças podem ser ainda mais relevantes.

O autor concluiu que, em geral, o uso da aplicação *Scratch* com robótica vem a ser uma excelente estratégia a ser utilizada nas atividades musicais de crianças surdas. Até mesmo a junção da aplicação *Scratch* com um *hardware* que, no caso deste trabalho, é um robô, pode ajudar a proporcionar aprendizado de música para crianças com deficiência auditiva (Benites, 2020).

Muitos são os desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, qualquer que sejam elas. As deficiências se constituem fatores incapacitantes para o exercício da cidadania e participação social das pessoas surdas/surdos.

As TA's mostram-se, então, como meios a serem empregados para autonomia das pessoas surdas, sendo variadas aquelas que auxiliam o surdo em diferentes esferas de sua vida, entre elas a educacional, a partir do uso da Língua Portuguesa como língua trabalhada para a construção de saberes.

Ao analisar os estudos brasileiros *stricto sensu* sobre TA, produzidos em nível de mestrado e doutorado, observa-se que este é um campo que ainda tem muito para ser estudado com foco em pessoas surdas, quando se considera que suas possibilidades não foram completamente exploradas.

### 3 EDUCAÇÃO DE SURDOS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA



Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

(FREIRE, 1995)

Nesta sessão, aborda-se acerca da educação de surdos e do ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, nos anos finais, como também sobre estratégias utilizadas para o ensino de leitura e escrita de Português, como L2, baseados em estudos já desenvolvidos na área, discutidos com autores como Oliveira e Figueiredo (1997), Quadros e Schmiedt (2006), Salles *et al.* (2004), Gesser (2009), Strobel (2008), Lima (2018) (2014), Brasil (2021), Alves (2020), entre outros.

As atividades humanas acontecem por meio das práticas sociais mediadas por várias linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio de tais práticas, os indivíduos interagem entre si e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. “Nestas interações, estão contemplados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (Brasil, 2017, p. 63).

### 3.1 Educação de surdos

*“A surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente”* (Pimenta, 2001, p. 24).

A educação de surdos é marcada por uma série de transformações, ao longo do tempo. Anteriormente, eles eram desconsiderados na sociedade e não recebiam nenhuma espécie de educação. Com o paradigma da inclusão, houve a proposição de que os surdos sejam incluídos na sala regular e não fiquem à parte do processo educacional.

Quando se pensa em educação de surdos, atualmente, deve-se falar de educação bilíngue, que consiste em reconhecer a coexistência de duas línguas ao redor da criança surda e do direito assegurado sobre a aprendizagem de ambas as línguas, observando os usos e especificidade, nas performas sociais. Com o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão do surdo, adota-se, por meio de dispositivos legais, a educação bilíngue no Brasil, em que a Libras é a L1 e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, a L2. Oliveira e Figueiredo (1997, p. 183) esclarecem que:

[...] uma proposta educacional bilíngue para surdos deve romper com os pressupostos das abordagens anteriores e considerar as especificidades visuais dos surdos contempladas no processo de ensino da língua oral, na modalidade escrita, bem como nas metodologias utilizadas no ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar, que devem ser ensinadas na língua de sinais.

No Brasil dos dias atuais, a educação de surdos orienta-se, sobretudo, segundo uma política educacional inclusiva baseada no “[...] direito de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 5).

Portanto, a proposta de inclusão de educandos surdos, no ensino regular, sofreu contestação por parte da comunidade surda. Devido às especificidades linguísticas e culturais do indivíduo surdo, muitos acreditavam que os surdos tinham o direito de estudar junto de seus pares, em escolas ou classes que atendessem apenas surdos.

De acordo com os autores Vieira-Machado e Machado (2020, p.7):

[...] a formação postas, cuidar para que a educação dos surdos não se limite a Libras e uso constante dela por todos como algo lindo, exótico e que agora passa a ter visibilidade grande no projeto de inclusão da “diversidade” na escola e que o ensino da Língua Portuguesa não seja um apenas um instrumento de in/exclusão desses indivíduos socialmente e academicamente.

No Brasil, a educação bilíngue é uma obrigação legal e também é recomendada pelo Ministério da Educação (MEC). Isso ocorre porque a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua dos surdos e o Português é a segunda língua. Ambas são essenciais para a inclusão social e emocional desses indivíduos. Vale também ressaltar as políticas do estado do Maranhão que apoiam essa proposta.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, pela Lei n. 10.436/2002 (Brasil, 2002b), e enquanto primeira língua, para a comunidade surda, abriu o caminho para que os surdos reivindicassem a educação bilíngue como alternativa e mesmo caminho para a aceitação da cultura surda, ressaltando-se que, embora o dispositivo legal pontue acerca da Libras como L1, esse mesmo dispositivo dispõe que esta não substitui a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

A língua de sinais, conforme Skiliar (1997, p.100), é o elemento mediador entre o surdo e o meio social em que ele vive. É por intermédio dela que os surdos podem demonstrar sua capacidade de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados.

A língua de sinais se converte em um instrumento mediador para o surdo e o meio social em que se encontra inserido. Por meio de sua intermediação, os surdos têm a possibilidade de evidenciar seu poder de interpretação do mundo com o desenvolvimento de estruturas mentais, em seus níveis mais avançados.

Como pontua Lima (2018), é, a partir do Congresso Internacional de Educação para Surdos, realizado em Milão, em 1880, que o discurso oralista se torna hegemônico e fonte dos

dizeres e sentidos acerca da surdez, tendo o método oralista alcançado o *status* de único e verdadeiro método para o ensino de surdos.

É somente a partir de meados do século XX que outras propostas metodológicas de ensino irrompem no cenário da educação de surdos, a exemplo da mais difundida e aceita pela comunidade surda, o bilinguismo, que se sobrepõe por considerar tanto a L1 quanto a L2 no processo ensino e aprendizagem de estudantes surdos.

A educação de surdos da maneira como hoje é conhecida se origina de um processo histórico em que a percepção do ouvinte teve como resultado, por um longo período de tempo, concepções distorcidas sobre a pessoa surda, que era vista como um indivíduo portador de uma patologia que necessitava de correção (Capovilla, 2000).

São muitas as discussões em torno do bilinguismo, inclusive as relacionadas ao fato de muitos surdos, em virtude de serem filhos de pais ouvintes não sinalizantes, acabarem aprendendo as duas línguas simultaneamente, pois chegam às escolas sem conhecer a Libras ou a Língua Portuguesa. Porém, no que diz respeito à aquisição de segunda língua (L2), considerando-se a sua relação com a primeira língua (L1), reputa-se a perspectiva aditiva de línguas em que a aprendizagem prévia de L1 é necessária no processo. Logo, concorda-se com Cummins (1996 *apud* Mello, 2002) para quem há um deslocamento positivo de conhecimentos linguísticos e conceituais entre a L1 e a L2.

Outro fator a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem é a maneira como os surdos compreendem a sua identidade, como se relacionam em sociedade, a partir dessa abordagem bicultural<sup>3</sup> que, segundo Hamers e Blanc (2000), diz respeito à valorização de duas culturas as quais, no tocante aos indivíduos surdos, trazem elementos da cultura surda e ouvinte, embora estes elementos tragam em si conflitos advindos das duas culturas, conflitos estes que não implicam em negação nem de uma cultura, nem de outra.

Faz-se necessário ratificar, considerando a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, nesse cenário de L1 e L2, que não há uma homogeneidade acerca das identidades surdas. Ao contrário: elas são múltiplas e heterogêneas e as características de cada uma delas apresenta diferentes estratégias de ensino, especialmente na fase infantil. Para Perlin (2010), essas diferentes identidades são geradas pela presença do poder ouvintista que faz com que elas sejam fragmentadas e assumam configurações multifacetadas, uma vez que a identidade social e/ou cultural é formada pelo pertencimento à sua própria cultura, no caso dos surdos, e também à cultura majoritária ouvinte.

---

<sup>3</sup> Afirmando a existência de uma cultura surda, com características, artefatos e experiências diferentes da cultura majoritária.

Conforme Strobel (2008), é notável que a cultura surda, que se manifesta por meio da língua de sinais, origina-se de uma experiência visual rica, revelando-se nas diversas maneiras de existir, se expressar, aprender sobre o mundo e explorar as artes, as ciências e os domínios do conhecimento acadêmico. Guarinello (2007, p.33) afirma que: “A comunidade surda, então, é aquela que utiliza a língua de sinais, possui identidade própria e se reconhece como diferente”.

À vista disso, diríamos que dentre os fatores que corroboram a formação da identidade e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem, tanto da L1 quanto da L2, estão: se a surdez é congênita ou adquirida; se antes da surdez, a pessoa surda, já havia passado pelo processo de aquisição da Língua Portuguesa; se é filho/a de pais surdos ou de ouvintes; se a pessoa aceita sua condição de surdez ou insiste no pertencimento à cultura ouvinte, entre outros. Tudo isso influencia diretamente no aprendizado de uma língua, seja na infância, juventude ou vida adulta.

A cultura e a identidade do surdo constituem-se em fatores de construção social e convergem para a conscientização e aceitação de características formadas por práticas sociais que são da comunidade surda, atitudes, valores e língua que não é igual à da maioria, que é ouvinte, e são traços que servem de identificadores dos surdos (Agapito, 2015).

Para Strobel (2008, p. 27):

Cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Como reflexo de um sistema de ensino para surdos, pouco ou mal estruturado, no Brasil, uma parcela dos surdos adultos é considerada iletrados funcionais, por motivos que advêm desde o ambiente familiar até o escolar. Em um de seus estudos, Fernandes (1990) descortinou que são múltiplas as dificuldades do surdo quanto ao uso funcional da Língua Portuguesa.

A respeito disso, Guarinello (2007) destaca que, além de enfrentarem desafios, ao ler e compreender textos, os surdos também lidam com um conhecimento limitado da Língua Portuguesa, o que resulta em uma restrição considerável no domínio da estrutura do idioma, limitação de vocabulário, falta de consciência do processo de formação de palavras, uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos, além de preposições usadas de forma imprópria.

Portanto, entende-se que há várias identidades dentro de uma mesma comunidade e que o diagnóstico de uma pessoa surda pode variar desde uma surdez de grau leve até um grau profundo. Considera-se a pessoa com surdez, para os fins desta pesquisa, aquela que considera a língua de sinais como sua língua materna (L1), tendo-a como língua de instrução e compreende a Língua Portuguesa como sua segunda língua (L2), especialmente na modalidade escrita.

Para Quadros (1997), L1 é a língua adquirida, espontaneamente, pelo surdo que tem contato com outras pessoas que fazem uso dela, enquanto a L2 é adquirida de forma sistematizada, a qual, considerando a condição física, exigirá procedimentos formais e sistemáticos. Slomski (2012) acrescenta que a língua de sinais é a L1 para o surdo, pois é a única que pode ser adquirida a partir de diálogo contextualizado e que os conceitos de primeira língua e língua natural se sobrepõem, tendo em vista que a Libras, no caso do Brasil, [...] “não requer compensações, adaptações, estratégias ou recursos específicos para sua aquisição” (Slomski, 2012, p. 52).

Destarte, a Língua Portuguesa configura-se enquanto segunda língua para os surdos e como já referido, em geral, manifesta-se por meio da modalidade escrita, embora alguns surdos também tenham a Língua Portuguesa enquanto L2, em sua modalidade oral.

A educação para surdos precisa ser vista e compreendida como uma educação que abrange toda a comunidade. Cerca de 5% da população brasileira é surda, segundo pesquisa publicada em 2021, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esta população equivale a mais de 10 milhões de cidadãos, 2,7 milhões dos quais são surdos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que 900 milhões de pessoas poderão ficar surdas até 2050 (G1, 2023), o que torna pertinente a discussão suscitada nesta pesquisa, principalmente no que concerne ao uso da TA como estratégia a ser empregada para que as pessoas surdas desenvolvam a escrita da Língua Portuguesa, condição para continuidade de estudos e inserção destas no mercado de trabalho.

### 3.1.1 Educação Bilingue e as Tecnologias Assistivas

O Relatório organizado pelo Grupo de Trabalho (GT) designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI elaborou parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos.

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). O objetivo é garantir a aquisição e a

aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (Brasil, 2014, p. 6).

Dessa forma, o relatório define Educação Bilíngue e TA nos processos educativos de ensino e comunicação de estudantes surdos, em L1 e L2, no contexto dessas duas línguas que o surdo utiliza dentro da sociedade. Libras e Português. A Libras como sua primeira língua, para interagir com a comunidade surda e o ouvinte e ser independente, para atuar no meio social. O uso do Português, como L2, a fim de exercer o direito à cidadania, na sociedade majoritária, formada por ouvintes.

A implementação da Educação Bilíngue para surdos, na perspectiva bilíngue, contribui significativamente para o ensino e a aprendizagem deste grupo social, estando vinculada às políticas que se realizam no campo da Linguística e da Educação, que, por sua vez, são movidas principalmente por meio das lutas do movimento surdo.

Quadros (2012) traz algumas reflexões sobre a Educação Bilíngue de surdos: Libras e a Língua Portuguesa mostram-se díspares; uma é viso-espacial e a outra é oral-auditiva. A autora destaca que a forma como os surdos aprendem a língua de sinais é meio fora do comum (geralmente acontece mais tarde e não em casa). Os surdos querem aprender em língua de sinais, mas as políticas educacionais insistem em impor o Português, sendo, pois, necessário o papel do Português, já que a Libras ainda é tratada como uma coadjuvante, nesse processo.

Percebe-se que houve alguns progressos no âmbito das propostas de políticas linguísticas, mas muito ainda precisa ser feito para que os estudantes surdos não fiquem restritos apenas a um grupo, dessa forma sendo limitado seu conhecimento. É preciso que o acesso linguístico permita ao surdo transitar por outras culturas, tendo a língua como instrumento de conhecimento.

A sinalização, no meio eletrônico, integra-se à Educação Bilíngue. Assim, a escrita que o surdo usa junto à tecnologia é a segunda modalidade de comunicação. As Tecnologias Assistivas estão disponíveis e acessíveis para os surdos. Um exemplo disso são aplicativos como: *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*, que facilitam a comunicação das pessoas com deficiência auditiva.

Quando se pensa em estratégias, métodos, recursos e ferramentas que contribuam para o alcance dos objetivos no processo educativo, as TA's podem ser aliadas no ensino e aprendizagem para estudantes surdos(as), no que concerne à aquisição da Libras e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, devendo-se respeitar a faixa etária de cada um.

Na busca de abordar o problema do ensino do Português L2, na forma escrita, para surdos, estudos diversos, como os de Quadros, Schimiedt (2006), Salles et al. (2004) e Dechandt-Brochado (2006), destacam possíveis estratégias para o ensino da leitura e da escrita, para esse segmento.

### **3.2 Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita**

O ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos(as), como segunda língua, na modalidade escrita, está garantido pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). Esse decreto estabelece que as instituições devem oferecer o ensino de Libras e também a Língua Portuguesa para os estudantes surdos desde a educação infantil. Essas duas línguas são super importantes para vida das pessoas com deficiência auditiva ou surdez.

Ratifica-se que o ensino da Língua Portuguesa, para estudantes surdos(as) na modalidade escrita, é uma realidade e precisa estar presente no cotidiano das escolas. O reconhecimento e a utilização da Libras, como L1, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2, estão legalmente garantidos em lei.

Por ser a Língua Portuguesa a língua oficial do Brasil, é a falada pela maioria dos brasileiros, com o seu ensino obrigatório nos diversos segmentos da educação no país. Considerando-se, pois, que uma língua é adquirida com base nas competências comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), destaca-se que, no caso da experiência surda, essas competências são ressignificadas. Dessa forma, a Língua Portuguesa passa a ter um papel de segunda língua, pois a pessoa surda utiliza a Libras para se comunicar, sendo esta sua primeira língua, o que torna necessário que esta seja introduzida na vida da criança surda desde os primeiros meses de vida, devendo ser a Língua Portuguesa escrita ensinada ao surdo como uma segunda língua.

Segundo Quadros e Schimiedt (2006, p. 31):

Ler e escrever em sinais e em Português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramaticais e comunicativa das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Verifica-se assim que tanto a escrita em sinais quanto a em Língua Portuguesa deve fazer parte da vida das crianças surdas desde o início de seu processo de escolarização. Chama-se, porém, a atenção para o fato que os surdos usuários da Libras, até hoje, sentem dificuldade em compreender e escrever a Língua Portuguesa e desenvolvê-la como sua segunda língua, limitando-se a escritas rudimentares feitas com dificuldade. Esta dificuldade se dá, sobretudo,

por questões metodológicas, pois, a Língua Portuguesa não é ensinada como segunda língua, fato que interfere em sua aproximação com os estudantes surdos.

Cabe destacar que o processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa deve considerar as especificidades dos estudantes, sobretudo, no que diz respeito a sua primeira língua, a Libras. Além disso, as políticas linguísticas de ensino de Língua Portuguesa estão, de modo geral, articuladas ao ensino da língua materna para pessoas ouvintes, e, portanto, observa-se mais uma problemática em relação ao currículo e à didática relativa ao ensino de línguas, o que justifica a necessidade de repensar as metodologias de ensino da L2 para surdos.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o Decreto nº 5.626/2005, em seu Art. 13, afirma que:

O ensino da modalidade da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

Um dos fatores causadores dessa grande dificuldade no aprendizado da Língua Portuguesa pode ser o fato de a maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes e chegarem à escola com uma representação de linguagem rudimentar, pois não têm contato inicial com sua língua materna e, tampouco, com a língua usada por seus pais, restringindo-se a usar sinais caseiros, rudimentares, para se expressar. Outro ponto a ser destacado é o desinteresse da própria família em reconhecer e, principalmente, aprender a língua de sinais. Ainda hoje existem pais que acham que o convívio dos surdos, na fase inicial, com outras pessoas surdas, pode causar um retrocesso, fazendo com que a criança se limite apenas em fazer gestos e não se interesse em usar o Português, especialmente na modalidade escrita.

Dentre os motivos que levam os estudantes surdos a encontrarem grandes dificuldades na escrita da Língua Portuguesa pode-se citar o atraso ao acesso da L1 (Libras), além de uma metodologia educacional pouco eficiente, com atividades propostas e formas de avaliação muitas vezes inconsistentes e ineficazes.

No que diz respeito à produção de textos em Língua Portuguesa por pessoas surdas, a qualidade textual só pode ser garantida se obedecer aos princípios de coesão e coerência, em que a primeira consiste no modo como os elementos presentes se encontram interligados e a segunda diz respeito às relações lógicas, estabelecidas entre as ideias. As diferenças estruturais entre a Libras e as línguas orais constituem-se motivos que dificultam a produção textual em Português, já que a maioria dos estudantes surdos têm dificuldades em fazer as ligações entre

palavras, períodos e parágrafos. Dessa forma, não conseguem passar para o leitor ouvinte a organização do pensamento, de forma sequencial, produzindo, pois, sentido.

Nesse caso, acontece um fenômeno chamado de interlíngua, que se constitui em “um sistema linguístico em construção que está entre uma língua e outra(s)” (Durão, 2007, p. 23). Nos estudos de línguas, de acordo com Hammerly (1991), o conceito de interlíngua vem interligado aos conceitos de interferência e fossilização, o que torna também necessário compreender as suas definições. Portanto, a interlíngua possui uma estrutura lógica, pois as frases não são formadas aleatoriamente. O aprendiz utiliza as regras que já conhece para construir sentenças de forma coerente.

A interlíngua deve ser vista como característica no processo e aprendizagem de uma segunda língua, pois, como a autora Dechandt-Brochado (2006) revela, o estudante não aprende uma nova língua de forma mecânica, mas busca usar maneiras de transferência da L1, simplificando-a. Salles *et al.* (2004) preconiza que esta é uma das razões pelas quais, equivocadamente, textos produzidos por surdos não tenham coerência.

No entanto, percebe-se que alguns elementos de textualidade estão presentes nas produções dos estudantes surdos, o que desmistifica essa ideia, pois, nos textos produzidos por estes, há, em sua maioria, presença da coerência e ausência da coesão. É interessante, portanto, analisar com mais propriedade as escritas dos surdos, para assim conduzi-los ao nível de proficiência da segunda língua, o que deve considerar, sobretudo, o uso dos demais elementos de textualidade.

Ao se tratar dos profissionais que atuam na educação de surdos, observa-se que, de acordo com Salles *et al.* (2004) e Quadros e Schmiedt (2006), a grande maioria não está preparada para trabalhar com este público, o que contribui para que a aprendizagem da L2 acabe sendo comprometida, o que se estende por todo o ano letivo e/ou toda a vida escolar, prejudicando o processo educativo do estudante.

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), o ensino do Português como segunda língua para o surdo precisa ser realizado de forma a considerar a singularidade desse aluno. Entretanto, a maioria das escolas encontram dificuldades em realizar essa tarefa:

[...] atualmente a aquisição do Português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do Português para crianças ouvintes que adquirem o Português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do Português para ser alfabetizada em Português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de Português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do Português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do Português sinalizado (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 23).

Torna-se assim necessário que se conceba o ensino de Língua Portuguesa para surdos de forma diferente da metodologia usada para o ensino do componente curricular para o aluno ouvinte. Para o surdo, a aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, representa uma alfabetização em outra língua, com as diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas, o que justifica a grande dificuldade de o surdo se apropriar dessa língua.

A aprendizagem, por sua complexidade, não pode ser simplificada a algo meramente observável, pois dela não se pode excluir aspectos essenciais, tais como a formação de valores, disposição e formas interiores de pensar, ser e sentir, pois se entende que a aprendizagem é um processo contínuo. Ressalta-se ainda que, dentro dessa perspectiva, entende-se que o surdo tem possibilidades de desenvolvimento linguístico, iguais à de uma pessoa ouvinte (Gesser, 2009).

Outra condição que pode ser elencada nesse processo é o fato de que, no Brasil, a condição social do surdo como grupo linguístico ainda não é largamente assimilada pela cultura que prepondera: falantes da Língua Portuguesa como L1. Esta situação não é muito diferente no contexto das escolas que, em um primeiro momento, impõem à pessoa surda um estado de segregação que historicamente a tem colocado em desvantagem em relação ao acesso principalmente aos bens culturais da sociedade (Strobel, 2008).

Entre as pessoas consideradas com algum tipo de deficiência, os surdos são descritos como pessoas com perda auditiva, que não utilizam a audição da maneira como a maioria dos seres humanos usa, o que não o torna inferior, mas diferente, como afirma Salles *et al.* (2004). O indivíduo surdo não é superior nem inferior ao indivíduo ouvinte, pelo fato de ser uma diferença e não uma perda, haja vista, vários surdos, particularmente os congênitos, não apresentarem esse sentimento de perda auditiva.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa para surdo, segundo Garcez (2001, p. 24 *apud* Salles *et al.*, 2004, p. 21): “[...] reconhecer e entender a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto, bem como perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas intra, inter e extratexto, é o que torna a leitura produtiva”. A autora afirma que o que faz uma leitura ser produtiva em relação ao ensino de Língua Portuguesa, quando se trata do surdo, é fazer com que este reconheça e compreenda a organização sintática, identifique o título e a tipologia do texto, assim como as diversas nuances que se podem encontrar nesse texto.

Uma das principais dificuldades apresentadas pelos professores de estudantes surdos centra-se na leitura e na escrita do Português. Albres (2010) relata essas dificuldades:

[...] a Língua Portuguesa escrita é um sistema alfabético e representa a produção oral da Língua Portuguesa. Como as crianças que não ouvem não desenvolvem essa língua naturalmente, não têm esse elo para representá-la na escrita;  
 [...] as crianças surdas, em muitos casos, pouco ou nada conhecem de Língua Portuguesa oral, ou apenas dominam a Língua de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual, que não serve de ponte para a apropriação da Língua Portuguesa escrita com uso de metodologias tradicionais de alfabetização;  
 [...] os surdos não são alfabetizados na forma escrita de uma primeira língua e, assim, não podem fazer uso intuitivo das propriedades fonológicas naturais de sua fala interna em auxílio à leitura e escrita (Albres, 2010, p. 151-154).

Infere-se assim, que o surdo tem que passar por várias etapas, para chegar ao conhecimento do que deve ler e, por isso, muitas vezes, ele acaba desistindo de aprender a L2. A maioria dos surdos não sabe ler nem escrever e isto não tem relação com algum problema cognitivo, mas pela ausência de metodologias adequadas e específicas ao ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua (Quadros; Schmiedt, 2006).

Nesse contexto, inserem-se as tecnologias enquanto ferramentas para superar o paradigma de que o surdo deve aprender a Língua Portuguesa da mesma forma que o ouvinte, o que quase sempre é um percurso cansativo e ineficaz. As tecnologias podem possibilitar a aprendizagem também de forma lúdica e significativa. A criança surda, tal qual a ouvinte pode aprender se divertindo, com o uso de atividades desafiadoras que lhes estimulem a vontade de aprender, fazendo-lhes buscar meios que a ajudem, como é o caso de atividades interativas, em que o uso da Internet apoia o aprendizado. Os surdos, por quererem estar conectados e interagir com a sociedade ouvinte, se motivam ainda mais a ler e a escrever, apesar das dificuldades, para poder manterem-se conectados com o seu grupo e com o meio social.

Para falar sobre os textos produzidos por estudantes surdos, convém explicitar o conceito de língua que, para Saussure (1970, p. 24), “é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. ela é apenas o principal desses sistemas”. Destaca-se que, mesmo que o teórico utilize equivocadamente a expressão “surdos-mudos”, este destaca a escrita como sistema linguístico, com regras e normas específicas.

Ainda no que tange ao conceito de língua, Antunes (2009, p. 23) observa que:

A língua é, assim, um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar e ao nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo.

A língua é o elo que une os indivíduos com seus antepassados e com outras pessoas que compõem a história destes. Ela se insere na memória coletiva, o que resulta no apego que

se tem à língua e na forma como o grupo fala. Tal apego acaba sendo um elemento de adesão a um grupo.

O ensino de Português como segunda língua para surdos perpassa uma série de questões que devem provocar reflexão e discussão na sociedade, para que os surdos possam utilizar a língua de forma escrita e assim participar ativamente da comunidade em que estão inseridos.

### **3.3 Propostas para o ensino de Português como segunda língua para surdos**

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, lançou, em 2004, o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Dentre as ações promovidas por esse programa, está o lançamento do livro “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica” (Salles *et al.*, 2004), com o objetivo de apoiar e incentivar a qualificação de professores que atuam com estudantes surdos. O material é composto por dois volumes.

Ainda de acordo com Salles *et al.* (2004, p.78):

[...] o sucesso da aquisição da Língua Portuguesa (ou qualquer língua oral) por surdos depende de que sejam consideradas essas variáveis, por um lado, e as diferenças cruciais nas modalidades oral-auditiva e viso-espacial, por outro. As pesquisas têm demonstrado, que apesar do acesso extremamente restrito aos dados linguísticos na língua oral, o aprendiz surdo desenvolve habilidades linguísticas na língua oral, havendo muitos que atingem um conhecimento bastante aproximado ao de aprendizes ouvintes de L2, ou seja, conseguem absorver o input necessário para aprender a língua alvo.

Em julho de 2021, o MEC, em conjunto com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), publicou uma proposta curricular para o ensino do Português escrito como segunda língua para alunos surdos do ensino fundamental e superior. A proposta fornece orientação para os currículos dos alunos (surdos, cegos, deficientes auditivos, sinalizadores, superdotados e surdos, e surdos com outras deficiências).

A proposta é compatível com toda a legislação vigente aplicável à educação no Brasil, como a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação (LDBEN) (Brasil, 1996); equilibrou a Lei nº 10.360/2002 (Brasil, 2002b) e seu Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), com base na BNCC (Brasil, 2018), além de teorias que enfocam o ensino de segunda língua para surdos e que contempla as características especiais do surdo, que envolvem as particularidades desses estudantes.

É muito importante reconhecer os surdos como usuários de duas línguas diferentes (Libras e Português), portanto, bilíngue para que eles possam se comunicar uns com os outros coletivamente, tendo consciência das normas que regem as relações interpessoais dentro e fora da escola. Portanto, a proposta pode ser aplicada aos alunos surdos que estudam em escolas bilíngues (Brasil, 2021).

O ensino de Português para escolares surdos não deve, porém, ser desenvolvido do mesmo modo como o ensino de uma língua estrangeira a qualquer pessoa, mas, considerar que, desde quando nasce, a criança tem contato com o mundo que se mostra a partir da Língua Portuguesa escrita. O surdo precisa aprender a ler e a escrever em uma língua que não domina a fala, cabendo à escola possibilitar a compreensão do ponto de vista da estrutura e organização da escrita, em Língua Portuguesa. O material supracitado está dividido em seis cadernos:

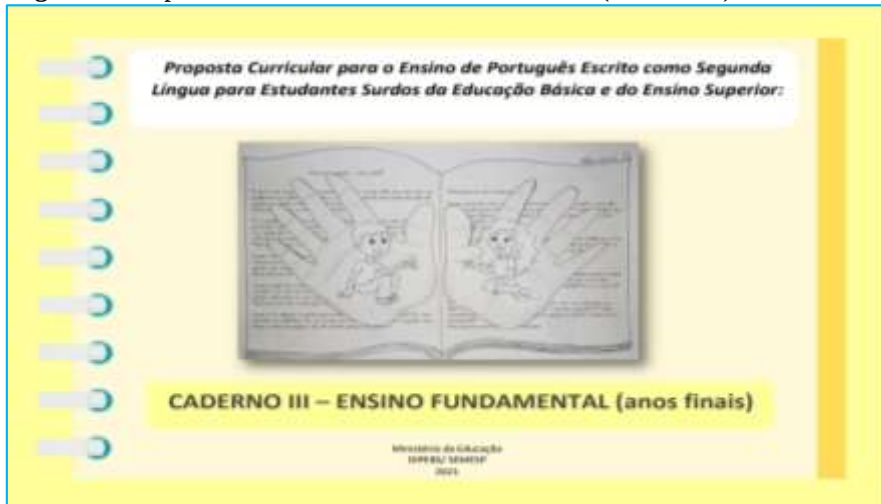
**Quadro 3** – Divisão dos Cadernos

|                             |                                                                                                                  |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Caderno Introdutório</b> | Traz a concepção teórico-metodológica da proposta e as referências que nortearam a produção do material.         |
| <b>Caderno I</b>            | Proposta para estudantes de 1 ano e 7 meses a 5 anos.                                                            |
| <b>Caderno II</b>           | Apresenta orientações para estudantes do 1º ao 5º ano e da primeira seção da Educação de Jovens e Adultos (EJA). |
| <b>Caderno III</b>          | <b>Direciona-se para estudantes dos anos finais do EF, do 6º ao 9º ano e da segunda seção do EJA.</b>            |
| <b>Caderno IV</b>           | Para estudantes do em Ensino Médio e da terceira seção do EJA.                                                   |
| <b>Caderno V</b>            | Último da proposta curricular, destina-se a estudantes surdos do ensino superior.                                |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com os objetivos da pesquisa, enfatiza-se o **Caderno III** (Figura 3), que trata especificamente dos anos finais. Nesta pesquisa, vamos fixar no 6º e 7º ano, respectivamente **no nível B2**, que apresentam como princípios norteadores as práticas de Leitura de Textos, de Produção Sinalizada, de Análise Linguística e de Produção de Textos Escritos, principalmente por meio da análise de gêneros textuais.

**Figura 3** – Capa do caderno III – Ensino Fundamental (anos finais)



Fonte: Brasil (2021).

A proposta apresenta, ainda, o método para o processo ensino e aprendizagem do Português escrito para o nível B1 dessa etapa de ensino, conforme se pode observar na Figura 4, abaixo.

**Figura 4** – Práticas de linguagem: leitura visual

| PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                    |                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| COMPETÊNCIAS GERAIS                                                                                                              | HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | OBJETOS DE CONHECIMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | GÊNEROS TEXTUAIS                                                                                                                                   | UNIDADES TEMÁTICAS                                                          |
| Refletir sobre o funcionamento da língua escrita, a fim de se apropriar dela, por meio da leitura dos gêneros textuais estudados | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar em Libras o significado de palavras polissemicas a partir dos contextos em que aparecem (Ex.: passar roupa, passar no vestibular, passar creme etc.)</li> <li>- Identificar elementos coesivos em textos.</li> <li>- Distinguir a função de "e" e do "mas" em textos.</li> <li>- Identificar os sinais básicos de pontuação, a saber: ponto final e vírgula.</li> <li>- Identificar ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos e travessão.</li> <li>- Identificar os pronomes pessoais em português no texto, a saber: eu, tu, você, ele, ela, nós, vós, vocês, eles e elas.</li> <li>- Diferenciar as repetições e substituições por pronomes que contribuem para a coesão do texto.</li> <li>- Identificar o uso dos pronomes e advérbios interrogativos: onde, que, quem.</li> <li>- Identificar os personagens / sujeitos com suas características e ações, nomes dos lugares e espaços onde acontecem a história.</li> <li>- Distinguir, pelo contexto de uso, os conceitos de substantivo, assim como suas flexões de gênero.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão de Polissemia/ acordo ortográfico e acordo entre pessoas.</li> <li>- Compreensão das conjunções "mas" / "e".</li> <li>- Compreensão da função dos sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, travessão.</li> <li>- Compreensão dos pronomes pessoais.</li> <li>- Compreensão de elementos coesivos: referenciais anafóricos, coreferência NOMINAL (NOME- PRONOME - EQUIVALENTES) RELAÇÕES ANAFÓRICAS.</li> <li>- Compreensão de pronomes e advérbios interrogativos: onde, que, quem.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contos</li> <li>- Fábula</li> <li>- HQ</li> <li>- Lenda</li> <li>- Manchete</li> <li>- Notícia</li> </ul> | A leitura como fonte para refletir sobre o funcionamento da língua escrita. |

Fonte: Brasil (2021).

Nessa etapa, no nível B1, o “foco principal recai sobre a interpretação de textos, ampliação de vocabulário e estruturação frasal” (BRASIL, 2021, p.10). Os gêneros estudados aqui são os seguintes: contos, fábulas, notícias, lenda, manchete e HQ (Figura 5).

**Figura 5** – Práticas de linguagem: expressão escrita

| PRÁTICAS DE LINGUAGEM: EXPRESSÃO ESCRITA                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                         |                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| COMPETÊNCIAS GERAIS                                                                                                                               | HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | OBJETOS DE CONHECIMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | GÊNEROS TEXTUAIS                                                                                                                                        | UNIDADES TEMÁTICAS             |
| Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio de produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder por escrito questões propostas pelo professor.</li> <li>- Produzir texto escrito a partir de discussão em Libras ou de experiências que já teve sobre o tema do texto.</li> <li>- Elaborar um resumo escrito do texto lido.</li> <li>- Escrever a ideia principal do texto.</li> <li>- Escrever a(s) ideia(s) secundária(s) do texto lido.</li> <li>- Escrever a mensagem do texto lido.</li> <li>- Escrever a(s) destinatário(s) do texto lido.</li> <li>- Reproduzir em português escrito o que entendeu sobre reportagem lida.</li> <li>- Escrever a ordem dos acontecimentos de uma história lida.</li> <li>- Elaborar um texto escrito, atentando para a sequência cronológica dos acontecimentos.</li> <li>- Escrever expressões para esclarecer dúvidas, pedir ou oferecer ajuda em contextos formais e informais.</li> <li>- Criar um glossário visual.</li> <li>- Extrair do texto lido a(s) palavras e frases para a elaboração no glossário visual.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção escrita de resumo.</li> <li>- Produção de texto contendo ideia principal e ideias secundárias.</li> <li>- Registro da mensagem e dos destinatários do texto.</li> <li>- Produção escrita de reportagem.</li> <li>- Registro dos fatos de história de acordo com a sequência cronológica.</li> <li>- Uso de expressões para esclarecer dúvidas, pedir ou oferecer ajuda em contextos formais e informais.</li> <li>- Elaboração de glossário visual.</li> <li>- Uso de sinônimos, antônimos, homônimos e parônimos e na produção escrita de textos.</li> <li>- Substituição de palavras correlatas por pronomes (anáfora) ou por sinônimos para evitar a repetição.</li> <li>- Uso de diferentes tipos de verbos (de ligação, de ação, de movimento e os que se referem a fenômenos da</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilhete</li> <li>- Carta</li> <li>- Contos</li> <li>- E-mail</li> <li>- Manchete</li> <li>- Notícia</li> </ul> | Produção de sentido na escrita |

Fonte: Brasil (2021).

A Figura acima compõe algumas modificações que vão desde o desenvolvimento da capacidade de produção de sentidos, na escrita de gêneros variados (B1 – 6º ano) até às práticas de produção escrita, aplicadas aos conhecimentos sobre a própria cultura surda e a interculturalidade, tendo em vista aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos da Língua Portuguesa. Ressalta-se que o referido documento especifica ainda as habilidades, os objetos de conhecimento, os gêneros textuais que devem ser trabalhados em cada etapa, nas unidades temáticas.

Observa-se, com base na Figura 6, as práticas de linguagem a partir da leitura visual em todos os anos finais do ensino fundamental.

**Figura 6** – Práticas de linguagem: leitura visual

| PRÁTICAS DE LINGUAGEM: LEITURA VISUAL                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| COMPETÊNCIAS GERAIS                                                                                                     | HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | OBJETOS DE CONHECIMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                   | GÊNEROS TEXTUAIS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | UNIDADES TEMÁTICAS                                                       |
| Compreender textos escritos multissemióticos (imagem e escrita) que circulam em diferentes campos de atuação e suportes | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler visualmente textos escritos, com relativa autonomia.</li> <li>- Desenvolver estratégias de leitura de textos que circulam em diferentes campos (cotidiano, público, estudo e pesquisa, artístico-literário).</li> <li>- Relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto.</li> <li>- Discutir em Libras, com os colegas, sobre o que já viu ou teve experiência em relação ao texto lido.</li> <li>- Explicar em Libras o que leu em português escrito.</li> <li>- Responder, em Libras, questões de compreensão textual propostas pelo professor.</li> <li>- Destacar as ideias principais do texto lido.</li> <li>- Localizar informações explícitas do texto.</li> <li>- Localizar informações implícitas do texto.</li> <li>- Relacionar as partes do texto.</li> <li>- Identificar a mensagem do texto e a quem se destina.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão da ideia principal e secundárias em textos.</li> <li>- Compreensão de informações explícitas e implícitas em texto.</li> <li>- Compreensão da relação entre partes do texto.</li> <li>- Compreensão da mensagem do texto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biografia</li> <li>- Boletins (água, luz, telefone etc.)</li> <li>- Cartaz/ - Propaganda</li> <li>- Contos em Libras e sua versão em português.</li> <li>- Contos modernos</li> <li>- Contos tradicionais</li> <li>- Diário pessoal/ - Autobiografia</li> <li>- Fábula/ - Lenda/ - Poemas</li> <li>- História em Quadrinhos</li> <li>- Lista de compras/ - Cardápio e outros</li> <li>- Manual de instrução e uso</li> <li>- Notícia</li> <li>- Poemas em Libras e sua versão em português</li> <li>- Regras de trânsito/</li> <li>- Tirinhas/ - Placas</li> </ul> | A importância das bases multissemióticas para a compreensão do português |

Fonte: Brasil (2021).

Essa proposta é interessante na medida em que ajuda a desmistificar o pensamento de muitos educadores que ainda suprimem o desenvolvimento cognitivo do estudante surdo, pois muitos atribuem a ele uma deficiência linguística, pelo fato de não construírem um texto com a mesma coesão de um estudante ouvinte, o qual tem o Português como L1, o que faz com que estes profissionais trabalhem superficialmente os conteúdos de Língua Portuguesa. No material analisado, observam-se algumas práticas de leitura a partir da expressão escrita (Figura 7).

**Figura 7** – Práticas de linguagem: expressão escrita



| COMPETÊNCIAS GERAIS                                                                                                                              | HABILIDADES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | OBJETOS DE CONHECIMENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | GÊNEROS TEXTUAIS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | UNIDADES TEMÁTICAS                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diversas situações de comunicação | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder por escrito questões propostas pelo professor.</li> <li>- Produzir textos considerando o objetivo e o público-alvo.</li> <li>- Elaborar texto, com certa autonomia, em sequência cronológica.</li> <li>- Escrever pequenos textos, com possível ajuda do professor ou de colegas, sobre aspectos culturais de sua região.</li> <li>- Elaborar pequenos textos sobre os aspectos culturais de outros povos.</li> <li>- Elaborar textos pequenos sobre as impressões evocadas durante/após a leitura do texto literário.</li> <li>- Reescrever textos após leitura do professor e de colegas para possíveis adequações ortográficas, sintática e/ou semânticas, com atenção para a clareza do texto a quem se destina.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de texto escrito.</li> <li>- Produção escrita multisssemiótica.</li> <li>- Ordenação cronológica dos fatos na produção escrita.</li> <li>- Produção de texto escrito em contextos formais e informais.</li> <li>- Produção de texto sobre os aspectos culturais regionais.</li> <li>- Produção de texto sobre os aspectos culturais de outros povos.</li> <li>- Revisão e reescrita.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário</li> <li>- Literatura Surda:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contos em Libras e sua versão em língua portuguesa;</li> <li>- Poemas em Libras e sua versão em língua portuguesa;</li> <li>- HQ em Libras e sua versão em língua portuguesa;</li> </ul> </li> <li>- Contos tradicionais</li> <li>- Contos modernos</li> <li>- Fábula</li> <li>- Notícia</li> <li>- Diário pessoal</li> <li>- Autobiografia</li> <li>- Biografia</li> <li>- Carta</li> <li>- Manual de instrução</li> </ul> | Produção de escritos nos diferentes gêneros textuais em português |

Fonte: Brasil (2021)

O material descreve, desse modo, as práticas de linguagem e as competências, enquanto muito semelhantes, devendo-se considerar a evolução dos conteúdos. O quadro acima (Figura 7) apresenta as competências a serem desenvolvidas por meio da expressão escrita, destacando o desenvolvimento da capacidade de produzir sentido, por meio da produção escrita de diversos gêneros, considerando as diferentes situações de comunicação. Segundo Brasil (2021), no nível B2, ocorre o contato com gêneros textuais que fazem parte do dia a dia dos aprendizes, que lhes permitirá fazer as inferências necessárias a uma leitura compreensiva, empregar adequadamente verbos, preposições e outros elementos que integram a estrutura do Português escrito.

Os surdos têm o direito de aprender o Português escrito, considerando um currículo apropriado que suscite estratégias para um ensino que seja alcançável, com uso de recursos predominantemente visuais. Infere-se que tais estratégias podem constituir ações pensadas e aplicadas pelo docente, orientadas para propiciar o desenvolvimento de competências de

aprendizagem que se têm em vista, portanto, apontar a ação a propósitos determinados (Vieira; Vieira, 2005). Nesse sentido, Peixoto (2006, p. 209) afirma que:

A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna.

Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa para educandos surdos deve acontecer a partir da construção de conhecimentos em Libras, de forma significativa e contextualizada, procurando primeiramente a significação do Português, em seus vários contextos. Posteriormente, chega-se à aprendizagem da estrutura formal, pois, uma vez que estão em contato com a nova língua, tais educandos criam hipóteses relativas a sua gramática. Fernandes (2006) observa que a metodologia empregada ao longo do processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer para além da relação letra-som que, na maioria das vezes, é trabalhada enquanto condição precípua ao desenvolvimento do estudante, o que se dá equivocadamente e em uma perspectiva centrada nas estratégias visuais com que estudantes ouvintes aprendem.

Para que o processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos se efetive, faz-se necessário que existam ambientes de trocas dialógicas, em línguas de sinais, objetivando a construção de conhecimento, garantindo, dessa forma, o aprendizado escolar desses educandos, especialmente na aquisição da leitura e da escrita. Guarinello (2007, p. 365) afirma que a mediação de um adulto bilíngue auxilia no êxito desse processo, chamando a atenção para “[...] a dimensão discursiva da linguagem”. A autora destaca o papel dos docentes, chamando a atenção para sua relação com os estudantes, a qual deve possibilitar que estes, a partir da formulação de hipóteses, desenvolvam a produção escrita, considerando a norma padrão da Língua Portuguesa.

Tendo como base atividades significativas de elaboração de textos, em que ocorre negociação entre o educador e os educandos surdos, por meio da língua de sinais, o mediador tem a capacidade de realizar um processo de retextualização, objetivando a adequação do texto que foi produzido, em relação às normas gramaticais que não interferem significativamente na produção dos estudantes. Dessa forma, acontece uma interação entre produtor e o leitor do texto, no processo de negociação de sentido. Ressalta-se que, nesse processo, a coesão e a coerência são construídas de maneira conjunta. No ensino de leitura e escrita, deve-se lembrar que:

O domínio do Português escrito só acontecerá por meio de seu uso constante, assim, os surdos, como os ouvintes, precisam ter acesso aos diferentes tipos de texto escrito. Além disso, o trabalho com a escrita deve partir do que esses indivíduos já possuem, ou seja, a língua de sinais, pois é essa a língua que dará toda a base linguística para aprendizagem de qualquer língua (Guarinello, 2007, p. 142).

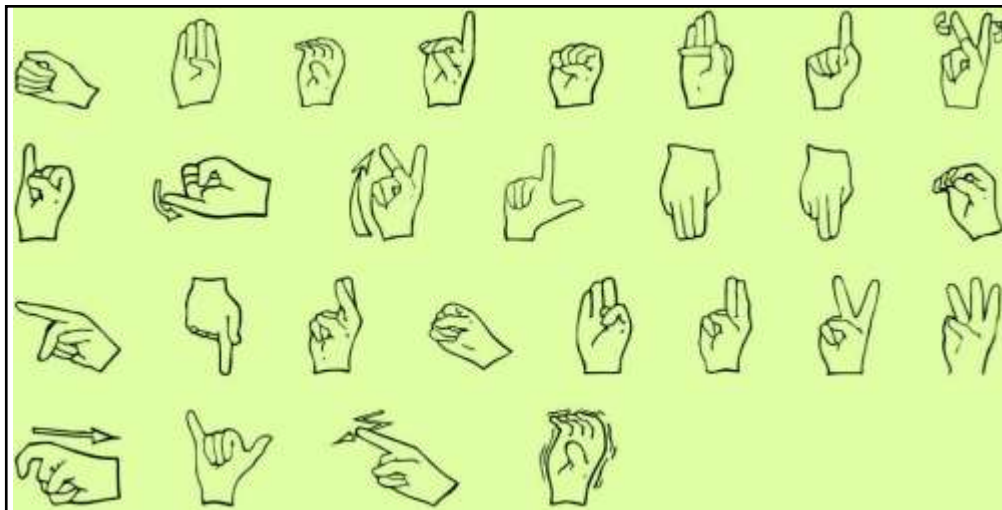
Destaca-se assim a valorização da Língua Portuguesa que, na maioria das vezes, mostra-se à frente da Língua Brasileira de Sinais, o que parte, como já foi apontado antes, quando a Lei nº 10.436/2002 dispõe que mesmo entre surdos a Libras não substitui a forma escrita da Língua Portuguesa. Nesse contexto, Lodi (2013, p. 172):

[...] chama a atenção para a relação entre Libras e Língua Portuguesa e para o fato de as duas línguas envolvidas neste processo se diferenciarem quanto à estrutura e funcionamento, exigindo da criança surda “um alto grau de abstração”, o que só é conseguido com o pleno desenvolvimento da língua de sinais. Assim, conclui a autora, a escrita é entendida como linguagem no pensamento, que estabelece uma relação com a linguagem interior edificada no processo de apropriação da primeira língua.

A Libras e a Língua Portuguesa apresentam diferenças, no que se refere à estrutura e funcionamento, dessa forma, para que o surdo consiga compreender os textos que lhes são apresentados, se faz necessário que possua um nível de abstração bastante elevado e tal nível só será possível se ele tiver a língua de sinais amplamente desenvolvida, pois assim será capaz de fazer as conexões e associações pertinentes.

Entende-se que é fundamental aos professores de surdos, além da formação em Língua Portuguesa, que eles sejam fluentes em Libras, uma vez que alguns educadores que desconhecem a língua ou ainda não tiveram um contato real com ela podem ter pensamentos superficiais e, muitas vezes, equivocados, sobre as suas qualidades e capacidades, a exemplo de refletirem que o alfabeto manual ou datilológico (Figura 8), tão utilizado na comunicação em Libras, é a própria língua de sinais.

**Figura 8** – Alfabeto datilológico



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Segundo Goes e Campos (2014), o alfabeto manual, também conhecido como alfabeto datilológico ou datilologia, possui 27 letras incluindo o grafema “ç”. Este recurso linguístico não é a língua gestual em si. Sua função específica é descrever nomes próprios de pessoas ou lugares que não possuem signos específicos, siglas, elementos técnicos, palavras ou conceitos que ainda não possuem signo correspondente, e em determinadas situações quando palavras são emprestadas da Língua Portuguesa.

Apesar de o alfabeto datilológico ter sido criado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) após o Congresso de Milão, como meio convencional de comunicação e como forma de ensinar ao surdo a língua padrão, não se pode dizer que ele possibilita a inclusão.

Contudo, como se sabe, o alfabeto manual é apenas um recurso utilizado por usuários da língua para adaptar nomes próprios ou palavras para as quais não se encontram semelhantes os prontos em Libras ou, ainda, para esclarecer o significado de um sinal a um ouvinte, ou seja, é “um código de representação das letras alfabéticas”(Gesser, 2009, p. 28).

É um recurso visual perceptível, uma relação objetiva com as letras das palavras do Português escrito e, assim, contribui positivamente para o seu ensino como segunda língua, especificamente no processo de semiotização da leitura e da escrita, transformando a cognição e a utilização desse recurso por aqueles que atuam diretamente com surdos, principalmente os professores (Brasil, 2021).

O uso do alfabeto datilológico, dos debates feitos antes, e depois da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos do Ensino Fundamental (anos finais), compõe algumas observações utilizadas por diferentes pesquisadores para esse ensino, especialmente aqueles referentes ao uso de gêneros textuais/discursivos.

Segundo Quadros (2019), utilizar esses recursos em sala de aula pode ajudar na leitura e na escrita em conjunto. Os alunos surdos podem se identificar com a ortografia, as formas das letras e os símbolos das palavras. Esse material preserva a fonologia dos signos, importa o vocabulário e a morfologia da Língua Portuguesa e também pode auxiliar no processo de reconhecimento de caracteres na língua.

Além disso, para trabalhar leitura e vocabulário em sala de aula, combina-se a hipótese de Quadros e Schmiedt (2006) quando indicam que se deve trabalhar com jogo da memória, bingo, palavras cruzadas, palavras relacionadas, baralho etc., pois realizando o uso de jogos o estudante consegue promover conexões entre sinal, imagem e palavras.

Ademais, é sugerido que diferentes gêneros textuais sejam usados principalmente com estudantes surdos de 6º ano, uma vez que são favorecidos a partir do uso de bilhetes, cartas, e-mails, Histórias em Quadrinhos (HQs), notícias etc., o que permitirá o desenvolvimento das habilidades a serem alcançadas nessa etapa, a saber: desenvolver estratégias de leitura; explorar o sentido das palavras, no texto escrito; relacionar os recursos visuais (imagens) ao tema do texto; escrever a ideia principal do texto, entre outras.

No 7º ano, alguns dos principais gêneros a serem estudados, consoante a proposta curricular do MEC (Brasil, 2021), são: biografias, boletos (água, luz, telefone etc.), cartazes/propagandas, contos tradicionais, listas de compras, cardápios, manuais de instrução e tirinhas (Figura 9), entre outros.

**Figura 9** – Exemplo das tirinhas que trazem as temáticas sobre a surdez



Fonte: [https://www.facebook.com/photo.php?fbid\(2023\)](https://www.facebook.com/photo.php?fbid(2023))

Portanto, com base nos questionamentos de Quadros e Schmiedt (2006), é de suma importância que os objetivos sejam definidos, sendo trabalhadas “vivências”, que permitem que os escolares experimentem, criem e descubram novos conceitos de forma prazerosa. Portanto, muitos desses gêneros são encontrados em casa ou na própria escola. Dessa forma, trabalhar com a “vivência” significa aqui percorrer espaços, visualizando e conhecendo os significados e as funções desses gêneros, considerando a contextualização do texto oral a partir de fatos descritos por docentes e discentes.

Lembrando que no caso da criança surda, a abordagem inicial deve ser em Libras e depois partir para o registro escrito, e então, possibilitar o desenvolvimento de habilidades como: desenvolver estratégias de leitura de textos que circulam em diferentes campos (cotidiano, público, estudo e pesquisa, artístico-literário); consultar dicionário bilíngue com certa autonomia; pesquisar, em espaços físicos ou virtuais, livros e/ou textos em Português, para usufruir do prazer de ler; e produzir textos considerando o objetivo e o público-alvo (Queiroz, 2022, p. 66).

Destacamos que a criança surda, por viver em um mundo onde predomina a cultura ouvinte, acaba por ter contato com a Libras e a Língua Portuguesa, sendo que esta, embora não

seja sua L1, jamais terá o status de língua estrangeira, como ocorre com o inglês, francês ou outro idioma qualquer. Considerando então os elementos expostos no contato entre as duas línguas, a criança surda assimila uma e outra. Destaca-se o papel e responsabilidade da escola no ensino da Língua Portuguesa em razão da deficiência auditiva e por terem as duas línguas estruturas distintas, o que faz com que a criança e o adulto surdos apresentem maior dificuldade no desenvolvimento de sua escrita, acabando por fazer uma espécie de transcrição da Libras para o Português.

## 4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE



Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta.

(CARNEIRO, 2012, p. 92).

Nesta seção, serão abordadas questões acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, para estudantes surdos, quando serão apresentados os resultados das TA's utilizadas pelas docentes em nas salas do AEE da Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras.

#### **4.1 Atendimento Educacional Especializado para surdos**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa ampliar a autonomia do estudante dentro e fora da escola, organizando e promovendo situações que favoreçam o seu desenvolvimento, com a estimulação dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, intermediados pelo uso de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às necessidades específicas desses estudantes. O AEE é efetivado em espaços físicos, nomeados como Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Cabe destacar que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, garante o direito à educação (Brasil, 1988). Esse direito deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, fazendo com que se chame a atenção para a questão discutida neste trabalho no tocante ao ensino da Língua Portuguesa para surdos, o que é ratificado pela Lei n. 10.436/2002, que dispõe que, mesmo sendo a Libras a primeira língua da pessoa surda, esta não substitui a Língua Portuguesa na modalidade escrita (Brasil, 2002b).

A fim de corroborar com a questão da educação de surdos, estão previstas no Art. 2º do Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...] (Brasil, 2011).

Nessa perspectiva, esse atendimento tem a finalidade de estimular o desenvolvimento do aluno com deficiência, promovendo e ofertando recursos necessários para a construção dessa proposta de educação especial, sendo assim, essencial que o docente responsável pelo AEE trabalhe no sentido de propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem, ao mesmo tempo em que busque estratégias que possibilitem otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular.

Destarte, é necessário que se implementem cada vez mais políticas públicas que oportunizem a inclusão de alunos com deficiência, especialmente das pessoas com surdez, por meio de um trabalho sério, articulado entre a sala de aula comum e o AEE, cuja incipiência tem evidenciadas as dificuldades desse grupo, em seu desenvolvimento, em relação à Língua Portuguesa, o que tem como consequência dificuldades nos outros componentes do currículo escolar.

O relatório produzido pelo Conselho Estadual de Educação (Mato Grosso do Sul, 2013) chama a atenção para a necessidade de uma especificidade, no tocante a ofertas de ensino, voltadas a todos os públicos. Essas ofertas devem conter em seu bojo uma organização didática e curricular que se mostre distinta daquela que comumente vem se mostrando e que pouco tem contribuído para o desenvolvimento do estudante com deficiência, fazendo-se, pois, pertinente a oferta de atendimento complementar ou suplementar por meio do AEE, quando for o caso.

Nesse ponto de vista, o AEE se torna visível no cenário da inclusão social dos estudantes surdos, tendo em vista que é um serviço educacional que propicia a inserção da pessoa com surdez e outras deficiências, no ensino regular. Por isso, a importância de discutirmos o direito a uma educação de qualidade para todas as pessoas, com vistas a lhes garantir um direito constitucional. É preciso que se efetivem mais políticas públicas que favoreçam a inserção de estudantes com deficiência, especialmente das pessoas com surdez, entre a sala de aula comum e o AEE.

O surgimento do AEE ocorreu em 2008, foi regulamentado pelo Decreto n.º 6.571 e revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a educação especial, conforme observado em Brasil (2011).

O supracitado decreto preconiza, em seu Art. 3º, a respeito dos objetivos do AEE:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Observamos, a partir da análise do Art. 3º, acima, em seu inciso primeiro, que o educando tenha asseguradas as condições para entrar, participar e aprender no ensino regular, e assim lhes sejam ofertados serviços especializados que atendam às suas necessidades específicas. O terceiro inciso evidencia que é necessário promover o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que visem extinguir os empecilhos do processo de ensino

aprendizagem, que mostram-se concatenados, no tocante a esse processo e os recursos necessários para o desenvolvimento de habilidades pelos estudantes.

Ainda em relação ao AEE, no que diz respeito à sua função e realização, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, publicou a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica:

Art. 2º – O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 5º – O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

É indiscutível, pois, o papel do AEE, conforme disposto no documento supracitado, quando este evidencia a eliminação de barreiras que dificultam a formação do estudante e sua consequente inserção social, tendo como premissa a aprendizagem, o que leva à consecução do AEE em espaços próprios e em turno inverso daquele em que o aluno estuda. No Art. 5º, a CNE/CEB nº 04/2009 estabelece que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, dos municípios, do Distrito Federal e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE.

O referido apoio técnico e financeiro de que trata o Art. 5º da resolução contemplará as seguintes ações:

- I – Aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II – Implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III – formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV – Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V – Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI – elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (Brasil, 2009).

Dessa forma, observa-se que a União tem um papel fundamental no apoio, na oferta e na ampliação do AEE em todas as instâncias educacionais do país, por se tratar de um atendimento individualizado aos estudantes com deficiência/transtornos, o que é de suma importância na vida educacional desses estudantes.

Quanto à formação dos professores para atuarem no AEE, é estabelecido que eles devem ter formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Com relação às suas funções, estas são atribuídas no Art. 13:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;**
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, grifo nosso).

No tocante ao sétimo inciso, ressalta-se a relevância do uso da TA no AEE como forma de promover e provocar os estudantes, no que concerne a aprender o Português escrito, para que tenham maior autonomia e participação nas relações sociais que o uso dessa língua permite, uma vez ser esta a língua que permeia as relações no país.

No entanto, é importante ressaltar que a escola precisa disponibilizar o uso de recursos e tecnologias no processo educacional. Dessa forma, surge o AEE que, de acordo com o MEC:

[...] é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (Brasil, 2009).

Dentre todas as suas responsabilidades, o AEE deve apoiar seus alunos, propiciando o uso de ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento. Há ainda necessidade de disponibilizar o ensino da Libras e da Língua Portuguesa para acesso dos educandos, evidenciando-se, nesse contexto, a oferta de Tecnologias Assistivas que visem diminuir as dificuldades dos discentes.

Ratifica-se que o AEE é de fundamental importância porque trabalha as reais necessidades dos estudantes, respeita os ritmos de aprendizagem e as especificidades de cada

um, desenvolve a independência dos estudantes, possibilita a conquista de seus valores, além de aprimorar os seus conhecimentos.

#### 4.2 A Língua Portuguesa no AEE para surdos

O Ministério da Educação define o AEE como uma proposta educacional realizada em escolas inclusivas em “um período adicional de horas diárias de estudo” (Brasil, 2009). O AEE deve ser organizado para contemplar os ensinamentos de Libras, em Libras e da Língua Portuguesa escrita, possibilitando um ambiente bilíngue, Libras e Língua Portuguesa, que faz com seja necessário se apontar vários momentos no AEE:

- 1) Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras: trabalho realizado todos os dias, no qual os conteúdos de todas as disciplinas são explicados em Libras por um professor, no contra turno dos alunos surdos;
- 2) Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras: aulas de Libras para os alunos surdos, que favorecem o conhecimento e a aquisição de termos, principalmente científicos, ministradas por instrutores e/ou professores de Libras no contra turno dos alunos;
- 3) **Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa: trabalho realizado todos os dias no contra turno dos estudantes surdos** (Damázio, 2007, p. 25, grifo nosso).

No momento do atendimento de Língua Portuguesa desenvolvido na turma de AEE, que é um dos objetivos da pesquisa ora apresentada, o ensino da L2 na modalidade escrita deve ser, por sua especificidade, desenvolvido por professor, com formação em Letras, sendo habilitada em Língua Portuguesa, conhecedor dos pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o fazer docente. Dessa forma, a sala deve ser organizada com materiais visuais, para melhor abstração dos significados da Língua Portuguesa, objetivando que os estudantes possam ler e escrever em Língua Portuguesa.

É preciso garantir aos estudantes surdos o direito deste se tornarem sujeitos bilíngues, tendo como primeira língua a Libras e, como segunda, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, ratificando-se que, para tanto, é necessário que o surdo tenha conhecimento de sua primeira língua, o que também é oportunizado no momento do AEE de Libras, que facilitará o processo de compreensão da Língua Portuguesa (Damázio, 2007).

O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa enfatiza que “os surdos não vivem em espaços fechados próprios; eles precisam conhecer a língua dominante e oficial de seu país” (Brasil, 2014, p.12).

No entanto, o professor deve lançar mão de estratégias e recursos para que alunos com deficiência auditiva/surdez não fiquem à margem do processo de ensino e aprendizagem,

no que diz respeito às demais áreas do conhecimento e, em especial, da Língua Portuguesa, considerada pelo surdo o componente curricular de maior dificuldade na vida escolar e social.

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. A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado (Damazio, 2007. p. 14).

Pontua-se que, diferentemente dos estudantes ouvintes, o estudante com surdez necessita de canais que facilitem e que o levem a compreender a Língua Portuguesa. Nesse sentido, o meio mais adequado para se utilizar com esse estudante é a própria língua, ressaltando que, no ensino da escrita, os recursos visuais, a leitura, a organização do plano de atendimento e o conhecimento que os docentes possuem são essenciais para que obtenham sucesso, chamando atenção que o docente precisa ter o conhecimento das duas línguas para que possa ter essa comunicação com o estudante, auxiliando-o na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (Silva *et al.*, 2016).

No que diz respeito ao AEE, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, ratifica-se que esse ensino deve ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno do horário escolar das salas regulares, momento este em que deve ser assegurado aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva o aprendizado dessa disciplina como segunda língua. Como o próprio nome da sala já revela, Sala de Recursos, cabe à escola oferecer ao longo do processo de ensino e aprendizagem desses estudantes recursos de Alta Tecnologia, que são ofertados pelo MEC às escolas que possuem o AEE, e recursos de Baixa Tecnologia, que são os que o próprio professor pode confeccionar, a depender dos objetivos de aprendizagem por ele previstos.

Para dar conta das questões que permeiam a aprendizagem da Língua Portuguesa do aluno surdo, surge como já mencionado, a necessidade de um atendimento educacional específico, ficando evidente a necessidade de repensar educação atual e seu sentido, tendo em vista as possibilidades de aprendizagem sólida que lhe permitam enfrentar criticamente a sociedade linguística (Silva *et al.*, 2016, p.3).

Considerando que a Língua Portuguesa se estrutura a partir da combinação de vocábulos que conectados de forma adequada dão sentido às palavras combinadas, formando frases, frases conectadas formam orações, orações transpostas por meio de conectivos formam períodos e assim por diante até chegar ao texto que tem como premissa a existência de sentido, conforme preceitua Bakhtin (2003). Pode-se iniciar o trabalho com os estudantes, no AEE, em

consonância com a ampliação do vocabulário. Assim, ao fazer uso das TA's, o docente impingirá uma dinâmica a suas aulas, condição necessária ao processo de ensino e aprendizagem.

[...] a sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa deverá ser organizada didaticamente, respeitando os seguintes princípios:

- Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa.
- Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação.
- Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes (Damazio, 2007, p. 38-39).

Nesse tipo de atendimento, o professor de Língua Portuguesa foca o estudo nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, em como se atribui significados aos termos e de que maneira se organizam nas frases e textos de diversos contextos, ao fazer com que os educandos observem a estrutura da língua, por meio de atividades diversificadas, e tentem construir um conhecimento que os discentes ouvintes desenvolvem de maneira natural (Damazio, 2007).

No AEE, quando a professora ensina Língua Portuguesa escrita para os educandos surdos, ela busca trabalhar o sentido das palavras de maneira contextualizada, sempre considerando e explorando a sua estrutura gramatical. Esse processo tem início na educação infantil, ganha mais força na alfabetização e educação básica, continuando no ensino superior (Damazio, 2007).

#### **4.3 O uso das TA's nas salas do AEE da Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras**

Descreve-se, nesta subseção, as TA's encontradas nas salas do AEE que atendem escolares do 6º e 7º ano, que foram analisadas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

O uso das TA's é de grande relevância para educação escolar, constituindo-se como aliada no ensino e aprendizado, tendo por finalidade proporcionar maior independência aos estudantes com deficiência, favorecendo sua permanência em sala de aula. Assim, as TA's são usadas conforme a especificidade de cada aluno e as exigências advindas dos conteúdos programáticos, uma vez pensados e adaptados ao estudante.

O uso de recurso de Tecnologia Assistiva, para alguns alunos, é a única maneira de proporcionar o acesso ao conhecimento à escola, onde vão poder desenvolver suas habilidades, potencialidades e favorecer suas ações de como estudar, brincar, interagir, comunicar e permitir a convivência em grupo (Viana; Teixeira, 2019, p. 77).

De acordo com a Constituição Brasileira, conforme destacado anteriormente, a educação é, portanto, direito de todos. Contudo, muitos ainda são os esforços e lutas desenvolvidos para que estudantes com deficiência, enquanto cidadãos de direito, tenham acesso a essa educação.

Na Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras, o atendimento que acontece com a permanência das crianças na escola nos turnos matutino e vespertino, com acesso a três aulas semanais de atendimento acerca da carga horária destinada ao ensino de Português como L2 e os outros dias destinados ao currículo e escrita de sinais.

Destaca-se que um dos objetivos desta pesquisa foi identificar quais TA's são utilizadas na sala do AEE da Escola Municipal Bilíngue de São Luís-MA.

#### 4.3.1 Computador

Após as observações nas duas salas do AEE que atendem os discentes do 6º e 7º ano, verificou-se que as TA's utilizadas pelas docentes são as seguintes: computador, *tablets* com acesso à internet, jogos educativos, revistas em quadrinhos (HQs), quadro branco e flipachat.

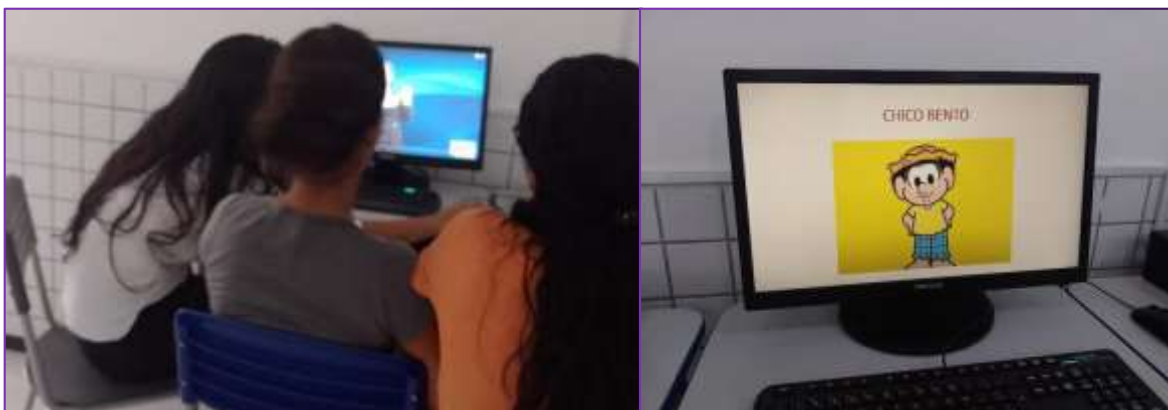
A utilização do computador na sala de aula, principalmente do AEE, cativa os estudantes e os torna mais dependentes, sem necessitar que professor faça grandes interferências, deixando-os mais livres para construir os conceitos e conhecimentos.

No contexto educacional, vem defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008, p.5).

No âmbito educacional, trata-se do direito dos educandos de se desenvolverem e efetivarem suas potencialidades, assim como de se apropriarem das competências que possibilitam que exerçam a cidadania por meio da educação de qualidade, que se desenvolveu mediante especificidades e particularidades dos indivíduos surdos.

O uso do computador (Figura 10) como ferramenta para o desenvolvimento de pessoas com deficiências intelectuais tem causado importantes avanços no âmbito educacional.

**Figura 10** – Estudantes utilizando o computador



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observa-se que a docente faz utilização do computador como uma das TA's. Mendonça (2018) afirma que são por meio de computadores que a maioria das tecnologias são disponibilizadas. Nesse sentido, é incontestável a sua importância nas salas do AEE, na escola campo de pesquisa. A docente acompanha de perto as atividades realizadas pelos discentes. Os computadores podem, então, ser uma TA, bem como se pode utilizar alguma TA durante seu acesso. Quando utilizado como TA, o computador é uma ajuda técnica para se alcançar um objetivo (Mendonça, 2018).

Os computadores possibilitam representar ideias ou possibilidades, que levam à criação de um mundo intangível e simbólico, ao mesmo tempo em que agregam distintas formas de atuação e de comunicação entre as pessoas. Para Galvão Filho e Damasceno (2008), mediante as adaptações de teclados, mouse, *softwares* especiais e acessibilidade, esses recursos propiciam o acesso ao conhecimento, à escola, à informação e à interação com o meio.

Os autores supracitados destacam que, quando falamos sobre tecnologia, a atenção se concentra no computador, que se tornou um ponto de alusão de todas as tecnologias, ferramenta de linguagem visual, trazendo uma riqueza de imagens e vídeos a serem trabalhados, tanto em sua língua natural (Libras) quanto na Língua Portuguesa, o computador possibilita o uso de estratégias que não se restringem ao simples uso e manuseio de uma máquina.

#### 4.3.2 Tablet

Entre os dispositivos a serem empregados no processo de ensino e aprendizagem, destaca-se o *tablet* (Figura 11) que, enquanto recurso, é um importante auxiliar no contexto das TAs por diferentes razões, entre elas a econômica, haja vista seu custo ser bem menor em relação ao computador, que é também mais difícil de transportar.

No tocante ao ensino de línguas para estudantes surdos e ouvintes, o dispositivo pode atender tanto o ensino de Libras quanto o de Língua Portuguesa. Em relação ao ensino de Libras, destaca-se o aplicativo conhecido como *Hand Talk*, que, por meio do uso de um avatar chamado Hugo, é importante auxiliar ao apresentar o sinal correspondente ao vocabulário em Libras, configurando-se enquanto proposta educacional voltada ao uso da tecnologia, na sala de aula. Destacam-se que, para além do uso do *Hand Talk*, o *tablet* pode ser utilizado também em jogos educativos para o ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com Nascimento e Cortina (2017), a atividade com jogos chama a atenção e motiva os estudantes em uma perspectiva de letramento mediada pelo lúdico, possibilitando a aquisição e ampliação do léxico, bem como a compreensão da estrutura frasal em Língua Portuguesa.

A utilização dos *tablets* em sala de aula é uma inovação que veio para ficar e melhorar o ensino e a forma de aprender dos estudantes. Entretanto, não é um substituto dos livros, apenas um facilitador de conhecimento. E, por isso, é preciso harmonizar o convívio desses recursos de modo que um não se sobressaia ao outro, uma vez que ambos são didaticamente importantes.

**Figura 11 – Tablets**



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Desse modo, infere-se que o *tablet* em si é ferramenta de grande valor educativo na medida em que pode ser adequadamente integrado em sala de aula. Corrobora para diminuir o estigma associado ao uso de TA pelo fato de *tablets* e aparelhos celulares serem, por si mesmos, equipamentos utilizados pelos estudantes no cotidiano.

A importância da utilização dos dispositivos móveis pelos estudantes surdos é significativa e está contemplada não apenas em estudos acerca da temática, como também em

documentos oficiais. Esse emprego baseia-se no fato de se perceber, no campo educacional, as possibilidades que as tecnologias trazem para a sala de aula (UNESCO, 2011).

#### 4.3.3 Revistas em quadrinhos - HQs

Nas revistas em quadrinhos, há uma grande variedade de possibilidades de aprendizagem, sendo a leitura a probabilidade do desenvolvimento do pensamento lógico. Dessa forma, docentes podem desenvolver sua criatividade, possibilitando até o desenvolvimento de uma narrativa própria, criada pelos discentes na elaboração de textos sobre uma determinada história, assim como na transcrição de palavras de outra forma, utilizando a norma padrão.

A história em quadrinhos ou HQs (Figura 12) se torna bem significativo para os estudantes surdos, por utilizar a imagem em sua estrutura textual. Além disso, esse gênero também apresenta uma peculiaridade que permite que a língua seja trabalhada em situações reais de comunicação, pois, nos discursos entre as personagens, podem-se visualizar ditados populares, metáforas e expressões idiomáticas. Para Ramos (2009, p. 18):

O espaço da ação é contido no interior de um quadrinho. O tempo da narrativa avança por meio da comparação entre o quadrinho anterior e o seguinte ou é condensado em uma única cena. O personagem pode ser visualizado e o que ele fala é lido em balões, que simulam o discurso direto. As histórias em quadrinhos representam aspectos da oralidade e reúnem os principais elementos narrativos, apresentados com o auxílio de convenções que formam o que estamos chamando de linguagem dos quadrinhos.

As revistas em quadrinhos favorecem o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, para pessoas com surdez. Seu formato em desenho, seja ele colorido ou preto e branco, chama a atenção do aluno. Os balões com a fala apresentam marcas de oralidade que os indivíduos utilizam em seu cotidiano.

**Figura 12** – Utilização de HQs



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

#### 4.3.4 Flipchart

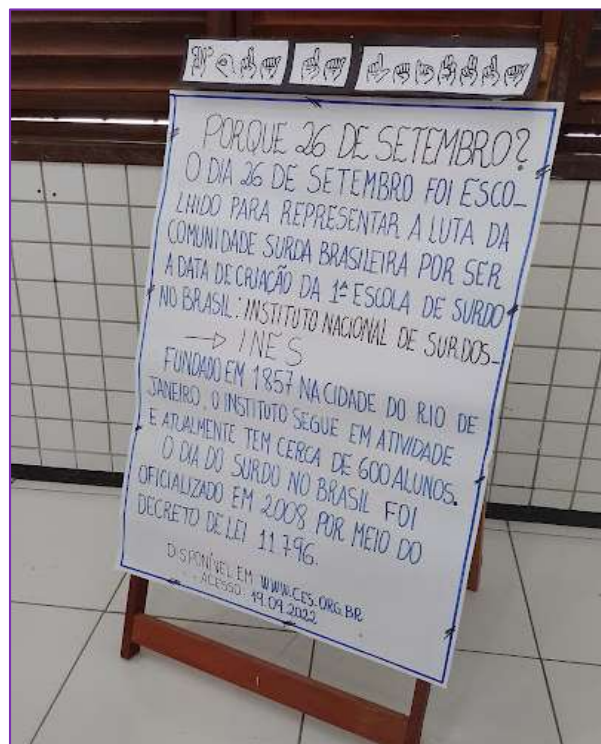
Outra TA utilizada pela docente do 7º ano foi o *flipchart* (Figura 13), sendo formada de cavalete e folhas em branco, portanto, de baixo custo. A sua utilização possibilita mobilidade e uma maior visualização dos textos, sendo considerado Baixa Tecnologia, principalmente se organizado em forma de cartaz.

O Flipchart consiste num pequeno quadro instalado num cavalete, e funciona como um grande bloco de notas, já que prende folhas de papel de grande formato, onde se vai registrando informação considerada pertinente ao longo da sessão, ou se vai apresentando informação previamente registrada, e considerada importante para a apresentação (Costa, 2019, p.2).

O *Flipchart* é bastante comum em salas de aula regulares, especialmente nos anos iniciais. Um exemplo de uso, como cartaz, pode ser visualizado na Figura 13, cujo conteúdo alude à data de 26 de setembro de 1857, dia em que foi inaugurada a primeira escola de surdos no Brasil. O texto que o compõe é escrito em Língua Portuguesa, na modalidade escrita, tendo como objetivo trazer informações sobre o tema abordado.

Pode-se observar, na Figura 13, como o texto produzido pela docente chama a atenção pela fonte, pois facilita a leitura dos discentes, tendo também, por objetivo, analisar quais as TA's utilizadas do alinhamento do instrumento aos pressupostos teóricos.

**Figura 13** – *Flipchart* em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Porém, Cabezas (2019) chama atenção para o fato de que o recurso pode ser trabalhado no contexto das tecnologias, sendo então criado a partir de um programa chamado *Activinspire*. Em articulação com a tecnologia, o Flipchart “[...] pode conter texto, tabelas, formas, animações, conteúdos, multimídia e outros. Tudo o que o flipchart contém são “objetos”, que se podem mover e com os quais podemos interagir” (Cabezas, 2019, p.4).

É necessário que o professor de AEE, para além da formação acadêmica na área de educação, com conhecimentos específicos de seu campo de trabalho, conheça também aspectos pedagógicos relativos à docência, uma vez que esse profissional deve ser capaz de intervir no processo de ensino e aprendizagem com ações que considerem as necessidades do aluno, a fim de promover o seu desenvolvimento na vida escolar.

Nesse processo, o uso da TA é de fundamental importância na educação, do ponto de vista da educação inclusiva, em razão de o estudante que frequenta o AEE estar matriculado em uma escola inclusiva no contraturno. A TA possibilita a redução das barreiras de aprendizagem, facilitando tanto o ensino, do ponto de vista metodológico, quanto a construção de conhecimentos por pessoas com surdez.

As TA's são, portanto, mecanismos muito eficazes na promoção do processo de ensino e aprendizagem, porquanto dão aos estudantes com necessidades educativas especiais o direito de participar, aprender e de ter uma convivência educacional como qualquer outro sujeito. Essa constatação é ainda mais válida, já que o desenvolvimento de novos produtos, serviços e tecnologias tem auxiliado os usuários nos mais diversos aspectos de suas vidas. Ressalta o quanto é importante a sala do AEE para o desenvolvimento do ensino e aprendizado da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, para estudantes com surdez utilizando as TA's.

Na perspectiva da inclusão escolar, é inquestionável o uso de TA's para atender às dificuldades funcionais de estudantes com deficiência, quando esses recursos se tornam importantes instrumentos de linguagem visual, trazendo uma riqueza de imagens e vídeos a serem trabalhados tanto em sua língua natural (Libras), quanto na Língua Portuguesa (L2).

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: TRAJETÓRIA DE PESQUISA



“ Método é a alma da teoria”

(LÊNIN, 1965)

A metodologia tem a finalidade de estudar as diversas maneiras que existem para se realizar determinadas pesquisas, avaliando técnicas que potencializam as capacidades de execução da pesquisa. De acordo com Demo (1994), a metodologia é fundamental para orientar o pesquisador em todas as etapas da pesquisa, desde a formulação do problema até a análise dos resultados. Dessa forma, a metodologia é essencial para a qualidade e rigor científico da pesquisa.

Esta seção apresenta o *corpus* do trabalho ao enfatizar o processo do “fazer” pesquisa e detalhar o tipo de trabalho desenvolvido, as etapas de investigação, a estrutura do espaço escolar e os critérios de seleção das participantes que formam a amostra da pesquisa, os procedimentos adotados quanto aos instrumentos de coleta de dados diretos e indiretos, os aspectos éticos da investigação e uma breve contextualização do produto gerado.

**Figura 14** – Fluxograma da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 5.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa, que faz uso da pesquisa bibliográfica para discutir os conceitos acerca do uso de TA no ensino de Língua Portuguesa, como L2, para estudantes surdos. De acordo com Silva e Menezes (2001, p. 20): “O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-

chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. Consoante a isso, Vergara (2003) evidencia características de uma população específica ou de determinado fenômeno, podendo também expor correlações entre variáveis e determinar sua natureza. Esse tipo de pesquisa não tem a obrigação de explicar os fenômenos que descreve, ainda que sirva de base para a explicação posterior.

Nesse contexto, buscamos detalhar os dados coletados com vistas a traçar um panorama da realidade apreendida, demonstrando de que modo os recursos da TA são utilizados no contexto da aprendizagem da Língua Portuguesa por estudantes surdos, em uma sala de AEE da Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras de São Luís.

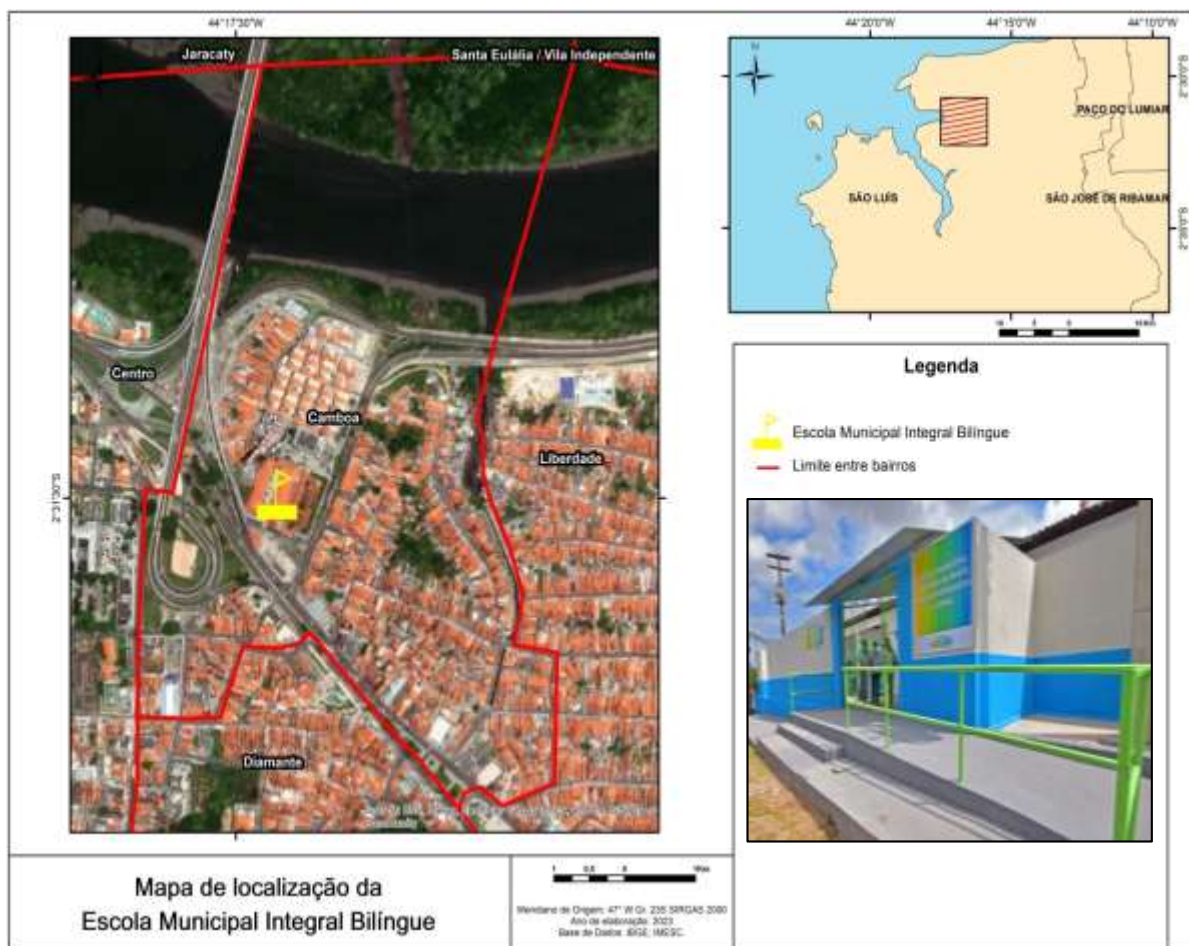
Dessa forma, busca-se o contato direto com as professoras participantes da escola para apreender a realidade estudada e obter os dados necessários à descrição e articulação conceitual da fundamentação teórica sobre a temática abordada.

## **5.2 Descrição do *corpus***

A pesquisa se deu na Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras de São Luís, instituição localizada no bairro da Camboa, região central de São Luís-MA (Figura 15). Fundada em setembro de 2016, com a finalidade de prestar serviços à comunidade surda, outrora, a unidade funcionou na U.E.B. Luís Viana, no bairro Alemanha.

Atualmente, a escola funciona com ensino integral, atendendo a 90 estudantes com deficiência auditiva. Oferece Libras como língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua, com destaque por ser a primeira escola bilíngue para surdos de São Luís-MA. Em âmbito estadual, a primeira unidade de ensino bilíngue para alunos com surdez encontra-se no município de Imperatriz, no sul do Maranhão, conhecida como Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Professor Telasco Pereira Filho, em funcionamento desde 2012.

**Figura 15** - Localização da Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras



Fonte: Elaborado pela autora.

A proposta da escola se justifica em face da necessidade de ensinar e aprender a Libras, no âmbito escolar, como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2).

A estrutura física da escola é composta por uma sala de Educação Infantil, seis salas para atender estudantes de 1º ao 7º ano, uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA), duas salas de recursos, brinquedoteca, biblioteca e sala de informática com dez computadores. Possui três banheiros adaptados (masculino e feminino), sendo um destinado aos professores e dois aos estudantes, assim como uma área de lazer. A instituição dispõe ainda de auditório, secretaria, sala dos professores, biblioteca, duas salas do AEE, laboratório de informática, dez salas de aula, refeitório, cozinha, dispensa, quadra e pátio.

A escola tem 15 computadores distribuídos da seguinte forma: um na sala da direção, dois na sala dos professores, dois na biblioteca e dez na sala de informática. As salas de aula ficam organizadas em formato de U.

Os profissionais que atuam na escola são os seguintes: um gestor, 12 professores de sala regulares, três professores da sala de AEE, duas professoras surdas, quatro intérpretes, cuidadora, cozinheira, dois porteiros e duas operacionais de serviço gerais. Há ainda duas profissionais na sala do AEE, uma sala do infantil, uma do segundo ano, uma do terceiro, uma do quarto, uma do quinto, uma do sexto, uma do sétimo e uma da EJA. Todos os profissionais que atuam na educação possuem nível superior, com especialização.

### **5.3 Participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa duas professoras ouvintes, que trabalham com o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos, em salas de AEE, na Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras. Das duas docentes, uma possui Licenciatura em Pedagogia e é especialista em Mídias da Educação e LIBRAS, a outra docente tem Licenciatura em Letras Português e especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva. A seguir, serão apresentados os critérios que foram seguidos para a aplicação dos questionários, no tocante à participação de docentes.

#### **5.3.1 Critérios de inclusão dos professores**

Como critérios para inclusão das professoras participantes, foram definidos que fossem ouvintes e atuantes com o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos, em salas de AEE da Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras, além de serem efetivas da rede municipal, assim como não estarem em processo de aposentadoria.

#### **5.3.2 Critérios de exclusão dos professores**

Como critérios para exclusão dos professores participantes, destacam-se alguns aspectos, como segue: estarem afastadas por motivo de saúde, recusa em participar da pesquisa e estarem em processo de aposentadoria.

Nessa perspectiva, o *corpus* desta pesquisa foi composto pelas respostas dadas pelas duas professoras da escola pesquisada que responderam aos questionários. Para a efetivação do estudo, o primeiro passo foi apresentar, junto à coordenação do Programa, um ofício, solicitando a autorização (Anexo A) para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), para

fins de realização da pesquisa. Após a autorização da referida secretaria (Anexo B), esclareceu-se ainda que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com base no Parecer Consubstanciado (CAAE): 67320522.4.0000.508 (em apreciação Ética). Superada a fase das autorizações, houve a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e do questionário (Apêndice B).

Após a escolha da escola para se realizar a pesquisa e de posse dos documentos e autorizações pertinentes, o próximo passo foi a pesquisa bibliográfica acerca do tema escolhido, para fundamentar as discussões dos dados coletados durante a investigação, visando à construção do texto dissertativo. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Fonseca (2002, p. 32), se organiza da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Ressalta-se, a partir do excerto, a relevância das produções acadêmicas construídas a partir de pesquisas e estudos teóricos enquanto subsídios a embasarem estudos futuros, assim como a análise e discussão de dados coletados. Ainda sobre a pesquisa bibliográfica, Prodanov e Freitas (2013, p. 54) observam que o pesquisador, quando toma como base dados coletados na internet, deve aferir sua confiabilidade, a fim de identificar inconsistências ou mesmo contradições apresentadas no material coletado.

## **5.4 Etapas dos Instrumentos e Procedimentos que geram os dados**

### **5.4.1 Observação**

A observação, técnica utilizada para a coleta de dados e utilização dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, foi empregada para os estudantes, assim como também para a professora. “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 190). Durante a fase de observação da pesquisa, foram realizados registros fotográficos das atividades e rotina, por aproximadamente três meses, duas vezes por semana, de acordo com o horário que a professora deliberou.

#### 5.4.2 Aplicação de questionário

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se o questionário orientado com perguntas abertas e fechadas para as professoras da sala do AEE. Esse material se constitui enquanto instrumento para a coleta de dados, especificamente elaborado com o objetivo de obter respostas para questões que são importantes para o desenvolvimento da pesquisa (Vieira, 2010).

O questionário (Apêndice B) foi aplicado com a intenção de conhecer a opinião das educadoras sobre a utilização das TA's para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, no processo de aprendizagem dos estudantes surdos nas salas do AEE.

#### 5.5 Aspectos éticos da pesquisa

Considerando-se que a ética se constitui como elemento determinante na construção humana, o que inclui o comportamento social, histórico e cultural, compreende-se que o seu uso em pesquisas se relaciona diretamente ao respeito pela dignidade humana. Nessa acepção, as ações desta pesquisadora buscaram ser claras e oportunizar aos participantes a consciência de atuação na pesquisa.

Nesse sentido, seguiu-se o direcionamento do dispositivo citado, o que fez com que esta pesquisadora propiciasse esclarecimentos aos participantes, assim como dirimir todas as suas dúvidas que tivessem quanto ao estudo desenvolvido. Desse modo, a pesquisa foi realizada de forma ética mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução nº 510/16, em vigor em todo território nacional (Brasil, 2016). Esse termo garante que as informações sejam confidenciais, somente utilizadas na divulgação desta pesquisa e terão como objetivo, esclarecer e proteger os participantes da pesquisa, assegurando-lhes seu bem-estar.

#### 5.6 O produto educacional

Nesta subseção, apresentam-se os passos para a construção do Produto Educacional que consiste em um e-book com uma coletânea de duas lendas maranhenses, que serão interpretadas em Libras e disponíveis em Língua Portuguesa, com vistas à interpretação dos educandos sobre as lendas. O material produzido foi disponibilizado em formato de e-book.

Destacam-se como etapas do material: [1] leitura da lenda; [2] estudo do significado das palavras; [3] interpretação da lenda; [4] estudo da classe gramatical substantivo na primeira lenda; [5] estudo da classe gramatical substantivo na segunda lenda; e [6] proposição da confecção de um dicionário com as palavras que os alunos não souberem o significado.

O material tem como objetivo auxiliar docentes que desempenham suas atividades junto ao público formado por estudantes surdos, ao longo do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Destaca-se que o material permite aos estudantes uma imersão e interação de forma mais ativa com o que está sendo trabalhado em sala de aula.

Pensou-se em uma sequência didática para colocar no e-book, pelo fato de permitir o trabalho com todo o assunto passo a passo, de maneira detalhada, o que possibilitaria aos estudantes uma compreensão maior do assunto a ser estudado.

Quando optou-se pelo gênero textual para realizar a sequência didática, pois é uma estratégia educacional que busca auxiliar na aprendizagem dos estudantes, a escolha pela lenda decorre do fato de ser um assunto que os alunos de uma forma ou outra acabam já tendo alguma familiaridade, seja por já terem visto na escola ou por terem uma outra pessoa lhes contando. Neste percurso, trabalhar com lendas maranhenses foi uma ideia que aconteceu justamente para que os estudantes tivessem um contato maior com a cultura do estado, que apresenta tantas particularidades e é tão rica.

## 6 DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS RESULTADOS



“A competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos ‘lecionar’ – mas pelas possibilidades que constrói para que as pessoas possam aprender, conviver e viverem melhor”.

(GADOTTI, 2003, p. 27).

Neste capítulo, são apresentados e analisados dados provenientes de observações espontâneas, realizadas na sala do AEE, no que tange à sua estrutura física e material, incluindo os recursos de TA, para o atendimento de estudantes com deficiência auditiva, bem como o quantitativo dos escolares atendidos.

Também são apresentados e analisados os dados gerados a partir das observações e dos questionários aplicados às profissionais que atendem os estudantes com deficiência auditiva, na sala do AEE.

### 6.1 Identificação acadêmica e profissional das professoras participantes

A identificação acadêmica e profissional das docentes que integram o *corpus* desta pesquisa, bem como a descrição e análise das respostas fornecidas sobre o trabalho desenvolvido no AEE, dizem respeito às TA's no ensino de Língua Portuguesa, como L2, na modalidade escrita. As participantes da pesquisa são professoras da Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras de São Luís, que atendem a estudantes surdos, matriculados do 6º ao 7º ano, no AEE.

Uma das primeiras atividades realizadas para coleta dos dados foi fazer levantamento do perfil das docentes que atuam como professoras de AEE, junto a estudantes surdos, como se observa no quadro abaixo:

**Quadro 4** – Informações sobre a formação acadêmica e atuação das professoras no AEE

| PROFESSORAS           | FORMAÇÃO                                                                                 | TEMPO DE ATUAÇÃO NO AEE |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| <b>Professora “A”</b> | Licenciatura em Pedagogia, especialista em Mídias da Educação e Libras                   | 3 anos                  |
| <b>Professora “B”</b> | Licenciatura em Letras Português, especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva | 2 anos                  |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quando se examina o tópico formação acadêmica, no Quadro 4, nota-se que apenas a **professora B** tem graduação em Língua Portuguesa, sendo também graduada em Letras/Libras. Quando considera-se o cerne desta pesquisa, os estudantes surdos, a formação em Letras/Libras pode parecer a mais apropriada. Contudo, é preciso considerar que este é um curso que tem sua atenção voltada prioritariamente para o ensino de surdos.

Damazio (2007, p. 38), ao discorrer sobre como deve ser trabalhado o ensino de Língua Portuguesa, enquanto L2, para surdos, nas salas de AEE, afirma que deve ser desenvolvido “por um professor, de preferência, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho”.

Chama-se a atenção para o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que oferta o curso de Letras – Libras, desde 2015, e, de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico, a graduação tem como objetivo formar profissionais especializados no ensino de Libras. Em 2014, ofereceu o curso de Letras – Libras, na modalidade Educação à Distância (EaD), pela UFMA em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No primeiro semestre de 2023, a UFMA iniciou a oferta de Letras – Libras/Língua Portuguesa, EaD, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), com vistas a lançar mais profissionais da área no mercado de trabalho.

Atualmente, cabe destacar que há, em diferentes instituições do país, os cursos de Letras/Libras, e de Letras-Português/Libras, com o intuito de habilitar o professor, tanto para o ensino de língua de sinais, quanto de Língua Portuguesa. Ressalta-se que a ausência da graduação em Letras-Português não se configura como um obstáculo para que o professor atue na sala de AEE e acompanhe estudantes surdos. Isso porque o próprio MEC estabelece essa formação como mais razoável, mas não a coloca como um requisito obrigatório (Damázio, 2007).

A única exigência expressa formalmente, acerca dessa questão, encontra-se na Resolução nº 4, Art. 12, do MEC, que afirma que, “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 3), o que não quer dizer que a licenciatura em Letras/Libras seja a única graduação do docente que atua em turmas de AEE.

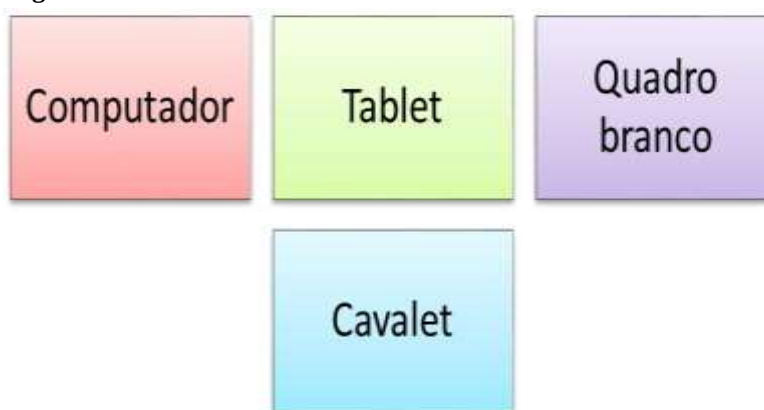
## **6.2 Dados gerados por meio da observação realizada na sala AEE da Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras de São Luís-MA**

As observações na Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras, de São Luís-MA, iniciaram em setembro de 2022 e finalizaram em dezembro do mesmo ano. Dessa forma, foram os contatos, conversas e questionamentos com estas profissionais que deram suporte para a aquisição das informações e posteriores reflexões aqui apresentadas. Em virtude disso, buscou-se ser o mais fiel possível aos dados obtidos nos instrumentos de pesquisa

(questionários) e observações, citando-os sempre que necessário no intuito de esclarecer os fatos apurados.

Mediante as observações realizadas, identificou-se ainda os conteúdos abordados nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas pelas professoras, assim como a metodologia e atividades propostas e as TA's para o ensino e aprendizagem dos educandos surdos que são utilizadas em sala de aula. Destaca-se que, no âmbito desta pesquisa, foram elencadas duas salas do AEE: uma que atende estudantes do 6º ano e a outra que atende o 7º ano. Essas salas contêm os seguintes itens, no que concerne a recursos de TA, evidenciados na Figura 16, a seguir:

**Figura 16** – Itens das salas do AEE



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observou-se nesses espaços, no que se refere à estrutura física, a necessidade de maior adequação, pois, caso houvesse essa estrutura, os educandos teriam mais conforto e tal fato poderia contribuir para o seu processo de aprendizagem. Farias e Santos (2020) destacam que a inclusão escolar se dá para além da inserção ou matrícula dos estudantes, na escola, devendo esta adequar-se às necessidades educacionais das pessoas com deficiência auditiva, o que ocorre a partir da aquisição e/ou adaptação de materiais e recursos. Os autores chamam assim a atenção para a inadequação das salas de AEE, especialmente quanto atrelada à falta de conhecimento sobre as políticas públicas inclusivas, que acaba por dificultar as atividades desenvolvidas na escola.

#### 6.2.1 As primeiras observações na sala do AEE que atende a estudantes do 7º ano: mês de setembro 2022

A sala do AEE que atende os estudantes do 7º ano diariamente, no turno matutino, apenas quatro estudantes. Um dos recursos de TA que logo foi possível observar foi um cavalet,

explicando porque foi escolhido o dia 26 de setembro, para se comemorar o Dia do Surdo. Atividades como esta são importantes para a construção da identidade surda, ao mesmo tempo em que torna visível o grupo minoritário, formado por pessoas surdas, conforme pontua Monteiro (2006), que afirma também que a comemoração da data possibilita o fortalecimento da comunidade surda.

No contexto da pesquisa, em relação à apreensão dos dados, em conversa com a professora, elas responderam que atendiam somente os anos finais, que estão preparando os estudantes para seu ingresso no ensino médio, afirmando ainda que somente ministram aula de Língua Portuguesa no espaço do AEE.

**Figura 17** – Atividade em comemoração ao Dia do Surdo



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No primeiro dia de observação, a educadora iniciou a aula apresentando um breve histórico sobre a educação de surdos no Brasil, pois se aproximava a data em que se comemora o Dia Nacional dos Surdos no Brasil (26 de setembro), data esta inserida no calendário nacional desde o ano de 2008, com a aprovação da Lei nº 11.796, de 2008.

Logo após a explicação, a professora utilizou o computador para mostrar o vídeo do documentário, que é contado por surdos e intitulado “A Educação de Surdos através do tempo”, como ilustram as Figuras 18 e 19.

**Figura 18** – Documentário da Educação de surdos

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

**Figura 19** – Estudante assistindo ao vídeo

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Em seguida, a professora passou uma atividade com perguntas para que os estudantes opinassem sobre o documentário. Em seguida, recolheu as atividades. No dia seguinte, a docente retomou a mesma aula, pois dois estudantes faltaram à aula anterior. Esta é uma prática comum na sala. Quando os alunos faltam, a professora sempre recapitula a aula anterior, a fim de que estes possam se atualizar com o conteúdo perdido.

#### 6.2.2 Das observações seguintes

Na aula seguinte, a professora iniciou apresentando aos estudantes uma história em quadrinhos intitulada “Aventuras sem palavras” (Figura 20), em que adotou os passos destacados a seguir: exposição da história no computador; e exposição dos personagens e solicitação, pela professora, para que os alunos criassem uma história, com base nas tirinhas (Figura 21).

**Figura 20** – História em quadrinhos “Aventuras sem palavras”

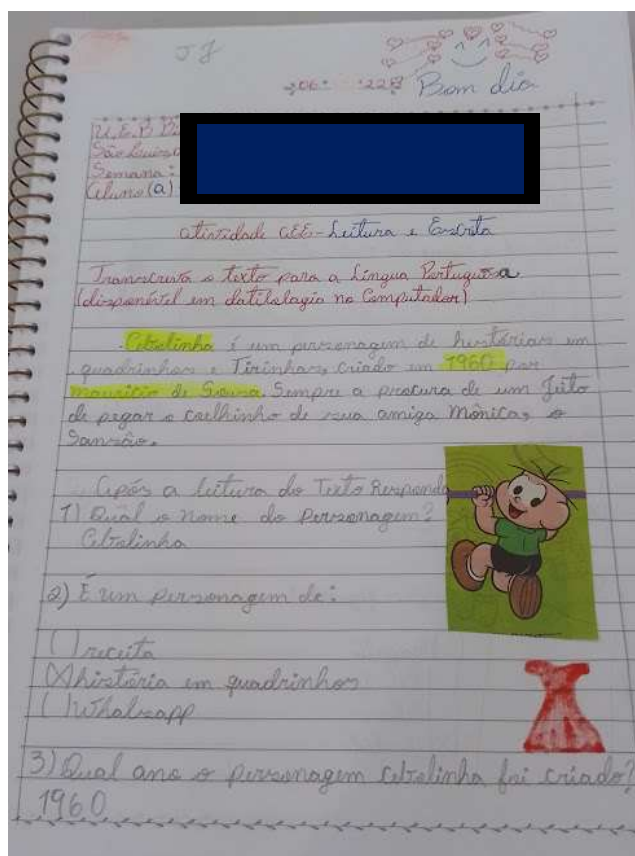
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

**Figura 21**– Atividade criar historinha

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No dia seguinte, a professora apresentou várias revistas em quadrinhos, estimulando os estudantes a escolherem uma história para fazer a leitura. Para a finalização do trabalho, a professora passou uma atividade, no quadro branco. Os estudantes a copiaram no caderno, respondendo às questões (Figura 22). Anteriormente, a professora já havia mostrado algumas histórias em Libras, no computador. Também observou-se que o computador possuía as fontes em Libras, o que se constitui em mais um facilitador para o ensino e a aprendizagem desses estudantes.

**Figura 22** – Atividade respondida por um dos estudantes



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao observar a atividade realizada pelo aluno, é possível notar que, no que se refere à escrita, ele consegue copiar a atividade, sendo sua compreensão acerca do que é pedido no texto satisfatória.

### 6.2.3 Observações na sala do AEE que atende alunos do 6º ano: mês de dezembro de 2022

Durante o segundo semestre, a professora trabalhou os gêneros textuais com os estudantes, explorando no decorrer do semestre gênero lista do mesmo grupo semântico do

tema natalino, tais como o ditado temático, que auxilia no acompanhamento do desenvolvimento da escrita. Ressalta-se que este pode ser utilizado, por exemplo, em datas comemorativas. Nesse caso, os estudantes fizeram um ditado natalino, em que a professora tirava de um saco uma imagem. Em seguida, estes escreviam a palavra referente a ela.

A receita culinária foi outro gênero trabalhado, salientando que auxilia as pessoas no passo a passo do preparo de comidas. Durante a atividade, a docente mostrou os ingredientes da receita para os alunos e, posteriormente, listou seus nomes. Ao final do semestre, os estudantes apresentaram uma oficina, com todas as produções textuais realizadas.

Próximo às festas natalinas, os discentes produziram uma árvore de Natal e, nela, inseriram cartões natalinos, com mensagens, assim como uma bota de EVA em que fizeram uma lista de presentes para o Papai Noel, colocando seus pedidos (Figura 23). Além dessa lista, fizeram uma lista de presentes (Figura 24), em alusão ao Dia das Crianças.

**Figura 23** – A: Oficina temática; B: Dado temático; C: Atividade da receita; D: Cartão



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

**Figura 24** – Lista de presentes dentro da bota



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Trabalhar leitura, a partir dos gêneros textuais, favorece o ensino e a aprendizagem com mais facilidade, pois, estes são vivenciados no cotidiano. Dito isso, Marcushi (2008, p.84) afirma que são “textos que encontramos em nossa vida diária e que mostram padrões socio comunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados”. Desse modo, a escola, no âmbito de suas ações, deve trazer para seu contexto os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano das pessoas surdas que coabitam seus espaços sociais, haja vista, desde cedo, os indivíduos viverem em um mundo cercado por textos de diferentes gêneros, como concorda Alves (2020, p. 161), quando pontua que:

[...] o trabalho com produção textual deve ser feito explorando o gênero textual estudado na leitura e sua correção precisa ser feita por meio de avaliação contínua e reescrita. Por fim, a gramática deve ser trabalhada a partir de ocorrências do texto e de maneira reflexiva para que o aluno compreenda que uma estrutura linguística revela o modo de dizer de um autor.

Na medida em que o estudante compreende o texto, ele começa a produzir outros, em um exercício de intertextualidade, pois os textos não são únicos, mas um produto das interações com outros, constituindo-se assim, expressão do pensamento, em uma perspectiva crítica e analítica.

A escrita é um processo que se desenvolve ao longo do tempo, sendo fundamental para o registro das atividades e experiências vivenciadas em sala de aula. Conforme

mentionado por Quadros e Schmiedt (2006), a escrita não é apenas uma habilidade técnica, mas também um meio de expressão e comunicação essencial para o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

Diante das observações, percebeu-se que as salas do AEE ainda não contam com a estrutura necessária para atender aos estudantes surdos na perspectiva de mais recursos na área de TA, em relação Alta, Média e Baixa Tecnologia. Ressalta-se ainda que as professoras, por intermédio da TA e o uso da criatividade para pensar em novos recursos que facilitem a aprendizagem dos estudantes.

### **6.3 Dados gerados por meio do questionário aplicado às professoras da sala do AEE**

Considerando a importância das TA's para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a fim de que os estudantes possam interagir, individual ou coletivamente, fizeram-se alguns questionamentos, que são descritos a seguir, com respectivas respostas.

A fim de conhecer a concepção das professoras de AEE sobre tecnologia, serão analisadas, nesse momento, as suas respostas em relação aos questionamentos realizados na pesquisa. Tendo em vista que uma investigação científica deve ser norteada por princípios éticos, para evitar constrangimentos e possíveis distorções de fatos, optou-se por denominar as docentes como **professora A e professora B**.

Sendo assim, foram os contatos, conversas e questionamentos com estas profissionais que deram o suporte para a aquisição das informações e posteriores reflexões aqui apresentadas. Em virtude disso, este trabalho busca ser o mais fiel possível aos dados obtidos, por meio de questionário e observações, citando-os, sempre que necessário, no intuito de esclarecer os fatos apurados. São atendidos nove estudantes no AEE do 6º ano, e 12 estudantes no 7º ano.

Ao serem questionadas sobre se a sala de AEE da escola pesquisada está adequadamente equipada com materiais que facilitem o trabalho no ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua, para estudantes surdos, as professoras deram respostas conforme o Quadro 5, abaixo.

**Quadro 5** – Opinião das professoras sobre a sala de AEE

| PROFESSORAS         | RESPOSTAS                                                                                                                              |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professora A</b> | Ainda não é a ideal; adequamos muitos recursos e atividades.                                                                           |
| <b>Professora B</b> | Não. Sim, em parte, pois, temos um computador com <i>Wi-Fi</i> para pesquisar, principalmente utilizando jogos em LIBRAS, vídeos, etc. |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

De acordo com o Decreto nº 7611/2011, o AEE:

É o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Na concepção das educadoras, em relação ao equipamento, as opiniões são discordantes, uma vez que a Professora A afirma que a condição que possuem ainda não é a ideal. Já a professora B demonstrou indecisão em sua resposta e, por fim, colocou que em parte há condições. Ela pontua o fato de contarem com um computador como auxiliar na execução das atividades. Ressalta-se que as TA's vão muito além da questão do computador e existem uma série de recursos que podem facilitar ainda mais o processo de aprendizagem dos educandos.

Ao serem questionadas sobre o fato de os estudantes serem proficientes em língua de sinais, as informantes deram respostas que foram de excelente até ruim, dispostas no Gráfico 1, de forma decrescente.

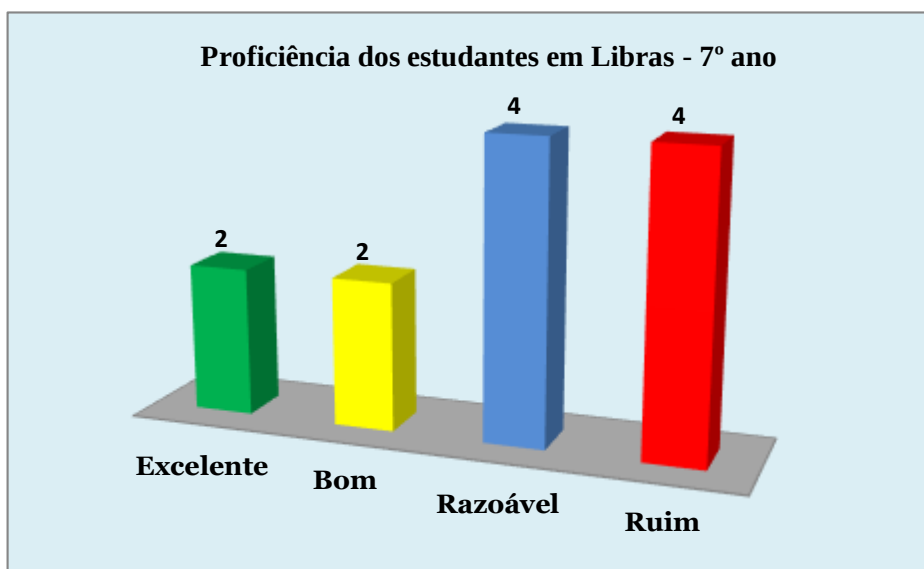
**Gráfico 1** – Proficiência dos estudantes em Libras 6º ano

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de campo.

O Gráfico 1 foi elaborado para que fosse possível ter uma visão geral sobre a proficiência em Libras pelos estudantes surdos do 6º ano do AEE. Com base na resposta dada pelas professoras para a proficiência da Libras dos estudantes, a partir dos conceitos de ruim (3), razoável (2) e boa (3), apenas 1 conceituou como excelente.

Diante do exposto no gráfico, observa-se que os estudantes do 6º ano chegam com algum conhecimento da Libras, mas que não é excelente. Tal fato se deve a uma série de fatores, que podem ir desde a falta de acesso à Libras, logo no início da infância, até à falta de conhecimento da Libras pelos familiares, dentre outros. Ao compreender esses fatores, é possível desenvolver estratégias pedagógicas e de apoio específicas para melhorar a competência dos estudantes em Libras, o que contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz para todos os estudantes.

**Gráfico 2 – Proficiência dos estudantes em Libras 7º ano**



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados de campo

O Gráfico 2 aponta que, dos 12 estudantes atendidos no AEE do 7º ano, há paridade entre quatro estudantes que apresentam o nível de proficiência razoável e quatro com nível ruim, assim como há também equilíbrio entre os níveis bom (dois) e excelente (dois).

Portanto, como se observa, as professoras consideram que um dos grandes obstáculos de aprendizado da língua escrita, por pessoas surdas, não está no fato de se tratar de outra língua, mas também em razão de não terem familiaridade com alguns dos aspectos da Libras.

Esse fato decorre da Libras, primeira língua do indivíduo surdo, que apresenta uma modalidade diferente da Língua Portuguesa, sendo que uma se realiza na modalidade visual-

espacial e a outra na modalidade oral-auditiva, ressaltando que Libras possui organização sintática. Contudo, suas características discursivas são distintas da Língua Portuguesa (Quadros; Karnopp, 2004).

A respeito do processo de aprendizagem dos estudantes surdos, indagou-se quais as maiores dificuldades pelas docentes, cujas respostas encontram-se dispostas no Quadro 6.

**Quadro 6** – Processo de aprendizagem dos estudantes quais as maiores dificuldades

| PROFESSORAS         | RESPOSTAS                                                                                                            |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professora A</b> | O processo de aquisição da Língua Portuguesa, na modalidade escrita.                                                 |
| <b>Professora B</b> | A não comunicação em Libras, junto à família, pois, a maioria deles não sabe e muitos não se interessam em aprender. |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

De acordo com Natel, Tarcia e Sigulem (2013), o conceito de aprendizagem originou-se há muitos séculos e envolve conhecimento, tanto empírico quanto teórico, pois a sociedade sempre precisou de autoconhecimento e conhecimento. Assim, nesse processo, os educandos podem apresentar algumas dificuldades, ao longo do percurso. As professoras consideram diferentes fatores para justificarem a dificuldade na aprendizagem.

A **professora A** pontua a aquisição da L2, na modalidade escrita. Para ela, essa aquisição pode ser desafiadora, em razão das distinções entre uma língua e outra. Verifica-se, nesse sentido, a necessidade deste educando, desde cedo, iniciar tal aquisição para que, com o tempo, essas dificuldades possam ser minimizadas. Pereira (2010) observou que a maioria das crianças surdas chega à escola sem nenhuma língua estabelecida e só consegue apresentar fragmentos que aprendeu com a língua falada dos pais.

A **professora B** pontua a falta de comunicação em Libras com a família, destacando que a maioria dos familiares dos estudantes não a domina e nem demonstra vontade de aprender. A comunicação com os membros do núcleo familiar seria, pois, significativa no processo de aprendizagem, uma vez que estes poderiam auxiliar o estudante nas possíveis dificuldades que podem surgir ao longo de suas trajetórias pessoal, estudantil ou profissional, caso tivessem domínio da língua.

Verifica-se, desse modo, que os estudantes consideram a Língua Portuguesa difícil de aprender e isso é causa de baixa estima, pela maioria dos estudantes surdos, considerando o papel da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, enquanto recurso para inserção de pessoas surdas em um mundo predominantemente letrado.

Observa-se assim a dimensão da Língua Portuguesa na vida humana, o que fundamenta sua inserção no currículo escolar, pois esta é criada como instrumento de ascensão social e possibilidade concreta, para exercício da cidadania. Tal afirmativa, encontra respaldo na Lei nº 10.436/2002, ao discorrer “que a Língua Portuguesa não pode ser substituída, em sua modalidade escrita” (Brasil, 2002b), o que faz com que as pessoas surdas fiquem, muitas vezes, à margem, sem se inserirem no mercado de trabalho ou mesmo ter continuidade nos estudos.

É importante que as crianças entendam essas conexões todas para poderem soltar a imaginação e se expressarem ao máximo na linguagem, além de desenvolverem habilidades lógicas e cognitivas que vão ajudar na hora de aprender uma segunda língua. Por meio da língua, as crianças são condicionadas a categorizar o mundo e estabelecer relações com seu próprio eu e com o outro. Possibilita ainda, organização e estruturação do pensamento, materializando as práticas que envolvem a linguagem (Quadros; Schmiedt, 2006).

Ao serem questionadas acerca do uso de TA nas aulas, as professoras responderam “Frequentemente”, conforme Quadro 7:

**Quadro 7** – Uso de Tecnologia Assistiva nas aulas

| PROFESSORAS         | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professora A</b> | Computador, textos de diversos gêneros, jornal, revistas, rótulos, encartes de <i>WhatsApp</i> , entres outros.                                                                                                               |
| <b>Professora B</b> | Computador, tablet, celular, jogos em computador que trabalham com a Língua Portuguesa, assim como recursos como jogos da memória (sinais, palavra, imagem); jogos de conteúdos da Língua Portuguesa são bastante utilizados. |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Por meio da observação e das falas das educadoras no questionário, notou-se que o uso de TA nas aulas é uma realidade, pois, esta pode se converter em um instrumento facilitador de aprendizagem, auxiliando os estudantes a terem acesso aos conteúdos, de uma forma clara, o que torna sua compreensão mais rápida. Não se pode negar que, hoje em dia, a sociedade está imersa em um contexto permeado por tecnologias e na educação não é diferente, uma vez que as iniciativas que empregam tecnologias assistivas para favorecer o processo de ensino aprendizagem são cada vez mais constantes.

Damazio (2007) afirma que o uso de recursos visuais é fundamental para a compreensão da Língua Portuguesa, pois desperta as qualidades dos estudantes surdos. Para tanto, a professora da AEE, precisa utilizar todos os recursos possíveis, para que os estudantes

possam desenvolver as competências da escrita em Língua Portuguesa, imprescindíveis para o desenvolvimento desses escolares também em outras áreas de conhecimento.

A partir do questionamento acerca da importância da sala de recursos no processo do ensino da Língua Portuguesa para os estudantes surdos, obtiveram-se as seguintes respostas:

**Quadro 8** – Importância da sala de recursos

| <b>PROFESSORAS</b>  | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                                                                               |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professora A</b> | Maior contato com a Língua Portuguesa.                                                                                                                                                         |
| <b>Professora B</b> | É de grande importância esse apoio pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita. |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nota-se, a partir das respostas, que a utilização dos recursos tem seu lado positivo. As educadoras destacam que, com os recursos, os estudantes conseguem um contato maior com a língua, podendo assim desenvolver habilidades de leitura. Em relação à vantagem, destaca-se a ampliação da Língua Portuguesa e dos conhecimentos a ela inerentes.

De acordo com Kelman (2011), a utilização dos recursos pedagógicos visuais imagéticos no processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda é característica desse sujeito, marcado pela experiência visual. O ser humano não se comunica apenas por meio da fala ou de sinais, mas também por recursos visuais variados.

As professoras foram questionadas sobre como utilizam a Língua Portuguesa com alunos surdos, na tentativa de avaliar esse ensino, considerando os seguintes aspectos: uso de recursos visuais; língua de sinais, a partir dos gêneros; leitura e compreensão; vocabulário; variação linguística; estrutura do gênero; produção do gênero; e gramática. Elas responderam que trabalham a partir de abordagens que compreendem todos estes aspectos, mas não explicaram de que modo isso ocorre.

De acordo com Alves (2020), as línguas de sinais diferenciam-se das línguas orais pelo léxico e pela estrutura gramatical, o que demonstra a importância do trabalho com significados (palavra x sinal), mas também em estruturas gramaticais mais complexas, permitindo ao surdo percorrer todos os ambientes de uma sociedade majoritariamente ouvinte, usuária da Língua Portuguesa.

A sexta questão apresentada às professoras foram quais as principais dificuldades enfrentadas na sala do AEE. Suas respostas foram organizadas no Quadro 9.

**Quadro 9** – Dificuldades enfrentadas na sala do AEE

| <b>PROFESSORAS</b>  | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professora A</b> | Pouco material em Língua de Sinais. O universo de aprendizagem da L2 fica restrita à sala de aula; não há extensão da família, [muitas delas] não sabem como auxiliar os filhos no processo de aprendizagem, por não conhecerem ou dominarem a norma padrão da Língua Portuguesa. |
| <b>Professora B</b> | Incompreensão do trabalho do profissional, em relação à valorização, para desenvolver habilidades inerentes à língua, que às vezes não fazem parte da função docente.                                                                                                             |

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

É importante mencionar que o estudante com deficiência tem os mesmos direitos e deveres que qualquer outro estudante. O que se tem observado, porém, é que as metodologias utilizadas no ensino da Língua Portuguesa para os ouvintes não são adequadas à aprendizagem de surdos. As dificuldades citadas pelas educadoras são uma realidade e realmente impactam na realização exitosa de seu trabalho, pois, se não há uma variedade de materiais em Libras e a família do surdo não tem como auxiliá-lo no processo de aquisição de L2, ou se o trabalho do educador não é compreendido e valorizado, as possibilidades de o professor conseguir desenvolver o aluno, em todo seu potencial, diminuem bastante.

Os autores Zulian, Tambascia e Zanetti (2015, p. 19) descrevem que:

Para apoiá-lo em suas dificuldades, para fazer valer seus direitos de participação das atividades escolares e de aprendizagens ou mesmo na realização das atividades cotidianas que lhe garantem individualidade e executar seus deveres são necessários recursos de tecnologia assistiva, recursos pedagógicos acessíveis e estratégia pedagógicas de qualidade.

Com o objetivo de auxiliar o educando em suas dificuldades, visando garantir o seu direito de participação no processo de escolarização de maneira plena, desde as atividades simples às mais complexas, se faz necessário o emprego de TA's, recursos e estratégias pedagógicas que estejam à disposição de todos.

Ao serem solicitadas para indicar os principais benefícios do uso de TA para seus estudantes, as docentes afirmaram que, entre outros efeitos positivos deste uso, há um destaque para questões como um sentimento de pertencimento, como um desenvolvimento de autoconfiança e promoção da independência, como se verifica no Quadro 10.

**Quadro 10** - Benefícios do uso da Tecnologia Assistiva

| PROFESSORAS         | RESPOSTAS                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professora A</b> | Inclusão, pertencimentos, visibilidade. O aluno se sente parte do meio em que vive.                                                                                                                                         |
| <b>Professora B</b> | Ampliar a capacidade de realizar tarefas promove a inclusão e desenvolve, na criança, a autoconfiança e o senso de independência que são fatores importantes para pais e professores e, principalmente, para os estudantes. |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Observa-se que há uma percepção dos aspectos positivos do uso das TA's para a aprendizagem dos estudantes com deficiência, de modo especial dos surdos. As duas educadoras convergem em suas percepções ao apontar que um dos benefícios da TA é promover a inclusão dos estudantes, uma vez que os recursos empregados a partir do uso das tecnologias auxiliam o educando a se apropriar dos conteúdos pertinentes ao ano/série desses estudantes, no que tange à Língua Portuguesa.

Conforme Bersch (2013, p. 31), ao afirmar que:

[...] fazer TA na escola é buscar com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia para que ele possa fazer do outro jeito. É valorizar o seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras, artes [...].

Infere-se assim que o uso da TA possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias a um fazer pedagógico significativo, que estimule o estudante a fazer e interagir com o mundo à sua volta e, no que diz respeito à interação, por meio da língua escrita, que faz com que a esta seja um instrumento de participação na sociedade.

As respostas das docentes relacionadas à eficácia do uso da TA para o aprendizado de Língua Portuguesa, na modalidade escrita pelos estudantes surdos, estão dispostas no Quadro 11.

**Quadro 11** – Eficácia do uso da TA para o aprendizado de LP

| PROFESSORAS         | RESPOSTAS                                                                                                                                                            |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professora A</b> | Quando o universo social de tudo o que o aluno percebe visualmente é trazido para a sala de aula, essa aprendizagem se torna muito mais significativa.               |
| <b>Professora B</b> | De grande relevância para o desenvolvimento da aprendizagem com os gêneros textuais que têm sido a tônica para o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Analisando as respostas, observa-se que a Professora A não respondeu, de fato, à pergunta, mas, colocou como procede para tornar a aprendizagem significativa para o educando. Já a Professora B evidenciou a enorme relevância da TA na aprendizagem dos gêneros textuais. Também colocou que a TA tem sido um dos elementos principais para o ensino da língua escrita.

A adoção da TA é uma realidade, que não é um recurso que irá substituir o professor, mas oferecer alternativas para que possa realizar seu trabalho com mais qualidade, oferecendo ao aluno uma gama maior de oportunidades para efetivar seu aprendizado.

As professoras foram indagadas se concordam que a TA promove a inclusão dos seus estudantes, assim como o auxílio no processo de ensino e aprendizagem e a promoção da independência, ou se não possibilita nenhum desses processos.

Podemos observar que as respostas foram bastante enfáticas, com relação aos benefícios que a TA promove.

**Quadro 12** – Resultados do uso das TA's

| <b>PROFESSORAS</b>  | <b>RESPOSTAS</b>                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professora A</b> | Esses recursos permeiam o universo social e os estudantes se apropriam dele no contexto da sala de aula e, ao transporem os muros da escola, eles se sentem incluídos em uma sociedade majoritariamente ouvinte, se sentindo parte dela. |
| <b>Professora B</b> | Sim, pois visa proporcionar autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social aos estudantes com deficiência [surdos].                                                                                                       |

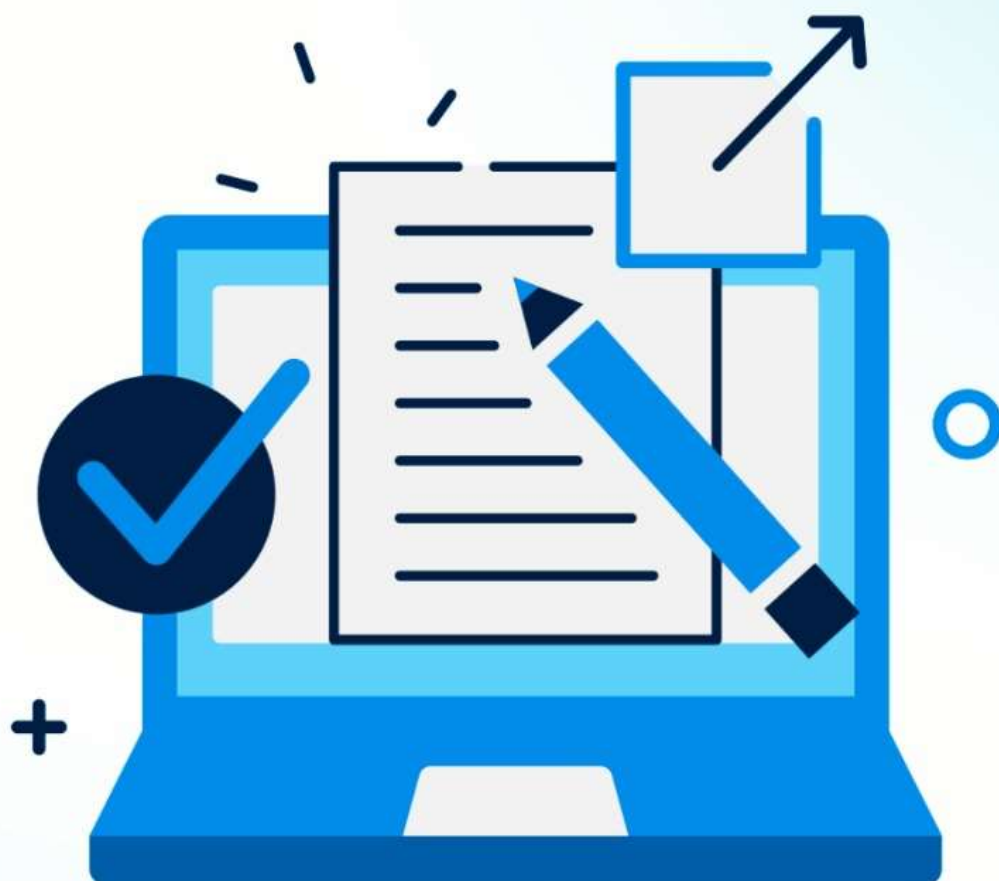
Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Foi percebido que essas tecnologias beneficiam os discentes no processo de inclusão, além de promover sua independência, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem. Infere-se assim que, se o estudante se torna mais independente, logo ele agrega em si importantes ações que se estenderão a todo seu processo educativo.

Como acentua Bersch e Tonolli (2008), a TA contribui para a inclusão e tem o objetivo de possibilitar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, desenvolvimento de habilidades para o próprio aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade, atendendo às necessidades, viabilizando a participação social e acesso aos bens e serviços para o maior contingente possível de usuários.

Para Sá (2015), o sucesso dos estudantes com deficiência pode ficar comprometido pela falta de recursos que os auxiliem na superação de dificuldades funcionais, no ambiente escolar. Para tanto, torna-se importante fomentar e disseminar o conhecimento acerca da TA, na educação, a fim de colaborar para que esta se torne cada vez mais funcional.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS



“Fazer a conclusão de um trabalho é possível, mas acabá-lo é impossível, pois é uma obra em permanente construção” .

(EZEQUEIEL REDIN, 2023)

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as “Tecnologias Assistivas no Ensino de Língua Portuguesa como L2 para Estudantes Surdos: uma análise da sala do AEE da Escola Municipal Bilíngue de São Luís-MA”. Assim, foram identificadas as TA’s tais como computador, tablet, revistas em quadrinhos Flipchart, que são utilizadas pelos docentes para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita aos escolares dos anos finais atendidos nas salas do AEE, na Escola Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras. Portanto, foi possível constatar, com base na análise das tecnologias trabalhadas a partir de artefatos tecnológicos, que estas apresentam pontos positivos, com conclusões satisfatórias.

Ratifica-se que tais considerações estão inter-relacionadas com os objetivos iniciais da pesquisa e o caminho teórico-metodológico desenvolvido, realizando-se a análise das TA’s encontradas nas salas de aula do AEE e de que maneira que essas tecnologias vêm sendo utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de escolares surdos.

Cabe destacar que todas as formas de TA inseridas no contexto educacional, cujo objetivo é a inclusão de pessoas com deficiência, tendo como premissa o aperfeiçoamento de metodologias para a aprendizagem, são válidas. Infere-se, pois, a partir da aplicação de metodologias com uso de TA, que os estudantes podem ter mais independência, assim como desenvolver as atividades com mais criatividade, o que facilita o processo de aprendizagem, uma vez que o aumento de conexões favorece o conhecimento.

A partir da análise das TA’s utilizadas nas salas do AEE, percebe-se que estas, nas práticas de ensino da Língua Portuguesa, possibilitam mais inclusão e interação dos participantes da pesquisa, que são estudantes dos anos finais. Além disso, é digno de destaque que a escola possui o papel fundamental de explorar as potencialidades dos escolares, proporcionando assim, resultados mais significativos a ponto de fazer com que estes não somente prossigam em seus estudos, mas se visualizem enquanto parte da sociedade, por meio do ingresso no mundo do trabalho formal, dentre outras práticas socioculturais e de exercício da cidadania.

As salas do AEE, geralmente apresentam instrumentais de TA e devem viabilizar esses recursos aos estudantes, assim como dispor de professores que auxiliem no processo de ensino e adaptação do estudante surdo quanto ao uso dos instrumentos necessários à aprendizagem do Português escrito. Ressalta-se que o AEE é peça chave nas políticas públicas de inclusão, pois possibilita ao estudante surdo e aos demais escolares, os meios necessários para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Ao oferecer o AEE, as políticas de inclusão viabilizam que todos os estudantes, independentemente de suas condições e de seus marcadores sociais, tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam capazes de alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

Além disso, ao promover a inclusão por meio do AEE, a sociedade como um todo se beneficia ao proporcionar igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, promovendo a diversidade e fortalecendo os valores de respeito e valorização das diferenças.

Considera-se assim que a TA auxilia no trabalho desenvolvido em sala de aula, no que concerne à aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, pelos educandos surdos, uma vez que os recursos utilizados facilitam ao educando aprender de maneira interativa, o que facilita a associação de conceitos e ideias.

Sobre o uso da TA no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, a partir desta pesquisa, infere-se que, mesmo com os avanços e possibilidades de acesso por meio do uso de recursos das TA's, muitas ainda são as dificuldades com relação à Língua Portuguesa apresentadas pelos estudantes surdos, mesmo em uma escola bilíngue, como é o caso da instituição investigada.

Essas observações sugerem a importância contínua de investir-se em estratégias pedagógicas e recursos que atendam às necessidades dos estudantes surdos no processo de aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua.

O docente dessa disciplina deve, portanto, buscar estratégias para que seu aluno desenvolva a competência linguística necessária na fluência do Português, em sua modalidade escrita, o que se constitui em um desafio para as pessoas surdas, pois, ainda que estas utilizem a Libras como sua primeira língua, é por meio da escrita em Língua Portuguesa que se ocorre sua inserção no mundo letrado, em que a escrita exerce papel preponderante.

Acredita-se, nesse sentido, que a TA pode trazer grandes possibilidades para o ensino do Português, na modalidade escrita, tendo em vista que, devido ao seu caráter multimodal, esta pode ser instrumento positivo para a aprendizagem do estudante surdo, considerando que ela tem uma contribuição importante no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva.

Com base nos resultados obtidos, constatou-se que a Escola Municipal Integral Bilíngue Língua Portuguesa e Libras tem feito uso das TA's nas aulas de Língua Portuguesa, o que possibilita o aprendizado da língua oficial brasileira para o grupo formado por pessoas surdas tal como preceituam as políticas linguísticas, no contexto da educação.

Não obstante, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre a contribuição da TA, no âmbito educacional, e principalmente no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, para alunos surdos.

Por fim, foi possível perceber que a utilização da TA na escola investigada encontra-se em estágio avançado. Pode-se perceber que as professoras fazem utilização dessas tecnologias em todas as aulas ministradas em Língua Portuguesa, o que leva a inferir que esta pesquisa abre possibilidades para novos estudos.

# REFERÊNCIAS



- AGAPITO, F. M. **Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-MA**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Taquari-Univates, Lajeado, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/968>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- ALBRES, N.A. **Surdos e inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.
- ALVES, E. O. **Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa**. João Pessoa: Ideia, 2020.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. [S.l.]: Ed. Parábola, 2009.
- ARRUDA, R. C. R. P. **Jogo Educacional – aprendendo com Teobaldo – Tecnologia Assistiva para surdos no ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino nas Ciências da Saúde) - Faculdade Pequeno Príncipe, Curitiba, 2019.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENITES, C. S. **Ensino de música para crianças surdas, utilizando tecnologia assistiva e robótica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica e Computação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. 2013. Disponível em: [http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 5 set. 2022.
- BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de tecnologia assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. 2008. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília/DF, 2005.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 2002a.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394, de 20/12/1996. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 out. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior:** caderno III – ensino fundamental (anos finais). Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-proposta-de-curriculo-para-o-ensino-de-portugues-escrito-como-segunda-lingua-para-estudantes-surdos#:~:text=A%20Diretoria%20de%20Pol%C3%ADticas%20de,Segunda%20L%C3%ADngua%20para%20Estudantes%20Surdos>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013.** Subsídios para a Política Linguística de Educação Bílingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Brasília: CNS, 2016.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva.** Brasília: CORDE, 2009.

CABEZAS, A. F. **Relatório de estágio de mestrado em português como língua segunda e estrangeira.** OLPO, PE, 2019.

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

CASTELO BRANCO, M. A.; CHAHINI, T. H. C. Tecnologias assistivas e acessibilidade na pandemia: a percepção de alunos com deficiência sensorial na Educação Superior. **VII CONEDU**, v. 03. 2021. E-book.

COSTA, M. A. da. **Elaboração de material didático para programas de formação de formadores:** subsídios pedagógicos aos autores. CEFET-MG: Belo Horizonte, 2019

CIDREIRA, R. N.A.; FERREIRA, H. J. G. P. O uso das Tecnologias Assistivas como suporte para o ensino de Língua Portuguesa como L2 na sala do AEE. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 9, n. 1, 2021.

COOK, A. M.; POLGAR, J. M. **Tecnologias assistivas:** princípios e prática. 4. ed. Missouri: Elsevier, 2015.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado:** pessoa com surdez. Brasília: MEEC, SEESP, SEED, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf). Acesso em: 5 nov. 2022.

DECHANDT-BROCHADO, S. M. A apropriação da escrita por crianças surdas. *In.*: QUADROS, R. M.(org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DURÃO, A. B. A. B. **La Interlengua. Cuadernos de didáctica del español LE**. Madrid: Arco Libros, 2007.

FARIAS, R. de; S., M. Z. de Q. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de Recursos Multifuncionais em duas salas da Rede Municipal do Recife na Percepção das Professoras do AEE**. Recife, 2020.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M.; MASSI, G. (orgs.). **Letramento: referências sem saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008.

G1. **População brasileira é composta por mais de 10 milhões de pessoas surdas**. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/especial-publicitario/ubm/conhecimento-transforma/noticia/2020/02/12/populacao-brasileira-e-composta-por-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas.ghtml>. Acesso em: 4 nov. 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. *et al.* Conceituação e estudo de normas. *In*: BRASIL. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009. p. 13-39. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em: 7 de nov. 2022.

GALVÃO FILHO, T.A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

GARCIA, J. C. D.; GALVÃO FILHO, T. A. **Pesquisa nacional de tecnologia assistiva**. São Paulo: ITS BRASIL/MCTI-SECIS, 2012. 68 p. Disponível em: [www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite%20o%20texto/mioloquesnacional-grafica.pdf](http://www.itsbrasil.org.br/sites/itsbrasil.w20.com.br/files/Digite%20o%20texto/mioloquesnacional-grafica.pdf). Acesso em: 18 jun. 2022.

GALVÃO FILHO, Teófilo A.; DAMASCENO, Luciana L. Programa InfoEsp: Prêmio Reina Sofia 2007 de Rehabilitación y de Integración. *In*: Boletín del Real Patronato Sobre Discapacidad. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Madrid, Espanha. n. 63, abril/2008. p. 14-23.

GARCIA, J. C. D.; PASSONI, I. R.; GALVÃO FILHO, T. A. A inovação em tecnologia assistiva no Brasil: possibilidades e limites. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA*, 1., 2013. São Paulo: SEDPCD/Diversitas/USP Legal, 2013. p. 1-15.

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

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. I. L. Aspectos da gramática da Libras. *In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.* São Carlos: EdUFSCar, 2014.

GUARINELLO, A C. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAMMERLY, H. **Fluency and Accuracy.** Clevedon, England: Multilingual Matters, 1991.

HOGETOP, L.; SANTAROSA, L. Tecnologias assistivas: viabilizando a acessibilidade ao potencial individual. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2002.

KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. *In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (orgs.). Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência.* Campinas: Unix, 2011.

KLEINA, Claudio. **Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

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

LIMA, E. S. (Org.). **Libras e surdez: conceitos e aplicações na educação de surdos.** São Paulo: Garcia Edizioni, 2018.

LODI, A. C.B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *In: LACERDA, C.B. F.; SANTOS, L. F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a libras e a educação de surdos.* São Carlos: EduFSCar, 2013. p.165-183.

MACHADO, L. M. da C. V.; MACHADO, Le. L. V. Práticas e políticas de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos usuários de Libras. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 320-339, 2020.

MANZINI, E. J. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In: MANZINI, E. J. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas.* Brasília: SEESP/MEC, 2018. p. 82-86.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Relatório** [Dispõe sobre o atendimento escolar de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul]. 04 de outubro de 2013. Disponível em: [chrome-https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/Par-308-2013](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/Par-308-2013). Acesso em: 2 set. 2023.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é. Por quê. Como fazer?*. Ed. 1, São Paulo: Summus Editorial, 2015..

MELLO, H. A. B. **“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola “bilíngüe”. 2002. 345 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.

MENDONÇA, Jéssica Teixeira de. **O ensino de Língua Portuguesa e a sua relação com a inclusão/exclusão social**. 2018. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/578.pdf>.> Acesso em: 30 nov. 2018.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Educação Temática Digital** (ETD), Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-302, mar. 2006. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-25922006000000027&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922006000000027&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2023.

NASCIMENTO, L.C. R.; CORTINA L. A. P. Jogos digitais no ensino da Língua Portuguesa para Crianças Surdas. **Periferia**, v. 9, n. 1, 2017.

NATEL, M. C.; TARCIA, R. M. L.; SIGULEM, D. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 92, p. 142- 148, 2013.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. *Revista Sinalizar*, 2(2), 174–197, 2017. <https://doi.org/10.5216/rs.v2i2.50544>. Acesso em: 11 de junho de 2023.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.

PIMENTA, N. **LIBRAS para ouvintes: manual do professor- (apostila)**. Rio de Janeiro, 1994.

PERLIN, G. **As diferentes identidades surdas**. 2010. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/04/diferentes-identidades-surdas.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

PEREIRA, M. C. C. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M.de. **Libras**. Editora Parábola: São Paulo. 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

QUADROS, Ronice. Müller. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

QUEIROZ, A. M. **O ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos do 6º ao 9º ano assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de Teresina**. 2022. 133 f. Dissertação (Programa de Mestrado Acadêmico em Letras) - Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2022.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, N. M. M. Introdução à tecnologia assistiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA: AÇÕES INCLUSIVAS DE SUCESSO, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2004. Disponível em: [http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem3/nivania\\_melo\\_reis.pdf](http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/sem3/nivania_melo_reis.pdf). Acesso em: 8 nov. 2022.

SÁ, E. D. **Material Pedagógico e Tecnologias Assistivas**. Rio de Janeiro, 2015.

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

SANTOS, S. K. S. L. **Usuários surdos e acessibilidade à informação em sítios WEB do governo brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Assistiva: Tecnologia e Educação**. 2014. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 7 nov. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 2. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1970.

SILVA, E.L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, J.M. S. *et al.* O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2. JORNADA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016. Anais [...]*. Campinas, 2016. Disponível em: [editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/trabalho.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/trabalho.pdf). Acesso em: 13 out. 2022.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juriá, 2012.

SOARES, J.M. *et al.* Tecnologia Assistiva: revisão de aspectos relacionados ao tema. **Revista Espacios**, v. 38, n. 13, p. 8, 2017.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

TOSO, C. **A acessibilidade do sujeito surdo e as tecnologias assistivas no ensino superior: regulamentação e perspectivas a partir do site do MEC**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul, 2018.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIANA, M. L. **Uso das Tecnologias Assistivas no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas atividades de ensino e de aprendizagem em sala de Atendimento Educacional Especializado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

VIANA, M. L.; TEIXEIRA, M. R. F. Sala de atendimento educacional especializada (AEE): o uso da tecnologia assistiva no processo de inclusão dos alunos nas atividades de ensino-aprendizagem. **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 12, n. 1, p. 72-79, 2019.  
DOI:<http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v12.n1.72-79>

VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de Pesquisa na prática**. Curitiba: Ed. Fael, 2010.

ZULIAN, M. A. R.; TAMBASCIA, C. A.; ZANETTI, A. I. F. Dúvidas e melindres quanto a utilização dos recursos de tecnologia assistiva na escola. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 2015.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS**: uma análise da sala do AEE da Escola Municipal Bilíngue de São Luís-Ma, desenvolvida por Raimunda Nonata Alves Cidreira, discente do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) Universidade Federal do Maranhão, sob orientação da Professora. Dra. Heridan Guterres Pavão Ferreira. A sua participação nesta pesquisa se deve a você ser docente da educação básica sendo, desse modo, voluntária. Sua participação consiste, ao aceitar em colaborar com a pesquisa, em responder ao questionário em anexo. Ao responder o questionário você não terá nenhum benefício direto ou imediato. No entanto, os resultados desta pesquisa poderão permitir ter a possibilidade da compreensão das Tecnologias Assistivas na formação das competências do aluno surdo em Língua Portuguesa como L2. Os conhecimentos resultantes deste estudo serão constituídos por dados estatísticos. Os sujeitos participantes não serão mencionados ou identificados. Dessa forma, podemos garantir que em nenhum momento durante os processos de análise e divulgação dos resultados os mesmos terão a identidade exposta. A pesquisa será divulgada por meio de dissertação proposta ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão, podendo ser divulgado também, em revistas especializadas e eventos na área de Educação. Os dados coletados constituirão um banco de dados que ficará sob a guarda desta pesquisadora por cinco anos, podendo, eventualmente, ser utilizados em pesquisas futuras. Depois desse prazo, os dados serão destruídos. A decisão em não participar da pesquisa não acarretará nenhum tipo de constrangimento. Além disso, o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo ou danos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B- Questionário aplicado às professoras**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS (PPGFOPRED)



Caro(a) professor(a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado intitulada: **“TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS: uma análise da sala do AEE da Escola Municipal Integral Bilíngue de São Luís-MA”**. Para o enriquecimento dos dados, gostaria de sua ajuda ao responder o presente questionário.

**Muito obrigada!**

Desta forma, entende-se que o (a) Sr. (a) ao responder este questionário estará contribuindo significativamente para realização deste trabalho

**Perfil do pesquisado**

Formação : \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Faixa etária:

( ) de 20 a 25 anos ( ) de 25 a 35 anos ( ) de 36 a 45 anos ( ) mais de 45 anos

Há quanto tempo você trabalha na sala de AEE?

\_\_\_\_\_

**Quantos estudantes surdos você atende e qual a faixa etária desses estudantes?**

\_\_\_\_\_

**Questões da pesquisa**

**1. Em sua opinião, a sala de AEE da escola está adequadamente equipada com materiais que facilitem seu trabalho no ensino de português como segunda língua para esses estudantes surdos?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2. Os estudantes surdos que você acompanha no AEE são proficientes em língua de sinais?**

\_\_\_\_\_

**3. No que diz respeito ao processo de aprendizagem do(a) estudante (a) surdo(a) qual/quais as maiores dificuldades observadas? Justifique.**

**4. Você costuma utilizar Tecnologias Assistivas nas suas aulas:**

( ) frequentemente ( ) não utilizo ( ) raramente

**5. Caso utilize Tecnologias Assistivas, aponte quais:**

---

**6. Qual a importância da sala de recursos para o processo do ensino da Língua Portuguesa para o estudante surdo?**

---

**7. Dos aspectos abaixo, qual(ais) você trabalha com o estudante surdo no ensino de língua portuguesa? Como você trabalha esses aspectos?**

- a. uso de recursos visuais
- b. língua de sinais: a partir dos gêneros
- c. leitura e compreensão;
- d. vocabulário;
- e. variação linguística;
- f. estrutura do gênero;
- g. produção do gênero;
- h. gramática.

**8. Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo professor no Atendimento Educacional Especializado – AEE?**

---

**9. Defina qual/quais os principais benefícios do uso da Tecnologia Assistiva para seus estudantes.**

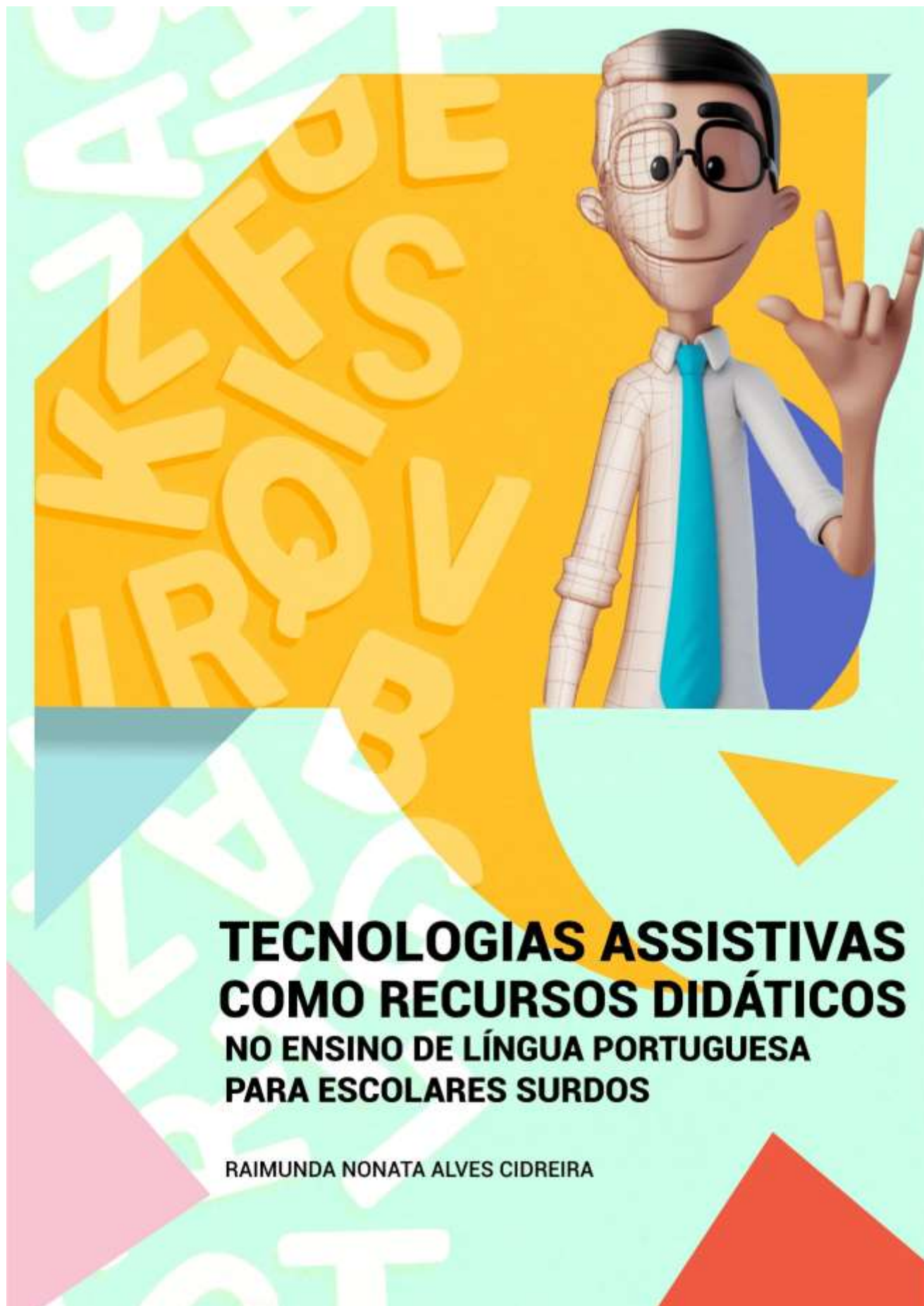
---

**10. Como você percebe a eficácia do uso da Tecnologia Assistiva para o aprendizado de língua portuguesa na modalidade escrita pelos estudantes?**

---

**11. Você concorda que a Tecnologia Assistiva promove:**

- ( ) A inclusão dos seus alunos;
- ( ) A independência;
- ( ) Auxílio no processo de ensino e aprendizagem;
- ( ) Nenhuma alternativa





**RAIMUNDA NONATA ALVES CIDREIRA**

**TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS  
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESCOLARES SURDOS**



**Imperatriz - Maranhão  
2023**

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESCOLARES SURDOS.

*"A verdadeira tecnologia assistiva que garante a inclusão das pessoas com deficiência é aquela advinda das atitudes, das ações, de recursos e de metodologias."*

*Thiago Fernando de Queiroz*

# Sumário

|                                          |    |
|------------------------------------------|----|
| APRESENTAÇÃO .....                       | 05 |
| PÚBLICO-ALVO .....                       | 08 |
| JUSTIFICATIVA .....                      | 09 |
| SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....                 | 12 |
| GÊNERO TEXTUAL .....                     | 16 |
| ATIVIDADE GÊNERO TEXTUAL .....           | 19 |
| LENDA .....                              | 21 |
| ATIVIDADE LENDA .....                    | 24 |
| LENDAS MARANHENSES .....                 | 25 |
| QUIZ LENDA .....                         | 26 |
| BELA MOÇA DA PRAIA DE CARIMÃ .....       | 27 |
| ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL ..... | 28 |
| ATIVIDADE SUBSTANTIVO .....              | 29 |
| LENDA DA PRAIA DO OLHO D'ÁGUA .....      | 30 |
| ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO .....         | 31 |
| ATIVIDADE SUBSTANTIVO .....              | 32 |
| PESQUISA .....                           | 33 |
| PRODUTO .....                            | 34 |
| SUGESTÕES DE TECNOLOGIAS .....           | 35 |
| CONSIDERAÇÕES .....                      | 39 |
| REFERÊNCIAS .....                        | 40 |
| A AUTORA .....                           | 41 |
| A ORIENTADORA .....                      | 42 |
| FICHA TÉCNICA .....                      | 43 |

# Apresentação



Ao longo da história, os indivíduos que nascessem com deficiência, eram considerados inaptos a viver, sofrendo diferentes sanções, entre elas a condenação à morte, o que foi mudando com o passar dos anos.

Nas últimas décadas, foram criadas várias legislações para incluir as pessoas com deficiência, na sociedade, com o objetivo de estabelecer direitos e obrigações, sendo estas últimas quase sempre imputadas às instituições públicas e privadas.

## APRESENTAÇÃO

As pessoas com deficiência não podem mais ser vistas como aquelas que terão que se adaptar a limitações ou se conformar com estigmas, em relação à deficiência. Ao contrário, devem se posicionar como seres humanos capazes de atuarem socialmente, de forma crítica e participativa.

No que concerne às pessoas surdas, existem dois documentos oficiais que lhes garantem o direito ao reconhecimento da língua, que é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de expressão e comunicação: a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

Nessa perspectiva, a Libras é a primeira língua do povo surdo, a sua L1, enquanto que a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, sua segunda língua (L2).

No contexto linguístico brasileiro, o direito de adquirir a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, deve ser assegurado ao aprendiz surdo.

Dessa maneira, a coexistência de duas línguas em torno da pessoa surda requer sua imersão em um ambiente linguístico em que as duas estejam cotidianamente em relação de complementaridade.

Nesse sentido, a escola deve garantir aos escolares surdos o ensino das duas línguas, por meio de práticas nas quais sejam contemplados, no



## APRESENTAÇÃO

contexto da sala de aula, com diferentes gêneros textuais.

O ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como L2, para o escolar surdo, tem se constituído desafiador, uma vez que esta, por não ser sua língua natural e pela falta de formação inicial e continuada dos educadores, para este ensino, muitas vezes mostra-se difícil de ser compreendida e, conseqüentemente, expressa.

Nesse contexto, pensar em alternativas que possam auxiliar o ensino de Língua Portuguesa, como L2, na modalidade escrita, para os escolares surdos, é significativo, uma vez que ainda não se dispõe de uma variedade de materiais adequados ao processo de ensino-aprendizagem.



# Público-Alvo



- ✦ **Professores** das classes comuns;
- ✦ Professores de Atendimento Educacional Especializado (**AEE**);
- ✦ **Comunidade surda** e ouvinte em geral.

# Justificativa



Na busca por alternativas que possibilitem o desenvolvimento e aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua, vislumbramos na tecnologia uma importante possibilidade para a inclusão de surdos nos diversos espaços sociais. Considera-se, para tanto, o que dispõe a Lei nº 10.436/2002, quando pontua que “A Libras não substitui a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita”(Brasil, 2002, p.1).

**JUSTIFICATIVA**

Após uma série de pesquisas buscando encontrar o produto que melhor se adequasse ao nosso objetivo, optamos por utilizar uma sequência didática, tendo como recurso o gênero textual lenda, aproveitando para reforçar, por meio deste, o substantivo, enquanto classe de palavras.

Estimular, pois, o desenvolvimento de um trabalho de docentes que atendam escolares surdos torna-se desafiador, instigando-os a buscar recursos que lhes auxiliem na tarefa de ensinar a Língua Portuguesa para surdos.

Assim, na perspectiva de realizar um trabalho articulado aos gêneros textuais em consonância com os saberes e fazeres advindos da cultura popular do estado do Maranhão, optou-se por abordar as lendas maranhenses, uma vez que é significativo que o indivíduo surdo conheça a cultura da localidade em que vive e, por esta ser pouco utilizada no ambiente escolar para estudantes com surdez, justifica-se a proposta que compartilho com você, professor.

Em relação ao uso da tecnologia, nas aulas de Língua Portuguesa, percebe-se que a TA tem aumentado significativamente, garantindo um lugar importante na educação especial.



**JUSTIFICATIVA**

O ensino da Língua Portuguesa para pessoas com surdez pode ser facilitado por meio da TA, utilizando-se de programas que promovem a autonomia de escrita e leitura dessas pessoas, tornando-as cidadãs críticas e participativas na sociedade, já que os estudantes com surdez, que, na maioria das vezes, apresentam dificuldades na estruturação do texto em Língua Portuguesa, podem ser beneficiados pela tecnologia, por meio de programas específicos que os auxiliem nesse aspecto, como afirma Galvão Filho (2009).

Assim, utilizar TA na educação especial, por meio de recursos, serviços e estratégias que promovam acessibilidade, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades para os escolares com surdez, como afirma Bersch (2013), nos leva a convidá-lo para juntos construirmos um trabalho significativo, ao mesmo tempo que prazeroso.



TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESCOLARES SURDOS

# SEQUÊNCIA DIDÁTICA



# Sequência Didática



O trabalho, a partir de sequências didáticas, permite a organização metodológica e sequencial da atividade docente. Barbosa (2002) observa que sequência didática consiste em um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa.

Zabala (1998) conceitua a sequência didática como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelo professor, como pelos alunos.

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Esta sequência didática é composta dos seguintes momentos:**

**01.**

Sistematização do conceito de gênero textual;

**02.**

Contato inicial com o gênero textual lenda e suas características;

**03.**

Apresentação da lenda maranhense, Bela Moça da Praia de Carimã;

**04.**

Interpretação textual da lenda Bela Moça da Praia de Carimã;

**05.**

Exposição dialogada, com abordagem sobre a classe de palavras substantivo, a partir da lenda Bela Moça da Praia de Carimã;

**06.**

Estudo da lenda da Praia do Olho D'água;

**07.**

Atividade de interpretação textual da lenda da Praia do Olho D'água;

**08.**

Atividade sobre substantivo a partir da lenda da Praia do Olho D'água;

**09.**

Pesquisa de lendas maranhenses;

**10.**

Produção de um livro sobre as lendas maranhenses.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESCOLARES SURDOS

# GÊNERO TEXTUAL



# Gênero Textual



Desde o início da vida estudantil, os alunos têm contato com os gêneros textuais e, à medida em que vão avançando de série, a complexidade deste conhecimento vai aumentando, assim como os tipos de gêneros também, o que faz com que seja significativo para o discente conhecê-los, por meio da compreensão de que gêneros textuais são produtos culturais, sociais e históricos, que passam a existir a partir de determinadas práticas sociais (Marcuschi, 2002).

**GÊNERO TEXTUAL**

A variedade de gêneros textuais em circulação é vasta. Por isso, não é tão simples encontrar uma definição única para a palavra "gênero". Podemos, contudo, denominar um gênero observando suas características, ao mesmo tempo em que o associamos ao contexto de uma esfera de comunicação.

**Na sociedade, os alunos estão sempre em contato com os gêneros textuais. Sugere-se, assim, uma retomada do tema/conteúdo a partir do roteiro a seguir:**

**01.**

Indagar se os alunos lembram o que é gênero textual;

**03.**

Colocar um vídeo com uma explicação inicial sobre gênero textual;

**02.**

Ouvir as concepções dos alunos sobre gênero textual;

**04.**

Propor uma atividade sobre gênero textual.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESCOLARES SURDOS

# ATIVIDADE GÊNERO TEXTUAL



**ATIVIDADE GÊNERO TEXTUAL**

Como atividade para fixar o conteúdo, **pode-se propor ao estudante a resolução de um caça-palavras**, utilizando as palavras que estão no vídeo explicativo sobre gênero textual.

30/09/2023, 16:06

Gênero textual - Imprimir Caça Palavras

**Gênero textual**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal e vertical, sem palavras ao contrário.

```

N E C R W N U B C T O O O I G N L N
E I S E M E L H A N T E S H R V I E
N R E O O C H R O L E I T M S M N T
T R A I O N E R I W G H A W F E G A
O E J E T E X T O S M T C W L Y U L
D I I A T Q U L U W U E C T E N Í E
E I N T E R L O C U T O R A X E S P
S S F P P N H A T C Á E H M Í S T A
G A I D I I O T O R V E C A V R I M
T A S M C A C O N T E X T O E S C A
L I I T E C O M U N I C A T I V A N
S H E D C E X P R E S S Ã O S A L T

```

COMUNICATIVA  
CONTEXTOEXPRESSÃO  
FLEXÍVEISINTERLOCUTOR  
LINGUÍSTICAMUTÁVEIS  
SEMELHANTES

TEXTOS



**OBJETIVO:** Identificar aspectos significativos sobre gênero textual.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESCOLARES SURDOS

# LENDAS



# Lenda



A lenda é um gênero textual de origem popular, constituído por um mundo imaginário, e tenta responder perguntas sobre a origem do universo, o aparecimento do homem, os fenômenos da natureza ou a existência do sobrenatural. Elas são contadas de geração em geração, por meio de narrativas fantásticas. "São indagações que continuam a ser feitas e refeitas, na busca contínua de conhecimento do espaço em que vive e de si próprio" (Rocco, 1996, p.45).

# ATIVIDADES LENDAS





**ATIVIDADE LENDA**

- O professor coloca para os alunos que hoje irão trabalhar um novo gênero textual, conhecido como lenda, e indaga se os alunos o conhecem e sabem do que se trata;
- Os alunos assistem ao vídeo, explicando o que é lenda e suas características;
- O professor tira as dúvidas dos alunos sobre o gênero textual lenda;
- Atividade sobre o gênero textual lenda.



**LENDAS MARANHENSES**

O Maranhão é uma terra que possui uma riqueza e diversidade cultural significativas, que conta com tradições, cultos, festejos e lendas. **As lendas são passadas de geração em geração e sofrem alterações, no decorrer do tempo, mas seguem na memória do povo maranhense, causando encantamento e temor naqueles que acreditam na força da natureza e na magia advindas das narrativas orais.**

O docente pode iniciar explicando aos alunos que eles irão trabalhar as lendas maranhenses, pois conhecer a cultura do local onde se vive é significativo, além de possibilitar o desenvolvimento do senso de identificação e pertença.

**O educador colocará para os educandos que serão trabalhadas duas lendas maranhenses: Bela Moça da Praia de Carimã e a da Praia do Olho D'água.**

**QUIZ LENDA**

Para testar seus conhecimentos sobre lenda, **os escolares serão convidados a participar de um quiz**, sendo estabelecido, pelo docente, um tempo determinado para responder a questões sobre o vídeo explicativo das lendas. Para tanto, basta apontar o celular para o QR Code abaixo.

**SCAN ME**

**OBJETIVO:** Estimular a compreensão do conceito e das características do gênero textual lenda.

**BELA MOÇA DA PRAIA DE CARIMÃ**

Reza a lenda que uma mulher mudou-se com o marido para o município de Raposa, buscando recomeçar a vida longe do irmão gêmeo do amado, que por ela era obcecado.

O casal, apaixonado e longe dos problemas, ia bem. A bela moça sempre esperava o homem voltar da pesca, sentada numa duna, para juntos irem para casa.

Certo dia, no entanto, o irmão gêmeo descobriu onde o casal estava e fingiu ser o marido da jovem voltando da pescaria. Após terem adormecido, o homem fugiu sem deixar rastros.

O verdadeiro esposo, ao retornar à casa, deparou-se com a situação e, imaginando o que acontecera, foi em busca de matar o irmão, mas sem sucesso. **Então, ele partiu em direção à Praia de Carimã, onde desapareceu entre as ondas.**

Desolada, a bela jovem passou a procurar todos os dias o corpo do marido pela praia, durante anos. **Há quem diga que a moça é vista até hoje vagando pela praia, à espera do amor perdido.**

**ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO TEXTUAL**

Após ler a lenda e ver o vídeo, os estudantes serão convidados a realizar uma atividade de interpretação textual, **um quiz, composto com oito questões relativas ao conteúdo da lenda**. O link para acessar a atividade se encontra abaixo. **Aponte o celular para o QR Code abaixo e conheça a história:**

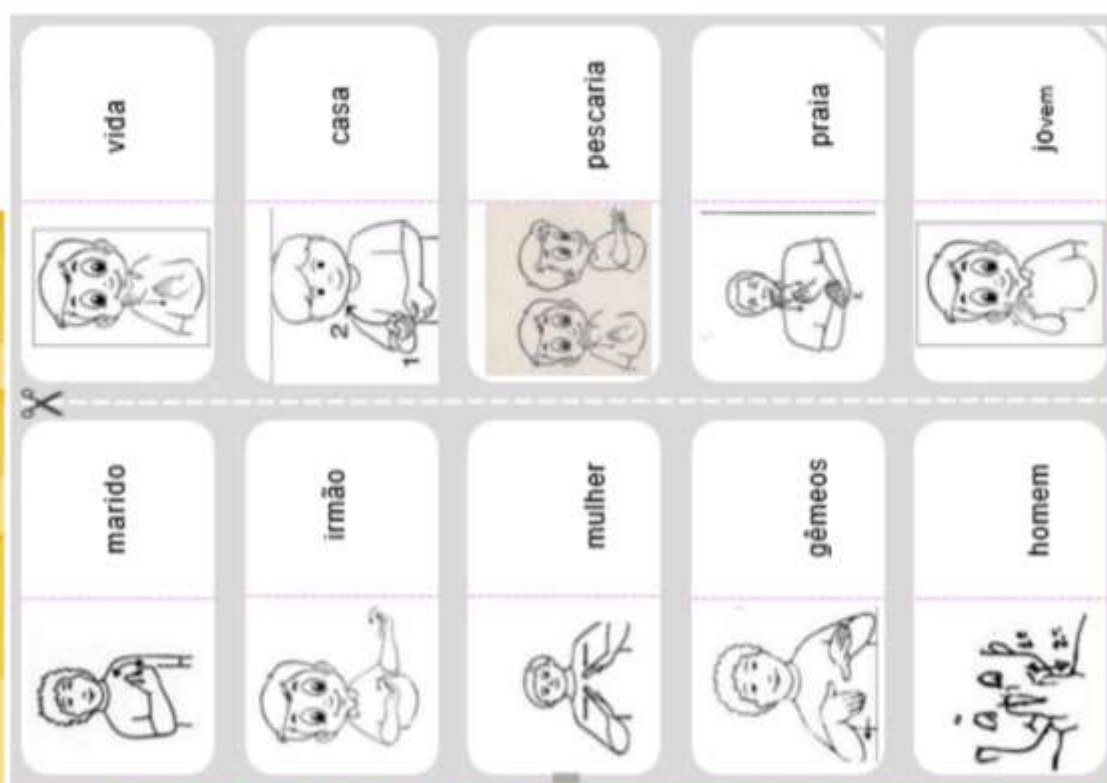
**SCAN ME**

**OBJETIVO:** Identificar os pontos relevantes da lenda Bela Moça da Praia de Carimã.

**SUBSTANTIVO**

Como o texto apresenta vários substantivos, **propõe-se trabalhar a classe de palavras substantivo, realizando inicialmente, uma revisão sobre esta.**

A fim de despertar a atenção do estudante, será utilizado, enquanto recurso didático, um dominó, conforme modelo a seguir.



**OBJETIVO:** Associar as imagens dos sinais dos substantivos com a escrita do substantivo, no dominó.

**LENDA DA PRAIA DO OLHO D'ÁGUA**

Outra lenda bastante conhecida em São Luís conta que a Praia do Olho d'Água surgiu por conta das lágrimas de um amor perdido. A indígena filha de Itaporama apaixonou-se por um jovem da tribo, que, por ser muito belo, provocou a paixão da Mãe D'água.

O índio acabou sendo seduzido e levado ao palácio encantado da entidade, nas profundezas do oceano. Sem o amor do rapaz, a jovem indígena foi para a beira do mar e chorou até morrer: de suas lágrimas, surgiram duas nascentes que correm até hoje para o mar.

Toda vez que banhar na praia do Olho d'Água, lembre-se: você está mergulhando nas lágrimas da índia apaixonada!

**SCAN ME**

**ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO**

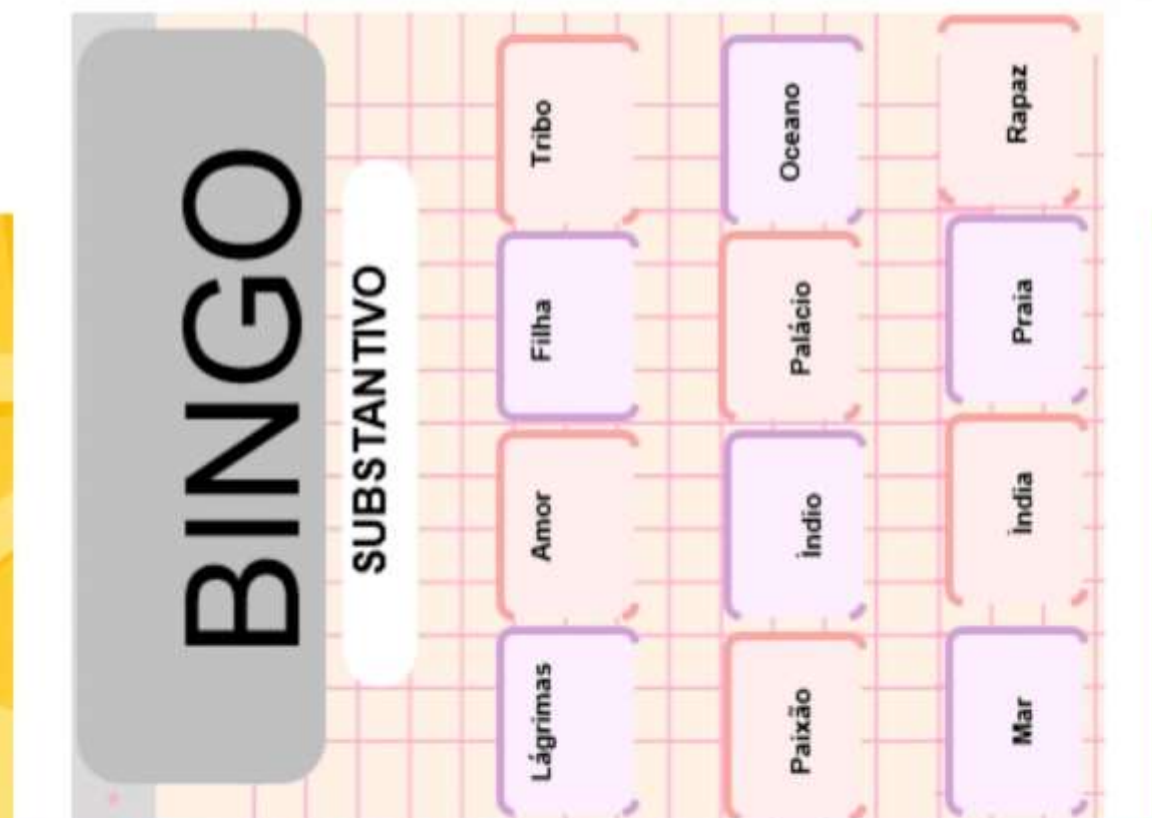
Para testar os conhecimentos dos alunos acerca da lenda lida, propõe-se a resolução de uma cruzadinha. Para tanto, basta apontar o celular para o QR Code.

**SCAN ME**

**OBJETIVO:** Identificar os pontos principais da lenda, por meio das perguntas realizadas na cruzadinha.

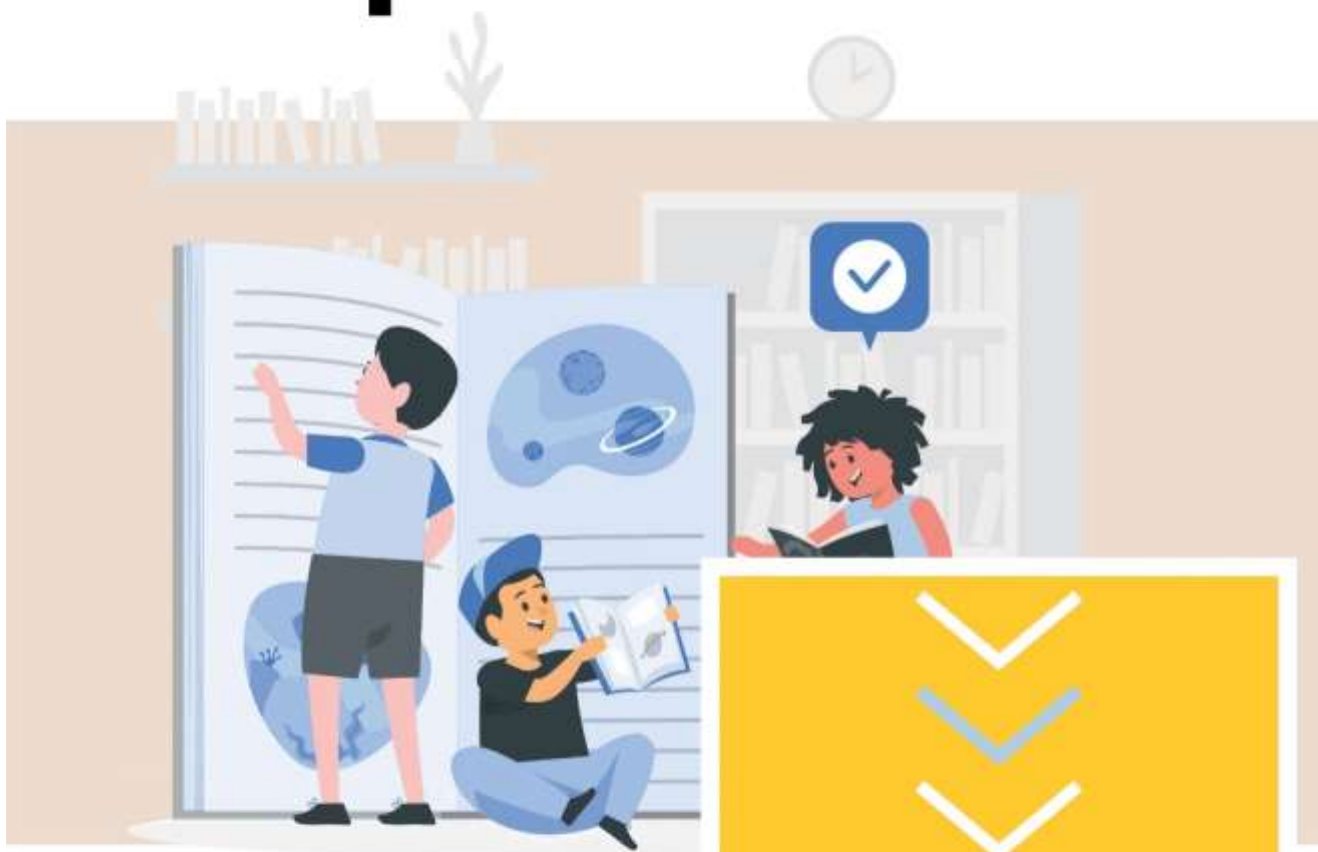
**ATIVIDADE SUBSTANTIVO**

Como atividade para trabalhar a classe gramatical, com base em lendas, **propomos a realização de um bingo de palavras, onde a cartela do bingo seria composta por substantivos retirados da lenda da Praia do Olho D'água.** As pedras utilizadas para o bingo seriam os sinais dos substantivos, que compõem as cartelas.



**OBJETIVO:** Associar os sinais dos substantivos destacados na lenda à sua grafia na cartela do bingo.

# Pesquisa



Após realizar as atividades com as duas lendas trazidas para a sala de aula, será proposto aos estudantes realizar uma pesquisa sobre outras lendas maranhenses, em narrativas produzidas por seus pais, avós ou mesmo pesquisas na internet, socializando-as no espaço escolar. A partir dessa etapa, será elaborado, coletivamente, o produto final: um livro com as lendas narradas e ilustradas pelos escolares.

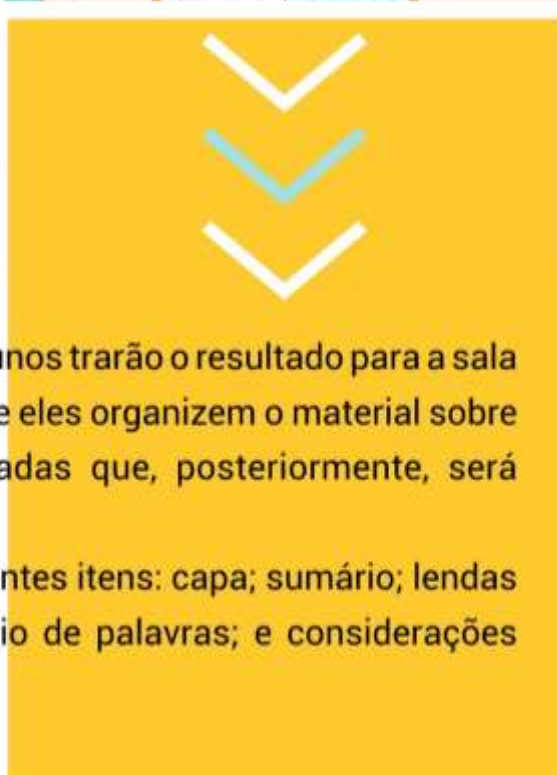
Para auxiliar os alunos com palavras ou expressões que tenham dificuldade de compreender o sentido em Português, estes podem utilizar os aplicativos VLibras ou o Hand Talk.

# Produto



Após realizarem a pesquisa, os alunos trarão o resultado para a sala de aula, onde o educador irá propor que eles organizem o material sobre lendas maranhenses por eles coletadas que, posteriormente, será transformado em e-book.

O material deverá conter os seguintes itens: capa; sumário; lendas pesquisadas, com ilustração; glossário de palavras; e considerações finais.



TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESCOLARES SURDOS

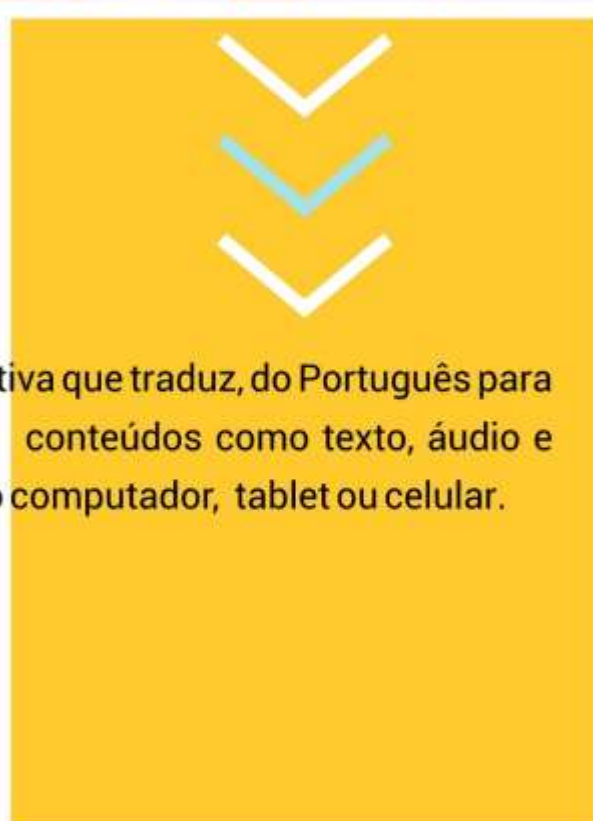
# SUGESTÕES DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS



# VLibras



O VLibras é uma Tecnologia Assistiva que traduz, do Português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), conteúdos como texto, áudio e vídeo. O aplicativo pode ser utilizado no computador, tablet ou celular.



# ICOM



É uma plataforma de tradução simultânea de Libras.

Está disponível via QR Code ou link e pode ser acessado de um celular, tablet ou computador com acesso à internet e vídeo. O acesso ao ICOM ocorre por videochamada.

A usabilidade da plataforma promove a conversa entre a pessoa surda e o ouvinte com intermediação de um dos diversos intérpretes fluentes em Libras por meio da Tecnologia Assistiva. Serviço disponível 24h por dia, todos os dias da semana.



# Hand Talk



O aplicativo do Hand Talk faz a tradução automática de texto e voz para Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Proporciona aos estudantes surdos o contato com Língua Portuguesa de forma lúdica, a partir das vivências do cotidiano dos estudantes.

Hand Talk pode ser utilizado pelo celular e tablet.

# Considerações



Esperamos ter contribuído com informações e sugestões sobre o uso de Tecnologias Assistivas para a educação de surdos, por meio do trabalho com o gênero textual lenda.

Trata-se de um convite a você, professor(a), para que reflita sobre a própria prática no tocante ao trabalho junto a escolares surdos.

Nossas reflexões não deveriam terminar aqui. Esperamos que o produto se concretize no cotidiano da escola, com a participação ativa dos estudantes, para que estes se sintam motivados a aprender e a alcançar maior qualificação, colocando-se de forma crítica, criativa e participativa na sociedade.

# Referências

BARBOSA, R. M. **Descobrimos a geometria fractal: para a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. 2013. Disponível em: <[http://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2023.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: Gêneros Orais e escritos na escola. Mercado de Letras, Campinas, 2004.

GALVÃO FILHO, T.A.. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

ROCCO, M. T. F. **Viagens de leitura**. Brasília, 1996.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# A Autora

**RAIMUNDA NONATA ALVES CIDREIRA**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2021 - presente), Pós-graduada em Informática na Educação (Especialização), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), (2020-2021). Possui graduação em Letras/Libras, pela Universidade Federal do Maranhão (2019).

Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva para surdos, Ensino de Libras, Língua Portuguesa, como segunda língua, Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades (UFMA/Cnpq).

Em relação ao uso da tecnologia, nas aulas de Língua Portuguesa, percebe-se que TA tem aumentado significativamente, garantindo um lugar importante na educação especial.



**SCAN ME**

# A Orientadora

**HERIDAN DE JESUS GUTERRES PAVÃO FERREIRA**

Doutora em Informática na Educação, UFRGS (2016). Mestra em Saúde e Ambiente, UFMA (2008). Mestra em Letras (UEMA, 2021-atual). Licenciada em Letras, Português/Inglês, UEMA (1998). Graduada em Pedagogia, ISEPRO (2017). Professora adjunta do Curso de Letras/Libras/UFMA. Membro permanente do Programa de Pós-graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED/Mestrado Profissional em Educação). Atua principalmente nos seguintes temas: tecnologias assistivas, ensino e formação de professores. Realiza estudos e pesquisas sobre linguagem, em uma interface com as tecnologias, cultura popular, poética de mulheres pretas, religiosidades afro-brasileiras e ensino de língua portuguesa como L2, para surdos.



**SCAN ME**

# Ficha Técnica

**TÍTULO:**

Tecnologias Assistivas como Recursos Didáticos no Ensino de Língua Portuguesa para Escolares Surdos

**ORIGEM DO PRODUTO:**

Trabalho de Dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

**ORIENTAÇÃO:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Herídan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

**NÍVEL DE ENSINO QUE SE DESTINA O PRODUTO:**

Educação Básica

**DIVULGAÇÃO:**

Online

**IDIOMA:**

Português

**DIAGRAMAÇÃO E CAPA**

Marcony Márcio Silva Almeida

**IMAGENS DA CAPA**

Fontes: [www.freepik.com](http://www.freepik.com) / [www.pngwing.com](http://www.pngwing.com)

**CIDADE:**

Imperatriz - Maranhão

**ANO:**

2023

# ANEXOS

## ANEXO A - Autorização da SEMED para a realização da pesquisa



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 intitulado: **TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS: uma análise da sala do AEE da Escola Municipal Bilingue de São Luís-Ma**, sob a responsabilidade da pesquisadora Raimunda Nonata Alves Cidreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), Orientada pela profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, da IES Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

A pesquisa será realizada na **Escola Municipal Bilingue de São Luís-Ma**, no período de 01/08/2023 a 31/08/2023. Caso a pesquisa ultrapasse o no exercício, a SEMED renova a autorização para o ano seguinte sem prejuízo no desenvolvimento da mesma.

A pesquisadora e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da 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, 30 de 05 de 2023.

  
Secretária Adjunta de Ensino - SAE

  
Superintendente da Área de Educação Especial - SAGE



## ANEXO B – Ofício de solicitação



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO**

AGÊNCIA DE FOMENTO ÀS EMPREENDEDORIAS, PESQUISA,  
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERACONALIZAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Políticas Educacionais  
PPGFOPRED



Ofício nº 004/2022 – PPGFOPRED/CCSST/UFMA

Imperatriz-MA, 08 de junho de 2022.

**A Exma Sra.**

**Erlene Régia Pires da Silva**

Gestora da Escola Municipal Integral Bilingue de Língua Portuguesa e Libras

**Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa de campo**

Prezada Sra. Gestora,

Para a realização da pesquisa intitulada **“TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS: uma análise da sala do AEE da Escola Municipal Bilingue de São Luís-MA”**, e que tem como **objetivo geral**: Analisar o uso de Tecnologias Assistivas, no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, como L2, para surdos dos anos iniciais, tendo como locus a Escola Municipal Integral Bilingue de São Luís - MA. **E como objetivos específicos**: Identificar quais Tecnologias Assistivas são utilizadas, no ensino de escolares surdos, apontando seus resultados, no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais; Descrever a forma com que as Tecnologias Assistivas são utilizadas no ensino de língua portuguesa, como L2, para discentes surdos, dos anos iniciais; Discutir a política de inclusão da pessoa surda, em sua relação com o ensino da L2, a partir de relação com as Tecnologias Assistivas. **Para isso, solicitamos autorização para realização da referida pesquisa de campo nesta instituição de ensino.**

A pesquisa será desenvolvida pela mestranda **RAIMUNDA NONATA ALVES CIDREIRA**, devidamente matriculada sob o número 2021112361 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional em Educação) em Formação Docente em Práticas Educativas, da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Imperatriz sob orientação da professora Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavao Ferreira. **E como procedimentos técnicos, a coleta de dados ocorrerá mediante a entrevista e aplicação de questionário na sala do AEE com os(as) professores(as) de língua portuguesa.**

Ressaltamos que esta solicitação para a realização da pesquisa de campo está de acordo com as diretrizes do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, e que serão garantidos os direitos assegurados pela Resolução Nº 510/2016 do Conselho



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
MARANHÃO**

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EXPERIMENTAÇÃO, PESQUISA,  
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas -  
PPGFOPRED



**Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas envolvendo seres humanos em estudos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais:**

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição e os participantes da pesquisa não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações/dados obtidos(as) serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) A participação é voluntária e não haverá nenhuma ação que ponha em risco a integridade física ou saúde dos participantes das instituições lócus desta pesquisa;
- 5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo às partes.

Em caso de dúvida, poderá entrar em contato com a própria pesquisadora pelo e-mail: [raimunda.alves@discente.ufma.br](mailto:raimunda.alves@discente.ufma.br) ou pelo número (98) 98535-4814; com a professora orientadora, a Profa. Dra. Heridan de Jesus Guterres Pavao Ferreira, pelo e-mail: [hjgp.ferreira@ufma.br](mailto:hjgp.ferreira@ufma.br), ou ainda, com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas através do e-mail: [ppgfopred@ufma.br](mailto:ppgfopred@ufma.br).

Na certeza de haver exposto com clareza o teor da pesquisa, o objetivo do estudo e que a participação dos sujeitos é absolutamente voluntária, aguardamos vosso deferimento para que a discente possa realizar a referida pesquisa.

Atenciosamente,

*Betânia Barroso*

Profa. Dra. Betânia Oliveira Barroso  
Coordenadora do PPGFOPRED, portaria GR Nº 277/2022 – MR  
Mat. SIAPE 2146601

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS  
IMPERATRIZ - MARANHÃO