UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

ANESIO MARREIROS QUEIROZ

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS DO 6ºAO 9º ANO ASSISTIDOS PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA

TERESINA – PI

2022

ANESIO MARREIROS QUEIROZ

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

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Cultura.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ailma do Nascimento Silva

TERESINA – PI

2022

Q3e Queiroz, Anesio Marreiros.
O ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos do 6° ao 9°ano assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de Teresina / Anesio Marreiros Queiroz. - 2022.
133 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, 2022.
"Área de Concentração: Linguagem e cultura."
"Orientador(a): Prof. Dra. Ailma do Nascimento Silva."

1. AEE. 2. Surdez. 3. Estratégias de ensino. 4. Português. 5. L2. I. Título.

CDD: 419

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI
Grasielly Muniz Oliveira (Bibliotecária) CRB 3/1067

TERMO DE APROVAÇÃO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS DO 6° AO 9° ANO ASSISTIDOS PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA

ANESIO MARREIROS QUEIROZ

Esta dissertação foi defendida às 15hs, do dia 29 de março de 2022, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
Orientadora

Professora Dra. Dannytza Serra Gomes – UFC
Membro externo

Professor Dr. Franklin Oliveira Silva – UESPI
Membro interno

Professor Dr. Francisco Wellington Borges Gomes – UESPI
Suplente

Visto da Coordenação:

Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo (Matrícula: 147.688-2)
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI

AGRADECIMENTOS

“Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que me tem feito?”
(Salmos 116:12)

Agradeço à Deus, pela vida de todos.

Ao meu pai, Matias Queiroz (*in memoriam*), que amo tanto, e mesmo depois de tantos anos, suas memórias e seu amor deram-me ânimo para querer fazer algo; e mesmo ele não entendendo muito bem o significado do que é um mestrado, certamente ficaria orgulhoso dessa realização.

À minha mãe, Osmarina Marreiros, pelo incrível amor doado a mim a cada segundo, e pelas orações todos os dias antes de dormir.

À minha irmã, Aline, e sobrinha, Lara, pelos momentos de diversão e gargalhadas nas poucas oportunidades em que pudemos estar juntos nestes últimos anos; pela compreensão e pelo apoio sem igual.

Ao meu amigo e irmão, Clevis Lima, pelas horas dedicadas a ajudar-me.

À minha querida orientadora, Professora Dr.ª Ailma do Nascimento Silva, por tanta sabedoria ao me guiar na construção deste trabalho.

À coordenação do Mestrado, na pessoa da Prof.ª Dr.ª Bárbara Olímpia Ramos de Melo, sempre tão solícita.

À Universidade Estadual do Piauí, minha casa, pela acolhida e por todos os profissionais que disponibiliza para nos auxiliar e fazer do nosso percurso algo mais prazeroso e cheio de carinho.

A todos os meus colegas da turma 10, com quem formei laços de muito afeto, apesar de termos tido duas únicas aulas presenciais, tendo em vista o isolamento social causado pela pandemia de covid-19.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente foram instrumentos nas mãos de Deus para que a MINHA vida fosse abençoada. E foi... muito. Obrigado!

“Um homem morreu e seu corpo se tornou terra. Todos os seus parentes se desintegraram no pó. É pela escrita que será lembrado”.

(FISCHER, 2009, p. 278)

RESUMO

A educação voltada às pessoas surdas factualmente pauta-se em discursos de cunho oralista, ou seja, práticas que primam pela língua oral em detrimento da língua de sinais. Contudo, vive-se um processo de emancipação político-pedagógica, com projetos de ensino que valorizam a língua de sinais, o que facilita o aprendizado de uma segunda língua, no caso do surdo brasileiro, a língua portuguesa. Um desses projetos é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que para o aluno surdo, deve acontecer em três momentos: I – AEE em Libras; II – AEE para o ensino de Libras; e III – AEE para o ensino de língua portuguesa como L2. É debruçando-se sobre esse terceiro momento do AEE que esta pesquisa se desenvolve. Então, a fim de contemplar o objetivo geral, qual seja analisar as estratégias utilizadas pelos professores de AEE para o ensino de língua portuguesa como L2 para os alunos surdos, propõem-se os seguintes objetivos específicos: conhecer as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de AEE para o ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos em escolas públicas de Teresina – PI; verificar se tais estratégias de ensino atendem às especificidades linguísticas do aluno surdo; identificar se essas estratégias são eficazes para o aprendizado de língua portuguesa enquanto segunda língua. Dessa forma, este estudo pauta-se, sobremaneira, nos trabalhos de Stumpf (2005); Capovilla (2009); Lodi (2010); Goldfeld (2002); Quadros e Schmiedt (2006); Quadros (2006, 2019); Guarinello (2007); Lima (2018); Alves (2020); Damázio (2007); Brasil (2021), entre outros. Tendo em vista os objetivos designados, realiza-se esta investigação a partir de uma abordagem de natureza qualitativa-descritiva e explicativa, contando com a colaboração de oito professores de alunos surdos do 6º ao 9º ano, em salas de AEE de escolas da Rede Pública Estadual de Teresina – PI. A coleta de dados realizou-se por meio de entrevista semiestruturada, realizada de forma remota, pela plataforma *Google Meet*, em virtude do atual momento pandêmico gerado pela infecção por Covid-19. A análise dos dados permitiu constatar que embora os professores entrevistados considerem as estratégias por eles utilizadas eficazes para o aprendizado de português enquanto segunda língua, a falta de formação específica para o ensino de português, seja pela não habilitação do docente em nível de graduação ou pela não realização/disponibilização de cursos de capacitação voltados à essa questão, em maior ou menor grau, prejudica o desenvolvimento de atividades mais específicas e

assertivas para o ensino de português enquanto L2 para os alunos surdos atendidos pelo AEE. De acordo com esta pesquisa, os cursos disponibilizados pelas instituições de ensino aos professores de AEE e/ou os cursos que estes realizaram para se capacitarem enquanto professores de AEE para surdos estão, em sua ampla maioria, voltados ao aprendizado da língua de sinais e não ao aprendizado do português enquanto segunda língua para surdos.

Palavras-chave: AEE; surdez; estratégias de ensino; português; L2.

ABSTRACT

Education aimed at deaf people is factually based on oralist discourses, that is, practices that emphasize oral language to the detriment of sign language. However, there is a process of political-pedagogical emancipation, with teaching projects that value sign language, which facilitates the learning of a second language, in the case of the Brazilian deaf, Portuguese. One of these projects is the Specialized Educational Assistance (AEE), which, for the deaf student, must take place in three moments: I – AEE in Libras; II – AEE for teaching Libras; and III – AEE for teaching Portuguese as a L2. It is by focusing on this third moment of the AEE that this research develops. So, in order to contemplate the general objective, which is to analyze the strategies used by AEE teachers for teaching Portuguese as a L2 language for deaf students, the following specific objectives are proposed: to know the teaching strategies used by teachers of AEE for teaching Portuguese language as L2 for deaf students in public schools in Teresina - PI; verify if such teaching strategies meet the linguistic specificities of the deaf student; to identify whether these strategies are effective for learning Portuguese as a second language. Thus, this study is largely based on the work of Stumpf (2005); Capovilla (2009); Lodi (2010); Goldfeld (2002); Quadros and Schmiedt (2006); Tables (2006, 2019); Guarinello (2007); Lima (2018); Alves (2020); Damázio (2007); Brazil (2021), among others. In view of the designated objectives, this investigation is carried out from a qualitative-descriptive and explanatory approach, with the collaboration of eight teachers of deaf students from the 6th to the 9th grade, in AEE rooms in state public schools of Teresina – PI. Data collection was carried out through a semi-structured interview, carried out remotely, by the Google Meet platform, due to the current pandemic moment generated by the Covid-19 infection. Data analysis showed that although the interviewed teachers consider the strategies used by them to be effective for learning Portuguese as a second language, the lack of specific training for teaching Portuguese, either due to the non-qualification of the teacher at the undergraduate level or due to the lack of specific training for teaching Portuguese failure to carry out/provide training courses aimed at this issue, to a greater or lesser extent, impairs the development of more specific and assertive activities for teaching Portuguese as a L2 for deaf students assisted by the AEE. According to this research, the courses offered by educational institutions to AEE teachers and/or the courses they took to train themselves as AEE teachers for the deaf

are, for the most part, aimed at learning sign language and not to learning Portuguese as a second language for the deaf.

Keywords: AEE; deafness; teaching strategies; Portuguese; L2.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – *DanceWriting* 33
Figura 2 – *SignWriting* 34
Figura 3 – Gênero notícia 53
Figura 4 – Estrutura formal e informal 54
Figura 5 – A estrutura do gênero notícia na pirâmide invertida 55
Figura 6 – Temas para a produção textual 55
Figura 7 – Pronomes 57
Figura 8 – Capas dos cadernos da proposta curricular 61
Figura 9 – Alfabeto datilológico 64

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Opinião dos professores sobre a sala de AEE..... 94
Gráfico 2 – Proficiência dos alunos surdos em Libras X Proficiência dos alunos surdos em língua portuguesa escrita..... 98

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Tirinha – Cebolinha e Cascão.....67
Imagem 2 – Vídeo sinalizado correspondente à tirinha – Cebolinha e Cascão.....67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Significados construídos pelo texto..... 52
Quadro 2 – Competências gerais para a leitura visual..... 62
Quadro 3 – Competências gerais para a expressão escrita..... 63
Quadro 4 – Alunos DA matriculados na rede estadual de ensino de Teresina..... 79
Quadro 5 – Categorias de análise das estratégias utilizadas pelos professores..... 85
Quadro 6 – Informações sobre a formação acadêmica e atuação dos professores no AEE..... 87
Quadro 7 – Enquanto professor(a) de AEE, você fez alguma capacitação específica para o atendimento a alunos com surdez? Se sim, informe-a. Qual o objetivo?..... 91
Quadro 8 – Proficiência dos alunos surdos em Libras X Proficiência dos alunos surdos em português escrito..... 99
Quadro 9 – Principais estratégias utilizadas pelos professores de AEE para o ensino de português para alunos surdos..... 101
Quadro 10 – Descrições gerais dos aspectos utilizados para o ensino de português a surdos..... 102
Quadro 11 – Descrições dos aspectos utilizados para o ensino de português a surdos..... 103
Quadro 12 – Descrições dos aspectos utilizados pelo informante 2 para o ensino de português a surdos..... 105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular BNCC
CAP	Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DA	Deficiência Auditiva
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DEI	Divisão de Educação Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos EJA
FIS	Formação de Instrutores para Surdos
Fundeb	Fundo da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEE	Gerência de Educação Especial
HQs	Histórias em Quadrinhos
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	*Instituto Nacional de Educação de Surdos*
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
ML	Manifestação Linguística
MEC	Ministério da Educação
PSLS	Português como Segunda Língua para Surdos
Pandesb	Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Seduc/PI	Secretaria de Estado da Educação do Piauí
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Semec	Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI
TDHA	Transtorno do *Déficit* de Atenção com Hiperatividade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO PARA PESSOAS SURDAS 23

1.1 Políticas educacionais voltadas para o aluno surdo 23

1.2 A escrita e o surdo 29

1.3 O processo de aquisição da escrita pelo surdo 36

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS 41

2.1 O caráter visuoespacial da língua de sinais 41

2.2 Primeira língua (L1) e segunda língua (L2) 44

2.3 Propostas para o ensino de português como L2 47

2.4 Estratégias para a leitura e produção textual 60

3 O AEE NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA 69

3.1 Deficiência e surdez: marcos históricos e normativos 69

3.2 A proposta do AEE para surdos 76

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 81

4.1 Tipo e natureza da pesquisa 81

4.2 Descrição do *corpus* e sujeitos 81

4.3 Procedimentos de coleta dos dados 84

4.4 Roteiro de análise dos dados 85

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 86

5.1 Identificação acadêmica e profissional dos professores participantes ... 86

5.2 Salas de AEE 93

5.3 Estratégias utilizadas e eficácia demonstrada 100

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 112

REFERÊNCIAS 115

APÊNDICES 122

ANEXOS 128

INTRODUÇÃO

A educação voltada às pessoas surdas, historicamente pautada em discursos de cunho oralista e em práticas ouvintistas, isto é, aquelas que primam pela língua oral em detrimento da língua de sinais, vive um processo de emancipação político-pedagógica, com projetos de ensino que valorizam a sua língua materna, qual seja a língua de sinais, permitindo que os surdos apreendam os conteúdos das diferentes disciplinas definidas na grade curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem qualquer prejuízo, em relação aos alunos ouvintes. A mais recente orientação pedagógica, nomeada de *bilinguismo*, não apenas assegura condições para que os alunos surdos adquiram a língua portuguesa como segunda língua (L2), prioritariamente, em sua modalidade escrita[1], como também reconhece a condição bicultural do surdo, uma condição fundamental para o sucesso desse modelo.

O bilinguismo é um tema em expansão e tem sido pauta de pesquisa de diferentes autores, tais como Skliar (1999), Moura (2000), Quadros (2008), entre outros. Embora as discussões sobre a temática tenham avançado, no que concerne, especificamente, ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, observa-se que ainda há uma atuação pedagógica permeada por dúvidas e receios sobre os caminhos a serem percorridos para um atendimento mais acurado aos surdos, pois embora a Lei 10.436, de 22 de abril de 2002, reconheça a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda, assevera que a Libras não substitui a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Considerando que as pessoas surdas têm uma modalidade linguística diferente das pessoas ouvintes, e objetivando mitigar as limitações linguísticas resultantes da inclusão desse segmento no sistema regular de ensino – as quais são vivenciadas pelos alunos surdos –, e garantir o direito à aprendizagem e acesso ao currículo, o governo federal desenvolve pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos

[1] O que não impede àqueles interessados em aprender o português também em sua modalidade oral.

pedagógicos, bem como de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, reputando suas necessidades específicas (DAMAZIO, 2007).

No caso dos alunos surdos e no que tange, especificamente, ao ensino de língua portuguesa, fica estabelecido que o AEE deve abordar essa questão a partir daquilo que é trabalhado nas aulas da turma comum, e partindo do conhecimento prévio dos alunos nessa língua, possibilitando aos discentes a construção de conceitos e a organização de esquemas mentais que garantam a apreensão de habilidades de leitura e produção escrita na segunda língua.

Isso posto, a realização deste trabalho justifica-se pela contribuição que enseja tanto aos professores de AEE, na medida em que explicita as principais estratégias utilizadas no ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS), quanto para a comunidade surda, discorrendo sobre as principais técnicas empregadas no atendimento a esse público. Por oportuno, considera-se relevante à pesquisa sobrelevar a importância da utilização de recursos que respeitem a modalidade da língua (visuoespacial) e os discursos atinentes à inclusão e ao letramento da pessoa com surdez.

Desse modo, parte-se dos seguintes questionamentos: que estratégias têm sido utilizadas pelos professores do AEE para o ensino de língua portuguesa, enquanto segunda língua, aos alunos surdos? Como essa(s) estratégia(s) se mostram eficaz(es) e atende(m) às especificidades linguísticas do aluno surdo?[2]

Com o intuito de responder a tais indagações, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as estratégias utilizadas pelos professores de AEE para o ensino de língua portuguesa enquanto L2 para os alunos surdos. De forma específica, intenta-se: conhecer as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de AEE para o ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos em escolas públicas de Teresina – PI; verificar se tais estratégias de ensino atendem às especificidades linguísticas do aluno surdo; identificar se essas estratégias são eficazes para o aprendizado de língua portuguesa enquanto segunda língua.

A referente pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa-descritiva e explicativa. A interpelação aos sujeitos envolvidos nas práticas educativas exploradas (professores ouvintes de alunos surdos – AEE) deu-se mediante entrevista

---

[2] Nesta pesquisa, parte-se da premissa de que a língua de sinais, cuja modalidade linguística é do tipo visuoespacial, é a língua natural das pessoas surdas, sendo a língua portuguesa, em que a modalidade linguística é do tipo oral-auditiva, atua como segunda língua.

semiestruturada, visando à obtenção dos dados que interessam à investigação, entendendo que essa modalidade de entrevista possibilita ao entrevistador expor questões já propostas, bem como incluir outras indagações não planejadas inicialmente, mas que se fazem pertinentes ao longo do processo.

Importa salientar que em obediência às recomendações dos diferentes órgãos de saúde pública que determinam a manutenção de isolamento social em virtude do cenário de pandemia por coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença Covid-19, que se vivencia atualmente, as entrevistas[3] foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*.[4]

Este estudo pauta-se, sobretudo, nos estudos desenvolvidos por Stumpf (2005); Capovilla (2009); Lodi (2010); Pereira (2017); Goldfeld (2002); Quadros e Schmiedt (2006); Quadros (2006, 2019); Guarinello (2007); Strobel (2008); Lima (2018); Malaia e Wilbur (2014); Alves (2020); Damázio (2007); Ropoli (2010); Mazzotta (2016); Rosado (2016); Brasil (2021), entre outros.

Antes de prosseguir com a avaliação sobre os dados obtidos a partir da coleta com os sujeitos entrevistados, fez-se necessário um aprofundamento sobre os dispositivos teóricos que possibilitaram esta pesquisa. Nesse sentido, discutiu-se, inicialmente, o processo ensino-aprendizagem de português escrito para pessoas surdas, destacando-se as políticas educacionais alusivas a essa temática, voltada a esse público. Ainda nesse capítulo, a fim de compreender a importância do desenvolvimento de estratégias de ensino que respeitem as especificidades linguísticas dos alunos surdos, discorre-se sobre a relação entre a escrita e o surdo, pontuando, ainda que brevemente, uma pavimentação das discussões que virão nos capítulos subsequentes sobre a existência de uma escrita específica à língua brasileira de sinais. Na última seção, deste primeiro capítulo, tratamos do processo de aquisição da escrita da língua portuguesa pelos surdos.

Em seguida, passa-se a abordar, no segundo capítulo, o ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos, considerando a percepção visual desse segmento como crucial no aprendizado da escrita de uma língua oral uma vez que os surdos possuem uma modalidade linguística, visual-espacial, diferente dos

---

[3] Essas entrevistas ficaram gravadas e o tempo das gravações somados é de, aproximadamente, 5h15min.

[4] A gravação das entrevistas deu-se conforme a autorização dos entrevistados.

ouvintes, oral-auditiva. Nesse sentido, pontua-se, inicialmente, a especificidade linguística das línguas de sinais, isto é, o seu caráter visuoespacial, o que, por sua vez, propicia uma maior compreensão sobre as noções de primeira língua (L1) e de segunda língua (L2) – questões abordadas na seção seguinte. Ainda nesta seção, procura-se mostrar como deve, numa situação ideal, acontecer o processo de ensino de duas línguas ao surdo e, principalmente, o que deve ser considerado no ensino de uma L2, partindo do princípio de que a sua L1 é a língua de sinais. Na última seção deste capítulo, fazem-se alguns apontamentos de propostas e exemplos práticos de estratégias utilizadas para o ensino de leitura e escrita do português, tendo em vista a “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, recomendada pelo MEC (BRASIL, 2021).

O terceiro capítulo dedica-se à descrição das políticas inclusivas, mediante um breve resgate sobre o início da educação de surdos no Brasil, ainda na época do Império, até chegar, de fato, às que descrevem o AEE tal como é hoje, e como ele deve funcionar, no que tange ao atendimento às pessoas com surdez, considerando que se divide em três momentos: o ensino em Libras; o ensino de Libras; e o ensino de português como L2 para surdos. Além disso, demonstram-se dados específicos sobre o funcionamento do AEE em Teresina – PI, lócus desta pesquisa.

No quarto capítulo, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para a organização e o desenvolvimento da pesquisa. Vale ressaltar que esta pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESPI - CAAE: 45156421.9.0000.52.09 - ANEXO 1), Parecer nº 4.679.725.

Ademais, como referido outrora, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e explicativa, que se utiliza de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, cumprida junto a sujeitos professores de surdos que trabalham em salas de AEE de escolas públicas de Teresina-PI e que atendem alunos do 6º ao 9º ano.

No quinto capítulo, apresentam-se as análises dos dados colhidos a partir das entrevistas, baseando-nos nas teorias que apoiam o referencial teórico. Outrossim, descrevem-se as estratégias de leitura e produção textual utilizadas ao trabalhar o ensino de português para surdos, verificando se elas atendem às especificidades desse público, com base na teoria designada.

Por fim, nas considerações finais, expõem-se os resultados alcançados a partir do confronto dos dados com a teoria: estratégias utilizadas para o ensino de português

para surdos como L2, verificando se elas respeitam o aspecto fundamental na aprendizagem de uma pessoa com surdez, qual seja a visualidade.

Deveras, almeja-se que esta pesquisa contribua para subsidiar o trabalho dos professores de AEE sobre o ensino de português enquanto L2 para alunos surdos, facultando a realização de atividades que considerem (e respeitem) a manifestação linguística desses sujeitos.

1 O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS ESCRITO PARA PESSOAS SURDAS

Neste capítulo, abordam-se as políticas públicas criadas para amparo às pessoas com deficiência, destacando-se as datadas desde o fim do século XX até os dias de hoje. Adicionalmente, diferentes documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96) e a BNCC, embasam essa discussão, assim como os pressupostos de autores como Stumpf (2005); Capovilla (2009); Lodi (2010); Barreto e Barreto (2015); Pereira (2017), entre outros.

Esse primeiro recorte temporal[5] permitirá discutir de forma mais assertiva as políticas educacionais voltadas às pessoas surdas, evidenciando a relação delas com o processo de aquisição da escrita por esses sujeitos.

1.1 Políticas educacionais voltadas ao aluno surdo

As propostas de educação para surdos passaram por muitas mudanças, em virtude de demandas políticas e educativas. Um dos primeiros documentos a tratar de forma mais clara e específica sobre as necessidades educativas de pessoas com deficiência foi a Declaração de Salamanca (1994), documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, da qual o Brasil é signatário. Além de reassegurar o direito de todos à educação, em consonância com a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca salienta que as políticas educacionais a serem desenvolvidas pelos países signatários devem “levar em total consideração as diferenças e situações individuais” inerentes a cada sujeito (SALAMANCA, 1994, p. 7).

Especificamente sobre os sujeitos surdos, o referido documento reconhece a importância da língua de sinais como meio de comunicação e expressão desses indivíduos e recomenda aos países signatários que utilizem a língua de sinais de seus respectivos países como instrumento facilitador da educação. Conforme consta no documento, a língua de sinais “deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no

[5] No capítulo três, discutem-se novamente os aspectos legais acerca das pessoas com deficiência, porém, sob uma perspectiva mais geral e abrangente.

sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos.” (SALAMANCA, 1994, p. 7).

Portanto, a partir da Declaração de Salamanca (1994), reconhece-se que a educação das pessoas surdas é *mais adequadamente provida* quando o ensino é ministrado em sua própria língua, isto é, a língua de sinais.

A Constituição Federal brasileira já estabelecia, em 1988, em seu Art. 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho em igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (BRASIL, 1988).

Aliás, a própria Constituição Federal prevê o AEE às pessoas com deficiência enquanto dever do Estado, em seu Art. 208, alínea III (BRASIL, 1988). Não obstante, no tocante, especificamente, ao ensino para surdos, as decisões tomadas pelo poder público sobre a educação e escolarização desse segmento esteve majoritariamente pautada por políticas de educação oralista, ou seja, aquelas que valorizam a fala em detrimento do uso dos sinais, segundo as quais o surdo precisa aprender a falar para se “encaixar” em uma estrutura social/educacional constituída por e para ouvintes.

Quando se observa a Política Nacional de Educação Especial proposta pelo MEC, em 1994, por exemplo, concebe-se que as pessoas com surdez (no texto consta *deficiência auditiva*) são definidas como aquelas que “necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem”[6] (BRASIL, 1994, p. 14).

O susodito documento pauta-se no princípio “filosófico-ideológico” de integração, cujo objetivo seria “oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 14).

Nota-se, pois, que por essa proposta, o objetivo não é proporcionar um ambiente de ensino inclusivo e que permita aos alunos surdos utilizarem a sua língua natural, como preconiza a declaração de Salamanca (1994), mas, ao contrário, trata-se de estabelecer um “processo de integração instrucional” para que os alunos surdos (e os demais alunos com deficiência) consigam “acompanhar e desenvolver as

---

[6] Destaca-se que linguagem aqui diz respeito à língua oral. Interdita-se a possibilidade de considerar a língua de sinais como um sistema legítimo de comunicação e expressão das pessoas surdas.

atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 1994, p. 19).

A LDB nº 9394/96 reafirma o dever do Estado em promover o AEE de forma gratuita aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, diferentemente do que preconiza a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994), a LDB em apreço determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades intrínsecas desses sujeitos, além de professores capacitados para um atendimento especializado (Art. 59, alíneas II e III).

Para mais, estipula que devem ser assegurados, consoante o Art. 37, §1º "[…] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames".

Aproximando-se do que afirma a Declaração de Salamanca (1994), a LDB 9394/96 assente que existem situações em que fica impossibilitado o atendimento de alunos com deficiência na rede regular de ensino e, por essa razão, admite a ocorrência do AEE em classes, escolas ou serviços especializados quando não é possível a 'integração' do aluno com deficiência nas classes regulares de ensino.

Nessa perspectiva, sobreleva-se o Decreto 3.298/99, que regulamenta a Lei 7.853/89,[7] e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, definindo a educação especial como uma modalidade de educação que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. O supracitado documento caracteriza a educação especial como um processo flexível, dinâmico e individualizado.

Com efeito, é a partir dessas discussões que o debate sobre a Educação Inclusiva (EI) começa a ganhar destaque no Brasil. Para Lemos e Teles (2018, p. 94) o objetivo da EI "é incentivar a diversidade e considerar a possibilidades da construção de igualdade na sociedade".

---

[7] A referida lei dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social; a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde); institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes, e dá outras providências.

No âmbito dessas argumentações pertinentes à educação especial, salientam-se, ainda, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001), que abonam que as pessoas com deficiência, quando não eram excluídas do processo educacional, eram tratadas a partir de padrões de normalidade que, em efetivo, não incluiam. Em face dessa realidade, tal documento avança na perspectiva de universalização do ensino e como um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira.

De acordo com essas diretrizes,

> em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos. [...] Empreender as transformações necessárias para que a educação inclusiva se torne realidade nas escolas brasileiras é uma tarefa de todos. (BRASIL, 2001, p. 06).

Por esse documento, inclusão significa garantir a equiparação de oportunidades e o acesso contínuo a todo e qualquer indivíduo ao espaço comum da vida em sociedade que, por sua vez, deve ser orientada pelo acolhimento à diversidade humana e às diferenças individuais. Atina-se, pois, que as diretrizes em epígrafe partem de uma ideia de inclusão que se distancia daquela proposta de ‘integração’ citada pela Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).

E não só isso: elas reconhecem que uma proposta de integração, além de impedir que as pessoas com deficiência alcançem os níveis mais elevados de ensino, “engrossam [...] a lista dos excluídos do sistema educacional” (BRASIL, 2001, p. 21).

O fim do século XX e início do século XXI representa uma mudança de paradigma no modo de compreender e significar as pessoas com deficiência. Isso porque elas ganham mais visibilidade no âmbito jurídico-político (vide as inúmeras leis voltadas às pessoas com deficiencia).[8]

---

[8] Citam-se algumas: Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 (Lei do Atendimento Prioritário), que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Especificamente sobre os surdos, destaca-se a Lei 10.436 (Lei da Libras), de 24 de abril de 2002, que atesta a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas com surdez, e determina que devem ser garantidos, por parte do poder público, o uso e difusão da Libras como meio de comunicação da comunidade surda do Brasil. Apesar desse reconhecimento, essa lei faz uma importante ressalva: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002) (essa questão será discutida ao longo deste trabalho).

A propósito, a supracitada Lei é regulamentada pelo Decreto Federal 5.626/2005, que garante o direito a uma educação bilíngue aos alunos surdos em ambiente inclusivo, com a garantia de intérprete de Libras e serviços de apoio especializado. Por força desse Decreto, a Libras foi instituída como disciplina obrigatória na grade curricular nos cursos de formação de professores e nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia em instituições públicas e privadas dos diferentes sistemas de ensino do País.[9]

O Decreto em tela prevê, inclusive, que o ensino de português, em sua modalidade escrita, enquanto segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores “para a 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).

Todavia, diferentemente do que foi determinado à disciplina de Libras, para a qual se estabeleceu um prazo máximo de dez anos (a partir da promulgação do Decreto) para a adequação das instituições de ensino, no que diz respeito à disciplina de ensino de português escrito como segunda língua não se determinou qualquer prazo de adequação.

Ainda sobre as políticas educacionais voltadas às pessoas surdas, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A elaboração dessas diretrizes, segundo o próprio documento (BRASIL, 2008, p. 01), “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” e

---

[9] Nos demais cursos de educação superior e profissional a Libras é instituída enquanto disciplina optativa.

tem como escopo assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, garantindo: a transversalidade no ensino desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do AEE; a formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão, com a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 5).

Ademais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) trata, especificamente, da inclusão de alunos surdos em escolas regulares de ensino, sublinhando o papel do tradutor/intérprete de Libras tanto em sala de aula regular quanto de recursos multifuncionais (salas de AEE). O ensino de língua portuguesa enquanto segunda língua, em sua modalidade escrita, é vislumbrado nessas diretrizes como um importante elemento no processo de inclusão dos alunos surdos.

Em 2021, o Congresso Nacional sancionou a Lei 14.191/2021, que designa a educação bilíngue de surdos na LDB (9394/1996) como uma modalidade de ensino independente. Assim, o ensino da pessoa com surdez deverá acontecer por meio da utilização da Libras como língua de instrução, tendo o português escrito como segunda língua.

A partir dessas diretivas, compreende-se a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, as etapas e as modalidades, sendo o AEE significado de um atendimento que disponibiliza serviços e recursos específicos às pessoas com deficiência, orientando alunos e professores “quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 16).

Como dissemos com o título desse capítulo, nos propomos a iniciar esse dissertação discorrendo sobre o processo ensino-aprendizagem de português escrito para pessoas surdas. Antes, no entanto, ainda que de forma breve, consideramos importante destacar nessa relação entre o surdo e a escrita uma questão ainda carente de discussão que é a existência de uma escrita especifica às línguas de sinais. Reforçamos que nosso propósito não é enveredar por essa discussão, mas explicitar que compreendemos essa questão como profícua para a própria discussão acerca do aprendizado do português escrito, enquanto segunda língua, para pessoas surdas.

1.2 A escrita e o surdo

A escrita ocupa um lugar de valor nas relações interpessoais, nos processos comunicativos, pois constitui uma forma de relação social. Aliás, a própria relação com o conhecimento é atravessada pelo modo como o homem se relaciona com a escrita.

Nesse sentido, Higounet (2003) salienta que a história da humanidade pode ser dividia em antes e a partir da escrita. Para Orlandi (2012), a escrita trouxe mais que apenas um aspecto utilitário e pragmático: ela implicou transformações para o próprio sujeito e para a sociedade. Por cúmulo, a escrita “tornou-se a suprema ferramenta do conhecimento humano (ciência), agente cultural da sociedade (literatura), meio de expressão democrática e informação popular (imprensa) e uma forma de arte em si (caligrafia)” (FISHER, 2009, p. 10).

Não é o propósito desta pesquisa discorrer sobre a história da escrita, uma tarefa que, em si, não é simples, porquanto apresenta inúmeras fases. Porém, para que se consiga compreender os desafios que envolvem o ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos do 6º ao 9º ano, assistidos pelo AEE, os quais, em geral, têm a língua de sinais como língua materna, importa abordar, ainda que superficialmente, o modo como se significa a escrita, além da importância que ela assume em uma sociedade majoritariamente ouvinte e falante da língua portuguesa.

A escrita tornou-se o principal instrumento de comunicação do pensamento humano. É por meio dela que se armazenam informações para que o homem se comunique, mesmo que distante no espaço e no tempo. Dessa forma, ela possibilita tanto o registro quanto a recupeção de dado conhecimento. Ademais, como assevera Lodi (2010), a escrita é e sempre foi um signo de poder, símbolo de prestígio destinado ao clero e à elite aristocrática e/ou burguesa.

Era na/pela escrita que se separavam aqueles que detinham o comando e dominavam a linguagem culta dos que eram dominados e utilizavam uma fala informal, empregada no cotidiano, sem domínio sobre a escrita (LODI, 2010).

Como se observa, a escrita estava ligada ao processo de formação das classes sociais e o seu controle se configurava como um instrumento de poder. Embora tenham ocorrido mudanças no cenário sócio-histórico e político ao longo dos tempos, no século XXI, o domínio da escrita ainda permance como requisito basilar para que um indivíduo participe enquanto membro ativo de determinada sociedade. Não ter

domínio sobre a escrita significa ficar à margem, ‘fora’ de uma sociedade cada vez mais letrada.

Coadunando Viana (2009, p. 31), mesmo nos dias atuais, a escrita continua a servir aos interesses de uma classe dominante: “uma das formas ocorre quando ela é monopolizada pelos grupos dominantes e outra é quando se torna modelo para controlar as manifestações variadas da linguagem”.

Nessa mesma direção, Lodi (2010, p. 87) aduz que pela escrita, busca-se o apagamento das diferenças e uma homogeneização linguística que desvaloriza as diversas linguagens sociais que circulam no cotidiano, ao impor “uma norma culta, gramatical, desvinculada e/ou destacada da realidade social da maioria de nossa população, incluindo-se, nesta, os diversos grupos sociais [...] que vivem em condições socioculturais distintas de nossa cidade letrada” como os surdos, por exemplo.

As pessoas surdas representam uma minoria linguística usuária de uma língua cuja modalidade é visuoespacial, em prejuízo da modalidade oral-auditiva da língua portuguesa. Logo, como afirma Guarinelo (2012), os sujeitos surdos não têm as mesmas possibilidades que os ouvintes de se inserir em práticas sociais de leitura e escrita. Entretanto, nessas relações de poder e dominação explicitadas pelo domínio da escrita, produz-se como efeito o entendimento de que os ouvintes, por possuírem fluência na escrita, seriam superiores aos surdos, cuja proficiência nesta é limitada. Além disso, embora existam diferentes propostas de escrita acerca da Libras, sua difusão acaba sendo interditada pelo funcionamento da Lei 10.436/2002, que ao mesmo tempo em que a reconhece como língua natural das pessoas surdas, determina que ela não substitui a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Stumpf (2005), ao argumentar sobre a importância da aquisição da escrita de sinais pelas pessoas surdas, faz uma crítica à necessidade de mediação da língua portuguesa (uma língua que não lhes é própria) para o registro de aspectos culturais inerentes à comunidade surda. A referida autora critica, ainda, o fato de que “para compreender a leitura, é preciso haver uma complementação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel” (STUMPF, 2005, p. 37).

Dito de outro modo, enquanto para os ouvintes, existe uma continuidade entre o pensar, o falar e o escrever – o que consoante Capovilla *et al*. (2001, p. 1492) assegura compatibilidade entre o sistema de representação linguística primária (a língua falada) e secundária (a escrita), permitindo que ao escrever, o ouvinte faça uso

“intuitivo das propriedades fonológicas das palavras da mesma língua que usa para pensar e se comunicar” – para os surdos, essa continuidade entre o pensar, o falar e o escrever é inexistente.

Para pensarem e comunicarem-se, os surdos fazem uso da língua de sinais, mas para escrever, “espera-se que o faça por meio das palavras de uma língua falada” (CAPOVILLA *et al*., 2001, p. 1492).

Então, continuam os autores, os surdos encontram-se em uma situação de descontinuidade entre o sistema primário e secundário de representação linguística, entre a sinalização interna, que é visual, e o sistema de escrita alfabética que se espera que ele expresse.

Diferentes autores (STUMPF, 2005; FERNANDES, 1990; NOBRE, 2011) defendem que para que a escrita da língua portuguesa seja mais bem aprendida pelos surdos, é preciso que ela seja intermediada pela língua de sinais, inclusive em sua modalidade escrita. É pela língua de sinais que os surdos constituirão seu conhecimento de mundo, tornando possível compreender o significado daquilo que leem.

Nobre (2011) salienta que a escrita da língua portuguesa não faz parte da realidade dos surdos brasileiros porque para a maioria deles, ela foi imposta como única alternativa de escrita, e por estar pautada em uma relação fônica. Nesse sentido, para o surdo, tal aprendizado não é natural. O aprendizado de uma modalidade escrita da língua de sinais, por outro lado, por respeitar a modalidade visuoespacial própria das línguas de sinais, permitiria uma apreensão mais natural e prazerosa, o que, por sua vez, propiciaria uma compreensão mais acurada da modalidade escrita da língua portuguesa pelos surdos.

De acordo com Stumpf (2005), embora as primeiras propostas de uma escrita específica às línguas de sinais tenham surgido ainda no século XIX, com os estudos de Bébian (1825), foi apenas na segunda metade do século XX que essa preocupação com uma escrita própria às línguas de sinais foi retomada.

Nas palavras da susodita autora, “as comunidades surdas tiveram seu processo de busca e criação de uma escrita interrompida pelos mais de cem anos da

exclusão de suas línguas[10] que de tão desqualificadas, nem eram cogitadas para objetos de pesquisas sérias" (STUMPF, 2005, p. 46).

Foi somente quando estudiosos da língua passaram a se debruçar sobre as línguas de sinais, sobretudo a partir dos trabalhos de William Stokoe,[11] que novas propostas de notação dessas línguas começaram a ser criadas. Muitas propostas de sistemas de escritas e de notação das línguas de sinais foram criadas, a exemplo de: *notação mimographie*; *notação de Stokoe*; *sistema D'Sign e SignWriting*. No Brasil, além do sistema de escrita *SignWriting*, o mais difundido no País e no mundo, há outros três sistemas de escrita, a saber: a Escrita das Línguas de Sinais (**ELiS**); o Sistema de Escrita da Libras (SEL); e a Escrita Visogramada das Línguas de Sinais (Visografia).[12]

Como mencionado outrora, dentre essas propostas de escrita para as línguas de sinais, o *SignWriting* foi o mais difundido. Em conformidade com Barreto e Barreto (2015), o *SignWriting* é utilizado em mais de 40 países e foi, em 2006, incluído no registro das escritas do mundo.

Esse sistema de notação foi desenvolvido pela americana, professora de dança, Valerie Sutton que, em 1972, havia criado um sistema para notação da dança chamado *DanceWriting* para auxiliar suas alunas nos treinos de balé. Ao tomarem conhecimento desse sistema de notação, pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa, da Universidade de Compenhagen, convidaram a referida professora para auxiliá-los na busca de uma forma de escrever essa língua. Portanto, foi de uma adaptação do *DanceWriting* (Figura 1) que surgiu o *SignWriting* (BARRETO; BARRETO, 2015).

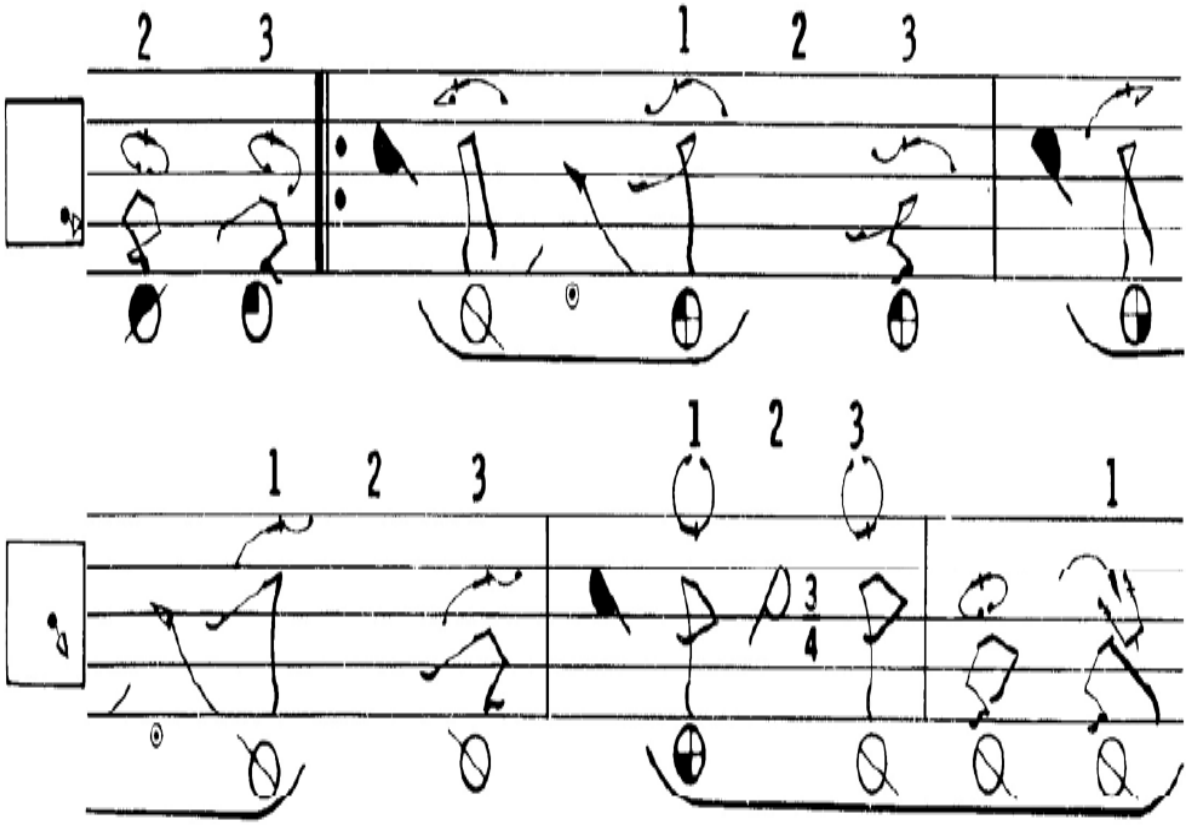
---

[10]Em uma conferência Internacional de educadores surdos, ocorrida em 1880, em Milão, na Itália, ficou proibido o uso da língua de sinais nas instituições de ensino. Os conferencistas, compostos majoritariamente por ouvintes defensores do método oral, entenderam que o oralismo deveria ser o único método a ser utilizado. Essa decisão teve forte impacto no desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre as línguas de sinais.

[11]Considerado o pai da linguística surda, Stokoe foi o primeiro pesquisador a reconhecer (e descrever) os aspectos linguísticos das línguas de sinais a partir do estudo da Língua de Sinais Americana (ASL).

[12]O sistema de escrita ELiS foi proposto pela professora Dra. Mariângela Estelita de Barros; o SEL, pela professora Dra. Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira; e a VisoGrafia, pelo professor Dr. Claudio Alves Benassi.

Figura 1 – *DanceWriting*



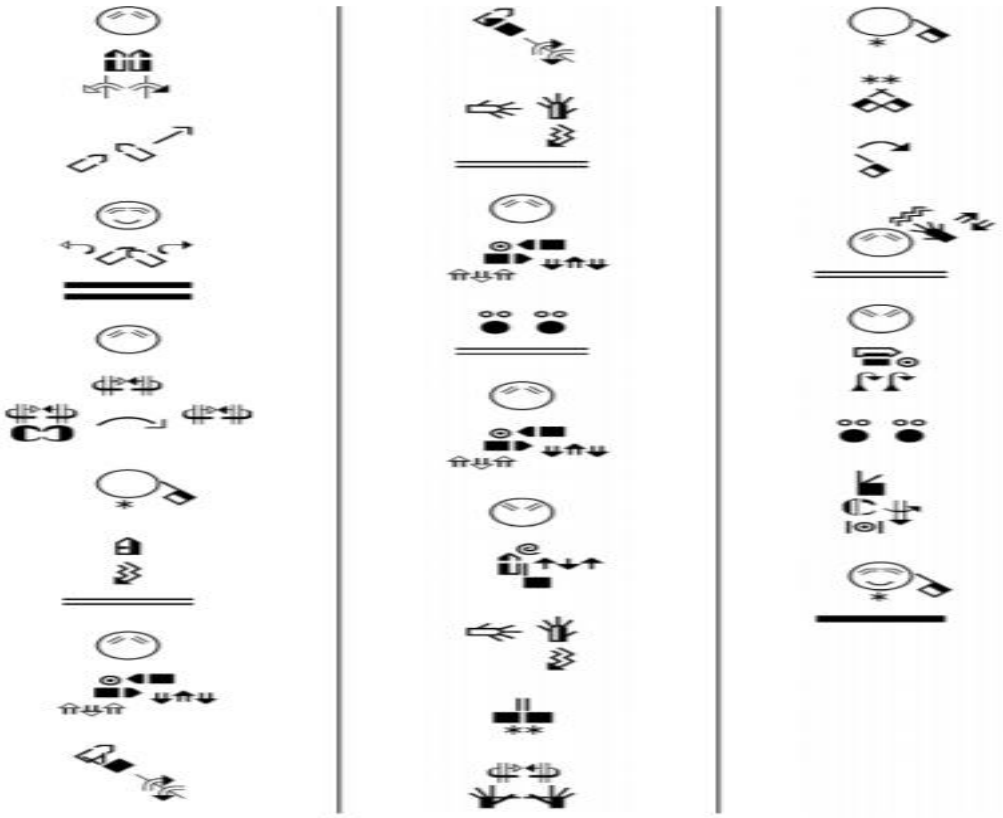
Fonte: Barreto e Barreto (2015, p. 70).

Diferentemente da escrita alfabética, o *SignWriting* é escrito na vertical, a fim de facilitar a leitura e respeitar as características visuoespaciais da língua de sinais. Na concepção de Barreto e Barreto (2015, p. 173), com essa disposição, “é mais fácil registrar e retomar as alterações de posição do corpo e também os referentes estabelecidos” no texto.

Assim, do mesmo modo que os ouvintes se beneficiam do uso da escrita alfabética para mapear os fonemas da língua portuguesa, os surdos recorrem a uma escrita visuoespacial para estruturar os aspectos visuais de sua língua (CAPOVILLA, 2001).

A seguir, apresenta-se um exemplo de como ocorre a escrita em *SignWriting*.

Figura 2 – *SignWriting*[13]



Fonte: Barreto e Barreto (2015).

Como dito, acredita-se que o domínio da modalidade escrita da língua de sinais ensejaria às pessoas com surdez usuárias dessas línguas um entendimento mais adequado da modalidade escrita da língua portuguesa. Isso porque, como afirma Lane (1992), ter uma língua já consolidada favorece o aprendizado lecto-escrita de outra língua.

Segundo o supracitado autor, surdos bilíngues

> são mais sensíveis às relações semânticas entre as palavras do que os monolíngues; são melhores na análise da estrutura da frase e geralmente na descoberta das regras; são mais capazes de reorganizar situações perceptuais; são mais criativos na solução de problemas. (LANE, 1992, p. 157).

[13]Tradução: Às comunidades surdas brasileiras, aos tradutores intérpretes de Libras, educadores, pesquisadores da Libras e familiares de surdos porsonharem e lutarem pela educação bilíngue para surdos.

Os atuais estudos na área da educação para surdos apontam o bilinguismo como uma nova proposta de ensino que favorece o aprendizado da língua de sinais e da língua dos ouvintes para crianças surdas (SKLIAR, 1999; GOLDFELD, 1997).

Sob uma perspectiva bilíngue, todo o processo de aprendizagem dos alunos surdos ocorre mediado pelo uso da língua de sinais. Mas apesar de essa proposta ser a que apresenta os melhores resultados no tocante ao desenvolvimento cognitivo do aluno surdo e a que encontra maior aceitação pela comunidade surda, as experiências no Brasil ainda são restritas.

Dentre os estudos que corroboram a eficácia do bilinguismo, sobreleva-se o de Capovilla (2009), que a partir do Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Pandesb), acompanhou cerca de 9 mil alunos de 6 a 25 anos durante uma década (entre 1999-2009).[14] Com isso, constatou que as crianças surdas aprendem mais e melhor a leitura e a escrita do português nas escolas que adotam metodologia bilíngue. Para o susodito pesquisador, a política de inclusão dos alunos surdos nos moldes em que se apresenta, isto é, em escolas regulares, com o processo de ensino-aprendizagem mediado por um profissional intérprete de Libras, é nociva aos surdos, pois desconsidera as particularidades inerentes à língua desses sujeitos.

Outrossim, o intermédio da língua de sinais no processo de aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa, tanto falada quanto escrita, permite uma abordagem não mecânica do processo de aquisição dessa escrita, tendo em vista que, diferentemente do que ocorre com os ouvintes – que representam de maneira intuitiva as propriedades fonológicas de suas línguas faladas –, com os surdos, essa relação fala/escrita não acontece de maneira natural, já que a escrita do português é de base alfabética, “o que implica o uso de símbolos (grafemas) para representar os fonemas (sons) que para o surdo não faz qualquer sentido” (NOBRE, 2011, p. 59).

Assim, embora desenvolvam habilidades de codificação e decodificação, a maioria dos surdos tem dificuldades em atribuir sentidos ao que lê, tornando-se apenas copistas. Considerando a relevância dessa questão para os propósitos desta

---

[14]Em uma entrevista à Globo News, Capovilla afirmou que foram avaliadas 9.200 crianças surdas de 15 estados brasileiros, de todas as regiões. Ainda segundo o pesquisador, foram avaliados: escrita alfabética; leitura alfabética; leitura orofacial; conhecimento de sinais da Libras; e desempenho dessas crianças em avaliações nacionais, como a provinha Brasil e a prova Brasil. Link da entrevista: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uVbzA7fpJWE. Acesso em: 10 abr. 2021.

pesquisa, passa-se a tratar do processo de aquisição da escrita de línguas orais pelos sujeitos com surdez no tópico a seguir.

1.3 O processo de aquisição da escrita pelo surdo

Os estudos e pesquisas acerca da língua de sinais e do surdo se desenvolvem no Brasil muito antes do Estado brasileiro reconhecer, em 2002, o status de língua da Libras. Entre esses estudos trazemos à baila a pesquisa de Capovilla (2001) acerca do processo de leitura e escrita dos alunos surdos. Para esse autor, “o código alfabético é incapaz de falar à mente do surdo como fala à do ouvinte” (CAPOVILLA *et al*., 2001, p. 1498). Partindo dessa concepção, Capovilla (2001) discorre sobre as diferenças no processo de leitura e escrita entre surdos e ouvintes. Para tanto, o referido pesquisador utiliza-se do modelo de desenvolvimento de leitura e escrita proposto por Frith (1985), para quem a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita pela criança ouvinte passa por três estágios: logográfico, alfabético e ortográfico.

No estágio logográfico, a criança lida com a palavra escrita como se esta fosse um desenho. Ainda não há uma correspondência entre as letras, suas combinações (grafemas) e os sons da fala (fonemas), pois ela conta apenas com uma visão global de série de palavras que encontra com frequência. O mesmo ocorre com a escrita, ou seja, a criança ainda não tem controle sobre a escolha e ordenação das letras. No estágio alfabético, a relação fala e escrita começa a fortalecer-se. A seleção das letras e o seu sequenciamento durante a escrita passam a ficar sob o controle dos sons da fala.

Aliás, Capovilla *et al*. (2001) ressaltam que é nesse estágio que os professores desenvolvem atividades que permitem às crianças ouvintes entenderem que

> a escrita alfabética representa os sons das palavras, das mesmas palavras que ela usa para pensar e se comunicar com os outros. Aprendendo as relações entre as letras e os sons, a criança comeca a fazer escrita por codificação fonológica, ou seja, falando consigo mesma e convertendo os sons da fala nas suas letras correspondentes (CAPOVILLA *et al*., 2001, p. 1499).

Contudo, nesse estágio, esse processo ainda é lento e a criança tende a cometer erros em palavras em que a relação letra e som é irregular. Quando esses

erros se tornam cada vez menos frequentes, a partir do treino e da prática de atividades, a criança ouvinte passa do estágio alfabético para o estágio ortográfico.

No estágio ortográfico, a criança começa a perceber as irregularidades existentes entre os grafemas e os fonemas, e compreende que para a produção ortográfica de certas palavras, sua escrita precisa ser memorizada. Nesse período, o sistema de leitura e escrita da criança ouvinte está mais maduro e completo, então ela "passa a tirar vantagem crescente da frequência com que as palavras aparecem, conseguindo lê-las com cada vez mais rapidez e fluência, por reconhecimento visual direto"(CAPOVILLA *et al*., 2001, p. 1499).

Consoante o supracitado autor, a criança surda tende a passar pelos mesmos estágios de leitura e escrita que a ouvinte. Contudo, como a escrita alfabética foi desenvolvida por e para ouvintes, ou seja, para representar os sons da fala, para a criança surda, por não ter acesso a esses sons, e por comunicar-se com os outros e consigo mesma a partir da língua de sinais – uma língua cuja modalidade (visuoespacial) é divergente da modalidade (oral-auditiva) das línguas sonoras –, a escrita alfabética acaba consistindo em um "agregado complexo e mudo de traços visuais, cuja relação arbitrária com as coisas precisa ser aprendida por memorização descontextualizada e artificial", o que limita drasticamente seu desempenho (CAPOVILLA *et al*., 2001, p. 1498).

Nesse sentido, enquanto para as crianças ouvintes (e todos os ouvintes, de maneira geral), existe uma relação de continuidade entre o pensar, o falar e o escrever, com as crianças surdas, isso não ocorre. Ainda que estas decomponham as palavras escritas em letras, utilizando-se da datilologia (uma representação visual da escrita alfabética criada exatamente para possibilitar um aprendizado mais efetivo da escrita por esses sujeitos), "ela não obterá diretamente o sinal lexical que está acostumada a ver e a emitir no dia a dia" (CAPOVILLA *et al*., 2001, p. 1504).

Para os surdos, a escrita alfabética não é natural. Ao contrário: é artificial e arbitrária. Isso não significa, no entanto, que os surdos não possam aprender a escrita alfabética. Diversos pesquisadores têm-se ocupado dessa questão, tratando da aquisição da escrita alfabética por pessoas surdas.

Dentre eles, avulta-se o estudo de Quadros (2006), para quem embora a escrita alfabética não se apresente aos surdos de forma espontânea, como ocorre com os ouvintes, é no modo como essas dificuldades e diferenças são encaradas no processo de escolarização que reside o principal problema. Além disso, o ensino da escrita para

surdos não deve estar desvinculado do uso de sua língua materna, a língua de sinais, e esse é um outro fator complicador para a aquisição da escrita por surdos.

Isso porque, em nível nacional, a maioria dos surdos são oriundos de famílias ouvintes que, em geral, não tem qualquer conhecimento da língua de sinais. Isso faz com que as crianças surdas tenham dificuldade na aquisição de sua língua materna e cheguem à escola “sem uma língua na qual possa se basear na tarefa de aprender a ler e a escrever” (KARNOPP; PEREIRA, 2015, p. 125).

Por esse motivo, Silva (2001, p. 43) afirma que a criança surda, “antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua”, e é aí, segundo a referida autora, que se instala a grande diferença de escolarização (e de aquisição da escrita) entre o surdo e o ouvinte.

Sobre essa questão, Pereira (2017) reitera que as pesquisas já comprovaram que crianças surdas, filhas de pais surdos, apresentam desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico compatíveis aos de crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, o que demonstra o mérito de as crianças surdas terem contato com a língua de sinais o mais cedo possível. Tal fato é igualmente apontado por Lane, Hoffmeinster e Bahan (1996).

Segundo os supracitados autores, pesquisas norte-americanas, realizadas nas décadas de 1960 e 1970, comparando o desempenho acadêmico de filhos surdos de pais surdos com o de filhos surdos de pais ouvintes demonstraram que os daqueles eram academicamente melhores que os destes, pois a interação com pais surdos, a partir de uma língua comum (língua de sinais), possibilitava aos filhos surdos desenvolverem uma compreensão de mundo que os auxiliava nas atividades de leitura e escrita de uma segunda língua oral (no caso, o inglês). Essas pesquisas evidenciaram, ainda, que as crianças surdas que chegam à escola com conhecimento de *American Sign Language* (ASL) – Língua de Sinais Americana tinham uma sociabilidade melhor que aquelas que não tinham o domínio sobre a sua língua.

Tal pesquisa faculta a compreesão de que não se pode separar as dificuldades de aquisição de escrita das pessoas surdas das dificuldades de aquisição de sua língua materna, sob a qual todo o processo de aquisição da escrita se sustenta. É somente após o desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural que os surdos conseguirão entender as diferenças existentes entre sua própria língua e as outras. É nisso que concernem os problemas dos surdos com a aquisição da escrita (SILVA, 2001).

Nessa mesma direção, Lane, Hoffmeinster e Bahan (1996) salientam que o conhecimento cultural e as experiências vivenciadas no dia a dia pelas crianças são um instrumento inescusável ao processo de aquisição da liguagem. De acordo com os autores referidos, para que esse processo seja bem-sucedido, é preciso que ele esteja pautado em uma base comum de experiências compartilhadas.

Em outros termos, para serem bons na escrita, os alunos surdos devem trazer consigo experiências de vida e de mundo que, por sua vez, são categorizadas e armazenadas por meio de um idioma, no caso deles, a língua de sinais. No entanto, ainda segundo os autores supracitados, essa tem sido a principal dificuldade encontrada por esses sujeitos.

Isso porque todo o conhecimento que se leva para a escola é mediado pela linguagem e desempenha um papel vital na capacidade de compreensão quanto à forma peculiarmente descontextualizada de linguagem como é o texto impresso. Quando se escreve, faz-se uso desses conhecimentos para integrar as informações que permitirão desenvolver estratégias capazes de facilitar o entendimento da estrutura da língua portuguesa.

Como seria não ter esse tipo de conhecimento prévio que auxilia a encontrar uma estrutura onde há apenas uma série de palavras e alguma pontuação? Essa é a principal dificuldade vivenciada pelas crianças surdas no aprendizado da escrita, porquanto elas geralmente atingem a idade escolar sem adquirir qualquer língua. Assim, “incapazes de armazenar suas experiências na memória por falta de linguagem, elas chegam a sala de aula extremamente deficientes no conhecimento básico tão essencial para a leitura” e para a escrita (LANE; HOFFMEINSTER; BAHAN, 1996, p. 286, tradução nossa).[15]

Aí está a maior importância da língua de sinais para a aquisição da escrita pelos surdos. Como mencionado aqui, e fundamentado Pereira (2017, p. 47), é pela língua de sinais que os surdos poderão atribuir sentidos ao que leem, “deixando de ser meros decodificadores da escrita e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituir o seu conhecimento do português”.

---

[15]Unableto store their experiences in memory because they lack language, they cannot help butarrive in the classroom extremely deficient in the background knowledge so essential to reading.

Dessa forma, o próximo capítulo destina-se a discorrer sobre o ensino de PSLS, tendo em vista a relevância da visuoespacialidade de sua primeira língua (Libras) e as estratégias apontadas para o desenvolvimento desse ensino.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS

Neste capítulo, objeta-se a visualidade enquanto aspecto fundamental para o surdo no processo ensino-aprendizagem da Libras como primeira língua, e de uma segunda língua (L2), bem como se apresentam alguns apontamentos sobre estratégias utilizadas para o ensino de leitura e escrita de português como L2, baseados em estudos já desenvolvidos na área, dialogando com autores como Goldfeld (2002); Quadros e Schmiedt (2006); Strobel (2008); Lima (2018); Malaia e Wilbur (2014); Alves (2020), entre outros.

2.1 O caráter visuoespacial da língua de sinais

Assim como no ensino de língua portuguesa enquanto primeira língua, destinada às pessoas ouvintes, o ensino de português como segunda língua para alunos surdos deve abordar aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Acerca dessa questão, o Ministério da Educação (MEC) assevera, a partir da coleção *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*, que “todo cuidado será necessário para que [esse] aprendizado não se transforme apenas em prática de memorização de regras, classificações e nomenclaturas, ou seja, uma atividade meramente metalinguística” (MEC, 2006, p. 80).

Segundo Alvez *et al.* (2010, p. 19), o ensino de português enquanto segunda língua para surdos deve ser abordado a partir de três níveis distintos: I – letramento inicial; II – intermediário de leitura e escrita; e III – uso da escrita. Em consonância com os supracitados autores, para aprender, o aluno surdo deverá, inicialmente, passar por um processo de letramento que o permitirá perpassar “a educação infantil e o ciclo de alfabetização no decorrer do ensino fundamental”.

A entrada dos alunos nesse processo de letramento possibilitará que eles sigam para níveis intermediários de leitura, interpretação e escrita, de modo a alcançarem o terceiro e mais avançado nível, que deles requererá o uso da língua em textos mais complexos.

Nesse cenário, a sala de AEE, dotada de recursos multifuncionais destinados a mitigar as limitações encontradas pelos alunos com deficiência no processo de

inclusão nas escolas regulares,[16] tem papel inescusável. Mas, especificamente no que concerne ao ensino de português, para que tais salas cumpram a sua finalidade, é preciso que sejam providenciados

> amplo acervo textual em língua portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, pelos quais possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação e de enunciação; presença de pistas escritas pré-estabelecidas pelo professor em concordância com os alunos, de forma que possam ser utilizadas como canal de comunicação entre os alunos e o professor, colocando em uso, a estrutura e funcionamento da língua. (ALVEZ *et al*., 2010, p. 20).

Tendo isso em vista, denota-se que o sucesso do aluno nessas etapas possibilitará avanços quando o ensino da segunda língua (L2) for um estudo prático, que mantenha relações com as vivências do aluno surdo, não se restringindo ao uso da gramática normativa, a partir de um conjunto de regras sem sentido para o aprendiz, reduzindo a língua a um sistema abstrato de normatizações que deve ser incorporado por meio de treino e repetição. Outrossim, é necessário que se considere a língua de sinais como parte fundamental desse processo de aprendizagem do português enquanto L2 pelo aluno surdo.

A abordagem sobre a língua de sinais como língua natural das pessoas surdas já é consenso entre diferentes autores que discorrem sobre a surdez (STUMPF, 2005; GESSER, 2009; LODI, 2010; QUADROS, 2006, 2019 etc.). É exatamente por constituir língua natural, isto é, a primeira língua das pessoas com surdez, que a Libras, no caso dos surdos brasileiros, funciona como intermediária do processo de aquisição de língua portuguesa enquanto L2. Para entender o modo como isso ocorre, importa discorrer, inicialmente, sobre o caráter visuoespacial das línguas de sinais.

Partilha-se do entendimento de Mitchell e Myles (1998), quando afirmam que a aprendizagem de uma segunda língua deve acontecer somente após a aquisição da primeira língua. Nesse sentido, no que diz respeito aos surdos brasileiros, entende-se

---

[16]Detém-se de forma mais detalhada sobre o funcionamento do AEE ao longo do próximo capítulo.

que é somente após a aquisição da Libras[17] que a aprendizagem de português deve ocorrer. Como salienta Lodi (2014, p. 169), é com a aquisição da primeira língua que "a criança começa a dominar o discurso exterior que determinará seu papel como interlocutor; [é por essa aquisição que] inicia-se o desenvolvimento do pensamento (discurso interior)", que constitui a formação dos conceitos e significados de mundo por meio de suas experiências.

Embora a língua de sinais apresente uma modalidade diferente da língua portuguesa – enquanto a língua de sinais apresenta uma modalidade do tipo visuoespacial, a língua portuguesa, oral-auditiva) –, ela não foge a essa máxima. Quando se diz que a Libras é uma língua de modalidade espaço-visual e não oral-auditiva, como o português, isso não significa dizer que ela é uma língua com estatuto e/ou qualidades inferiores àquelas apresentadas pelas línguas orais, apenas que o modo de expressão e recepção é diferente, uma vez que enquanto as línguas de sinais são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e pelo uso de expressões faciais, as orais fazem uso do sistema fonoarticulatório.

Assim, com a utilização do espaço pelas línguas visuais, o interlocutor observa as "peças" específicas de formação de signos da mesma maneira que um ouvinte capta um sinal auditivo para a sucessão de consoantes e vogais que formam as sílabas e palavras. Pelo prisma da percepção e do processamento da informação, o sinalizante produz um código linguístico visualmente observável que é percebido e decodificado pelo interlocutor com o objetivo de compreender o conteúdo da mensagem. Desse modo, a experiência de comunicar-se usando a língua de sinais altera as habilidades perceptivas dos sinalizantes, resultando em uma mudança sobre como é visto o mundo, ratificando a ideia de que é por intermédio da língua de sinais que os surdos estabelecerão sua percepção de mundo, atribuindo sentido àquilo que está escrito (MALAIA; WILBUR, 2014).

---

[17]Aqui, é preciso esclarecer dois pontos importantes: ao longo deste trabalho, quando há referência ao ensino de português enquanto segunda língua para pessoas surdas, trata-se de sua modalidade escrita, como fazem os diferentes documentos legais que tratam sobre a língua portuguesa como segunda língua para surdos. Isso não significa, no entanto, que os surdos sejam proibidos de aprender a língua portuguesa em sua modalidade oral. O aprendizado da modalidade oral de língua portuguesa por pessoas com surdez é, em geral, de caráter pessoal. O segundo ponto a ser destacado é que este trabalho se fundamenta em autores que compreendem a língua de sinais enquanto língua natural das pessoas surdas. Salienta-se, por oportuno, que alguns autores, como Pfeiffer (2013, 2015) e Lobato (2014), por exemplo, não consideram a Libras como língua natural dos surdos.

A literatura do campo linguístico usa o termo *modalidade* como forma de produção de uma mesma língua (modalidade escrita e oral), e apesar de ter sido a nomenclatura utilizada até esse momento da pesquisa, por ser mais comumente empregado pelos diferentes autores da área da surdez com vistas a abordar a diferença entre língua oral e língua sinalizada, a partir desse ponto, adota-se, consoante Alves (2020), o termo *manifestação llinguística* (doravante ML).

Para Alves (2020, p. 21) “as Línguas de Sinais se diferenciam das línguas orais não só pelo léxico ou na sua estrutura gramatical”, mas também em sua forma de produção. Nessa lógica, o uso do termo *modalidade*, ainda que ressalte uma lógica de funcionamento interno da língua, não evidencia a forma de produção de desses sistemas linguísticos.

Esse entendimento sobre as diferentes manifestações linguísticas é meritório para ajudar na compreensão do delineamento de estratégias metodológicas para o ensino de língua oral para surdos (ALVES, 2020). A referida autora esclarece, inclusive, que o ensino de uma L2 (ML oral-auditiva) para surdos não pode estabelecer metodologias baseadas em sua língua materna (ML visuoespacial) nem no ensino de L2 “tradicional”.

2.2 Primeira língua (L1) e segunda língua (L2)

Na seção anterior, aduziu-se que o aspecto visual é basilar para o ensino do surdo – tanto de Libras quanto de língua portuguesa. Todavia, como se sabe, nem sempre essa compreensão foi absorvida. A história mostra que embora o processo de educação de surdos tenha se iniciado no século XVI, foi apenas no século XVIII, com Charles Michel de L’Epée, que os aspectos espaciais das línguas de sinais passaram a ser considerados no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Aliás, para L’Epée, “os surdos que chegavam à instituição já estavam dotados de uma linguagem e utilizá-la como método de ensino seria a forma mais fácil e eficaz de instrui-los quanto ao Francês” (LIMA, 2018, p. 96).

Entretanto, essa acepção sobre a educação dos surdos não era unânime, e com a morte de L’Epée, o discurso dos opositores à sua metodologia ganhou força, apesar de comprovada a eficácia de seu método, resultando em uma retomada dos princípios oralistas que prevaleciam nos séculos anteriores.

De acordo com Lima (2018, p. 96), “o principal argumento era o de que ainda que aprendessem a língua de sinais, os surdos estariam restritos e limitados a conversarem apenas entre si ou em um circunscrito grupo de usuários falantes dessa língua”, enquanto o aprendizado da língua oral permitiria que eles interagissem com os ouvintes.

Ainda segundo 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, e o método oralista alcança o *status* de único e verdadeiro método para o ensino de surdos. Conforme consta nas atas desse congresso, dever-se-ia “renunciar o uso de sinais” (INES, 2011, p. 24), além do que “não se sirva de um sinal quando ele pode ser substituído por uma fala. Tome cuidado para que a criança faça o mesmo.” (INES, 2011, p. 75).

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, qual seja o bilinguísmo, que se sobreleva por considerar tanto a L1 quanto a L2 dos alunos surdos no processo ensino-aprendizagem.

Na acepção de Goldfeld (2002), essa metodologia tem como pressuposto básico que o surdo seja bilíngue, ou seja, ele deve adquirir como língua materna a língua de sinais, e como segunda língua a língua oficial de seu País, no caso, do Brasil, o português.

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 o português. 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 (1981, 1994, 1996 apud MELLO, 2002), para quem há uma deslocamento positivo de conhecimentos linguísticos e conceituais entre a L1 e a L2.

Outro fator a ser considerado no processo ensino-aprendizagem é a maneira como os surdos compreendem a sua identidade, como se relacionam em sociedade a partir dessa abordagem bicultural e, consequentemente, como significam a língua de sinais e a língua portuguesa nesse cenário de L1 e L2. É preciso atinar que não há

uma homogeneidade acerca das identidades surdas. Ao contrário: elas são múltipas e heterogêneas, e as características que cada uma delas apresenta reclama 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 são pertencentes a outra cultura, ou seja, a cultura majoritária ouvinte. Strobel (2008, p. 37), por sua vez, revela que da "experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento cientifico e acadêmico."

À vista disso, diriamos que dentre os fatores que corroboram a formação da identidade e, consequentemente, o processo de aprendizagem tanto de L1 quanto de L2, estão: se a surdez é congênita ou adquirida; se antes da surdez ela (pessoa surda) já havia passado pelo processo de aquisição da língua portuguesa; se é filho/a de pais surdos ou 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 quando adulto.

Como reflexo de um sistema de ensino para surdos pouco ou mal estruturado no Brasil, a maioria dos surdos adultos são considerados iletrados funcionais, por motivos que advém 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, p. 57) abona que além de terem dificuldades quanto à leitura e compreensão de texto, os surdos também convivem com

> pouco conhecimento da língua portuguesa, considerável limitação do que se refere ao domínio de sua estrutura, limitação no léxico, falta de consciência de processo de formação de palavras, uso inadequado de verbos em suas conjugações, tempos e modos, uso impróprio de preposições, omissão de conectivos em geral e verbos de ligação, troca do verbo "ser" por "estar", falta de domínio e uso restrito de certas estruturas de coordenação e subordinação.

Portanto, mesmo entendendo que há várias identidades dentro de uma mesma comunidade, e que o diagnóstico de um pessoa surda pode variar desde uma surdez de grau leve até um grau profundo, considera-se a pessoa com surdez, para os fins

deste trabalho, aquela que considera a língua de sinais como sua língua materna (L1), tendo-a como língua de instrução, e compreende o português como sua segunda língua (L2), especialmente na modaliade 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.

Nesse meandro, Slomski (2012, p. 52) 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”.

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.

Na busca por solucionar a questão do ensino de português como L2 para surdos, alguns estudos apontam estratégias possíveis ao ensino da leitura e escrita para esse segmento (QUADROS; SCHIMIEDT, 2006; SALES, 2004).

Guarinello (2007, p. 16), por exemplo, envidou uma investigação sobre as produções escritas de quatro adolescentes surdos. Compartilhando os efeitos de sua proposta de trabalho, demonstrou a importância do outro sobre a escrita dos surdos, pois “o desenvolvimento da escrita das crianças não segue um caminho único e igual, ao contrário, passa por um processo de imprevisibilidades e diferenças”, ou seja, uma série de estratégias didáticas diferentes devem ser tomadas para que se atinja uma continuidade no aprendizado.

2.3 Propostas para o ensino de português como L2

O MEC, 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*, com o objetivo de apoiar e incentivar a qualificação de professores que atuam com alunos surdos.

De acordo com esse material,

> o aspecto mais flagrante na aquisição de uma língua oral como L2 pela criança surda é que ela deve adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditivo está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender. No entanto, a criança surda pode ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, que é a modalidade escrita da língua oral. (SALLES *et al*., 2004a, p. 77).

Depreende-se, pelo recorte acima, a preocupação do MEC em minimizar os efeitos de um modelo educacional voltado à pessoa com surdez que (super)valoriza uma pedagogia ouvinte, isto é, uma proposta de ensino que se concentra no aprendizado do aspecto oral da língua e que toma seu âmbito escrito como um aprendizado lacunar.

Karnopp (2005) afirma que embora exista uma considerável literatura que versa sobre a aquisição da leitura e da escrita enquanto segunda língua, poucas se destinam às especificidades das pessoas com surdez o que, segundo a supracitada autora, dificulta as análises a respeito dos textos produzidos pelo surdo e de seus significados.

A iniciativa do governo federal em produzir material alusivo ao estudo de português enquanto L2 para surdos figura entre os estudos pioneiros na área da surdez abordando essa questão. Apesar disso, já é possível visualizar uma manifestação de características de como deve ser um sujeito bilíngue em um contexto em que o aprendizado de duas línguas é fundamental para que esse sujeito percorra os espaços sociais onde vive.

Esse bilinguismo está também associado a um biculturalismo, uma vez que uma língua não pode ser adquirida isolada de sua cultura, porquanto esta é uma das principais formas de expressão de uma cultura. Nesse sentido, é oportuno ratificar que os surdos circulam entre duas culturas: uma surda, que lhe é própria e minoritária; e uma ouvinte, majoritária[18].

Hoje, por força da BNCC (2017), em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), figuram-se debates que permeiam a educação em todas as suas esferas, com ênfase aqui, nomeadamente, para as discussões relacionadas à igualdade, diversidade e equidade para com o

---

[18]Essas questões sobre cultura surda e cultura ouvinte, embora não sejam detalhadas neste trabalho, são questões que circundam essa discussão.

alunado das instituições de ensino, pois os sistemas, as redes de ensino e as instituições escolares precisam ter um planejamento claro, focando na equidade, reconhecendo que os estudantes têm necessidades diferentes e que para atender às competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, a inclusão da Libras é essencial para a pessoa com surdez, pois como mencionado outrora, ela é a língua de instrução da pessoa com surdez e fundamental no processo de ensino de língua portuguesa para surdos, enquanto L2.

Salienta-se, contudo, que embora a BNCC (2017) fale sobre a utilização da Libras, tais diretrizes não contemplam a pessoa surda, ou seja, não há um direcionamento sobre estratégias metodológicas para o ensino de pessoas com surdez que atendam às especificidades de sua cultura e/ou identidade.

O Decreto 5.626, de 2005, também revela discussões e decisões mais detalhadas em relação à garantia do direito à educação das pessoas com surdez ou deficiência auditiva, pois especifica que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: escolas e classes de educação bilíngue nos anos iniciais do ensino fundamental; escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, entre outras.

Entende-se como escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa (nosso foco) são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Pela perspectiva bilíngue, segundo autores como Slomski (2012), a língua de sinais funciona como a língua básica na comunicação diária e a ferramenta básica para adquirir conhecimentos e habilidades. A autora salienta ainda que a perspectiva bilíngue contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos alunos surdos. nesse modelo bilíngue, a língua portuguesa “preenche a função de uma língua escrita (colhendo informações e conhecimentos” (SLOMSKI, 2012, p. 47). Porém, é importante apreender que esse bilinguísmo é atípico, pois envolve línguas de ML diferentes, e como afirma Quadros (2005) é desafiador, para a comunidade surda envolvida, descobrir as relações e fronteiras estabelecidas.

É válido salientar que a organização do ensino para surdos no Brasil ainda tem várias configurações, destacando-se: escolas bilíngues;[19] escolas nas quais os professores não são fluentes em língua de sinais e é disponibilizado apenas o intérprete de Libras na sala de aula regular, o que inviabiliza, em certa medida, a interação entre professor e aluno, e onde o aluno tem acesso ao conteúdo traduzido; instituições que não têm a presença de um intérprete de Libras e são disponibilizadas apenas as salas de AEE para surdos, ofertada no contraturno, entre outros modelos.

Reconhecer esses modelos ajuda no entendimento de que mesmo com as diretrizes estabelecidas em leis, decretos e outros documentos oficiais, muito ainda há para ser feito sobre o ensino do surdo. Autores que escrevem a partir de uma perspectiva da comunidade surda afirmam que esse segmento deseja uma escola efetivamente bilíngue "para compartilhar saberes linguísticos, culturais e políticos, onde a língua de sinais seja a língua da escola, dos professores e funcionários. [...] de onde saiam seguros de seus conhecimentos" (SILVA, 2012, p. 271).

Nessa lógica, quando se trata do ensino de português para surdos, enquanto L2, considera-se o aluno surdo fluente em língua de sinais que aprende a escrita de uma língua oral sendo ensinado na perspectiva de uma ML visuoespacial. Diante disso, apresentam-se a seguir os principais pontos elencados por Quadros (2019, p. 156) como objetivos de uma educação bilíngue.

> a) legitimar a experiência visual;
> b) assegurar o desenvolvimento socioemocional íntegro das crianças a partir da identificação com surdos adultos (encontro surdo-surdo);
> c) criar um ambiente linguístico-social apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
> d) garantir as possibilidades para que as crianças surdas construam uma teoria de mundo;
> e) oportunizar o acesso à informação curricular e cultural.

Em face do exposto, é possível constatar como indispensável a interação surdo-surdo. Uma vez que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, também fica explicitada a importância de os pais aprenderem a língua de sinais para a interação com seus filhos, e que os professores de surdos devem ter proficiência em

---

[19]Um exemplo prototípico de escola bilíngue é a Escola Municipal Bilingue Francisco Suderland Bastos Mota (fundada em 2015, em Fortaleza/CE), primeira escola de Fortaleza em que todas as disciplinas são ministradas em Libras e praticamente todos os professores são surdos (não é uma realidade de todos os estados, longe disso).

Libras, a fim de que durante o processo ensino-aprendizagem, sejam levantados questionamentos aprofundados sobre temáticas variadas, chamando a atenção para a diferença entre as duas línguas. “Do contrário, o professor não tem condições de preparar suas aulas com antecedência, selecionando alguns aspectos principais e levando elementos para intervenção na construção de significados na leitura dos alunos” (MOURA, 2015, p. 113).

Moura (2015) acrescenta que para vislumbrar mudanças significativas para os indivíduos, é necessário a apropriação das noções de leitura e escrita com foco no letramento crítico, na “apropriação das práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2001, p. 23), ou seja, no desenvolvimento do leitor para a compreensão e interpretação dos textos que circulam, os quais são variados, e com o avanço da tecnologia, os surdos cada vez mais cedo têm contato com eles.

De acordo com Quadros (2019), por essa razão, os surdos têm usado o português para constantes interações uns com os outros e com os ouvintes, sobretudo por meio das redes sociais, evidenciando que o português passa a ter, também para o surdo, sentidos reais de uso no cotidiano.

Dito isso, e considerando o escopo deste trabalho, interpreta-se, assim como Salles (2004b), que a etapa principal para a aprendizagem da escrita é a leitura, foco do processo de ensino de português como L2 para surdos. *A priori*, o professor precisa considerar como essencial o uso da língua de sinais enquanto instrumento do ensino, ou dependendo do grau de instrução do aluno, os aspectos visuais de maneira geral.

É por meio da língua de sinais que o surdo faz a leitura de mundo para depois passar à leitura da palavra escrita em língua portuguesa. Colaborando com essa discussão e como ponto inicial desse processo, Alves (2020) fala da importância de ensinar o surdo a ler imagens e com isso, promover vínculos com os aspectos do texto verbal.

A referida autora trabalha com surdos há alguns anos e apresenta em seu livro, *Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa*, alguns relatos de um projeto de extensão universitária da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para surdos, desenvolvido com a ajuda de monitores, sobre a criação da Narrativa Visual Lógico-Didático (NVLD) como recurso visual para o ensino do surdo. A NVLD “é um texto verbo-visual que surge a partir do sentido produzido em um texto verbal” (ALVES, 2020, p. 46), ou seja, uma imagem construída/montada para conter o máximo de significações de um texto verbal.

Em sua obra, que trata da prática de leitura da língua portuguesa como segunda língua para surdos, Moura (2015) fala de sua experiência em uma pesquisa de campo realizada com alunos surdos com idade entre 12 e 18 anos, todos estudantes do ensino fundamental. Os relatos têm como base uma atividade na qual os alunos explicavam suas compreensões de leitura do português usando a Libras. Neste trabalho, a autora em tela reúne dados sobre significados construídos pelos alunos, com e sem a sua intervenção, e apresenta os significados construídos por eles quando buscam a extrapolação dos limites do texto para a produção de diferentes significados.

A supracitada autora destaca, ainda, dois pontos importantes sobre sua análise, a partir dos significados, para tornar mais clara a reflexão: I - a importância da socialização entre colegas (encontro surdo-surdo, surdo-ouvinte) para a compreensão do texto, possibilitando discussões; II - compartilhar os significados nas duas línguas e comparar a situação estudada com a de alguém que conhecem facilita a compreensão dos conceitos, e os resultados são positivos.

Nesse sentido, de acordo com a referida autora, além de considerar as diferentes estruturas das línguas, é preciso dar relevância ao contato entre os indivíduos surdos para a construção do conhecimento. No Quadro 1, elencam-se alguns dos significados construídos pela autora a partir do texto, em relação à mudança na concepção de leitura dos alunos surdos (MOURA, 2015).

Quadro 1 – Significados construídos pelo texto

Com a mediação da Libras, é possível dar sentido as palavras da língua portuguesa.
Ler as palavras dentro de um contexto facilita a atribuição de significado.
Dar exemplos auxilia na compreensão da leitura.
Perto de casa, na mídia, nos filmes etc., pode ocorrer o que é estudado na escola.
O texto trouxe à tona fatos cotidianos, mas nunca pensado de modo crítico.
Os surdos, com a mediação da Libras, podem obter informações, formar-se intelectualmente e aprender português.
Aprender português escrito permite ao surdo ter informações, além de dar acesso a diversas áreas do conhecimento.
A língua de sinais na escola é fundamental para o aprendizado dos Surdos.

Fonte: Moura (2015, p. 139).

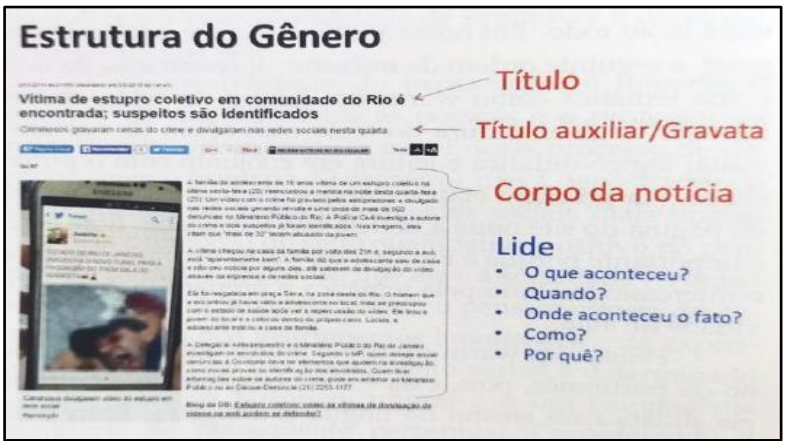
Como se observa, é partindo das representações mentais e dos contextos vividos pelo surdo que ele conseguirá dar sentido ao texto. Dessa forma, o ensino de L2 deve envolver, assim como na L1, leitura, escrita e gramática. Por questões didáticas, pensando em uma organização sequencial dos conteúdos a serem ministrados para o aluno surdo, Alves (2020) sugere que se apresentem na seguinte

ordem: leitura; repertório vocabular; variação linguística formal e informal; produção textual (escrita e reescrita); e gramática.

A susodita autora baseia-se no ensino da escrita de português como L2 para surdos mediante o uso de gêneros textuais/discursivos (recado/bilhete, aviso, anúncio, bate-papo, convite, tirinha, quadrinho, charges, diário, notícia e artigo de opinião etc.), pois o surdo mantém constante contato com esses gêneros.

Alves (2020) expõe, inclusive, os principais aspectos apesar em cada momento dessa ordem de conteúdos ministrados a partir dos gêneros, trazendo a exemplificação a partir de uma aplicação com o gênero notícia. Nessa experiência, o primeiro momento, qual seja da leitura, é dividido em três fases: a primeira fase refere-se ao trabalho com a leitura propriamente dita, que é aquele tempo voltado para estimular o aluno à compreensão das características do gênero e da informação por meio do acesso a ele, sendo apresentados desde a fonte de acesso, *layout*, tipos de notícias até a importância de buscá-los, apontando para a relação possível de estabelecer com os conhecimentos prévios (vide Figura 3); na segunda fase, o professor solicita que façam leituras silenciosas, com o objetivo de extrair informações possíveis, seguido de questionamentos aos alunos (o que o texto informa? Qual fato? Quem são as pessoas envolvidas? E outras), para que juntos, possam discutir sobre o entendimento do texto, de forma mais livre; a última fase compreende uma releitura envolvida nos questionamentos levantados, estabelecendo relação com a compreensão imagem/texto.

Figura 3 – Gênero notícia



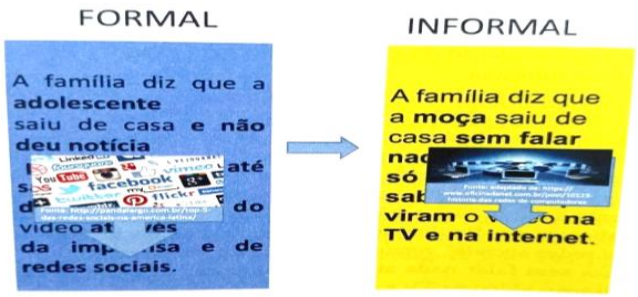
Fonte: Alves (2020, p. 80).

No segundo momento, vocabulário, são expostas as principais palavras apresentadas para que se possa trabalhar a tradução e o/os sentido/os produzidos no contexto histórico-cultural. A referida autora trabalha, primeiramente, expondo no quadro uma relação de palavras para serem traduzidas, e então explica o seu sentido no texto. Para o gênero exemplificado acima, por exemplo, foram selecionadas as palavras *estupro, suspeitos, crime, identificados, vítima* e *investigam.*

Sugere-se, ainda, que essa abordagem seja feita de forma divertida, podendo fazer uso de imagens e jogos diversos, lançando mão do *quiz* – jogo que envolve uma série de questões para avaliar os conhecimentos prévios de alguém –, pois quando é realizado para fazer relação imagem/palavra e/ou escrita/sinal, possibilita discutir outros significados, uma vez que, geralmente, o surdo conhece apenas um sentido para a maioria das palavras. Então, a exploração da palavra precisa partir do sentido presente no texto, e o professor deverá ficar atento à quantidade de palavras para que a atividade não fique cansativa demais, sempre valorizando o sentido e não a decodificação da palavra.

Para o terceiro momento, variação linguística, relevam-se as características formais do texto e possíveis informalidades que poderão surgir em ambientes diversos, frisando como tal, para os estudos dos verbos, a flexão do verbo, que nem sempre é conjugado formalmente. Por exemplo, em uma frase em que aparece formalmente no texto, e como essa mesma frase é dita informalmente; explicitando que em ambientes informais, a flexão do verbo pode, às vezes, ficar na terceira pessoa do singular. Algumas dessas questões são evidenciadas por meio dos textos apresentados na Figura 4, um retirado de uma rede social e o outro de um site de notícias, em que o professor explica sobre a formalidade e informalidade nos usos, discorrendo sobre em quais contextos a redação informal não é aceitável.

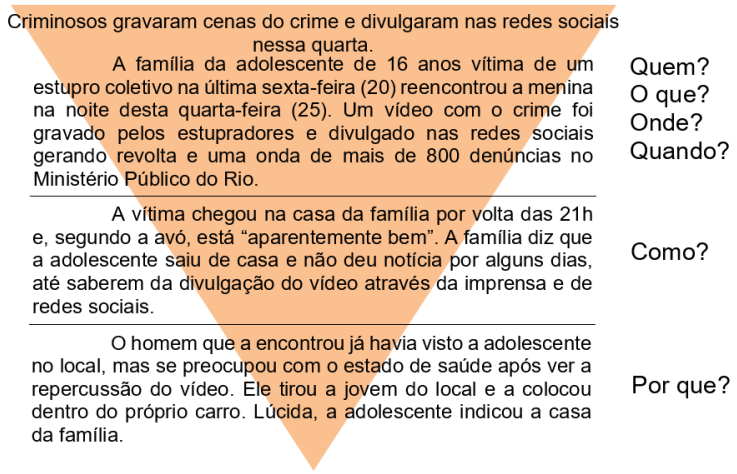
Figura 4 – Estrutura formal e informal



Fonte: Alves (2020, p. 100).

O quarto momento, produção textual, intenta aprender a produzir uma notícia. Inicialmente, retoma-se a apresentação dos componentes da estrutura do gênero notícia (manchete/título principal, gravata/título secundário, lide e texto), podendo, ainda, fazer uso da notícia apresentada na Figura 3 ou de *slides* que apontem seus componentes de maneira mais detalhada. Para o alcance de uma riqueza de detalhes, para essa retomada, sugere-se uma demonstração por meio da “pirâmide invertida” (exemplificada na Figura 5), onde se mostram as principais características desse gênero na base da pirâmide que está invertida, seguindo para as mais específicas para, a partir disso, abordar outras temáticas, construir pensamento crítico junto aos alunos, retextualização, escrita, correção de aspectos gramaticais e reescrita.

Figura 5 – A estrutura do gênero notícia na pirâmide invertida



Fonte: Alves (2020, p. 101).

Na etapa da produção textual, apresenta-se, a partir do tema principal abordado, três imagens com temáticas relacionadas: violência infantil; violência urbana; e violência contra a mulher (Figura 6).

Figura 6 – Temas para a produção textual

Fonte: Alves (2020, p. 130).

Nas próximas etapas, dentro da produção, solicitou-se aos alunos que fizessem comentários a partir da leitura visual das imagens, a fim de que se pudesse desenvolver junto com eles um pensamento crítico sobre cada abordagem e que realizassem a produção textual, que foi iniciada com eles escrevendo ideais chaves, dentro da pirâmide, mesmo já tendo sido explicada a estrutura do texto. Logo após, pedido que reescrevessem, já na estrutura da notícia, em uma folha de papel.

A primeira correção foi realizada com o grupo-classe, no sentido de observar a estrutura. Essa fase foi cumprida por meio de perguntas cujas respostas eram encontradas pelo aluno em seu próprio texto. Para verificar o desenvolvimento do texto, questionava-se ao estudante se havia a descrição do modo como aconteceu, e se na conclusão havia o motivo ou as medidas a serem tomadas, para que eles pudessem verificar onde estavam as informações dentro do texto e, assim, próprias produções.

Para o último momento, a gramática, sugere-se a apresentação e explicação da estrutura morfológica, flexão dos verbos, pronomes etc., e como esses assuntos são sinalizados em Libras, a depender do conteúdo programático para aquele ano/série. Salienta-se que a referida autora organiza esse estudo a partir do detalhamento do gênero notícia, mediante uma sequência didática, a qual é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

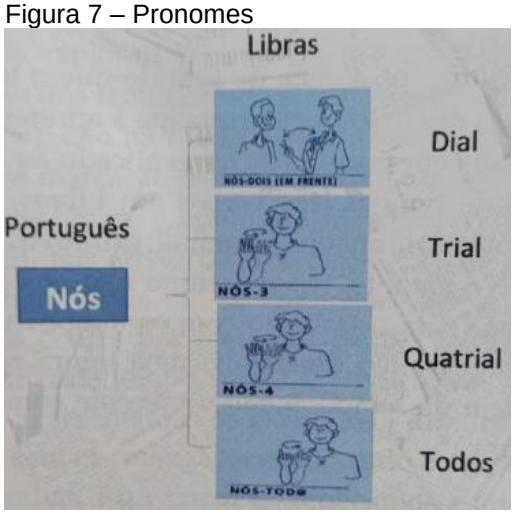
Nesse caso específico, os gêneros orais são descartados, uma vez que se trata de ensino de escrita, porém não eliminando a possibilidade, com outros propósitos, de que os gêneros orais se “transformem” em gêneros sinalizados.

Nessa fase, o objetivo é compreender o uso, a função e a semântica dos verbos regulares e de ligação, os tempos verbais, os pronomes e a concordância em língua portuguesa. Para isso, a supracitada autora seguiu a seguinte ordem de explanação:

- apresentar os verbos regulares *encontrar* e *reencontrar* – sua função no texto (representar visualmente);
- explicar a diferença morfológica e de sentido dos verbos *encontrar* e *reencontrar*, e mostrar como são sinalizados, discutindo a flexão desses verbos no texto;
- apresentar os pronomes pessoais em português e em Libras, por meio de representação imagética do sinal (Figura 7);

- explicar os tipos de pronomes pessoais;
- explicar a concordância verbal;
- mostrar as desinências verbais dos verbos regulares retirados do texto;
- apresentar o conceito de verbo; apresentar e explicar exemplos de verbos de estado, fenômeno da natureza, mostrando seus sentidos, por meio de representação imagética;
- aplicar atividade de modificação do tempo verbal.

Figura 7 – Pronomes



Fonte: Alves (2020, p. 154).

Em uma segunda correção dos textos escritos, retomam-se alguns conteúdos gramaticais, solicitando aos alunos que verifiquem em suas produções as ocorrências de tais conteúdos e se estão de acordo com a norma gramatical, requisitando uma segunda reescrita com vistas à correção de possíveis aspectos gramaticais, em comparação com o texto estudado. Dessa forma, envida-se mais uma correção dos textos, agora promovendo o *feedback* individual com os alunos que se encontram em nível de produção aquém do esperado, solicitando uma última nova reescrita.

Alves (2020) diz que os critérios de avaliação da produção textual do aluno surdo devem considerar os seguintes aspectos: estrutura do gênero (cobrança mais rígida, já que o aluno tem um exemplo a seguir); ideias e paragrafação (deve-se considerar o nível e a experiência do surdo); pensamento crítico e gramática (cobrar aqueles conteúdos trabalhados em sala de aula); e que a reescrita não ultrapasse quatro vezes, pois a temática se torna cansativa.

De modo geral, é comum o relato de alunos que ao estudarem uma segunda língua, desenvolveram uma habilidade mais que a outra: alguns leem melhor do que

escrevem, outros compreendem melhor do que falam etc. Nesse sentido, Alves (2020) assevera que a escrita da língua portuguesa, dentre as atividades do processo ensino-aprendizagem, é aquela na qual o surdo tem maior dificuldade e/ou “limitações”. Um dos motivos que favorecem essa deficiência, como observado anteriormente, são as várias configurações que os sistemas de ensino assumem ao ensinar língua portuguesa para surdos. Dessa forma, encontram-se nas salas de aulas surdos com grandes diferenças no tocante ao conhecimento de escrita do português.

Bernardino e Santos (2018) alegam que é preciso considerar que alguns alunos surdos estão, simultaneamente, aprendendo L1 e L2, e que as duas línguas, muitas vezes, dividem o ambiente de aprendizagem da língua-alvo. Sendo assim, importa entender que esse processo conta com diferentes etapas e caminhos, e que devem ser pensados e repensados visando a estabelecer a melhor estratégia, ao invés de alimentar um discurso que coloca em questão a competência linguística do aluno com surdez, uma vez que estudos já comprovam que alunos surdos filhos de pais surdos usuários da língua de sinais têm o mesmo desempenho para a aquisição da língua, quando em condições iguais aos alunos ouvintes filhos de pais ouvintes.

Segundo Alves (2020), dificuldades relacionadas à língua portuguesa são manifestadas por meio de aspectos como: o reduzido repertório vocabular; a baixa compreensão de estrutura do gênero; o trauma no processo; e o grande uso do processo de interlíngua, tida como “uma estrutura intermediária entre a sua L1 e a L2. Essa estrutura apresenta regras que aparentam estar entre as regras dos dois sistemas da L1 e da L2, no entanto, sem se enquadrar em nenhuma das duas”, e é gerada pelo aprendiz durante o seu desenvolvimento na língua-alvo (SILVA, 2018, p. 67).

Voltando ao repertório vocabular, este não é considerado uma lista de palavras fora de qualquer contexto, mas um vocabulário retirado de um contexto específico e que esteja dentro de alguma atividade proposta, pois é importante lembrar que além de não conhecer um amplo vocabulário, o surdo, na maioria das vezes, ainda conhece apenas um único significado para cada palavra, dificultando a produção de sentidos nos textos.

Ainda é muito comum que alunos surdos cursantes do ensino fundamental (anos finais) tenham acentuada dificuldade ou nenhuma noção de estruturação textual (ordenação de parágrafos ou mesmo noção sobre a constituição de introdução, desenvolvimento e conclusão). Logo, é comum testemunhar alunos surdos que não

escrevem em língua portuguesa, tampouco em escrita de sinais, demonstrando que o acompanhamento do professor ao aluno surdo durante todo o processo de produção textual é indispensável para que sejam solucionadas as suas dúvidas.

Adicionalmente, Alves (2020, p. 124) ressalta que o trauma também representa uma barreira, pois os alunos às vezes têm medo de escrever, sentem uma pressão interna sobre a necessidade de escrever bem, já que geralmente, os professores combram dos alunos surdos o mesmo desempenho dos ouvintes. De acordo com a autora em epígrafe, “a metodologia de ensino da escrita da língua portuguesa a qual os surdos são submetidos podem ser tão danosa ao ponto de traumatizá-lhes e criar neles uma sensação de incapacidade tal que os imobiliza na aquisição da língua oral” escrita.

A escrita do surdo apresenta uma estrutura da Libras, sendo a interlíngua uma marca forte dentro de seu texto. Consequentemente, percebem-se grandes dificuldades de ordem sintática (RIOLFI; TRINDADE, 2019).

Então, deve-se considerar para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos: o aspecto visual da língua e o professor fluente em Libras; o grau de conhecimento de mundo desse surdo a partir de suas diferentes vivências, inserido ativamente ou não dentro da própria cultura surda; e o fato de ter a gramática da língua de sinais internalizada não deve tornar esse ensino “mais fácil” para o surdo, tratando de aspectos superficiais, principalmente quanto às questões relacionadas à gramática do português.

À vista disso, Alves (2020, p. 161) 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.

Isso posto, deve-se considerar que o tempo de aprendizagem para o surdo é diferente do que para ouvinte, pois se trata de uma segunda língua para o sujeito que provavelmente chegou à escola sem a aquisição de nenhuma das duas línguas. Os critérios de avaliação da produção textual do aluno surdo também não deve ser baseado em avaliações tradicionais. Ao contrário: deve-se considerar “estrutura do

gênero, ordenação das ideias, pensamento crítico e gramática” (ALVES, 2020, p. 139).

Portanto, a cobrança do professor também precisa ser ponderada com o que ele ofereceu por meio do uso de estratégias de ensino adequadas a esse público.

2.4 Estratégias para a leitura e produção textual

Quando se fala em estratégias para o ensino de surdos, importa considerar alguns conceitos fundamentais, os quais já foram mencionamos ao longo deste capítulo: a diferença entre a modalidade escrita e oral da mesma língua; o fato de que os alunos aprendem duas línguas com distintas MLs (oral-auditiva e visuoespacial); a língua de sinais é sua língua materna (ainda sem uma escrita “consolidada”) e o português, sua L2; e uma visão da língua como uso para um própósito comunicativo (BARROS, 2015).

O referido autor acrescenta que quando o texto é trabalhado com o aluno, é possível identificar quatro níveis de leitura: interpretativa, inferencial, literal, e de decodificação.

> A leitura interpretativa é caracterizada pelo cruzamento que o leitor faz entre o texto e a sua própria experiência do mundo e para que possa retirar significado dos acontecimentos. A leitura inferencial é aquela que o leitor faz pela interação entre as várias partes do texto. A leitura literal ocorre quando o leitor retira significado das próprias palavras. A leitura de decodificação diz respeito ao reconhecimento de palavras a partir dos padrões de letras. (BARROS, 2015, p. 93).

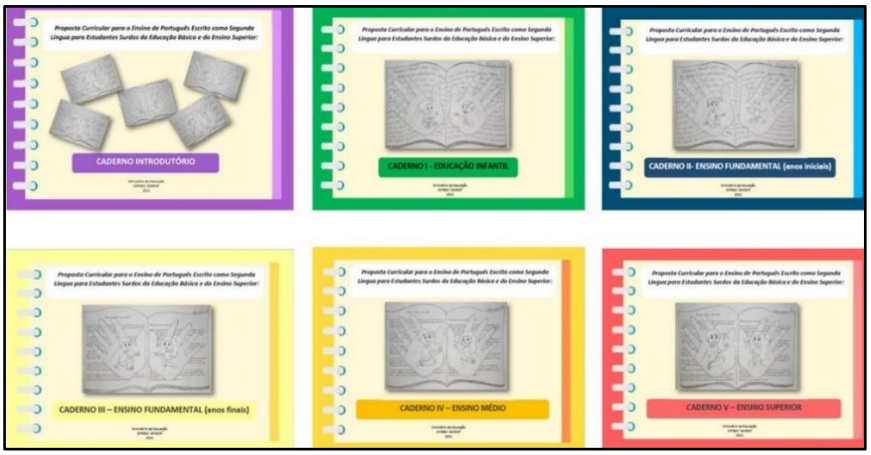
Observando-se atentamente cada um desses níveis, encontra-se alguma correspondência em níveis de utilização da língua em contexto social (extralinguísticos e línguísticos). Tendo como base a utilização de gêneros textuais, esses níveis orientam os professores a respeito do passo a passo sobre atividades de leitura e escrita do texto.

Antes de abordar algumas estratégias, é oportuno destacar que em 2021, o MEC, junto à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), lançou a *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior*. Essa proposta traz orientações dirigidas aos currículos dos estudantes surdos (surdos, surdocegos, com

deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades e superdotação e surdos com outras deficiências associadas).

O documento em tela divide-se em seis cadernos (Figura 8). O Caderno Introdutório (capa roxa) traz a concepção teórico-metodológica da proposta e as referências que nortearam a produção do material; o Caderno I (verde), a proposta para alunos de 1 ano e 7 meses a 5 anos; o Caderno II (azul) apresenta orientações para alunos do 1º ao 5º ano e da primeira seção da Educação de Jovens e Adultos (EJA); o Caderno III (amarelo claro) direciona-se para alunos dos anos finais do EF, do 6º ao 9º ano e da segunda seção do EJA; o Caderno IV (amarelo forte), para alunos do EM e da terceira seção do EJA; já o Caderno V (vermelho), último da proposta curricular, destina-se a estudantes surdos do ensino superior.

Figura 8 – Capas dos cadernos da proposta curricular



Fonte: Brasil (2021).

De acordo com os propósitos desta pesquisa, enfatiza-se o Caderno III, que trata, especificamente, dos anos finais do EF (6º, 7º, 8º e 9º, respectivamente, níveis B1, B2, B3 e B4), apresentando como eixos norteadores: Prática de Leitura de Textos; Prática de Produção Sinalizada; Prática de Análise Linguística; e a Prática de Produção de Textos Escritos, principalmente por meio da análise de gêneros textuais, corroborando toda a discussão estabelecida até aqui.

As diretrizes apresentam, ainda, o ponto focal para o processo ensino-aprendizagem para todos os níveis dessa etapa de ensino, como segue:

> para o *nível B1* o foco principal recai sobre a interpretação de textos, ampliação de vocabulário e estruturação frasal. Para o *nível B2*,

> espera-se que os alunos tenham contato com gêneros textuais do cotidiano, fazendo uso de suas próprias vivências para compreensão da leitura, além de aprofundar o conhecimento estrutural do português escrito quanto ao uso dos tempos verbais, preposições e análise dos efeitos de sentido no uso de algumas figuras de linguagem. Para os *níveis B3 e B4*, é esperado que os estudantes surdos possam escrever textos utilizando a norma padrão com maior autonomia, introduzir algumas estruturas sintáticas mais complexas, utilizar recursos coesivos referenciais e sequenciais com maior autonomia, entre outros aspectos. (BRASIL, 2021, p. 10, grifo do autor).

Esse documento é relevante na medida em que ajuda a desmistificar o pensamento de muitos educadores que ainda "limitam" o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo, pois muitos atribuem a ele uma deficiência linguística pelo fato de não construírem um texto com a mesma coesão de um estudante ouvinte que tenha o português como L1, então "facilitam" ou trabalham superficialmente os conteúdos de língua portuguesa. Os surdos têm o direito de aprender o português escrito considerando um currículo apropriado que proporcione estratégias para um ensino que seja alcançável/realizável, com uso de recursos predominantemente visuais. Entende-se que tais estratégias podem constituir ações pensadas e aplicadas pelo professor, orientadas para propiciar o desenvolvimento de definidas competências de aprendizagem que se têm em vista, ou seja, direcionar a ação a propósitos estabelecidos (VIEIRA; VIEIRA, 2005).

A partir das competências gerais estabelecidas no documento elaborado pelo MEC para o ensino de PSLS, elaboraram-se os Quadros 2 e 3 apresentando, a princípio, as competências que devem ser desenvolvidas para as práticas de linguagem a partir da leitura visual nos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 2 – Competências gerais para a leitura visual

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	
Níveis	**Competências Gerais - Leitura Visual**
B1 (6º ano)	**A** - Compreender textos escritos multissemióticos; **B** - Ampliar o léxico;
B2 (7º ano)	**C** - Envolver-se em práticas de leitura; **D** - Compreender textos multissemióticos, a fim de relacionar à sua vivência (características textuais e finalidade);
B3 (8º ano)	**E** - Refletir sobre o funcionamento da língua escrita; **F** - Compreender, por meio da análise contrastiva a diferença entre a Libras e do português escrito;
B4 (9º ano)	**G** - Compreender a linguagem figurada do português escrito; **H** - Compreender a cultura surda e a interculturalidade.

Fonte: organizado pelo autor, a partir do Caderno III de Brasil (2021).

Assim, para tais práticas de linguagem, as competências são as mesmas, devendo-se considerar a evolução dos conteúdos. O Quadro 3 traz as competências a serem desenvolvidas por meio da expressão escrita. Nesse caso, não há repetição integral das competências.

Quadro 3 – Competências gerais para a expressão escrita

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	
Níveis	**Expressão Escrita – Competências gerais**
B1 (6º ano)	**I** - Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros; **J** - produzir textos escritos contextualizados em diferentes situações, considerando aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos, de forma a aplicar os conhecimentos gramaticais nos textos; **K** - discutir na escrita a cultura surda e as questões de interculturalidade.
B2 e B3 (7º e 8º ano)	**I** - Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros; **L** - aplicar os conhecimentos gramaticais às diferentes situações de produção de textos escritos, considerando aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos.
B4 (9º ano)	**I** - Desenvolver a capacidade de produzir sentido por meio da produção escrita de diversos gêneros; **L** - aplicar os conhecimentos gramaticais às diferentes situações de produção de textos escritos, considerando aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos; **M** - aplicar os conhecimentos sobre a cultura surda e a interculturalidade em práticas de produção escrita.

Fonte: organizado pelo autor, a partir do Caderno III de Brasil (2021).

O Quadro 2 apresenta as competências para a prática da linguagem considerando a leitura visual igual em todos os anos finais do ensino funcamental. Mas para a expressão escrita, no Quadro 3, constam algumas modificações, que vão desde o desenvolvimento da capacidade de produção de sentidos na escrita de gêneros variados (B1 – 6º ano) até as 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. Vale ressaltar que o documento referido ainda especifica as habilidades, os objetos de conhecimento, os gêneros textuais que devem ser trabalhados em cada etapa e nas unidades temáticas.

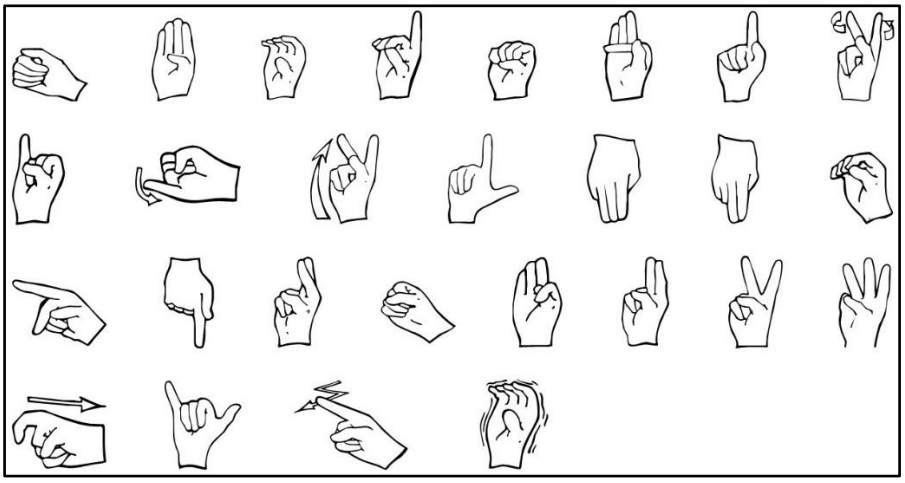
Reputando o já exposto, entende-se como primordial aos professores de surdos, além da formação em língua portuguesa, que eles sejam fluentes em Libras, uma vez que alguns educadores que desconhecem a língua ou ainda não tiveram um contato real com a Libras podem ter pensamentos superficiais sobre as características e potencialidades da língua, a exemplo de pensarem que o alfabeto manual ou

datilológico (Figura 9), tão utilizado na comunicação em Libras, é a própria língua de sinais. Entretanto, 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 equivalentes prontos em Libras ou, ainda, para explicar o significado de um sinal a um ouvinte, ou seja, é “um código de representação das letras alfabéticas” (GESSER, 2009, p. 28).

Para Costa (2009, p. 35), “a datilologia é um código criado a partir da realidade do ouvinte, não é natural ao surdo, uma criança não alfabetizada não pode compreender a datilologia”, e apesar de ter sido amplamente utilizada no 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 o alfabeto datilológico promove a inclusão.

Todavia, é um recurso visual que manifesta uma relação objetiva com as letras das palavras do português escrito e, assim, auxilia positivamente o ensino de português escrito como segunda língua, nomeadamente no processo de semiotização da leitura e da escrita, tornando-se, dessa forma, fundamental o conhecimento e a utilização desse recurso por aqueles que trabalham diretamente com surdos, especialmente os professores (BRASIL, 2021).

Figura 9 – Alfabeto datilológico



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Deveras, a partir do uso do alfabeto datilológico, das discussões feitas anteriormente, e da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos do Ensino Fundamental (anos finais),

tecem-se alguns apontamentos práticos de estratégias utilizadas por diferentes pesquisadores para esse ensino, sobretudo aqueles relacionados ao uso de gêneros textuais/discursivos.

Dito isso, quando Alves (2020) fala sobre o uso do gênero para o ensino de português escrito, descreve, para a etapa do repertório vocabular, a realização de um trabalho expositivo, momento de mostrar a relação de palavras selecionadas anteriormente para a tradução e explicação do sentido no texto, mas salienta que ele não se pode limitar ao modo expositivo, afirmando que é importante variar a dinâmica, inclusive chamando a atenção para que educadores invistam nos jogos.

Portanto, para trabalhar leitura e vocabulário em sala de aula, coaduna-se o pressuposto de Quadros e Schmiedt (2006), quando apontam que se deve trabalhar com jogo da memória, bingo, palavras cruzadas, palavras relacionadas, baralho etc., pois fazendo uso de jogos, o aluno consegue fazer relações entre sinal, imagem e palavras.

Ademais, sugerem que sejam usados principalmente com alunos surdos de 6º ano, uma vez que são “favorecidos” pelos gêneros que devem ser trabalhados, a exemplo de: bilhete, carta, e-mail, 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.

Já no 7º ano, alguns dos principais gêneros a serem estudados, consoante a proposta curricular do MEC (2021) são: biografia; boletos (água, luz, telefone etc.); cartaz/propaganda; contos tradicionais; lista de compras; cardápio; manual de instrução e usoi tirinhas etc.

Por conseguinte, ainda com base nas abordagens de Quadros e Schmiedt (2006), é importante que com objetivos definidos, sejam trabalhadas as “vivências”, pois permitem que a criança experimente, crie e descubra novos conceitos de forma prazerosa. Porquanto muitos desses gêneros são encontrados em casa ou na própria escola, trabalhar com a “vivência” aqui significa percorrer os espaços, visualizando e conhecendo os significados e as funções desses gêneros, e toda a situação de experiência proporcionada às crianças [...]. Toda vivência está contextualizada em um texto ‘oral’, pois o professor e crianças falam sobre os fatos ocorridos.

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.

Rose (2011) propõe para o trabalho com gêneros textuais também um modelo de intervenção educacional chamado de *Reding to learn – R2L*, que é um conjunto de estratégias que permitem aos professores acompanharem os estudantes em suas aulas, apoiando-os nas leituras e escritas nos níveis que precisam. De acordo com o referido autor, o R2L responde às necessidades crescentes e urgentes de alunos marginalizados, podendo melhorar rapidamente a leitura e a escrita para o acesso educacional e sucesso, seguindo as seguintes etapas: definição do gênero; preparação para leitura; leitura detalhada; reescrita conjunta e individual; construção de frases, ortografia, e escrita de frases – claro que esses passos podem ser modificados de acordo a realidade local.

Quanto ao 8º ano, alguns dos principais gêneros a serem trabalhados são: crônicas narrativas; poemas narrativos; entrevista; notícia; charge; bula de remédio etc. Uma estratégia indicada por Quadros e Schmiedt (2006), nesse caso específico para a produção textual, é a produção livre a partir de gravuras e/ou vídeos sinalizados, no caso de imagens, explorando em “língua de sinais tudo o que se observa na gravura: personagens, objetos, cenário, detalhes que chamem a atenção, ações ali identificadas, sentimentos ou emoções expressas na gravura” e registrar no quadro as informações para a partir daí estimular o pensamento e a criatividade (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 85).

Para esses momentos de escrita, Alves (2020) aduz que é importante que se discutam as produções individualmentem observando as intenções de cada aluno e destacando pontos referentes à gramática do português. Observem-se as imagens 1 e 2, a seguir:

Imagem 1 – Tirinha - Cebolinha e Cascão

Fonte: Disponível em: http://liberato-b14.blogspot.com/2011/06/vamos-produzir-uma-historia.html. Acesso em: 10 jun. 2021.

Imagem 2 – Vídeo sinalizado correspondente à tirinha - Cebolinha e Cascão

Fonte: Disponível em: https://youtu.be/Etl9LOk7ST4. Acesso em: 10 jun. 2021.

As imagens acima mostram uma história contada por intermédio da tirinha, sem texto escrito, com os personagens Cebolinha e Cascão, e uma imagem que representa um vídeo contando a mesma história da tirinha acima, respectivamente, mas agora apenas sinalizada por Lucas Vargas, que é surdo. A partir disso, pode-se pensar em uma produção textual considerando a visualidade das línguas de sinais a partir do gênero textual, junto com a discusão de todos os aspectos que compõem as etapas de leitura e produção escrita em língua portuguesa.

Assim, chega-se ao último ano do ensino fundamental (séries finais), o 9º ano, e apontam-se também alguns dos principais gêneros que, de acordo a proposta curricular do MEC, devem ser trabalhados. São eles: contos; reportagens; textos; informativos; gráficos e infográficos; regras de jogo; e regulamentos. Dessa vez, colocando em evidência o gênero conto, frisa-se que existem várias adaptações de contos clássicos da literatura infanto-juvenil, como Cinderela, O Patinho Feio e Rapunzel, que foram reescritos a partir de uma perspectiva que foca na cultura e identidade surdas, e que são ideais para serem trabalhados com esse público. Tais

adaptações são assim denominadas: Cinderela Surda; Patinho Surdo; Rapunzel Surda, entre outros.

À vista disso, trazem à tona o escopo desta pesquisa, na acepção trabalhada nos livros. Em Cinderela Surda (enredo e personagens mantidos), personagens utilizam a língua de sinais para a comunicação, e uma das adaptações é manifestada no momento em que o sapatinho de cristal deixado por Cinderela na festa do príncipe do reino, antes da meia noite, é substituído por luvas cor de rosa, dando destaque para as mãos, tão necessárias para a comunicação em Libras.

Destarte, além dos livros com as histórias em português, existem também, no *Youtube,* várias versões sinalizadas dessas mesmas histórias. Logo, trabalhar com esses contos, além de evidenciar a manifestação sinalizada e escrita das línguas, possibilitando a “manipulação” dos textos e trabalhando a habilidade de leitura, escrita e reescrita, podem destacar, dentro da própria história, outros gêneros, e desenvolver as habilidades específicas, que são: ler visualmente textos escritos; responder a questões de compreensão textual propostas pelo professor, obedecendo às regras gramaticais do português; produzir textos e relacionar seus propósitos ao contexto da produção (o quê? Para quem? Por quê? Como?), entre outros.

A proposta para o ensino de PSLS, lançada pelo MEC, respeita toda a legislação existente aplicada à educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Lei de Libras (nº 10.436/2002) e o Decreto que a regulamenta (nº 5.626/2005), tomando como fundamento a BNCC (2017), além de teorias voltadas ao ensino de segunda língua e ao ensino de segunda língua para surdos, as quais envolvem as particularidades desses alunos.

Portanto, a proposta pode ser aplicada aos “estudantes surdos matriculados em Escolas Bilíngues de Surdos, Classes Bilíngues de Surdos, assim como no Serviço de Atendimento Educacional Especializado”, como se descreve na próxima seção (BRASIL, 2021).

3 O AEE NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No primeiro capítulo, discorreu-se sobre as principais políticas públicas voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência, precipuamente os surdos. Como visto, a principal política pública desenvolvida pelo Estado foi o AEE, que aparece nos principais instrumentos legais do País como um instrumento obrigatório, gratuito e de responsabilidade do Estado.

Se no primeiro capítulo, retratou-se o AEE de forma geral, este dedica-se a pormenorizar essa política focando, como é o objetivo deste trabalho, na pessoa surda. Para tanto, inicialmente, promove-se um breve apanhado histórico sobre a questão da surdez no País. Em seguida, discute-se a proposta do AEE para os surdos. Também neste capítulo, apresentam-se os principais dados acerca do AEE e dos surdos no estado do Piauí. Além dos documentos legais, essa discussão pauta-se em autores como Goldfeld (2002); Damázio (2007); Ropoli (2010); Mazzotta (2016); Rosado (2016) etc.

3.1 Deficiência e surdez: marcos históricos e normativos

A deficiência (e a pessoa com deficiência) passou ao longo da história por diferentes *status*, e várias respostas foram oferecidas à (e pela) sociedade sobre esses sujeitos (e seus corpos), que diferiam do padrão estabelecido e reconhecido como normal. Eliminação, abandono, recrutamento para o circo (e zoos humanos), recolhimento em conventos, assistência pública foram algumas das respostas oferecidas para lidar com as pessoas com deficiência. Nesse contexto, as pessoas surdas foram, por muito tempo, consideradas como amaldiçoadas, endemoninhadas, loucas e idiotas.

Orlandi (2015, p. 191), entretanto, afirma que “não se nasce uma pessoa com deficiência [...] torna-se uma pessoa com deficiência”. Para a susodita autora, a noção de deficiência não é óbvia, não é um dado, algo apenas a ser constatado, mas, ao contrário, é resultado de um constructo histórico, social, político e ideológico.

Nessa esteira, Canguilhem (2017, p. 88) abona que a noção de deficiência só toma existência quando ela passa a ser encarada “sob a forma de [um] obstáculo ao exercício das funções, sob a forma de perturbação ou de nocividade”.

No âmbito educacional, essa questão torna-se ainda mais grave, quando se observa que historicamente, a escola caracterizou-se por uma perspectiva higienista, por uma visão de educação que delimitava o aprendizado escolar como privilégio de um grupo. Sob esse entendimento, aqueles considerados fora dos padrões homogeneizantes da escola (aí incluídas as pessoas com deficiência, mas não só) eram excluídos. No caso específico das pessoas com surdez, havia um agravante: por muito tempo, acreditou-se que a capacidade de raciocínio de uma pessoa estava diretamente ligada à sua aptidão de falar. Por essa lógica, os surdos, por não oralizarem, eram considerados incapazes de pensar.

Lobo (2015) reconhece que a questão da surdez foi, por muito tempo, alvo de debate entre os higienistas. Ora considerado como um defeito eminentemente inato, “uma forma teratológica, parcial, um episódio de degenerescência, ora uma afecção mental” (LOBO, 2015, p. 398).

Ainda segundo a supracitada autora, a aceitação generalizada no Brasil era a de que os surdos eram inferiores. Em nível mundial, a ideia de que a pessoa com surdez não poderia ser educada persistiu até o século XV quando, na Europa, surgiram os primeiros educadores de surdos. Tratava-se de uma educação voltada ao aprendizado da língua oral e destinada apenas aos nobres. Nessa perspectiva, surdos de famílias humildes continuavam sem qualquer tipo de instrução. Nesse novo modo de ver a surdez, os surdos passam a ser tomados como indivíduos a serem corrigidos, seja pelo Estado ou por sua família (LIMA, 2018).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual INES – ambos no Rio de Janeiro.

Não obstante, segundo Lobo (2015), diferentemente do processo de fundação do Instituto de Cegos, a criação de um instituto especializado para surdos representou uma iniciativa isolada, hesitante e precária. Isso porque, como referido, os surdos

eram vistos como inferiores, casos de teratologia, de degenerescência ou, ainda, frutos de casamentos cosanguíneos.[20]

Na acepção de Mazzotta (2011), na década de 1950, já havia no Brasil cerca de 54 estabelecimentos de ensino regular assegurados pelo poder público às pessoas com deficiência, sendo 2 federais, 48 estaduais e 4 particulares. Destes, 39 ofertavam atendimento escolar especial a pessoas com deficiência intelectual, e os demais atendiam a alunos com outros tipos de deficiências. Por oportuno, destaca-se a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, criada em 1935, em Belo Horizonte, especializada em deficientes auditivos e mentais.

Como as décadas de 1950 e 1960 se caracterizaram, do ponto de vista político-econômico, pela abertura do País ao capital estrangeiro e ao aparecimento de empresas multinacionais, sob essas condições, a educação nacional sofreu um impulso de desenvolvimento, a partir de um trabalho mais intenso a respeito da legitimação e democratização do ensino.

Em conformidade com Crespo (2009, p. 21), é também nesse período, incluindo-se a década de 1970, que as pessoas com deficiência passam a se reunir e se organizar em associações, por exemplo, para lutar por seus direitos, do ponto de vista jurídico, mas também pelo direito de falar de si, “desautorizando os antigos porta-vozes e propondo novos conceitos e paradigmas”. É de 1961 a primeira LDB – nº 4024/61. Nela, há um capítulo específico sobre a “educação dos excepcionais” determinando que a educação das pessoas com deficiência (ou dos “excepcionais”, como aparece na lei) deve, quando possível, enquadrar-se no sistema geral de educação para, segundo consta, melhor integração à comunidade.

Posteriormente, a LDB de 1971 (LDB nº 5692/71), que altera a LDB de 1961, não traz qualquer avanço em relação à educação especial, mencionando apenas no Art. 9. que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais [...] deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

---

[20]Em seu Livro, *Os infames da história*, Lobo (2015, p. 398) traz a seguinte citação do higienista Tobias Rabello Leite (1881): “O surdo-mudo congênito tem a face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa toráxica deprimida, movimentos lentos e o cainhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado”. E acrescenta: “Além destes sinais, há um que lhe é peculiar: certo ruído ou espécie de gemido que inconscientemente deixa ouvir quando come ou faz qualquer coisa que exija esforço físico ou intelectual, ou que lhe cause satisfação. [...] as melhores estatísticas têm verificado que só 15% têm inteligência suficiente para letras.”

Para mais, a aludida Lei determina que o ensino de 1° grau (atual ensino fundamental) e 2º grau (atual ensino médio) deveriam acontecer, obrigatoriamente, em língua nacional, nesse caso, em língua portuguesa, o que leva a depreender que não havia, em relação à educação de pessoas surdas, uma política educacional que considerasse a língua de sinais como língua de instrução aos surdos.

De modo contrário, de acordo com Moura (2000), os professores de surdos no Brasil dos anos 1970 eram proibidos de ensinar utilizando sinais. Outrossim, não era permitido aos alunos surdos realizarem qualquer gesto, mímica ou sinal, mantendo as características de integração do surdo à sociedade por meio de reabilitação oral e ouvinte, sem a visão de uma identidade surda. Nessa época, nos Estados Unidos, a língua de sinais já era utilizada na educação de surdos; enquanto isso, na França, em 1979, era realizada a primeira experiência bilíngue, por meio de um trabalho da professora Danielle Bouvet.

Apenas em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o Estado passa a desenvolver ações educacionais voltadas, especificamente, às pessoas com deficiência. Porém, em consonância com Brasil (2008, p. 07), “nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência”.

Por seu turno, Rosado (2016) acrescenta que as categorias de atendimento em educação especial no Brasil se mantiveram quase inalteradas entre as décadas de 1970 e 1990, sendo as principais as escolas especiais e as classes especiais nas escolas regulares.

No Piauí, onde esta pesquisa se desenvolve, conta-se com escolas para atender ao deficiente auditivo, de maneira mais específica, desde a década de 1970. É nesse período que “se torna claro para os professores de surdos que o método oral não estava proporcionando um nível suficiente de línguagem oral, leitura orofacial, articulação e habilidades de leitura que garantissem a sua validade” (MOURA, 2000, p. 56). Nesse cenário, emergem outras metodologias de ensino voltadas aos surdos, como o bilinguismo, que como referido outrora, dá primazia ao uso da língua de sinais.

É no (e pelo) estabelecimento da constituinte de 1988 que surge a principal mudança (pelo menos do ponto de vista político) no modo de compreender a educação das pessoas com deficiência. Saem de cena as escolas especiais e as classes especiais, e entra em ação o AEE que, como mencionado, deve ocorrer,

preferencialmente, na rede regular de ensino. Presente tanto na Constituição Federal quanto na atual LDB 9394/96, somente por força do Decreto Federal nº 6571/2008 o AEE é regulamentado. Aliás, esse documento define o que o Estado considera como AEE: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008a, n.p.).

Outra definição que aparece igualmente nesse documento é a de salas de recursos multifuncionais (comumente chamada de salas de AEE), as quais são definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008a, Art. 3. § 1º). Em linhas gerais, o decreto em apreço propõe uma reestruturação da educação especial, consolidando as diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação inclusiva, e destinando recursos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) ao atendimento de necessidades específicas do segmento.

Em observância ao Decreto nº 6571/2008, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica e esclarece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, e no AEE que, por sua vez, deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais, em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Tal Resolução (CNE/CEB nº 4/2009) reforça, ainda, que o AEE tem uma função complementar ou suplementar (e não substitutiva) à formação do aluno, salientando que o objetivo é mitigar ou eliminar as barreiras que impedem a sua aprendizagem e plena participação na sociedade. Pontua, inclusive, que o AEE deve ser realizado no turno inverso da escolarização e, prioritariamente, na mesma instituição de ensino. Em caso de impossibilidade de existência de salas de recursos multifuncionais em todas as escolas, poderá ser ofertado em centros especializados, como o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S) ou escolas próximas, de forma a garantir o atendimento a todos.

Os Art. 9º, 12º e 13º (CNE/CEB nº 4/2009) estão diretamente voltados para o docente, e explicitam a formação necessária para atuar nas salas de AEE, as atribuições do professor e como deve ser feita a elaboração e execução do plano de AEE.

> Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.
> Art. 12. 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.
> Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
> 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).

Em 2011, o Decreto nº 6571/2008 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7611, que dispõe sobre a educação especial e sobre o AEE. Ele estabelece, como já constava na resolução acima descrita, que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família, de forma a garantir o pleno acesso e a participação do estudante na comunidade escolar. Pontua, ainda, que para que sejam assistidas as necessidades específicas dos alunos atendidos, é preciso que elas sejam realizadas em articulação com as demais políticas públicas.

Tendo isso em vista, além do acesso à sala regular, que responde pela escolarização de todos os alunos nas classes comuns de ensino, os alunos com deficiência passam a ser cobertos pelas salas de AEE, que devem assegurar que os discentes aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum, mas necessário para que eles ultrapassem as barreiras impostas pela deficiência.

No que tange ao apoio técnico e financeiro da União, fica estabelecido que além de ampliar a oferta do AEE aos estudantes, deve-se beneficiar ações como: aprimoramento do AEE já ofertado; formação continuada de professores; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva; adequação arquitetônica de unidades escolares com vistas à acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais que possibilitem a acessibilidade de todos.

O Decreto 7.611/11 assevera, ainda, que o AEE tem como objetivo

> 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).

A partir desse Decreto, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), e da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), lança, em 8 de dezembro de 2011, a Nota Técnica nº 62/2011, a fim de orientar os sistemas de ensino sobre o referido documento. Nela, comentam-se os principais pontos apresentados pelo novo Decreto em sete tópicos. A propósito, o tópico seis alude à organização da educação bilíngue nas escolas da rede pública de ensino, ressaltando o fato de que, no que diz respeito aos surdos, o Decreto 7.611/11 considera as disposições constantes do Decreto n° 5.626/2005, que institui a educação bilíngue e define estratégias para a sua construção nos sistemas de ensino (sobre o qual já se discutiu no capítulo um).

Acerca do AEE nesta pesquisa, salienta-se que em âmbito estadual, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc/PI), por meio da Gerência de Educação Especial (GEE/UNEA), desenvolveu o *Programa de implantação de Salas de*

Recursos Multifuncionais visando ao acompanhamento e à garantia de oferta do AEE no Estado. A partir desse programa, elaborou-se um documento recomendando aos professores dessas salas e aos outros profissionais envolvidos no AEE as estratégias metodológicas a serem adotadas. Aliás, tal documento é orientado pela BNCC e pela Nota Técnica Nº 62/2011 que, como referido em outro momento, orientam os sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Essas diretrizes orientam, entre outras atibuições do professor de AEE, um controle maior sobre a frequência e um plano de desenvolvimento individual contendo: informações do aluno; plano pedagógico; e quadro de evolução (PIAUÍ, 2017).

Dessa forma, considerando o escopo deste trabalho, a seguir apresentam-se as especificações relacionadas ao AEE para a pessoa com surdez, tendo em vista o ensino da Libras e de língua portuguesa.

3.2 A proposta do AEE para surdos

O Decreto nº 5.626/05, já designado anteriormente neste trabalho, traz algumas especificidades sobre o AEE. Em relação à formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, séries de interesse desta investigação, ele salienta que deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de Licenciatura Plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/língua portuguesa como segunda língua (Art. 4º).

Sobre o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, o capítulo III diz que as instituições federais de ensino devem: “I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - língua portuguesa; e c) o ensino da língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas” (BRASIL, 2005, Art. 14), sendo este último ministrado em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

Assim, como ratificam Silva e Neres (2018), 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 aspectos pedagógicos relativos à docência, uma vez que esse profissional deve ser capaz de intervir no processo ensino-aprendizagem com ações que considerem as necessidades do aluno, a fim de promover o seu desenvolvimento na vida escolar.

Para pôr em prática essas ações, três momentos compreendem o AEE aos sujeitos com surdez. Conforme Damázio (2007, p. 25) são eles: 1 - Momento de explicações diárias sobre os conteúdos curriculares em Libras; 2 - Momento destinado para o ensino da Libras; 3 - Momento para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa. Essa última etapa refere-se àquela na qual se pretende aprofundar, pois consiste em um grande desafio a todos os envolvidos com o ensino dessa disciplina.

Corroborando Perlin (1998, apud DAMÁZIO, 2007, p. 21), “os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita” por motivos óbvios, como na grande maioria dos casos, devido à deficiência na prática pedagógica, que termina por gerar no aluno o estigma de que ele não aprende porque é deficiente.

Segundo Damázio (2007), o trabalho com as turmas de AEE é uma atividade árdua que requer sensibilidade para detectar o que o aluno já sabe, o que ele constrói no momento e o que ainda necessita aprender. Nesse sentido, as atividades devem partir das necessidades individuais, e para isso, deve haver planejamento e comprometimento com o trabalho pedagógico.

Na acepção de Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 10), a prática pedagógica do AEE deve partir de “contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum”, como uma complementação didática que amplie as experiências do aluno sob infinitas possibilidades. Por isso também, “O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE” (BRASIL, 2010, p.11).

As propostas do bilinguismo para surdos designam claras especificações sobre quais profissionais deverão atuar na formação da pessoa surda, demonstrando importante avanço sobre a cultura educacional hierárquica e linear que envolvia as salas de aulas. Por meio do Decreto 5.626/05, Art. 14, são apontados, entre outros, o professor de AEE como um dos facilitadores da aprendizagem, devendo

> garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização [...] para complementação curricular com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005, p. 02).

De acordo com Skliar (1999, p. 21), somente na medida em que as singularidades linguísticas e pessoais forem respeitadas, “os estudantes surdos poderão receber uma educação equivalente àquela dada aos estudantes ouvintes”. Nessa lógica, torna-se necessário a implementação de

> ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

A citação acima corrobora o que se discutiu até aqui por meio de textos de documentos oficiais desenvolvidos pelos “governos”, autores que discutem a educação de maneira geral e o ensino de português para surdos como segunda língua na modalidade escrita. É preciso depreender que nem todas as cidades do Brasil que têm surdos matriculados na educação básica têm salas de AEE, e isso se intensifica quando são mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Segundo o IBGE (2010), o Brasil possui 9.717.318 pessoas com algum tipo de problema relacionado à surdez (01), dos quais 344.206 não conseguem ouvir de modo algum (02); 1.798.967 apresentam grande dificuldade (03); e 7.574.145 têm alguma dificuldade (04). Nesse sentido, para os fins desta pesquisa, isolam-se os dados do estado do Piauí e depois de sua capital, Teresina. Dessa forma, o estado do Piauí conta com 185.975 pessoas com deficiência auditiva, dos quais 4.730 não ouvem de maneira alguma; 37.474, com grande dificuldade; e 143.771, com alguma dificuldade. Em Teresina, iniciando-se com a quantidade total de pessoas com algum problema auditivo, e assim como apresentado para País e estado, em relação ao grau de surdez, respectivamente, tem-se: 42.005 (01); 1.149 (02); 7.512 (03); 33.334 (04).

Partindo do pressuposto de que as pessoas que se encaixam no grupo daquelas que apresentam alguma dificuldade para ouvir, têm a língua portuguesa como primeira língua, seja porque tem um grau leve ou moderado de surdez ou porque usam algum tipo de dispositivo amplificador de som, infere-se que a maioria dessas pessoas que fazem parte dos outros dois grupos (surdez de grau maior), utilizem ou veem na língua de sinais a sua língua natural ou L1.

Com isso, o Quadro 4 revela o número de salas de recursos multifuncionais existente no Piauí e em Teresina, e o número de alunos com Deficiência Auditiva (DA) matriculados na rede estadual de ensino no ano de 2019 – últimos dados anteriores

ao início da pandemia. Importa lembrar que apesar de o ensino fundamental ser de responsabilidade municipal, há algumas escolas no estado que ainda ofertam essa modalidade de ensino, não se restringindo ao ensino médio, de responsabilidade estadual.

Quadro 4 – Alunos DA matriculados na rede estadual de ensino de Teresina

	Salas de recursos multifuncionais em funcionamento	DA - matriculados em sala comum	DA – matriculados na Educação Especial – AEE
Piauí	139	225	129
Teresina Norte	12	67	51
TeresinaSul	20	17	14
Teresina Nordeste	09	11	02
Teresina Sudeste	11	07	02
Grande Teresina	07	06	01

Fonte: Piauí (2019).

A exposição, em maiores detalhes sobre os dados de 2019, foi motivada pela atipicidade do ano de 2020 e 2021, causada pelo isolamento social que influenciou alguns resultados nesses períodos, a exemplo do número de alunos DA matriculados no AEE – que apresentou uma queda de, aproximadamente, 20% - e algumas inconsistências do cadastro/matrícula, provocando a perda de dados fidedignos dos estudantes público-alvo da educação especial das escolas.

Assim, acredita-se que com o avanço da vacinação contra a Covid-19 e a eminência do retorno total das atividades escolares presenciais, brevemente será possível obter dados mais confiáveis no Relatório de Atividades da Gerência de Educação Especial – Seduc-PI.

Vale ressaltar que a matrícula no ensino regular é condição para a matrícula no AEE. Em relação à quantidade de surdos na capital, o número de alunos no AEE ainda é baixo, sendo que nas regiões norte e sul de Teresina, assimila-se o maior número de matriculados, o que se justifica, na zona norte, pela presença de uma unidade de ensino que registra uma quantidade considerável de surdos, a qual conta com intérpretes de Libras em todas as salas, com alunos surdos do 6º ano ao ensino médio, e de alguma forma, é referência na educação desse público; e na zona sul, porque é onde se localiza o CAS-PI, centro especializado e referência na educação desse segmento.

Recomenda-se que os sistemas de ensino efetivem duas matrículas para os alunos público-alvo, de forma a assegurar o acesso à escolarização tanto no ensino

regular quanto garantir a oferta dos serviços de AEE. As salas de recursos multifuncionais onde funciona o AEE devem contemplar as escolas públicas com matrículas de alunos com necessidades educacionais em classe comum do ensino regular. O levantamento estadual da quantidade de estudantes matriculados, alvo da educação especial, além dos que estão matriculados no AEE, faculta explorar essas matrículas, permitindo identificar onde e o que requer ajustes para que o atendimento chegue próximo a 100% dos estudantes com deficiência matriculados na rede estadual (PIAUÍ, 2019).

Segundo Ropoli *et al*. (2010), o atendimento a esse público deve ter objetivos e metas traçados, com organização do tempo do professor para que ele possa atender aos alunos, preparar material didático, receber as famílias destes e de outros profissionais envolvidos, sendo de responsabilidade da gestão zelar para que o AEE não seja desviado de suas funções, e os alunos não sejam discriminados e excluídos do processo avaliativo adotado pela escola. Nesse processo, ressai-se principalmente a relação entre os professores da sala regular e do AEE, no sentido de organizar e oferecer de forma articulada o melhor ensino.

Isso posto, a seguir, explicita-se o *corpus* desta pesquisa, delineando o motivo que impulsionou tal escolha.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a caracterização metodológica utilizada na obtenção e análise dos dados desta pesquisa, dividindo-se em quatro seções: tipo e natureza da pesquisa; descrição do *corpus* e dos sujeitos; procedimentos de coleta para a realização da investigação; e roteiro para o desenvolvmento das análises dos dados.

4.1 Tipo e natureza da pesquisa

Para o alcance dos objetivos e da(s) resposta(s) para o problema levantado neste estudo, enquadra-se esta averiguação como uma pesquisa de natureza qualitativa-descritiva e explicativa. A abordagem qualitativa, conforme Flick (2007 apud PAIVA, 2019, p. 13), é uma pesquisa que “acontece no mundo real com o propósito de ‘compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas’”. Logo, propõe-se a esclarecer como os participantes entendem o fenômeno investigado.

Quanto ao seu caráter explicativo, fundamenta-se em Gil (2008, p. 28), para quem elas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Nessa lógica, a abordagem quali-descritiva e explicativa apoia-se no objetivo principal do estudo, que pretende analisar as estratégias utilizadas pelos professores de AEE para o ensino de língua portuguesa como L2 para os alunos surdos.

4.2 Descrição do *corpus* e dos sujeitos

Os sujeitos que participam desta pesquisa são professores ouvintes que trabalham com o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos em salas de AEE de escolas públicas estaduais da cidade de Teresina – PI.

Tal ensino acontece de forma complementar no contraturno da aula em turma regular. Nas turmas regulares, alunos surdos e ouvintes ficam juntos e o professor ministra aula em língua portuguesa (oral) enquanto primeira língua, geralmente contando com a presença de um intérprete de português/Libras.

De modo geral, as salas de AEE não contam com uma grande e/ou fixa quantidade de alunos surdos, e por vezes, professores que em anos anteriores trabalhavam com esse público são direcionados para o ensino de pessoas com outras deficiências. Porém, três AEE's em Teresina-PI mantêm uma atividade fixa e intensa no trabalho com alunos surdos, localizadas nas zonas centro-norte, norte e sul da cidade. Com efeito, os participantes desta pesquisa são oriundos, principalmente, de instituições situadas nessas regiões.

O referido AEE, situado na zona centro-norte de Teresina – PI, destina-se a jovens, adultos e idosos identificados pela distorção idade-série, que não tiveram acesso à educação na escola convencional em idade apropriada ou, ainda, no caso de muitos surdos, por fatores linguísticos. O EJA em questão, no período não pandêmico, desde 2017, substituiu o sistema semipresencial pelo presencial, daí porque os alunos passaram a ter aulas diárias nos turnos manhã, tarde e noite. Por conseguinte, a EJA possibilita ao surdo retomar os estudos e concluir em um intervalo menor.

O AEE localizado na zona norte da cidade funciona em uma escola de ensino regular que oferta os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. É bastante conhecida dentro da comunidade surda pela inclusão que oferece às pessoas com surdez, pois disponibiliza intérpretes de Libras em todas as disciplinas e o AEE, além de possibilitar maior contato surdo-surdo, tão importante para o estabelecimento da cultura surda.

Finalmente, na zona sul, o AEE anunciado fica no CAS, oferta cursos de Libras para pessoas surdas, familiares de surdos, professores da rede estadual e população em geral. Ao todo, disponibilizam-se cerca de 700 vagas a cada semestre para Teresina-PI e o município de Piracuruca-PI, para Cursos de Formação em Libras em diversas modalidades: Iniciação à Libras; Libras Intermediário; Prática de Libras; Libras Avançado; Libras no Contexto Artístico; e Formação de Instrutores para Surdos (FIS). Além da formação continuada, os CAS também ofertam o AEE para estudantes público-alvo da educação especial matriculados em escolas regulares.

Apesar de haver entre as instituições citadas um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que tem uma modalidade de ensino diferente de uma escola regular, e o CAS, que não funciona como uma escola regular, embora ofereça o AEE para estudantes da educação especial matriculados em escolas regulares, mantiveram-se essas instituições na pesquisa por serem aquelas que receberam o

maior número de matrículas de alunos surdos nas salas de AEE, de acordo o Relatório Síntese da Gerência de Educação Especial (2020).[21] Portanto, denota-se que elas mantém uma atividade constante.

Embora esta pesquisa tenha como escopo o ensino de português para surdos, nem todos os professores que desenvolvem essas atividades dentro do AEE são graduados em língua portuguesa ou Letras-Libras, pois entre as outras licenciaturas, encontram-se: Pedagogia, Geografia, Filosofia.

Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa compõe-se pelas respostas dadas pelos oito professores da rede estadual de ensino de Teresina-PI nas entrevistas realizadas. Ressalta-se que embora conste na apresentação do projeto presente no Parecer nº 4.679.725 (CAAE: 45156421.9.0000.52.09 – Anexo 1), emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que seriam coletados dados de dez participantes, durante a execução do trabalho, houve a desistência de alguns professores, direito expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – vide Apêndice 1, que garante uma participação voluntária e a retirada do consentimento a qualquer momento.

Dito isso, escolheram-se professores que atendem a surdos nos anos finais do ensino fundamental, por acreditar que nessa etapa, eles já são sinalizantes da Libras (L1), importante para o aprendizado de língua portuguesa (L2), entendendo que já estudaram sua L1 nos anos iniciais, fato que dificilmente ocorre com alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, pois chegam às escolas sem qualquer fluência em Libras ou em língua portuguesa, uma vez que na maioria dos casos, são surdos filhos de pais ouvintes não sinalizantes, dificultando o acesso a uma das línguas durante a infância com os pais.

A decisão pela abordagem junto a professores de instituições estaduais incide no fato de que elas concentram o maior número de alunos com surdez atendidos pelas salas de recursos multifuncionais do AEE. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI (Semec), especificamente a Divisão de Educação Inclusiva (DEI), os alunos surdos do 6º ao 9º ano são majoritariamente atendidos em turmas de AEE de escolas estaduais. Acredita-se que isso se deve ao fato de que, como dito, as principais instituições de atendimento a surdos em Teresina-PI são de responsabilidade do estado.

---

[21]Seduc – PI.

4.3 Procedimentos de coleta dos dados

Considerando, especificamente, o cenário pandêmico atual em decorrência da Covid- 19, que exige, entre outras ações, o isolamento social, a abordagem aos sujeitos foi cumprida mediante uma busca ativa, estabelecendo o contato por meio do aplicativo *Whatsapp* ou chamadas de voz junto aos envolvidos nas práticas educativas (professores de surdos das salas de AEE) em que acontece o "fenômeno", a partir do uso de entrevista semiestruturada, caracterizada por um conjunto de questões previamente estabelecidas.

Decidiu-se por esse tipo de entrevista por presumir que ela permite que o entrevistador inclua às questões já propostas outros questionamentos não planejados inicialmente, possibilitando uma entrevista com um roteiro pré-definido, mas com certa flexibilidade.

Para Gil (2008), uma das vantagens da entrevista é a possibilidade de obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos, podendo tais dados serem classificados e quantificados. Assim, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por intermédio da plataforma *Google Meet,* e posteriormente gravadas, depois da autorização dos participantes por meio do TCLE, a fim de preservar o conteúdo da entrevista. Esclarecemos que durante a realização das entrevistas não tivemos problemas relacionados ao acesso e/ou manuseio das ferramentas digitais por parte dos participantes da pesquisa, embora tenham ocorrido algumas interrupções momentâneas, sem prejuízo às gravações, devido à falhas de conexão de internet.

A coleta de dados foi realizada logo após a análise e aprovação do projeto pelo CEP da UESPI – Parecer: 4.679.725, com a participação de professores do AEE que atendem a alunos com surdez do 6º a 9º ano em salas de recursos multifuncionais da rede pública estadual de ensino em Teresina - PI.

Embora cientes de que o ensino fundamental, de acordo com as diretrizes curriculares do MEC é, em geral, responsabilidade dos municípios, optou-se por trabalhar com as escolas estaduais. Isso porque em Teresina-PI, as principais instituições de ensino de educação básica que atendem a alunos surdos são da rede pública estadual, a exemplo do CAS.

4.4 Roteiro de análise dos dados

Avulta-se, por oportuno, que a fim de assegurar os direitos dos participantes, os dados presentes neste estudo são confidenciais e respeitam os princípios éticos da pesquisa científica. Assim, para garantir o anonimato, os participantes voluntários foram assim designados: Informante 1, Informante 2, [...], Informante 8. Cabe ressair que o artigo “O’ usado muitas vezes em “O Informante” não tem relação com o gênero do participante.

Após a coleta dos dados, a fim de atender aos objetivos e responder às questões norteadoras desta pesquisa, a análise procedeu da seguinte forma:

- apresentação do contexto em que foram realizadas as entrevistas e local da pesquisa;
- descrição das respostas dos professores identificando as estratégias utilizadas para evidenciar os aspectos trabalhados no ensino de LP como L2 para surdos, seguindo as categorias do Quadro 5, a seguir, verificando se obedecem a mesma sequência:

Quadro 5 – Categorias de análise das estratégias utilizadas pelos professores

Sequência dos conteúdo ministados	
1	Uso de recursos visuais - Língua de sinais: a partir dos gêneros
2	Leitura e compreensão;
3	Vocabulário;
4	Variação linguística;
5	Estrutura do gênero;
6	Produção do gênero;
7	Gramática.

Fonte: adaptado de Alves (2020).

- descrever a eficácia das estratégias de ensino utilizadas, segundo a percepção dos professores, relacionando-as com a base do trabalho de Alves (2020).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se a identificação acadêmica e profissional dos docentes que integram o *corpus* desta pesquisa, bem como a descrição e análise das respostas fornecidas sobre suas atuações e percepções a respeito do trabalho desenvolvido no AEE, no que diz respeito à terceira etapa do atendimento a surdos, ou seja, o ensino de português como L2 na modalidade escrita.

Ao tempo em que se revelam as estratégias que os entrevistados afirmam utilizar no AEE aos estudantes surdos para o ensino de português como L2, traçam-se uma relação com o referencial teórico e os estudos de Alves (2020), discutidos ao longo do Capítulo 3 e resumidos no Quadro 5 da Metodologia. Por meio desse procedimento analítico, busca-se explicitar a eficácia (ou falta dela) das estratégias apontadas pelos participantes.

5.1 Identificação acadêmica e profissional dos professores participantes

Reitera-se que os participantes da pesquisa são professores da rede estadual pública de ensino de Teresina-PI e atendem a alunos surdos matriculados do 6º ao 9º ano em salas de AEE. Uma das primeiras preocupações foi compreender o perfil do docente que atua como professor de AEE para os alunos surdos. Nesse sentido, as quatro primeiras perguntas da entrevista dizem respeito a essa questão (Apêndice 2).

Assim, questionou-se aos entrevistados: a formação acadêmica (e complementar); o tempo de atuação na sala de AEE; se atendem a alunos com outras necessidades específicas (além da surdez) e, especificamente sobre os surdos; a quantidade de alunos surdos atendidos.

Para uma leitura mais didática, as respostas obtidas são dispostas no Quadro 6.

Quadro 6 – Informações sobre a formação acadêmica e atuação dos professores no AEE

FORMAÇÃO ACADÊMICA
1. Licenciatura em Geografia; Especialização em Administração e Supervisão Escolar, e Libras (Informante 1). 2. Licenciatura em Letras-Português; Especiaização em Linguística da Língua Portuguesa, Linguística da Libras e Libras com Educação Especial (Informante 2). 3. Licenciatura em Pedagoga e Letras-Libras; Especialização em Psicopedagogia, AEE, Educação Inclusiva; cursando Técnico em Tradução e Interpretação (Informante 3). 4. Licenciatura em Filosofia e Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Educação de Jovens e Adultos, e em Educação a Distância; cursando Especialização em AEE (Informante 4). 5. Licenciatura em Língua Portuguesa; capacitação de seis meses no INES e outros cursos para o aprendizado da Libras (Informante 5). 6. Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Libras; Tradutora e Intérprete de Libras (Informante 6). 7. Licenciatura em Letras Libras e Especialização (Informante 7). 8. Licenciatura em Educação Física; especialização em AEE e cursando especialização em Libras (Informante 8).
TEMPO DE ATUAÇÃO NO AEE
1. Há dezesseis anos (Informante 1) 2. Há dez anos (Informante 2) 3. Há mais de dez anos (Informante 3) 4. Há dois anos (Informante 4) 5. Há mais de dez anos (Informante 5) 6. Há um ano (Informante 6) 7. Uns cinco anos (Informante 7) 8. Há seis anos (Informante 8)
ATENDE ALUNO COM OUTRAS ESPECIFICIDADES?
1. Não, meu foco hoje é só o surdo. Porém, o AEE é multifuncional, se chegar a gente tem que atender, num tem esse negócio não (Informante 1). 2. Sempre alunos surdos, mas às vezes chegam alunos surdos com outras deficiências; Tem aluno surdo autista [...] uma vez eu atendi um aluno com paralisia cerebral também (Informante 2). 3. Sim, geralmente são surdos, mas também surdos autistas e às vezes, com outras deficiências também (Informante 3). 4. A maior parte dos alunos que atendo possuem deficiência auditiva (Informante 4). 5. Hoje, atendo também alunos com deficiência intelectual (Informante 5). 6. Surdos e ouvintes com Transtorno do *Déficit* de Atenção com Hiperatividade (TDHA) (Informante 6). 7. Autistas, síndrome de *Down*, intelectual (Informante 7). 8. Deficiência auditiva e intelectual (Informante 8).
QUANTIDADE DE ALUNOS SURDOS ATENDIDOS
1. Oito surdos, sendo um do 8º ano, um do 9º, dois do 7º ano e os outros do ensino médio (Informante 1). 2. A turma é dividida por idade e bem diversificada. Os adolescentes são do 6º ao 9º ano, geralmente seis alunos por sala (Informante 2). 3. É relativo, nós atendemos alunos com várias idades (Informante 3). 4. A escola trabalha com educação de jovens e adultos (idade mínima 15 anos). No momento, atendo a três alunos (Informante 4). 5. Hoje, uma aluna com deficiência auditiva (Informante 5). 6. Quatro alunos surdos com faixa etária entre 14 a 17 anos (Informante 6). 7. No momento, estou sem surdo (Informante 7). 8. Um aluno 28 anos (EJA - IV etapa) (Informante 8).

Fonte: organizado pelo autor (2021).

Damazio (2007, p. 38, grifo do autor), ao discorrer sobre como deve ocorrer o ensino de português enquanto L2 para surdos nas salas de AEE, afirma que esse

ensino deve ser desenvolvido “por um professor, preferencialmente, formado em Língua portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho”.

Quando se examina o tópico *formação acadêmica* no quadro acima, nota-se que apenas os Informantes 2 e 5 cumprem o requisito de ter uma graduação em língua portuguesa. Os Informantes 3 e 7 possuem graduação em Letras-Libras. Quando consideramos o foco desta pesquisa, isto é, os alunos surdos, a formação em Letras-Libras pode parecer a mais adequada, entretanto, é preciso considerar que o Letras-Libras é um curso de formação voltado para o ensino de Libras, mas não necessariamente para o ensino de português como L2.

Quando Observamos o que diz, por exemplo, a Universidade Federal do Piauí – UFPI, sobre o curso de Letras Libras, vemos que fica estabelecido como objetivo do curso a formação de “professores interculturalmente competentes, com espírito crítico e científico, aptos para [...] o processo de ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais nas escolas de Educação Básica”[22].

Importa sublinhar que existe, atualmente, em diferentes instituições do País, além do curso de Letras-Libras, o curso de Letras-Português/Libras, com o intuito de capacitar o professor tanto para o ensino de língua de sinais quanto de língua portuguesa.

Não obstante, do ponto de vista legal, a ausência da graduação em Letras-Português não se configura como um impeditivo para que um professor atue na sala de AEE acompanhando alunos surdos. Isso porque o próprio MEC estabelece essa formação como ‘preferível’, e não como obrigatória (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).

Nesse sentido, vislumbra-se que segundo as próprias diretrizes do referido órgão, não haveria problema para um professor licenciado (formação inicial que o habilite para o exercício da docência) em Geografia, com Especialização em

---

[22] Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Libras da UFPI. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/cdac/PPCok_Letras_LIBRAS20190712164212.pdf Acesso em: 5 fev. 2022.

Administração e supervisão escolar, e em Libras (formação específica para a educação especial – no caso de alunos surdos, como é o caso do Informante 1) ser responsável pelo ensino de português enquanto L2 para surdos.

As Diretrizes Operacionais para Sala de Recursos Multifuncionais: Atendimento Educacional Especializado – AEE, desenvolvida pela Seduc – PI, por sua vez, acrescentam, no que concerne, especificamente, aos professores que atuam com alunos surdos, que “o professor de AEE deve ser bilíngue (Língua Português/Libras)” (PIAUÍ, 2017, p. 48).

Ressalta-se, contudo, que isso não significa dizer que não há interesse pelo professor de AEE em se capacitar para atuar com esse público da melhor forma possível. Quando se olha para além do título de graduação, concebe-se que todos os professores entrevistados, em maior ou menor grau, possuem capacitações na área de Libras e/ou de educação especial/inclusiva: três (Informante 1, Informante 2 e Informante 6) possuem especialização em Libras; um (Informante 8) está cursando Especialização em Libras; o Informante 8 possui especialização específica em AEE; e o Informante 4 está cursando a mesma especialização. Ademais, denotam-se formações na área de educação especial (Informante 2), Educação Inclusiva (Informante 3) e tradução/interpretação de Libras/Português (Informante 6).

Nesse contexto, os docentes entrevistados contam com formação continuada para o atendimento dos alunos surdos nas etapas I (AEE de Libras) e II (AEE em Libras), mas quanto à etapa III (o ensino de LP como L2 para surdos), a capacitação da maioria deles é insuficiente, considerando que não são graduados em língua portuguesa.

Quanto ao tempo de atuação, de maneira geral, os professores entrevistados têm muita experiência: alguns deles (Informante 1, Informante 3 e Informante 5) trabalham nessas salas desde quando elas ainda eram chamadas “salas especiais”, antes de 2009, quando as salas de recursos multifuncionais ainda não eram abastecidas por recursos de facilitação ao processo ensino-aprendizagem. Apenas os Informantes 4 e 6 têm menos de cinco anos de experiência em salas de AEE.

É meritório sobrelevar, consoante as respostas, que apesar de se tratar de um atendimento especializado, o professor de AEE, em geral, atende a alunos com vários tipos de deficiência, como explica o Informante 1: “o AEE é multifuncional, se chegar a gente tem que atender, num tem esse negócio não”. Parece haver na resposta dada,

o funcionamento de um conectivo condicional: “se o AEE é multifuncional, então o professor de AEE deve ser multifuncional”.

Por essa compreensão, e como é possível apreender pelas respostas dadas pelos outros professores entrevistados, o professor de AEE atende conforme a demanda da escola ou da região. À vista disso, um professor de AEE deve possuir competência para atuar com diferentes tipos de necessidades específicas: alunos com autismo; TDAH; deficiência intelectual; além de surdos com outras deficiências. Entende-se que isso não apenas impede uma formação mais especializada do docente que atua em sala de AEE, mas também pode ser fator impeditivo para um atendimento mais ‘especializado’ e assertivo, como é o caso do ensino de língua portuguesa como L2 para surdos.

Sobre a quantidade de alunos atendidos no AEE, depreende-se que há uma variação de uma escola para outra: enquanto o Informante 1 atende a oito alunos com surdez, o Informante 5 atende apenas a um aluno, e o Informante 7, a nenhum, no momento.

Para mais, a idade dos alunos oscila bastante, e quando há mais de um discente, mesmo que de anos diferentes, eles são atendidos juntos por causa da pequena quantidade o que, sob uma perspectiva didático-pedagógica, pode ser prejudicial quanto ao uso da metodologia a ser adotada.

Segundo os professores entrevistados, a idade dos alunos surdos atendidos é geralmente superior à esperada para a série que frequentam, incidindo em uma das questões trabalhadas por Karnopp e Pereira (2015), para quem o fato de a maioria dos surdos serem filhos de pais ouvintes faz com que eles tenham dificuldade na aquisição de uma língua materna, uma língua a ter como base no processo de aprender ler e escrever, causando um atraso na escolarização dos surdos. Aliás, o fato de que a maioria das escolas utiliza metodologias que não priorizam estratégias que considerem os aspectos visuais dos alunos surdos agrava a situação.

Na primeira questão da entrevista, questionou-se aos entrevistados sobre suas formações acadêmicas. Embora todos tenham falado sobre titulações e cursos realizados, resolveu-se indagar se eles já haviam feito algum tipo de qualificação especificamente para atendimento aos alunos surdos e, em caso de resposta afirmativa, qual teria sido o objetivo.

As respostas fornecidas pelos entrevistados foram organizadas conforme o Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Enquanto professor(a) de AEE, você fez alguma capacitação específica para o atendimento a alunos com surdez? Se sim, informe-a. Qual o objetivo?

Professores	Resposta(s)
Informante 1	Nós temos um livro com as diretrizes para trabalhar no AEE com surdos. Algumas capacitações querem nos passar técnicas fora da realidade do aluno. E nós somos cobrados, por pessoas que muitas vezes não entendem que cada deficiência e cada pessoa com deficiência é uma realidade diferente. Temos formações, mas eu desisti das formações online. Algumas coisas precisam ser pessoalmente.
Informante 2	Eu nunca fiz, eu já participei de muitas capacitações, mas ministrando [...] e aí eu aprendo muito também. Eu participo como ministrante, e como a gente tem que estudar para isso... Ainda assim eu já participei de um encontro nacional em que pessoas de todos os estados que trabalham com surdos nesta Instituição xxxxx[23] participaram. É uma riqueza de conhecimento, ele é promovido pelo INES. Ele programa e organiza essa capacitação e os professores de cada estado vão. No último que eu participei foi em Belém, o primeiro foi no Paraná, e cada um leva a experiência de seu estado. Eu fui levando a experiência do Piauí e é uma troca de conhecimento muito boa. Eu sempre fico bem animada, porque quando eu vejo os professores do INES falando do trabalho deles, eu vejo que nós aqui no Piauí estamos no caminho, no rumo certo. A Seduc promove capacitação para professores que trabalham com surdos, eu percebo que acontece muitas capacitações com os professores de Teresina e do interior do estado.
Informante 3	Já fiz vários cursos no CAS, uma das melhores instituições para apoio ao surdo. Principalmente, para trabalhar no AEE e aprender a Libras para poder conversar e ensinar o surdo.
Informante 4	Já fiz cursos de capacitação para atender às pessoas com surdez - cursos de formação na língua brasileira de sinais.
Informante 5	Fiz um curso de capacitação (seis meses) no INES e outras capacitações por conta própria.O estado até disponibiliza capacitações, mas é complicado por causa do nosso horário de trabalho. Na nossa escola há um compartilhamento de conhecimento entre os professores da sala regular com os do AEE.
Informante 6	Sim, algumas capacitações a nível de formação básica em Libras ofertadas pela Seduc-PI ou atendendo minhas próprias necessidades, pois até então lecionava somente no ensino regular.
Informante 7	Sim, já fiz vários cursos de Libras, como também capacitações de como ensinar o surdo.
Informante 8	Fiz capacitações através das disciplinas na especialização em Libras; e também Seminário Bilíngue p/ surdo do MEC (EAD recente). O objetivo de melhorar o ensino de Libras e Português ao aluno surdo. Fiz TB cursos de Libras até o avançado no CAS, objetivo de aprender a me comunicar em Libras, mas não sou avançada.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

O estado do Piauí conta com o CAS, um centro que oferta, periodicamente, cursos que auxiliam professores de AEE no desenvolvimento de atividades com alunos surdos, entre outras capacitações disponibilizadas pela Seduc-PI, de menor duração e maior abrangência de pessoal. A referência a esse centro fica explícita nas falas de alguns professores: o Informante 3, por exemplo, reconhece o CAS como “uma das melhores instituições para apoio ao surdo”.

[23]O nome da instituição foi omitido para assegurar a confidencialidade da identidade do entrevistado.

Por outro lado, parece que a decisão de fazer ou não um curso (ou sobre qual curso fazer) fica a cargo do próprio professor, a depender de aspectos como necessidade, tempo, ou objetivo do curso de formação. Observa-se que há interesse por parte do docente do AEE em se capacitar, para conseguir “conversar e ensinar o surdo” (Informante 3); “atender às pessoas com surdez” (Informante 4).

A propósito, os Informantes 1 e 5 fazem uma reclamação. O primeiro, além de reconhecer a existência das formações, menciona que “desistiu” das formações *on-line* porque “algumas coisas precisam ser pessoalmente”. O professor reclama, ainda, da existência de cobranças por pessoas que, segundo ele, “não entendem que cada deficiência e cada pessoa com deficiência é uma realidade diferente”. Pelo modo como ele define esse sujeito “cobrador”, parece existir uma exigência do estabelecimento de um ‘padrão’ de ensino. O docente, no entanto, não explicita de onde essa cobrança advém. A reclamação do Informante 5, por sua vez, parece dirigir-se à escola em que atua. Ele admite que o estado disponibiliza as formações aos professores de AEE, mas afirma que é “complicado” participar delas por causa do horário de trabalho.

Entretanto, atina-se a ausência de alusão a cursos voltados, especificamente, para a capacitação do ensino de português como L2 (terceiro momento do AEE para surdos). Por meio das respostas dadas, depreende-se que a maioria dos professores fizeram cursos de Libras: ([fiz] cursos de formação na língua brasileira de sinais (Informante 4); [fiz] formação básica em Libras (Informante 6); [fiz] cursos de Libras (Informante 7); [fiz] cursos de Libras até o avançado (Informante 8). Mas apenas o Informante 8 faz referência a um curso cujo objetivo teria sido *melhorar o ensino de Libras e Português ao aluno surdo*.

Se, por um lado, a busca por maior capacitação e fluência em língua de sinais é positiva, porquanto mostra interesse dos docentes em se comunicarem com seus assistidos, por meio do uso da língua de sinais (o que também contempla os momentos I e II do AEE para surdos) – primeira língua do surdo e essencial para o aprendizado de língua portuguesa –, por outro lado, a falta de capacitação de professores na área de ensino de língua portuguesa enquanto L2, como visto – pois não são formados em língua portuguesa –, pode resultar em dificuldade em atender com proficiência a esse III momento do AEE.

5.2 Salas de AEE

É importante ratificar que o AEE funciona dentro de uma sala de recursos multifuncionais e busca identificar, desenvolver, e sistematizar recursos pedagógicos que subtraiam as barreiras para uma participação absoluta dos estudantes, tendo em vista as suas necessidades específicas.

Segundo Piauí (2020), no ano de 2020, houve uma expansão do Programa *Sala de Recursos Multifuncionais* no Estado, com a aquisição e entrega de equipamentos para 25 escolas públicas estaduais. No entanto, contratos de compras de materiais pedagógicos que integrariam essas salas em 167 escolas foram cancelados.[24]

Então, para esse mesmo ano, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pré-selecionou 15 escolas públicas estaduais para receberem recurso financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com o objetivo de promover, entre outras ações, o ensino bilíngue para surdos, público-alvo da educação especial (PIAUÍ, 2020).

As informações acima dispostas auxiliarão a análise do item a seguir, uma vez que o modo como a sala de recursos multifuncionais está equipada pode interferir diretamente na maneira como ocorre o atendimento ao surdo na sala de AEE, pois esses ambientes são montados para atender de forma plena a estudandes com surdez, entre outros.

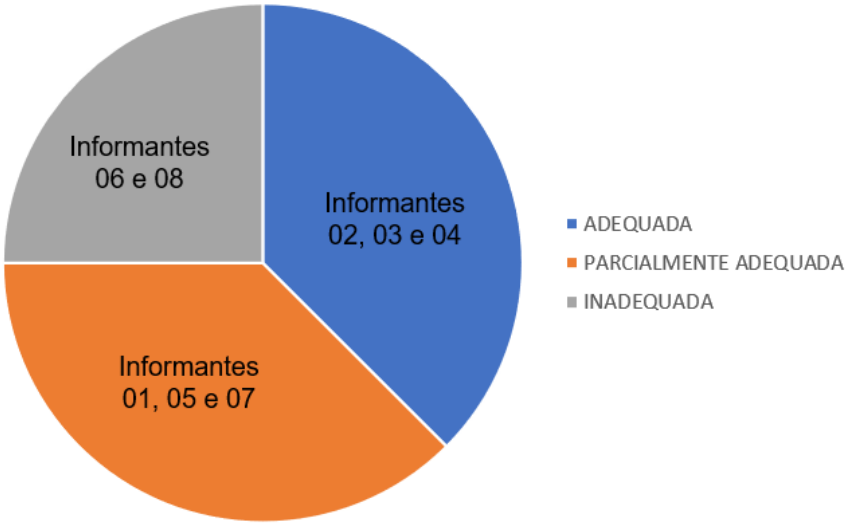
Sobre essa questão, lançou-se o seguinte questionamento aos entrevistados: “em sua opinião, a sala de recursos multifuncionais (salas de AEE) da escola em que você trabalha está adequadamente equipada com materiais que facilitem o seu trabalho no ensino de português como segunda língua para esses alunos surdos?”

A partir da resposta recebida, elaborou-se um gráfico que sintetiza as considerações dos professores em relação à sala de AEE. Nessa perspectiva, adotaram-se os termos *adequado* – 37,5% (em azul); *parcialmente adequado* – 37,5% (em laranja); e *inadequado* – 25% (em cinza).

---

[24]O documento não especifica o motivo pelo qual se deu o cancelamento.

Gráfico 1 – Opinião dos professores sobre a sala de AEE



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Denota-se, pelo exame do gráfico acima, uma divisão equitativa nas respostas fornecidas. Os professores que percebem a sala de recursos como *adequada* (Informantes 2, 3 e 4) relataram que há muitos recursos para serem utilizados, como dicionários, jogos, livros etc., mas que de acordo com a necessidade encontrada durante o "fazer pedagógico", produzem outros materiais didáticos que atendam à demanda, como expresso na fala do Informante 2: "acredito que sim [que a sala de recursos é adequada]. A gente tem um material muito bom. Lá nós produzimos nosso material também, não só apostilas para trabalhar com os alunos como também o material didático propriamente dito. Tudo que a gente precisa a gente produz lá". Isso, principalmente por causa das várias adaptações feitas com o material utilizado durante o processo, tendo em vista a diversidade desse público.

Para os Informantes 1, 5 e 7, que consideraram as salas *parcialmente adequadas*, pois dispõem de recursos didáticos que facilitam o trabalho com o ensino de português para surdos. Porém, salientam que são necessárias muitas melhoras. Nesse sentido, o Informante 1 apresenta alguns pontos a serem implementados, como o tamanho do espaço para o atendimento e a quantidade de "itens lúdicos", como jogos e/ou computadores disponibilizados, pois os existentes são insuficientes para a demanda.

O Informante 5, no mesmo sentido, aduziu que "ainda há muito a desejar. Nós já tivemos uma sala muito boa. Quando a sala é implantada na escola ela é ótima,

vem muitos recursos e outras coisas a gente constrói, porém, o que falta muitas vezes é atualização e manutenção dessas salas".

Os professores que classificaram a sala como *inadequada* ressaíram a falta de materiais. O Informante 6, por exemplo, afirmou: "não [não é adequado], pois dispomos de pouco espaço e também poucos materiais. Assim, muitos deles precisamos elaborar".

Como se observa, tanto os professores que qualificam as salas de AEE como *parcialmente adequadas* quanto os que a apreciam como *inadequadas* reclamam do tamanho da sala (pouco espaço) e da falta (ou falta de atualização) de materiais. Tal carência pode estar relacionada ao cancelamento de licitações de materiais pedagógicos (como mostrado outrora).

Impende reforçar, ainda, outra questão: o Informante 2 designa a elaboração do próprio material a ser utilizado como fator positivo: "Lá nós produzimos nosso material [...] Tudo que a gente precisa a gente produz lá". Já o Informante 5, que considera a sala *parcialmente adequada*, também não vê a elaboração do próprio material como inadequado (e sim, a falta de atualização e manutenção das salas). Entretanto, para o Informante 6, que define a sala de recursos como *inadequada*, é justamente essa necessidade de elaboração do próprio material que a torna inadequada: "[temos] poucos materiais. Assim muitos deles precisamos elaborar".

Aqui a fala dos professores entrevistados aponta para caminhos diferentes: para aqueles que responderam que as salas são adequadas ou parcialmente adequadas, não há problema em elaborar seu próprio material. Mas para aqueles que responderam que as salas são inadequadas, elaborar materiais não estaria (ou não deveria estar) entre as atribuições do professor de AEE. Esse contraste de entendimentos pode denotar uma falta de padronização no modo como os alunos surdos são atendidos pelas salas de AEE das instituições públicas estaduais de Teresina-PI.

Seguindo a discussão, indagou-se sobre os principais desafios que o professor de AEE enfrenta no atendimento a alunos surdos. Nas respostas dadas pelos professores, quatro pontos apareceram como regularidade, como revela a Tabela 1.

Tabela 1 - Principais desafios do professor de AEE no atendimento a alunos surdos

DESAFIOS	QUANT. DE PROFESSORES
Falta de material didático	4
Apoio da família ao surdo	4
Necessidade de adaptação	5
Falta de qualificação específica	2

Fonte: elaborada pelo autor (ano).

Inicialmente, absorve-se que o que aparece no questionamento anterior como motivo de inadequação das salas de AEE (indicado por dois professores) emerge como desafio apontado pela maioria deles. Questionados sobre o porquê a elaboração de material configuraria um desafio, os entrevistados apresentaram como principal justificativa o tempo de pesquisa e de trabalho que esse tipo de atividade demanda. Outra resposta recebida foi quanto à falta de recursos necessários para tais produções.

A família também foi apontada pelos docentes como um dos principais desafios no trabalho com os alunos surdos na sala de AEE. Segundo os professores, muitas ficam completamente alheias à vida escolar dos alunos. Ademais, eles afirmam que na maioria dos casos, são famílias que não conhecem a língua de sinais e, nesse sentido, não conseguem auxiliar os filhos nas atividades escolares mais simples.

Como notabiliza Salles (2004), o sucesso do aluno no desenvolvimento escolar está diretamente relacionado à troca de informações e experiências entre a escola e a família. Consoante a referida autora, essa relação é essencial para uma compreensão mais acurada do surdo, de sua realidade, de sua situação linguística e (multi)cultural.

O obstáculo mais citado (mencionado por cinco dos oito entrevistados) foi a *necessidade constante de adaptação*. Para os professores, uma mesma atividade e/ou estratégia deve ser adaptada algumas vezes para a mesma turma, visto que entre os alunos de uma mesma sala do AEE, podem estar presentes indivíduos de séries variadas, além de outros fatores como, por exemplo, os diferentes níveis de conhecimento da Libras e da língua portuguesa.

Os entrevistados validam, ainda que, em muitos casos, o aluno não tem apenas a surdez como único diagnóstico. Ocasionalmente, o aluno é surdo e deficiente intelectual, surdo e autista etc., o que igualmente demanda adaptação

das atividades a serem desenvolvidas no AEE. Acerca dessa questão, o Informante 2, pontua:

Excerto 1 – Informante 2
Uma das dificuldades que eu vejo é que a gente recebe alunos que [...] as pessoas pensam assim: Aaaaah! surdo é tudo igual. E não é assim, não é... tem surdo que sabe Libras, outro que não sabe, surdo que se comunica usando os gestos. E como no AEE a gente recebe uma diversidade muito grande de surdos, então cada um tem uma especificidade. Outra dificuldade é em relação ao material didático, estratégias... porque a gente precisa pesquisar muito e muitas vezes a gente encontra muitas atividades infantis, e assim, mesmo o surdo não sendo alfabetizado, um surdo de 12, 15 anos [...] a gente não pode fazer dele uma criança, alfabetizá-lo como criança, então a adaptação está presente em todo tempo, e acho que está dentro do trabalho do professor, saber fazer essas adaptações. Mas, é complicado porque muitas vezes a gente não encontra material de apoio.

Damazio (2007, p. 13) afirma que os surdos enfrentam muitas dificuldades para se inserirem na educação escolar e, por isso, “podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem”.

Quando se observa a fala do Informante 2, a partir do que declara Damázio (2007), nota-se que é exatamente na busca pelo respeito aos aspectos cognitivos, socioafetivos, linguísticos e culturais que os professores de AEE procuram adaptar suas atividades para que, de fato, o atendimento seja o mais ‘especializado’ possível.

Não obstante, como discutido, além de trabalhar junto a pessoas surdas com diferentes especificidades, os professores de AEE ainda precisam (devem) atender alunos com outros tipos e graus de deficiência o que, na prática, dificulta a execução de um atendimento mais assertivo à necessidade do aluno atendido.

A falta de qualificação foi mencionada por dois dos professores pesquisados. Trata-se de um aspecto interessante a ser destacado, tendo em vista que, segundo a fala dos próprios docentes, eles têm (e já fizeram) à disposição cursos de capacitação fornecidos pela Seduc.

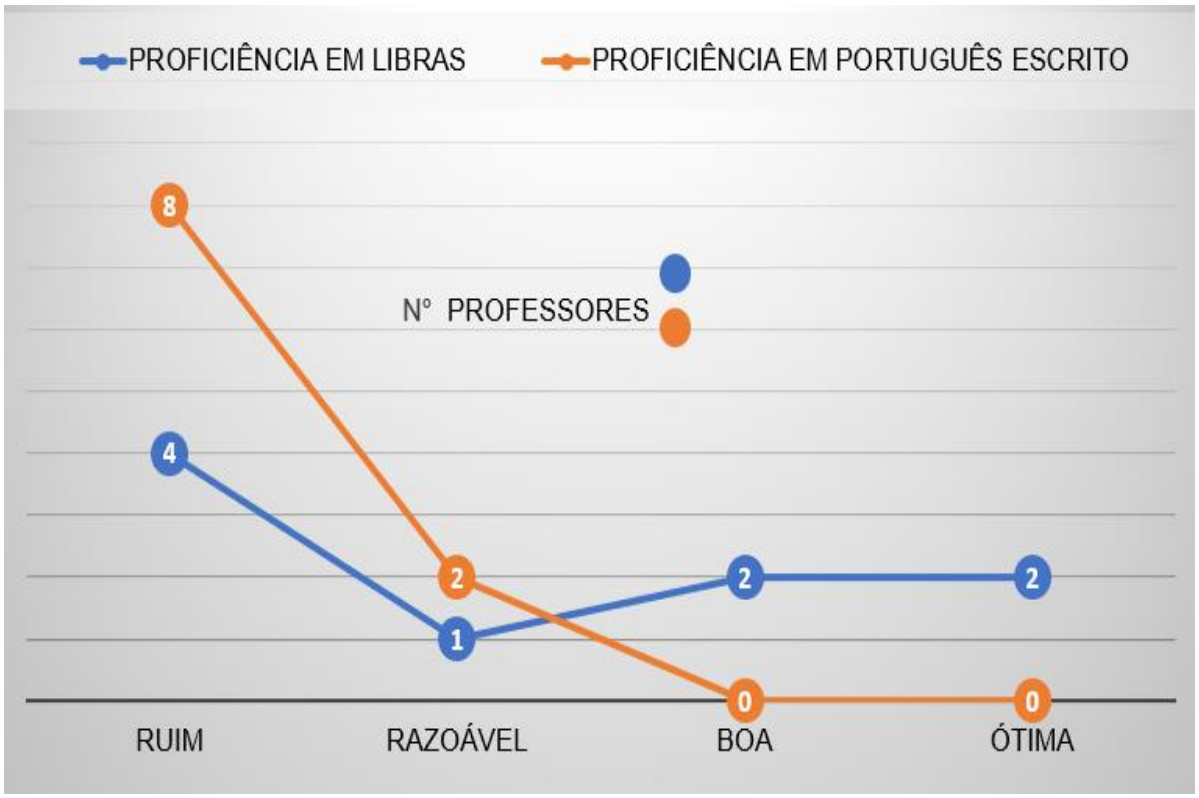
Considerando as informações do quadro que trata da formação desses profissionais, apenas um docente mencionou ter feito curso de capacitação para atuar no III momento do AEE, então acredita-se que é possível atribuir essa falta de capacitação a questões específicas, como essa.

A importância da busca por soluções que auxiliem o professor no enfrentamento a esses desafios é fundamental para que os alunos que chegam aos anos finais do ensino fundamental melhorem não apenas o seu desempenho

escolar, mas também a interação e utilização da Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita.

Outro questionamento levado aos docentes foi sobre a proficiência dos alunos surdos nessa etapa de ensino (6º ao 9º ano), no tocante ao conhecimento da Libras para suas interações diárias e o conhecimento do português escrito, a partir de uma relação com a escrita do português de alunos ouvintes do mesmo ano escolar, sem desconsiderar a língua portuguesa como segunda língua. A apresentação das respostas obtidas está descrita no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Proficiência dos alunos surdos em Libras X Proficiência dos alunos surdos em língua portuguesa escrita



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

O Gráfico 2 foi elaborado para que fosse possível ter uma visão geral sobre a proficiência em Libras e língua portuguesa escrita dos alunos surdos do AEE. Com base nas respostas dadas pelos participantes, atribuíram-se as seguintes categorias à proficiência dos estudantes: ruim, razoável, boa e ótima. Essas categorias são desenvolvidas a partir da explicação dos sujeitos da pesquisa.

Importa lembrar que há mais respostas, somando o número de professores em uma única linha (azul ou laranja), que a quantidade de participantes porque em alguns

casos, há docentes que atendem a cinco ou mais alunos surdos na mesma turma, e percebem nessas mesmas turmas alunos com proficiências diferentes, portanto, citaram duas das categorias desenvolvidas.

Entretanto, como se observa, pode-se dizer que todos os entrevistados consideram ruim a proficiência em escrita da língua portuguesa dos alunos surdos assistidos. Quanto à proficiência em língua de sinais, metade a considera ruim; 1, razoavel; 2, boa; e 2, ótimo. O Quadro 8 apresenta um demonstrativo da fala de alguns professores sobre o tema ora analisado.

Quadro 8 – Proficiência dos alunos surdos em Libras X Proficiência dos alunos surdos em português escrito

LIBRAS	**PORTUGUÊS**
Informante 1	Informante 6
Assim [...] eles têm conhecimento da comunicação entre eles, mas eles não sabem associar sinais a palavras, e eles muitas vezes não estudaram a gramática da própria língua.	Fazendo uma comparação com alunos ouvintes na mesma fase de produção de conhecimentos, os alunos surdos ainda se encontram em um nível menos elevado que os ouvintes, tendo em vista as limitações da sua língua, pois só tem um domínio dela, já mais tarde e as deficiências do próprio ensino.
Informante 5	Informante 2
Nós recebemos alunos com uma base bem construída vindos da Associação dos Surdos e da Consuelo Pinheiro - APAE, então já têm uma boa base, mas aí a gente recebe outros que não tem o embasamento, que só sabe aquela comunicação de casa, que não é formal e aí não conhece os sinais que fazemos na escola.	Fazendo uma escala assim, de forma bem empírica, eu diria que eles estão entre [...] de 0 a 10, lembrando dos alunos que eu atendo, eles estariam no 4, no máximo no 5, e não são nem todos. É bem complicado a aquisição do português para o surdo. [...] Até porque nós professores de português, e este é um problema, é que a maioria dos professores de português foram preparados para ensinar português como L1, a gente sai da faculdade preparado para ensinar L1 e o português pro surdo é a L2 e a gente quer usar as mesmas estratégias.

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Para características como as expressas na fala do Informante 1, atribuiu-se a categoria *Boa* (Gráfico 2) para o nível de proficiência em Libras. Consoante a fala do professor, denota-se que os alunos por ele atendidos têm bom conhecimento de L1: “eles têm conhecimento da comunicação entre eles”, oriundo da interação com outros surdos no dia a dia, do uso cotidiano da língua. Porém, não há conhecimento dos aspectos básicos de sua língua, da estrutura gramatical da Libras, o que pode implicar dificuldades no aprendizado do português (“eles não sabem associar sinais a palavras”), uma vez que algumas estratégias de ensino são utilizadas a partir da análise contrastiva entre a Libras e o português.

Com base em registros como os dos Informantes 6 e 2, conferiu-se a categoria *Ruim* para a proficiência do surdo no português escrito. O primeiro traça um paralelo com alunos ouvintes, sem deixar de considerar a língua portuguesa como segunda língua. Logo, atribui as “deficiências” do aluno surdo no aprendizado de português aos *déficits* do ensino de sua própria língua. Por seu turno, o Informante 2 traz à tona a questão da formação dos professores de português, o que leva a perceber que além da busca por formação em língua de sinais, é preciso entender a necessidade de estratégias de ensino de português como segunda língua, e que o público-alvo tem uma L1 de manifestação línguística visuoespacial, como proclama Alves (2020).

É meritório compreender que é preciso conceber a língua de sinais como parte essencial dentro desse processamento que oportuniza a aprendizagem do português como L2 pelo aluno surdo, pois diferentes autores da área dos estudos sobre a surdez, a exemplo de Stumpf (2005), Gesser (2009), Lodi (2010), Quadros (2006, 2019), entre outros, consideram a língua de sinais como língua natural das pessoas surdas, daí porque atua como intermediária do processo de aquisição de língua portuguesa enquanto segunda língua.

As categorias *Ótima* e *Ruim* foram outorgadas a partir de relatos como a do Informante 5, pois dado o fato de o AEE ter um público variado, geralmente de idades diferentes, oriundos de ambientes educacionais múltiplos, entre outros aspectos, muitas vezes, na mesma turma, há alunos sinalizantes da Libras e outros não, inviabilizando a continuidade dos assuntos estudados em sala de aula regular, exigindo do professor estratégias diferentes para cada caso específico.

5.3 Estratégias utilizadas e eficácia demonstrada

Os questionamentos aos docentes até agora facultaram uma compreensão geral sobre o modo como acontece o AEE aos alunos surdos assistidos pela rede pública estadual de Teresina-PI, e pavimentam a análise das três últimas perguntas que compõem a entrevista desta pesquisa.

A partir da análise desses três últimos questionamentos, acredita-se conseguir responder às questões norteadoras deste estudo, a saber: quais estratégias têm sido utilizadas pelos professores do AEE para o ensino de língua portuguesa, enquanto segunda língua, aos alunos surdos? e Como essa(s) estratégia(s) se mostram eficaz(es) e atende(m) às especificidades linguísticas do aluno surdo?

Nesse sentido, a décima pergunta direcionada aos entrevistados foi: que (outras) estratégias você utiliza para o ensino de português para esses alunos? Descreve-as, explicando-as. As respostas fornecidas pelos professores estão dispostas no Quadro 9.

Quadro 9 – Principais estratégias utilizadas pelos professores de AEE para o ensino de português para alunos surdos

Sinalização em Libras + Datilologia	Vídeos
Associação sinais em Libras + imagem + palavra no português	Cartazes
Gêneros textuais (receita, bula, poesia, mensagens de redes sociais)	Aulas de campo
Estratégias imagéticas + palavras no português	Textos com imagens
Conversa prévia sobre o tema	Jogos
Jogo da memória (imagem/escrita)	Teatro
Gramática contrastiva	Leitura visual
Livros didáticos	Músicas
Caça-palavras	Saco de surpresa

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Conforme referido, as línguas de sinais são produzidas por movimentos das mãos e do corpo, e pelo uso de expressões faciais. O interlocutor “interpreta” a sinalização pelo uso da visão, razão pela qual se nomeiam as línguas de sinais de visuoespaciais. Reputa-se que todas as estratégias mencionadas, de alguma forma, apresentam uma relação com os aspectos visuais, fundamentais no processo ensino-aprendizagem das pessoas com surdez. Mesmo àqueles que ainda não dominam a língua de sinais para uma comunicação efetiva, sua perspectiva para o aprendizado também é pela visualidade.

Nas estratégias mencionadas, é possivel perceber a utilização de recursos como cartazes, imagens, palavras escritas, sinalização, dramatização, observação do próprio objeto. Sobre isso, Quadros e Schmiedt (2006) mencionam a relevância de que se trabalhe com recursos que explorem aspectos visuais, como jogo da memória, bingo, palavras cruzadas, palavras relacionadas, baralho etc., pois dessa forma, o aluno estabelecerá uma relação entre o sinal, a imagem e as palavras do português.

Para melhor compreender como ocorre o desenvolvimento das estratégias citadas no Quadro 9, pediu-se aos participantes, com base no Quadro 5 (Categorias de análise das estratégias utilizadas pelos professores), apresentado na seção *Procedimentos metodológicos,* uma descrição sobre o desenvolvimento desse processo de ensino dentro da sala do AEE, citando quais estratégias utilizam e como as desenvolvem.

Apesar da interação proporcionada por uma entrevista, não foi possível extrair de alguns professores informações mais detalhadas. Por conseguinte, identificaram-se três tipos de respostas, as quais foram separadas em três quadros diferentes, a saber: Quadros 10, 11 e 12.

No Quadro 10, estão as respostas que foram dadas de maneira mais geral, ou seja, de professores que “escolheram” não relatar os aspectos de forma detalhada e/ou individualmente (Informantes 4, 6, 7 e 8). O Quadro 11 traz as falas de professores que detalharam um pouco mais, ou apenas o que realizam de fato suas atuações dentro da sala de aula do AEE. E no Quadro 12, está a resposta do Informante 2, por estar mais próxima das descrições estabelecidas por Alves (2020), em seu livro *Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa*, como apresentado na fundamentação teórica.

Quadro 10 – Descrições gerais dos aspectos utilizados para o ensino de português a surdos

Professores	Respostas gerais
Informante 4	Utilizo recursos visuais, língua de sinais, variação linguística e gramática. Utilizo esses recursos em conjunto para uma melhor assimilação por parte do aluno, facilitando o aprendizado.
Informante 6	Uso de recursos visuais, leitura e compreensão do vocabulário, produção do gênero e gramática. São os que mais trabalho. Sempre de forma lúdica, prática, com jogos, sempre associando todas as atividades à Libras de forma visual e também escrita (português e se necessário, a datilologia).
Informante 7	Sempre trabalhava um mesclado de aspectos para que assim os surdos venham a se desenvolver na segunda língua, que é o português.
Informante 8	Uso o vocabulário por tema. Uso de vocabulário com imagem e escrita, ensinando a datilologia. Também jogo da memória (imagem, escrita). Tento contar uma história em Libras incluindo palavras novas, às vezes material concreto ou mostro vídeo sobre o tema do vocabulário. Depois faço perguntas p/ saber se a aluna entendeu, atividade escrita.

Fonte: organizado pelo autor (2021).

Como disposto no Quadro 10, os professores, ainda que questionados sobre que aspectos são desenvolvidos em sala de aula (uso de recursos visuais – língua de sinais; leitura e compreensão; vocabulário; variação linguística; estrutura do gênero; produção do gênero e gramática) e como o fazem, descreveram de maneira geral suas ações.

De acordo com as respostas, são utilizados a maioria dos aspectos numerados, mas a maneira como são trabalhados em sala de aula varia. Com isso, depreendem-se, em linhas gerais, as estratégias utilizadas, mas sem uma descrição não é possível constatar o desenvolvimento de modo a apontar desdobramentos positivos ou não

sobre o ensino de português para alunos surdos. Em todo caso, pode-se, em síntese, dizer que são respeitados os aspectos linguísticos do aluno surdo.

No Quadro 11, os professores já descrevem aquilo que desenvolvem em sala de aula para o ensino de português para surdos, de forma mais detalhada. E apesar de não trabalharem todos os aspectos questionados, conseguem traçar de maneira específica uma linha mais coesa sobre o desenvolvimento dessas estratégias em sala de aula (AEE).

Quadro 11 – Descrições dos aspectos utilizados para o ensino de português a surdos

Professores	Respostas mais específicas
I - Uso de recursos visuais - língua de sinais: a partir dos gêneros	
Informante 1	Sim. Sempre utilizando a língua de sinais.
Informante 3	Sim.
Informante 5	Sim.
II - Leitura e compreensão	
Informante 1	Leitura e interpretação do texto em Libras explicando o texto em Libras.
Informante 3	Contextualização e explanação do conteúdo em Libras.
Informante 5	A partir da língua de sinais, para a partir daí, a língua portuguesa, intercalando, para quando os alunos chegarem nos anos seguintes, não sentirem tantas dificuldades.
III - Vocabulário	
Informante 1	Caça-palavras, atividades de raciocínio.
Informante 3	Leitura e compreensão e vocabulário a gente vai fazendo junto. Como eu planejo minhas aulas antes, muitas vezes, ao invés de mostrar uma imagem [...] se for algo possível de trazer, eu trago. Vamos ver uma receita de bolo de milho, é possível eu trazer um bolo de milho. Claro! Nem sempre é possível, mas a gente tenta fazer da melhor forma possível. O vocabulário a gente vai mostrando imagem – palavra, eu sempre apresento a imagem, palavra e depois vamos escrever só aquelas palavras para treinar a escrita das palavras para depois partir para o texto. Sempre que possível também, eu tento envolver os pais nesse processo, incentivando a aprender Libras nos cursinhos ou com o próprio filho, porque é complicado o aluno não ver nos pais alguém para ter um apoio, que em muitos momentos, é mais que necessário.
Informante 5	Começamos com o visual, ele vai explicando e falando sobre a compreensão naquele sentido, em Libras, e os sinais fluindo. Nesse momento, a gente já ver o vocabulário, algumas palavras que eles não conhecem, ou às vezes, mostram um sinal e querem sabem a escrita do sinal. Depois, eu peço que eles escrevam o que sinalizaram.
IV - Variação linguística	
Informante 1	Ah, é muito difícil ele entender passado, presente e futuro. A gente tenta informar, mas é muito complicado. Dentro do AEE, seria importante termos uma professora de português para nos ajudar. A gente trabalha o que é formal e informal, mas na hora de colocar no papel.
Informante3	Não especificamente, exatamente porque o conhecimento às vezes, é muito pequeno, eles às vezes não entendem nem o básico.
Informante 5	Não trabalhamos muito por causa desse desnivelamento.
V - Estrutura do gênero	
Informante 1	Trabalhamos com receitas de bolo, bulas, a gente faz cartazes [...] explicando a estrutura. Quando tem feira na escola, a gente produz cartazes [...] às vezes, pego *folder* de supermercado.
Informante 3	Não exatamente. A gente vai percebendo aquela organização.
Informante 5	Algumas vezes, quando o gênero tem mais detalhes. O que eles mais sofrem é a escrita, a troca de fonemas, de letras [...] apesar de muitos estarem no 9º ano, eles

	ainda escrevem muitas palavras trocando carro por calo, por exemplo. A dificuldade é muito grande.
VI - Produção do gênero	
Informante 1	A gente produz alguns gêneros mais simples [...] bilhete, aviso [...] Só que eles não gostam de trabalhar a reescrita, se chateiam. A gente explica a importância de escrever o português corretamente, para que os outros entendem a escrita.
Informante 3	Sim.
Informante 5	Para a produção escrita, geralmente, a gente seleciona os textos relacionados ao conteúdo do professor da sala regular, e a produção, muitas vezes, é de um tema ligado a ele.
VII – Gramática	
Informante 1	A gente trabalha o que é trabalhado em sala de aula, a gente tenta ajudar dentro do AEE.
Informante 3	Como é um trabalho de parceria com a professora da sala regular, a gente só esclarece algumas coisas, mas sem focar especificamente na gramática.
Informante 5	À medida que a gente trabalha a escrita, fazemos alguns apontamentos de uma gramática básica, explicando a importância de escrever corretamente.

Fonte: organizado pelo autor (2021).

Aqui, todos os professores entrevistados (Informante 1, 3 e 5) concordam que o ensino de surdos deve partir do uso da língua de sinais, como afirma Alves (2020), e como descreve a Proposta Curricular para o Ensino de Português para Surdos (BRASIL, 2021), incluindo o *Uso de recursos visuais - língua de sinais: a partir dos gêneros* dentro da sala de AEE.

Sobre *Leitura e compreensão* e o *Vocabulário*, os professores relataram que fazem a fusão, à medida em que trabalham o entendimento do texto, com a interação em Libras, sendo que o vocabulário necessário àquela compreensão já é estudado por meio da apresentação da imagem, quando possível, o sinal e a escrita em português, sempre de forma lúdica e dinâmica.

Os três professores mencionaram que não trabalham variação linguística com os alunos, pois o conhecimento destes nessa etapa, geralmente, é muito básico, e trabalhar esse conteúdo estaria além do que necessitariam nesse momento. O Informante 1 aduziu que às vezes, tenta falar da variação do formal e informal para algumas expressões ou verbos, mas é bem complicado que eles entendam algumas diferenças na escrita. Acrescentou que eles já têm dificuldades com as diferenças entre o passado, presente e futuro. Por não ser formado em português, o professor questiona sobre a importância de ter dentro do AEE um professor formado em língua portuguesa.

Sobre a *Estrutura do gênero e a escrita*, os participantes disseram que apesar de focarem na escrita a partir de gêneros selecionados, trabalham gêneros mais simples. Isso demonstra que são gêneros “mais simples” do que os vistos na sala de aula regular, uma vez que na sala do AEE, os textos são escolhidos pelo nível de

conhecimento do surdo, e trabalhar os gêneros do livro didático seria começar o processo do meio. Os professores resaltam que a escrita é feita a partir do gêneros textuais, mas que a apresentação da estrutura do gênero não é uma etapa que enfatizam, e geralmente, a escrita e reescrita acontecem ao tempo em que essas observações são feitas.

Pelas respostas fornecidas, fica claro que a gramática não é um foco, sendo trabalhados alguns conceitos já discutidos em sala de aula regular, esclarecimentos pontuais retirados de dentro dos textos e trabalhados também à medida que a escrita e reescrita do texto trabalhado acontecem. O tratamento com aspectos gramaticais torna-se difícil, visto que dos três citados, apenas o Informante 5 é formado em língua portuguesa.

Por fim, no Quadro 12, mostram-se as respostas dadas pelo Informante 2 para o questionamento feito no Quadro 11. Como dito, apresenta-se de forma isolada a fala desse Informante em específico porque além de descrever minunciosamente cada uma das etapas desenvolvidas dentro de sua sala de AEE, suas estratégias são aplicadas de modo similar às utilizadas e descritas pela professora Alves (2020), uma das principais autoras que embasam este trabalho.

Quadro 12 – Descrições dos aspectos utilizados pelo Informante 2 para o ensino de português a surdos

I - Uso de recursos visuais - Língua de sinais: a partir dos gêneros
Sim. A partir da língua de sinais e dos gêneros. Isso é importantíssimo.
II - Leitura e compreensão
Assim [...] essa leitura visual eu gosto muito, compreensão estratégias de leitura e compreensão de texto imagético. Quando eu comecei a trabalhar com surdos, para mim, foi uma frustração o primeiro ano porque eu tinha essa formação, já trabalhava dez anos em sala de aula, mas com alunos ouvintes, eu queria utilizar as mesmas estratégias, queria entregar um texto e queria que o aluno surdo lesse e interpretasse. Então, depois de muita leitura, pesquisa [...] a leitura visual, o surdo é visual, alguns professores não gostam desse termo porque dizem que limita muito o surdo, mas não é questão de limitar, mas é ter essa estratégia como base para depois utilizar outras, e eu digo com certeza que ela funciona, e é ela que eu uso. Então, eu ensino o português para o surdo através de leitura e interpretação [...] e retextualização. Como eu faço? Eu escolho textos que tenham algum elemento visual, não qualquer elemento visual, mas um que traga informação do texto, que complemente e que traga informação, complemento ao texto verbal. A gente começa com uma leitura prévia, uma conversa a respeito do tema do texto, fazendo com que o aluno diga algo, claro, por meio da língua de sinais, a língua de instrução é a língua que utilizamos pra essa leitura, fazendo com que o aluno se expresse, que é uma das estratégias para saber o que o aluno conhece daquela leitura prévia.
III - Vocabulário
Da leitura eu já vou trabalhando o vocabulário, por exemplo, uma vez que trabalhei um livro didático, e esse livro recriou as cantigas infantis fazendo uma adaptação, recriou [...] e tem muita imagem, então em comecei da imagem, imagem de uma canoa, por exemplo [...] peço que olhem a imagem e o que entendem a respeito da imagem? O que está acontecendo? O que é remar? E já vou trabalhando o vocabulário. E uma coisa muito interessante de trabalhar o vocabulário [...] lembro que

eu tava trabalhando verbo, apareceu no texto “ajudar”, então [...] eu perguntava: dentro de outro contexto como utilizamos este verbo? E aí eu coloquei várias imagens: o marido ajudando a esposa em casa, uma pessoa caída no chão e o outro estendendo a mão. Então, a gente tem também que tirar daquele contexto e mostrar em outros contextos que ela pode ser utilizada, da mesma forma, mesma escrita ou escrita diferente, é possível trabalhar sinônimo. Então, eu parti do visual, mas não fiquei só no visual, depois eu fui para leitura do visual, contextualizei [...] e assim eu faço com todas as leituras, claro, fazendo a adaptação de acordo a idade e o conhecimento de cada um.
IV - Variação linguística
Sim. Eu sempre termino minhas atividades de leitura com produção textual e a partir da produção do aluno eu vou trabalhar a análise linguística mesmo, variação de gênero, número, grau, trabalho a conjugação dos verbos, mas a partir daquilo que eles escreveram ou a partir de algum exemplo do *WhatsApp*. Que é um recurso muito bom para ensinar português para surdo, as redes sociais em geral.
V - Estrutura do gênero
Sim, sempre.
VI - Produção do gênero
Escrita e reescrita.
VII - Gramática
Como nós temos poucos alunos, geralmente seis alunos, então dá pra fazer individual e depois da correção individual, nós fazemos uma correção coletiva, mostrando pra eles as diferentes estruturas. Eu gosto de usar a estratégia da gramática contrastiva, mostrar que do jeito que ele escreveu [...] eu escrevo às vezes no quadro ou *datashow* a produção deles, e aí vou mostrando como seria aquelas frases na estrutura da língua portuguesa. Lembro que nós trabalhamos um projeto de leitura, das narrativas do sítio do Picapau Amarelo e aí eu lembro que teve dois textos que chamaram muito a atenção, de dois alunos surdos que já estão num nível de L2, mais avançado, lembro que um aluno [...] era pra eles descreverem, fazerem uma narrativa com base na imagem, era a narizinho em cima dum pé de jabuticaba e um dos alunos colocou “O Narzinha”, ou seja ele, não utilizou o gênero adequado, o artigo acompanhando o substantivo, e aí eu percebi que a maioria dos alunos fizeram dessa forma. Aí eu aproveitei isso para trabalhar a análise linguística, trabalhando gênero do substantivo e eu mostrei a partir disso, trazendo outros exemplos, outros textos. Porque eles costumam muito não fazer essa associação correta. E aí fui mostrando. Eu trabalho a gramática a partir da escrita deles.

Fonte: organizado pelo autor (2021).

No primeiro momento, é possível perceber a convicção do docente sobre a importância de ensinar português (L2) para o surdo a partir da língua de sinais (L1), uma vez que toda a parte de leitura e compreensão do texto, feito a partir da discussão e interação sobre o texto escrito em língua portuguesa, dá-se com a utilização da Libras, considerada a língua de instrução da maioria dos surdos do País, e dos aspectos visuais apresentados no texto, uma vez que para o surdo, tudo parte da visualidade, como afirmam autores como Salles (2004), Quadros e Schmiedt (2006) e Alves (2020).

Vale destacar que o Informante 2 fala de sua formação inicial, e que se vê representando a maioria dos professores egressos de língua portuguesa; que foi preparado pela academia para o uso de estratégias metodológicas para o ensino de português como primeira língua; e quando precisa abordar a perspectiva de segunda língua, torna-se necessária uma série de capacitações para tal.

Então, nota-se a necessidade de destacar que quando se considera o português ensinado como L2, sempre se imagina um alunado cuja L1 é outra língua de manifestação linguística oral-auditiva, a exemplo de alunos estrangeiros, e nesse caso, é ainda mais específico considerar a Libras, que se manifesta na modalidade visuoespacial.

Fica patente na voz do Informante, como ele trabalha de forma dinâmica a leitura e compreensão de um texto em português, com a utilização de imagens, representações imagéticas e a Libras, ao tempo em que aproveita esse momento para apresentar, por meio de livros didáticos, textos alternativos e outras dinâmicas, demonstrando os significados não conhecidos para determinadas palavras. Nessa perspectiva, é essencial apresentar para os surdos outras significações para a mesma palavra, pois na maioria dos casos, nessa fase em que se encontram, quando conhecem, identificam apenas um único significado para cada palavra.

É possível observar que no item IV (Variação linguística), trabalha-se, mesmo que de maneira mais “simples”, a variação de gênero, número, grau, a conjugação dos verbos e outros aspectos que mostram a análise línguística a partir do texto estudado, considerando até mesmo mensagens de *WhatsApp* (lembrando que um dos principais “meios de comunicação” da pessoas surda é *WhatsApp*), um ótimo material para trabalhar variação linguística, como expressa a fala da professora.

No que lhe cabe, o Informante 2 afirma que antes da produção do gênero, expõe as características do texto, para seguir com a produção escrita do gênero textual estudado. Esse percurso é descrito no ponto VII do Quadro 12, que trata do desenvolvimento para a abordagem de aspectos gramaticais. Ela relata que trabalha a gramática a partir dos “problemas” apresentados na escrita do aluno, por exemplo, as dificuldades de alguns surdos em colocarem o artigo adequado acompanhando o substantivo, como visto em certo momento em sua sala de aula (“O Narizinha”) – a partir de um texto estudado sobre o Sítio do Picapau Amarelo.

Essa dificuldade reside principalmente no fato de que na Libras, há o uso do sinal “homem” ou “mulher” acrescido ao substantivo para determinar o gênero, e não apenas as desinências nominais de gênero, como no português, por exemplo – na Libras, sinaliza-se “garot@ + mulher” para se referir à “garota”.

Assimila-se que a gramática é um dos pontos pouco trabalhados no AEE, e quando isso acontece, é de forma simples. Ainda que os professores tenham de considerar o nível de conhecimento dos alunos naquela etapa, parece haver um

tratamento superficial do conteúdo, já que a maioria dos docentes informaram não trabalhar esse ponto. Tal situação, no entendimento deste pesquisador, resulta do fato de que a maioria dos professores não tem formação específica para esse fim, pois como visto, apenas dois dos entrevistados são formados em língua portuguesa. Dessa forma, o aluno surdo acaba sendo “penalizado”.

Como salienta Alves (2020), as línguas de sinais diferenciam-se das orais pelo léxico e pela estrutura gramatical, daí porque é importante o 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 do português.

Após descrever a formação dos professores, as características das respectivas turmas de AEE e citar as estratégias utilizadas para o ensino de português para alunos surdos, passa-se a descrever a eficácia dessas estratégias. Nesse ensejo, solicitou-se que os professores relatassem se e/ou como percebiam essa efetividade em relação ao aprendizado dos alunos surdos em aulas de português dentro do AEE.

A análise é envidada a partir de uma comparação com a descrição exitosa que a autora Alves (2020) faz em seu livro, e como (e se) os professores percebem esse resultado, uma vez que não se pode apenas considerar ineficazes aqueles que não estiverem exatamente de acordo com a experiência da autora citada, pois os diferentes contextos que permeiam as escolas e a vida de cada surdo exigem constantes mudanças e adaptações a partir de um planejamento. A própria autora diz que “o planejamento didático é fundamental para a criação de estratégia didática que atenda à demanda do aluno” (ALVES, 2020, p. 160).

Apresentam-se, pois, os excertos 2 e 3, nos quais os Informantes 1 e 2, respectivamente, falam sobre a forma como percebem a eficácia no uso das estratégias para o ensino de português como segunda língua para alunos surdos.

Excerto 2 – Informante 1
Na realidade, assim, a gente percebe que o aprendizado é pouco, entendeu? Mas a gente nota uma mudança, aos poucos. Eles mesmos se ajudam, às vezes, um erra e o outro vai lá e ajuda. A diferença no conhecimento de um surdo pra outro é muito grande.
Excerto 3 – Informante 2
Eu fazendo uma retrospectiva de quando eu comecei, sabendo nada ou quase nada, porque eu só tinha terminado o básico de Libras, apesar de já formada em português, mas dez anos com alunos ouvintes, o início foi frustrante, mas nunca pensei em desistir. Eu pensei: a realidade é outra e eu preciso saber como é ou deve ser o ensino de português como L2, e eu te digo com toda certeza, com esses dez anos em sala de aula trabalhando com surdo, estas estratégias são muito eficazes, elas dão resultado, porque eu vejo a diferença, eu até me emociono quando falo, porque assim, eu

tenho alunos que chegaram na Instituição X com sete anos e hoje estão com dez, doze anos, e eu vejo a diferença da aquisição do português, eles conseguem escrever, olhar para um texto e entender um texto, então as estratégias mudaram muito. A realidade mudou, claro que muitos ainda precisam conhecer a realidade do surdo e não cobrar do surdo o português como L1, que é o que acontece nas escolas inclusivas, mas as estratégias são muito eficazes. Eu percebo até no interesse dos alunos surdos: quando eu comecei, eles rejeitavam muito, para um aluno assistir aula de português era difícil, nao queria [...] e hoje, não. Acho que isso é exatamente porque as estratégias mudaram. Porque antes, eram colocadas aquelas listas de palavras para o aluno decorar, e hoje, o ensino de português para surdos, guardando as devidas proporções, mudou muito. Muitos professores se capacitando, fazendo mestrado, os cursos de Letras-Libras ajudaram muito na capacitação do professor [...] é uma outra realidade que estamos vivendo. Claro, no início, mas que funciona, tem resultados sim.

No excerto 2, o professor relata a eficácia percebida com a utilização de suas estratégias, por meio da ajuda que alguns surdos prestam a outros em sala de aula. Como citado, a diferença de aprendizado entre eles é percebida nessa evolução e na capacidade de um surdo intervir sobre o “erro” de outro surdo, ajudando-o a solucionar uma questão aprendida outrora.

No excerto 3, o Informante 2 é mais criterioso em sua descrição, e relata uma mudança no próprio interesse dos alunos, à medida que as estratégias de ensino evoluem, de forma a considerarem as singularidades linguísticas de sua língua natural, como deixa clara a proposta curricular desenvolvida pelo MEC (2021), respeitando a diversidade das pessoas, suas identidades, culturas e especificidades linguísticas. Logo, o professor de AEE deve ter consciência disso.

Traçando um paralelo com o tempo de trabalho no AEE, no excerto 3, o Informante também fala sobre os alunos que chegaram à instituição sem conseguir entender palavras simples, soltas, e em momento posterior, conseguirem olhar para textos em língua portuguesa e entenderem, escrevendo, inclusive, outros textos dentro daquela temática apresentada. Portanto, a eficácia é percebida pela evolução do aluno, aspecto ratificado pelos Informantes 5, excerto 4, e 3, excerto 5.

Excerto 4 – Informante 5
A gente vai traçando um paralelo de como aquele aluno chegou e como ele está naquele momento, mas também, principalmente, pelo *feedback* da professora da sala regular sobre a evolução daquele aluno na compreensão dos textos e tal. Às vezes, elas também direcionam [...] se seria possível a gente trabalhar algum conteúdo específico ou a habilidade de escrita. E assim, a gente vai construindo.
Excerto 5 – Informante 3
A gente vê o desenvolvimento do aluno, a professora de sala regular nos dá um *feedback* e também os pais, quando possível, nos relatam: ah meu filho antes não conseguia pegar um ônibus e agora quando eu pego um ônibus errado, ele já me avisa.

O Informante 5 é o único que fala sobre o retorno que o professor da sala de aula regular passa para os professores do AEE sobre a evolução do aluno, uma vez que o AEE tem carater complementar e suplementar, daí porque é oportuno esse envolvimento de ambos os professores. Sabe-se que não é possível dissociar essa evolução no conhecimento do aluno surdo da sala de AEE como algo completamente diferente da sala regular, pois é necessário uma troca de experiências para alcançar um objetivo comum.

A respeito disso, Silva e Neres (2018, p. 80) aduzem que “há a necessidade de se destacar a importância de uma parceria mais articulada entre professora da clase regular e a professora do AEE”.

Ainda no excerto 4 acima, e nos dois seguintes, 6 – Informante 7 e 7 – Informante 8, revela-se uma nova descrição, pois os participantes citam a participação dos pais no tocante à evolução dos alunos no aprendizado de língua portuguesa, pois por meio do depoimento dos responsáveis, também é possível identificar essa eficácia. Ademais, citam um exemplo de sua rotina, expressando, a partir do conhecimento do português, a capacidade do surdo de ir e vir por ambientes diversos, permitindo esse agir em uma comunidade majoritariamente ouvinte, fazendo uso de sua língua na modalidade escrita/leitura.

Excerto 6 – Informante 7
Dependendo do acompanhamento desse aluno em casa, também tínhamos bons resultados, inclusive alguns na qual passou pela sala do AEE na escola a qual trabalho, muitos já tem ensino superior e outros terminando.
Excerto 7 – Informante 8
É muito difícil quando o aluno surdo não é alfabetizado em sua própria língua, a Libras. Mas percebo um leve desenvolvimento, principalmente quando é utilizado as duas línguas juntas. É um trabalho árduo, principalmente quando o aluno não é incentivado pela família a aprender Libras e/ou português.

Para a Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, Crisiane Nunes Bez Batti, um dos objetivos dessa proposta curricular para o ensino de português para surdos é exatamente construir práticas que possibilitem aos alunos surdos transitar “livremente” por culturas e línguas em contato. Apesar de que ainda se precisa avançar muito nesse sentido, pois apesar dos avanços, no excerto 7, depreende-se que por razões já discutidas anteriormente, ainda existem surdos nos anos finais do ensino fundamental que não conhecem a língua de sinais, tampouco a língua portuguesa em sua modalidade escrita.

No último excerto 8, o Informante 6 diz perceber a eficácia das estratégias utilizadas a partir do interesse dos alunos, sempre que são atendidas as especificidades linguísticas do aluno surdo, com recursos visuais e uso da Libras, pois assim vem a evolução.

Acredita-se que apesar de a demonstração de interesse do aluno pelo aprendizado ser um item importante nesse processo, isso não é exatamente um indicativo de estratégia eficaz, pois são necessários outros parâmetros para isso, por exemplo, o que já foi indicado pelos outros professores: o envolvimento e retorno dos pais que convivem com esse surdo e que participam ativamente da vida escolar do filho; a própria evolução do aluno na compreensão do texto; e o retorno dado pelos professores da sala comum regular.

Excerto 8 – Informante 6
Ao fazer uso dos recursos visuais, da sinalização e da datilologia, explorando cada tema em estudo com os alunos surdos, partindo do interesse deles, de forma que os motive a aprender e da forma mais lúdica e visual, é possível perceber o interesse deles e se tem interesse, tem evolução, com certeza.

Nesse sentido, não se pode esquecer que o professor desenvolve ou deve desenvolver um trabalho mediante o qual seja possível perceber a eficácia das estratégias utilizadas, pois por meio das “idas e vindas”, com a troca de materiais, experiências e conhecimento entre professor e aluno, deve-se empregar instrumentos/recursos capazer de facilitar a mensuração de resultados dentro do que foi planejado e estabelecido como objetivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduziu-se esta dissertação afirmando que a educação voltada às pessoas surdas, historicamente pautada em discursos de cunho oralistas e em práticas ouvintistas, vive, no cenário mais recente, um processo de emancipação político-pedagógica com a promulgação de projetos de ensino que valorizam a língua de sinais enquanto língua de comunicação e expressão e, consequentemente, de aprendizado da pessoa surda.

Partindo da premissa de que o AEE se configura como um desses projetos de valorização da língua, da cultura e da especificidade do sujeito com surdez e concentrando-nos em seu terceiro momento, isto é, no ensino de português enquanto segunda língua, procurou-se, ao longo desta pesquisa, analisar quais estratégias tem sido utilizadas pelos professores de AEE para contemplar essa etapa.

Considerando a dimensão deste trabalho e as condições em que ele foi produzido (tendo em vista o cenário pandêmico vivenciado durante a execução desta investigação), volta-se a atenção para as principais instituições estaduais do município de Teresina – PI voltadas ao atendimento às pessoas com surdez, especificamente para os professores responsáveis pelas salas de AEE. Nesse ensejo, entrevistaram-se oito professores de diferentes instituições, remotamente.

A partir dessas entrevistas, foi possível explicitar as estratégias utilizadas pelos docentes no atendimento aos alunos surdos, sendo elas: sinalização em Libras + datilologia, associação dos sinais em Libras + imagem + palavra no português, gêneros textuais (receita, bula, poesia, mensagens de redes sociais etc.), estratégias imagéticas + palavras no português, conversa prévia sobre o tema, jogo da memória (imagem/escrita), gramática contrastiva, livros didáticos, caça-palavras, vídeos, cartazes, aulas de campo, textos com imagens, jogos, teatro, leitura visual, saco de surpresas.

Foi possível verificar ainda se essas estratégias são eficazes para o aprendizado de língua portuguesa como segunda língua. Para tanto, teve-se como referência os estudos desenvolvidos por Alves (2020), apresentando, a partir de experiências práticas, propostas teóricas e metodológicas sobre como deve ocorrer o ensino de português enquanto segunda língua para alunos surdos. Tais estratégias se mostram eficazes, pois foram pensadas e executadas a partir da utilização da língua de sinais (L1) como básica na comunicação direta diária com os surdos, isto é,

fazendo uso da visuoespacialidade, necessária para o processo de ensino aprendizagem da pessoa com surdez; e considerando também o diagnóstico feito pelos professores sobre as habilidades de leitura e escrita do português do surdo.

Uma primeira regularidade observada a partir da realização das entrevistas diz respeito à formação dos professores de AEE. Dos oito docentes entrevistados, apenas dois possuem formação em Letras-Português, titulação sugerida (mas não obrigatória) pelo MEC para o ensino de português enquanto segunda língua, terceiro momento do AEE. Ademais, quando questionados sobre a realização de capacitação para o atendimento desse público, percebeu-se que embora a maioria dos participantes afirme ter cursos de capacitação na área de língua de sinais, capacitações na área de ensino de português enquanto L2 foram citadas por apenas um professor.

Nesse sentido, a maioria dos professores entrevistados não apenas não conta com formação acadêmica na área de Letras-Português, como também não possui cursos de capacitação na área de português enquanto L2. Dessa forma, ainda que eles considerem as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos, as atividades produzidas carecem de *expertise* na área do ensino de língua portuguesa como L2.

Outrossim, pesa nessa considerações, segundo informações dos próprios professores, o fato de que eles não atendem apenas a alunos com surdez, mas alunos com diferentes tipos de necessidades específicas. Aliás, mesmo quando atendem somente a alunos surdos, estes advêm de diferentes séries e/ou faixas etárias, apresentando níveis de proficiência variados, tanto em língua de sinais quanto em língua portuguesa em sua modalidade escrita.

Outra observação meritória diz respeito à adequação das salas de AEE para o atendimento aos alunos surdos. A maioria dos docentes considera as salas de AEE inadequadas ou parcialmente adequadas. De acordo com eles, faltam materiais capazes de oportunizar um atendimento mais assertivo aos discentes e mesmo os materiais já existentes são considerados defasados. Acerca desta questão houve uma divergência entre os entrevistados, sobre a produção manual de materiais para o atendimento aos alunos surdos. Para alguns professores a elaboração manual de materiais faz parte do fazer docente e de um atendimento individualizado aos estudantes, mas outros consideraram tal atividade como um empecilho para o desenvolvimento de um melhor atendimento a esses estudantes.

Observa-se, assim, que parece não haver uma diretriz geral da Secretaria de Educação do Estado acerca dessa questão ficando a cargo do professor a melhor

forma de atuação. Mais uma vez, a questão da formação acadêmica e/ou da capacitação para o ensino de português como L2 aparece como um fator importante. Isso porque, quando observamos as respostas dadas pelos entrevistados vemos que aqueles que possuem formação em Letras Português e/ou capacitação para o ensino de português como L2 são os que apresentam as melhores estratégias, considerando o que afirma Alves (2020), de ensino de português enquanto L2.

Por fim, vale ressaltar que há no cenário da educação de surdos no Brasil, e no Piauí especificamente, onde esta pesquisa foi realizada, uma necessidade de estudos que tenham como escopo o ensino de LP como L2 para surdos, dessa forma, entendemos que esta pesquisa deixa em aberto outras questões que podem ser abordadas a cerca desta temática e sobre outras questões adjacentes.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, Lúcio. **Povos indígenas no Brasil**: como vivem nossos contemporâneos. Brasilia, DF: SEEP, 2000.

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos**: iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia, 2020.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização da pessoa com surdez. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. 2. ed. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BARROS, Pedro Ladeira. O ensino de uma língua escrita a alunos surdos: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES, n. 44, p. 85-104, jul./dez. 2015.

BÉBIAN, Roch Ambroise Auguste. **Mimographie, ou Essai d'écriture mimique propre à régulariserlelangagedessourds-muéts**. Paris: Louis Colas, 1825. Disponível em: https://archive.org/details/BebianMimographieLangageSourdsMuets1825/page/n29/mode/2up. Acesso em: 6 jan. 2022.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; SANTOS, Eli Ribeiro dos. Ensino do português para os surdos – Uma análise da prática. *In*: SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho (org.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 17, 2009a.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298. htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm . Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua paraEstudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: caderno III – ensino fundamental (anos finais). Ivani Rodrigues Silva *et al*. 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: 3 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC: SEESP, 1994.

BRASIL. MEC/SEESP. **Manual de orientações**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Tradução de Maria TherezaRedig de Carvalho Barrocas. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

CAPOVILLA, Fernando Cesar. Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes. **Pátio**, Porto Alegre; v. 13, p. 23-25, 2009.

CAPOVILLA, Fernando Cesar *et al*. A escrita visual direta de sinais *SignWriting* e seu lugar na educação da criança surda. *In*: CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **O surdo e as posições sujeito ontem e hoje:** falta, excesso ou diferença. Campinas, SP: [s.n.], 2009.

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania. Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes**. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2009.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: SEEPI: SEED: MEC, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláis Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

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

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: UNESP, 2009.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

FRITH, Uwe. Beneath the surface of developmental dyslexia. *In*: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. **Surface dyslexia**: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading. London: Lawrence Erlbaum, 1985.

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

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a língua de sinais e suas características. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução da 10ª ed. Corrigida: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IBGE. Censo Demográfico Brasileiro de 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 28 jul. 2021.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Atas**: Congresso de Milão [de] 1880. Rio de Janeiro: INES, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. *In*: e; FERNANDES, Eulália *et al*. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguísmo e educação de surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANE, Harlan; HOFFMEINSTER, Robert; BAHAN, Benjamin. **A journey into the Deaf-World**. California: Dawn Sign Press, 1996.

LEMOS, Kelly Samara Pereira; TELES, Maria do Perpétuo S. Batista. O bilinguismo como prática educacional para o surdo. *In*: FARIAS, Francisca Neuza de Almeida; LIMA, Ediane Silva (org.). **Libras e surdez**: conceitos e aplicações na educação de surdos. São Paulo: Garcia Edizioni, 2018.

LIBRAS – LV – Cebolinha e Cascão. Vídeo (1 min 3 s). Disponível em: https://youtu.be/Etl9LOk7ST4. Acesso em: 10 jun. 2021.

LOBO, Lilian Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. O poder da escrita e a escrita do poder. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite (org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, Cristina BrogliaFeitosa de.; SANTOS, Lara Ferreira dos. (org.). **Tenho um aluno surdo e agora?** 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MALAIA, Evguenia; WILBUR, Ronnie. Enhancement of Spatial Processing in Sign-Language Users. *In*: MONTELLO, Daniel R.; GROSSNER, Karl; JANELLE, Donald G. (org.) **Space in mind**: concepts for spatial learning and education. Cambridge, Massachusetts; London, England: MIT Press, 2014. p. 159-172. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276917780_Enhancement_of_spatial_processing_in_sign_language_users. Acesso em: 20 mai. 2021.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Saberes, e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 2006.

MELLO, Heloísa Algusta Brito de. **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". Tese de doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. **Second language learning the ories**. London: Arnold, 1998.

MOURA, Débora Rodrigues. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

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

NOBRE, Rundesth Saboia. **Processo de grafia da língua de sinais. Uma análise fono-morfológica da escrita em *signwriting***. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) – Florianópolis: UFSC, 2011.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Rua**, v. 2, n. 21, p. 187-198, nov. 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia B. et.al (org.).**Letramentos e minorias**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas *In*: SKLIAR, Carlos de (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 51-74.

PIAUÍ. Gerência de Educação Especial. **Diretrizes operacionais para sala de recursos multifuncionais**: Atendimento Educacional Especializado – AEE. Teresina: Secretaria de Estado da Educação: SEDUC, 2017. 202 p.

PIAUÍ. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório síntese gerência de educação especial**. Teresina, PI: SEDUC, 2019. 21 p.

PIAUÍ. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório síntese gerência de educação especial**. Teresina, PI: SEDUC, 2020. 206 p.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC: SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. *In:* FERNANDE, Eulália. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RIOLFI, Claudia Rosa; TRINDADE, Carla Samile Machado Trucolo. Fatores de contextualização em textos redigidos por um estudante surdo. **Pro.Prosições**, v. 30, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656544. Acesso em: 1 jul. 2021.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al*. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSE, David. Beyond literacy: building na integrated pedagogic genre. **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 34. n. 1, p. 81-97, 2011. Disponível em: https://cdn. shopify.com/s/files/1/0442/4414/0190/files/Beyond-literacy.pdf?v=1597233997. Acesso em: 14 mar. 2021

ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. **Educação Especial no Piauí 1968 – 1998**. Orientadora: Maria do Amparo Borges Ferro. 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

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

SANTOS, João Almeida. **Metodologia científica**. [S.l.]: Cengage Learning, 2011.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita de alunos surdos**. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Camila Michelyne Muniz da. **A interlíngua português-Libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de Libras aprendizes do português escrito como segunda língua**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Maria do Socorro Rocha; NERES, Bruna Rodrigues da Silva. O atendimento educacional especializado: implicações na aprendizagem do aluno surdo na escola regular. *In*: FARIAS, Francisca Neuza de Almeida; LIMA, Ediane Silva (org.). **Libras e surdez**: conceitos e aplicações na educação de surdos. São Paulo: Garcia Edizioni, 2018.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima. Pedagogia surda e ensino da língua portuguesa para surdos. *In*: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne; (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediações, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicaçõespráticas. 1. ed. Curitiba: Juriá, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Lagoa Editora, 2008.

STUMPF, Marianni Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema *SignWriting***: língua de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. **DHNET**. Barcelona, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_univers al direitos linguisticos.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

VIANA, Nildo. **Linguagem, discurso e poder**: ensaios sobre linguagem e sociedade. Pará de Minas, MG: Virtualbooks, 2009.

VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina. **Estratégias de ensino/aprendizagem**: o questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Título da pesquisa: *O ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos do 6º ao 9º assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de Teresina*

Pesquisador responsável: Anesio Marreiros Queiroz

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra, com o pesquisador.

A qualquer momento, você pode esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las comigo, pesquisador responsável. Se não quiser participar ou retirar sua autorização a qualquer momento, não haverá qualquer tipo de penalização ou prejuízo por isso.

Justificativa e objetivos

Visando a contribuir com os professores de AEE, na medida em que explicita as principais estratégias utilizadas no ensino de português como segunda língua para surdos; com a comunidade surda, discorrendo sobre as estratégias utilizadas no atendimento a esse público, e considerando como inerente à pesquisa a importância da utilização de recursos que atendam à modalidade da língua (visual/espacial); e com os discursos acerca da inclusão e do letramento da pessoa com surdez, é que esta pesquisa se justifica.

Seus objetivos são: analisar as estratégias utilizadas pelos professores de AEE para o ensino de língua portuguesa como L2 para os alunos surdos; conhecer e verificar essas estratégias de ensino nos aspectos que atendem às especificidades linguísticas do aluno surdo e no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.

Procedimentos

Aceitando participar do estudo, você será convidado à gravação de uma entrevista em vídeo, remotamente, por meio da plataforma *Google Meet,* em dia e horário escolhidos por você. Logo, considerando o atual contexto de pandemia que exige isolamento social, você não precisará se deslocar ou receber alguém em sua

casa. A entrevista terá duração de aproximadamente 40 minutos e a gravação não é condição obrigatória para a sua participação, então você poderá optar pela não gravação.

Riscos e benefícios

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independentemente de sua natureza, implica alguns riscos, mesmo que de ordem não física. No caso específico deste trabalho, podem-se apontar três principais: ansiedade, constrangimento e saída da rotina. O primeiro e o segundo decorrem da exposição dos dados, podendo gerar certo embaraço aos participantes, e também por causa da exibição por meio da câmera na plataforma utilizada para a entrevista. Assim, a fim de evitar tal risco, garantir-se-á o anonimato dos participantes e a livre escolha para ligar ou não a câmera quando do início a entrevista. O terceiro risco é a saída da rotina, pois a proposição de uma entrevista gravada pode colocar o participante em situação de desconforto. Para tentar evitar isso, colocar-me-ei à sua disposição para que indique o melhor dia e horário para a realização da entrevista. Além disso, para solucionar possíveis riscos de desconforto ou constrangimento durante a entrevista, faremos uma escuta ativa, evitando qualquer tipo de julgamento.

No caso de eventual dano, imediato ou tardio, decorrente desta pesquisa, o participante também tem direito de ser indenizado pelo pesquisador, bem como a ter assistência gratuita, integral e imediata pelo tempo que for necessário. Nesse caso, o atendimento será realizado em unidade básica de atendimento escolhida pelo voluntário, sendo que qualquer despesa será custeada pelo pesquisador responsável. Caso necessário o transporte do participante até uma unidade de saúde, será feito obedecendo às normas de segurança para a prevenção da Covid-19: higienização das mãos com álcool gel; uso de máscaras cobrindo nariz e boca; e distanciamento social de 1m a 2m.

Destacamos também que os benefícios em participar desta pesquisa se dão no sentido d contribuir para os estudos na área da surdez; possibilitar um aprimoramento nas estratégias utilizadas no ensino de português como L2 para alunos surdos da rede pública e particular de ensino, com o desenvolvimento de cursos específicos para a formação continuada de professores da área; e alcançar professores de AEE em outras cidades do Piauí e do Brasil que buscam conhecer estratégias e/ou discussões a respeito do processo de ensino de português para alunos surdos.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome não será citado.

Custo/Reembolso para o participante:

Disponibilizaremos em seu celular, independentemente da operadora que você utilizar, o valor de R$ 15,00 (quinze reais), referente a 1G (gigabyte) de internet para que não tenha gastos no acesso à plataforma Google Meet.

Garantias ao participante:

A qualquer momento, você poderá ter acesso às informações sobre a pesquisa, os procedimentos, riscos e benefícios, inclusive tirar dúvidas pelos telefones/endereços abaixo citados. Sua participação é voluntária, e podendo retirar o consentimento a qualquer momento.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com:

- Pesquisador - Anesio Marreiros Queiro
- Telefone/WhatsApp: (86) 99932-4974
- E-mail: beckmarreiros@gmail.com

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI

Reitoria da Universidade Estadual do Piauí

Rua Olavo Bilac, nº 2335, Centro (CCS/UESPI), Teresina-PI.

Plantão de orientação *on-line* – segunda-feira / sexta-feira – 8h às 9h.

E-mail: comitedeeticauespi@uespi.br

_____Data: ___/___/_____

(Assinatura do participante)

_____ Data: ___/___/_____

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Pesquisa: *O ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos do 6º ao 9º assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de Teresina*

Por favor, responda às questões a seguir, com base em sua experiência como professor de alunos surdos na sala de AEE. Os dados presentes neste instrumento são confidenciais e respeitam os princípios éticos da pesquisa científica. O pesquisador está disponível para esclarecimentos no endereço eletrônico beckmarreiros@gmail.com ou pelo WhatsApp (86) 99932-4974.

1. Formação acadêmica (Graduação, especialização etc.):

Curso(s):

---

2. Há quanto tempo você trabalha na sala de AEE?
3. Você atende a alunos com quais deficiências em sua sala de AEE?
4. Quantos alunos surdos você atende e qual a faixa etária desses alunos?
5. Enquanto professor(a) de AEE, você fez alguma capacitação específica para o atendimento a alunos com surdez? Se sim, informe-a. Qual o objetivo?
6. Em sua opinião, a sala de recursos multifuncionais (salas de AEE) da escola em que você trabalha está adequadamente equipada com materiais que facilitem seu trabalho no ensino de português como segunda língua para esses alunos surdos?
7. Em sua opinião, quais são os principais desafios do professor de AEE no atendimento a alunos surdos?
8. Os alunos surdos que você acompanha no AEE são proficientes em língua de sinais, ou seja, conseguem estabelecer uma boa interação utilizando a Libras?
9. Você saberia precisar o grau de proficiência, no português escrito, dos alunos surdos que você acompanha, estabelecendo uma relação com a escrita do português de alunos ouvintes do mesmo ano escolar?

10. Que (outras) estratégias você utiliza para o ensino de português para esses alunos? Descreve-as, explicando-as.
11. Dos aspectos abaixo, qual(ais) você trabalha com o aluno surdo no ensino de língua portuguesa? Como você trabalha esses aspectos?
    - uso de recursos visuais - língua de sinais: a partir dos gêneros
    - leitura e compreensão;
    - vocabulário;
    - variação linguística;
    - estrutura do gênero;
    - produção do gênero;
    - gramática.
12. Como você percebe a eficácia dessas estratégias para o aprendizado de língua portuguesa na modalidade escrita pelos alunos surdos?

Agradecemos a disponibilidade para responder e contribuir com esta pesquisa!

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ALUNOS SURDOS DO 6º AO 9º ASSISTIDOS PELO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA.

Pesquisador: ANESIO MARREIROS QUEIROZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45156421.9.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.679.725

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e explicativa. A coleta de dados será realizada com 10 professores que atendam alunos com surdez de 6º ao 9º ano nas salas de recursos multifuncionais (salas de AEE - Atendimento Educacional Especializado) da rede pública estadual de ensino em Teresina, será utilizado como instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada. Considerando, especificamente, o cenário de pandemia, as entrevistas serão realizadas de forma remota, pela plataforma Google Meet, e gravadas, para preservar o conteúdo da entrevista, se assim for autorizado pelo entrevistado, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após a coleta dos dados (entrevistas), a partir dos nossos objetivos, nossas análises considerarão as abordagens de escrita do português, pelo surdo, de Quadros (2006), Sales (2004) e Guarinello (2007), e as singularidades linguísticas que devem estar presentes

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as estratégias utilizadas, pelos professores de AEE, para o ensino de língua portuguesa, como L2, para os alunos surdos.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br

Objetivo Secundário:

- Conhecer as estratégias de ensino utilizados pelos professores do AEE para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos em escolas públicas de Teresina;
- Verificar se estas estratégias de ensino utilizados pelos professores de AEE atendem as especificidades linguísticas do aluno surdo;
- Examinar se estas estratégias são eficazes para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independente de sua natureza, implica alguns riscos, mesmo que de ordem não física. No caso específico deste trabalho, podemos apontar três principais: Ansiedade, Constrangimento e Saída da rotina. O primeiro e o segundo deles decorrem da exposição dos dados, podendo gerar certo embaraço aos sujeitos, e também por causa da exibição, através da câmera, na plataforma utilizada para a entrevista; visando evitar tal risco, garantir-se -á o anonimato dos participantes e a livre escolha para ligar ou não a sua câmera quando iniciar a entrevista. O terceiro risco é a saída da rotina, pois a proposição de uma entrevista gravada pode colocar o participante em situação de desconforto, assim, para tentar evitar tal risco nos colocaremos à disposição dos participantes para que eles indiquem o melhor dia e horário para a realização da entrevista. Além disso, para solucionar possíveis riscos de desconforto ou constrangimento, durante a entrevista, faremos uma escuta ativa, demonstrando interesse pelo assunto e evitando qualquer tipo de julgamento sobre quem está falando,

envolvendo o entendimento do que a outra pessoa diz e sente. No caso de eventual dano, imediato ou tardio, decorrente desta pesquisa, o participante também tem direito de ser indenizado pelo pesquisador, bem como a ter assistência gratuita, integral e imediata, pelo tempo que for necessário. Caso necessário, orientaremos o atendimento em unidade básica de atendimento escolhida pelo voluntário, onde qualquer despesa (transporte, alimentação etc) será custeada pelo pesquisador responsável. Sendo necessário o transporte do participante até uma unidade de saúde, será feito obedecendo as normas de segurança para a prevenção da covid-19: higienização das mãos com álcool gel, uso de máscaras cobrindo nariz e boca e distanciamento social de 1m a 2 m.

Benefícios:

Neste sentido, acreditamos que esta pesquisa trará benefícios importantes, de modo coletivo, para os estudos na área da surdez, uma vez que pode possibilitará um aprimoramento das estratégias utilizadas no ensino de português como L2 para alunos surdos da rede pública e particular de ensino, além de contribuir com o desenvolvimento de cursos específicos para a formação continuada de professores dá área. Ademais, poderá alcançar professores de AEE em outras cidades do Piauí e do Brasil, que busquem conhecer estratégias e/ou discussões a respeito do processo de ensino de português para alunos surdos. Dito isto, acrescentamos também, que estes resultados estarão à disposição de todos os pesquisados quando finalizada, sendo que o nome e/ou o material que indique a participação do(a) voluntário não será disponibilizado. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO(questionário/entrevista/formulário/roteiro);

:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Continuação do Parecer: 4.679.725

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior (Endosso do TCLE, adequação da forma de assistencia).

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a análise, conforme a Resolução Nº466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1725043.pdf	18/04/2021 18:40:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodeconsentimento_TCLE.docx	18/04/2021 18:38:06	ANESIO MARREIROS QUEIROZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	18/04/2021 18:34:01	ANESIO MARREIROS QUEIROZ	Aceito
Outros	curriculolattes.pdf	02/04/2021 05:16:56	ANESIO MARREIROS	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	02/04/2021 05:10:00	ANESIO MARREIROS	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_ao_cep.pdf	02/04/2021 05:07:20	ANESIO MARREIROS	Aceito
Outros	roteiro_entrevista.docx	02/04/2021 04:53:12	ANESIO MARREIROS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstituicao.pdf	02/04/2021 04:48:09	ANESIO MARREIROS QUEIROZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_do_pesquisador.pdf	02/04/2021 04:47:17	ANESIO MARREIROS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_.pdf	02/04/2021 04:37:17	ANESIO MARREIROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Continuação do Parecer: 4.679.725

Não

TERESINA, 29 de Abril de 2021

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@uespi.br