



UEMASUL
Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão



Mestrado
em Letras

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe
MESTRADO EM LETRAS, MODALIDADE PROFISSIONAL**

CLAUDILENE DE SOUSA ALVES

A LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS SURDOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA EM COMUNIDADE TRADICIONAL

IMPERATRIZ-MA

2025



CLAUDILENE DE SOUSA ALVES

A LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS SURDOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA EM COMUNIDADE TRADICIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, para a qualificação no Mestrado em Letras, modalidade profissional.

Linha de Pesquisa 01: Linguagem, Memória e Ensino

Orientadora: Dr.^a Maria da Guia Taveiro Silva
Coorientadora: Dr.^a Cláudia Lúcia Alves

IMPERATRIZ-MA
2025

A474I

Alves, Claudilene de Sousa

A leitura e escrita em língua portuguesa de alunos surdos do ensino fundamental de escola pública em comunidade tradicional. / Claudilene de Sousa Alves. – Imperatriz, MA, 2025.

104 f.; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2025.

1. Alunos Surdos. 2. Língua Portuguesa 3. Comunidade tradicional. 4. Imperatriz - MA. I. Título.

CDU 376.353:811.134.3

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: Mateus de Araújo Souza CRB13/955



CLAUDILENE DE SOUSA ALVES

A LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS SURDOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA EM COMUNIDADE TRADICIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Estudos Literários e Estudos Linguísticos, linha de pesquisa, Memória, Linguagem e Ensino.

Aprovada em 31/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA

Data: 06/02/2025 20:29:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Maria da Guia Taveiro Silva
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente



CLAUDIA LUCIA ALVES

Data: 12/02/2025 22:24:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Cláudia Lúcia Alves - UEMASUL
(Coorientadora)

Documento assinado digitalmente



CARLOS ROBERTO LUDWIG

Data: 12/02/2025 16:53:00-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Roberto Ludwig - UFT
(Examinador externo)

Documento assinado digitalmente



NELIANE RAQUEL MACEDO AQUINO

Data: 12/02/2025 21:09:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Neliane Raquel Macedo Aquino - UEMASUL
(Examinadora interna)



À minha força maior, Deus. À minha família, especialmente aos meus pais, filhos e netos; ao meu filho Vitor Alves (*in memoriam*) e à um eterno amor, ao amigo Roberth França (*in memoriam*), que hoje não podem estar em corpo presente nessa vitória, mas que sempre os sinto em meu coração, principalmente nas várias noites que passei e passo acordada nessa trajetória de estudo.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente registro aqui minha gratidão a DEUS, pela realização de mais um sonho, pelas amizades construídas nesse período e por todas as oportunidades e conquistas permitidas na minha vida. Foi Ele que sempre me deu forças quando eu não tinha mais de onde tirar. Desta forma, considerando esta dissertação como resultado de uma caminhada muito árdua que começou há quase 02 (dois) anos na UEMASUL. Agradecer pode não ser tarefa tão fácil, tampouco justa. Para não correr o risco de cometer injustiça, agradeço a todos que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para a realização desse sonho.

Agradeço aos meus pais, João e Inácia, por terem doado sua vida para cuidar de uma família de dez filhos, da qual sou a penúltima deles, e mesmo com muitas dificuldades e sofrimentos nunca esqueceram que a educação não pode ser delegada somente à escola, pois o aluno é finito, mas o filho é para sempre. Meu pai, trabalhando inicialmente na agricultura e, depois, como técnico do oxigênio na Maternidade Evangelina Rosa, nos alimentou, com o seu trabalho. Sendo homem forte, nos fez perceber que a vida é cheia de empecilhos, mas que todos são possíveis de serem superados. Minha mãe, com sua sabedoria e garra nos conscientizou que precisávamos estudar em prol de um futuro melhor, mas que infelizmente nem todos nós seguimos o caminho dos estudos. Seu exemplo de mãe, mulher, professora do antigo mobral e hoje aposentada como técnica de enfermagem no HGV, dentre outras qualidades, me ensinou a ser mãe, mulher, a nunca desistir nos obstáculos da vida, mas acima de tudo, me ensinou a amar a Deus, a vida e, que estudar é muito importante para o desenvolvimento de uma pessoa.

Aos meus filhos, Otávio César, Vitor (*in memorian*), Luis Gustavo e Maria Luíza, espelhos da minha alma e razão do meu viver, que com maturidade souberam ou tentam superar as minhas ausências, e mesmo sentindo minha falta, conseguiram compreender da forma deles que tudo que sou e faço é por eles, agradeço ainda por terem me oportunizado a conhecer o verdadeiro amor, o amor incondicional, pelo qual tudo faço tudo espero, tudo suporto. Com vocês, aprendi que a vida vale a pena e que não precisamos de muito para ser felizes. Agradeço também a minha Nora, Maria Rosa e ao meu genro, João Victor, por todo cuidado e carinho dispensado a mim.

Aos meus netos Victor Hugo, João Guilherme, Heitor e Anthony Ravi, ainda no forninho, que a mim confiam seus desejos e sonhos, e estão presentes em minha vida, sendo

meus refúgios nas horas de cansaço e tristeza, me fazendo acreditar que a vida pode ser mais alegre e que o sorriso sempre deve estar presente no rosto.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs, em especial à Claudia (Fia), à Claudenice (Dhi) e à madrinha Nega (Maria do Nascimento, irmã mais velha), que sempre acreditaram em minha capacidade e souberam apoiar e a me incentivar nos momentos difíceis, escutando minhas lamúrias ou rindo de meus equívocos. A vocês que, apesar das dificuldades vividas, sempre estiveram comigo, fazendo com que nossa família estivesse sempre unida em todos os momentos. Aos meus sobrinhos, que para alguns sou mãe Kalene, que em suas simplicidades sempre dão a mim muito amor, carinho e incentivos.

Aos professores, Dr^a Ivetuta de Abreu Lopes e Dr^o Pedro Magalhães Neto (*in memoriam*), dois espíritos de luz que Deus me permitiu conhecer e que se hoje sou professora de nível superior, concursada e quase mestre foi graças ao incentivo e todos os ensinamentos dados por esses magníficos professores, há anos Graças a eles cheguei até aqui, com suas palavras e empréstimo de livros, pois foi quase impossível para uma mãe de quatro filhos, que estudou em uma turma de regime especial (hoje conhecido como PARFOR), em uma cidade do interior do Piauí. Muito obrigada!.

Agradeço à Coordenação do Mestrado em Letras, representada pelos professores Gilberto Freire e Maria da Guia Taveiro, principalmente à secretária Carolina Kunz, que de forma relevante se dispuseram a trabalhar em prol da qualidade do nosso curso. Aos demais professores, pelos valiosos momentos de reflexão e conhecimentos.

A minha professora e orientadora, Dr^a Maria da Guia Taveiro Silva, a quem tenho um grande respeito, pela excelência do seu trabalho, pela liberdade que me deste nos momentos de orientação, me deixando às vezes à vontade para expressar o que desejava como também por suas contribuições para o texto; por me atender sempre prontamente e pela dedicação ao longo desse estudo.

Agradeço imensamente à professora Cláudia, por acreditar em meu potencial e me incentivar a participar da seleção, gesto que foi decisivo para a concretização desse sonho. Sou profundamente grata por sua generosidade, ao abrir as portas de sua casa, criando um espaço de acolhimento e apoio, e por todos os conselhos e ensinamentos que enriqueceram não apenas minha trajetória acadêmica, mas também minha formação pessoal desde quando nasci.

Aos alunos da turma 04, pelos momentos em que estivemos juntos, que se não fosse pela ajuda principalmente de alguns deles eu não teria conseguido. Agradeço à Luciana, por

sua amizade constante, companheirismo e pela devoção inspiradora a Nossa Senhora, que tantas vezes foi um alento nos momentos de dificuldade, principalmente às 5:30 da manhã quando nos encontrávamos na rodoviária para mais uma semana de aula. À Daiane, por mostrar-me que as minhas escolhas realmente foram certas. Ao Robert (*in memoriam*), deixo minha eterna gratidão pelo amor, cuidado e pelas conversas que iluminaram as idas e vindas durante o mestrado, marcando para sempre essa jornada. Ao Yuri, pelo carinho nos momentos difíceis, pelos conselhos sábios e pela amizade que sempre trouxe leveza e apoio nos desafios enfrentados. E ao Gílson, pela parceria incansável, pelo incentivo em cada etapa, pela inteligência compartilhada, que tanto me inspirou e pelo carinho que tornou esta caminhada mais significativa e que hoje é um amigo muito especial.

À Lorena (por sempre acreditar em mim até mais do que eu mesma), ao Samuel (por todas as orações e companheirismo nos dias dos meus desesperos), ao Fernando (sempre com suas dicas e disponibilidade para formatação do texto), ao Jonas (por tudo e principalmente por seu enorme coração), à Fátima (por ser meu oposto e vê o melhor de mim), ao Douglas (aos melhores conselhos principalmente os picantes), à Mônica Calixto (por sempre me socorrer em tudo), à Simone (*in memoriam*) literalmente um anjo doce. Estes e outros, não menos importantes, que a UFRA proporcionou a serem uma outra família para mim, e que os quais me mostraram que a amizade extrapola muito além do que um ambiente de trabalho. Muito obrigada meus manos e manas.

Para não escrever o nome de cada uma gostaria de agradecer as minhas amigas dos grupos dos watts Doutoras da Ressaca e as Baicas, por todo incentivo, amizade e carinho sempre dado por elas. As minhas amigas e amigos da Rua Estado do Maranhão em Paragominas (Paizinha, Raquel, Fernanda, Nandinha, Drica, Gabriel Sales, Alcionei, Lorena e Claudemir), que sempre me encorajaram nos momentos em que pensava em desistir, e no Piauí, Deusilene, Genilson, um cachorro amigo e, em especial, Antônia, que nesse momento está sempre próximo de mim.

Às duas professoras em especial, Marjorie (um anjo que surgiu na minha vida em Santa Cruz do Arari), aos pais e às crianças, por participarem da presente pesquisa, e pela colaboração, fundamental para esse processo. Que Deus continue abençoando vocês.

Por fim, expresso minha profunda gratidão aos professores Dr. Carlos Roberto Ludwig e Drª. Neliane Raquel Macedo Aquino, que participaram da banca de qualificação e colaboraram, de forma inestimável para a continuidade desta pesquisa. Suas observações e sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Além disso, gostaria de



Universidade Estadual
da Região Tocantina
do Maranhão



Mestrado
em Letras

manifestar minha admiração pelo trabalho excepcional que ambos desenvolvem em suas respectivas áreas, especificamente como inspiração para mim.

Enfim, a todos vocês, meu eterno obrigada!



Devemos olhar para dentro de nós e vê quem verdadeiramente somos, pois eu posso fazer a diferença, e deixar as minhas marcas neste mundo, porque o que se leva dessa vida é o que verdadeiramente somos, é aquilo que pegamos nas prateleiras da vida. Nós fazemos as escolhas; está tudo aí, podemos escolher o que nos interessa e levamos conosco.

Fátima Nascimento

RESUMO

Este estudo aborda os desafios da educação inclusiva para alunos surdos em uma comunidade tradicional do arquipélago do Marajó, onde fatores como isolamento geográfico e limitações de infraestrutura afetam significativamente o acesso ao ensino da leitura e escrita da língua portuguesa. Historicamente, modelos de ensino centrados na padronização do aprendizado ignoraram as especificidades culturais e linguísticas de alunos com necessidades especiais, como as pessoas surdas. Para este estudo, parte-se da hipótese de que o uso de estratégias adequadas e específicas e o uso da libras é possível que o aluno surdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprenda mais facilmente da língua portuguesa Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa por alunos surdos, de séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma comunidade tradicional localizada no arquipélago do Marajó. A abordagem é qualitativa de cunho etnográfico, e o estudo envolve observação em sala de aula, entrevista semiestruturada com professores, uma entrevista com aplicação de questionários com os pais e registros em um diário de bordo. O embasamento teórico inclui Quadros (2006), Soares (2018), Sá (2006), Cavalcante (2016) e outros com a mesma relevância destes para a pesquisa. Espera-se que os resultados possam subsidiar novas práticas e políticas educacionais, o desenvolvimento do ensino mais inclusivo e adequado para alunos surdos em contextos culturalmente diversos e isolados. A relevância deste estudo reside em poder contribuir para práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e culturais de alunos surdos, com o uso de estratégias que promovam inclusão significativa e acessível.

Palavras-chave: alunos surdos; leitura; escrita; práticas metodológicas; comunidade tradicional.

ABSTRACT

This study addresses the challenges of inclusive education for deaf students in a traditional community in the Marajó archipelago, where factors such as geographic isolation and infrastructure limitations significantly affect access to teaching reading and writing in Portuguese. Historically, teaching models focused on standardizing learning have ignored the cultural and linguistic specificities of students with special needs, such as those with deafness. This study is based on the hypothesis that the use of appropriate and specific strategies and the use of libras (Brazilian Sign Language) can make it easier for deaf students in the early years of elementary school to learn Portuguese. Thus, the general objective of the research is to investigate how deaf students in the early years of elementary school learn to read and write in Portuguese in a traditional community located in the Marajó archipelago. The approach is qualitative and ethnographic, and the study involves classroom observation, semi-structured interviews with teachers, an interview with parents and records in a logbook. The theoretical basis includes Quadros (2006), Soares (2018), Sá (2006), Cavalcante (2016) and others with the same relevance for the research. It is expected that the results can support new educational practices and policies, the development of more inclusive and appropriate teaching for deaf students in culturally diverse and isolated contexts. The relevance of this study lies in being able to contribute to pedagogical practices that consider the linguistic and cultural specificities of deaf students, with the use of strategies that promote meaningful and accessible inclusion.

Keywords: deaf students; reading; writing; methodological practices; traditional community.

LISTA DE IMAGEM

Imagen 01 – Sala do AEE.....	64
Imagen 02 – Recursos metodológicos	64
Imagen 03 – Tablet usado na sala do AEE	65
Imagen 04 – Aluna lendo no tablet.....	71
Imagen 05 – Aluno lendo no tablet.....	72
Imagen 06 – Montando palavras.....	72
Imagen 07 – Respondendo atividades.....	72
Imagen 08 – Atividade de leitura e escrita.....	73
Imagen 09 – Bingo cartela 01	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Percepção dos pais quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa, pelos filhos	52
Quadro 02 – Percepção dos pais quanto ao suporte escolar e seus desafios	54
Quadro 03 – Influência cultural da comunidade no modo de ensino da Língua Portuguesa.....	56
Quadro 04 – Participação dos pais no acompanhamento escolar, em casa	57
Quadro 05 – Perfil das Professoras.....	59
Quadro 06 – Percepção sobre o Processo de Aprendizagem dos Alunos Surdos, pelas professoras	61
Quadro 07 – Estratégias e Práticas Pedagógicas adotadas pelas professoras	62
Quadro 08 – O Papel da Libras no Processo de Ensino-Aprendizagem, dos alunos pesquisados	65
Quadro 09 – Desafios e Suporte Institucional	67

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LDB – Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PAIC - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PPGLE – Estudos Literários e Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino, do Programa de Pós-graduação em Letras

PTT – Produção Técnico-Tecnológica

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCUD – Termo de Compromisso de Utilização de Dados

UEMASUL – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A TRAJETÓRIA DO SURDO E SUA EDUCAÇÃO.....	19
2.1 Questão Educacional para Pessoas Surdas.....	23
2.2 Abordagens Educacionais para o Surdo: Oralismo x Bilinguismo	26
2.3 Aquisição da Língua De Sinais Pelo Surdo.....	31
3 O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA.....	36
3.1 Reflexões sobre o ensino da leitura em sala aula.....	36
3.2 Reflexões sobre o ensino da escrita e o uso do texto em sala aula	41
4 PERCURSO METODOLÓGICO	47
4.1 Contexto e os colaboradores da pesquisa.....	48
4.2 Instrumentos e procedimentos de construção dos dados.....	49
4.3 Procedimentos de análise	51
4.4 Aspectos éticos da pesquisa	52
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	53
5.1 O que contam os pais?	52
5.2 O que falam as professoras	59
5.3 Observações dos alunos	69
6 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	76
7 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA - PTT	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES.....	91
Apêndice 01 – Questionário para pais/ responsáveis de/ por alunos surdos	92
Apêndice 02 – Questionário para pais/ responsáveis de/ por alunos surdos	94
ANEXOS.....	97
Anexo 01 – Parecer aprovado do Comitê de Ética	98

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação tem sido marcada por modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de regras e normas que visam padronizar o conhecimento dos alunos. Nessa perspectiva, o foco do ensino de língua, ainda recai em grande parte das escolas, sobre a aprendizagem de regras gramaticais e numéricas, objetivando que os discentes adquiram o domínio da língua e da matemática de forma uniforme. Nessa forma de ensino, os professores não refletem sobre as condições de estudo desses alunos, especialmente sobre questões relacionadas ao acesso às aulas em períodos de chuvas intensas, bem como sobre as condições sociais e culturais deles. O único objetivo parece ser que o aluno precisa aprender a ler, escrever e somar. Esse modelo de ensino homogeneizado reflete uma realidade em que a língua escrita desempenha o papel central nas interações escolares, muitas vezes deixando de lado as especificidades de cada aluno, em especial daqueles que apresentam necessidades educacionais diferenciadas, como os alunos surdos.

Com o avanço das discussões sobre educação bilingue a necessidade de reestruturação das práticas pedagógicas tornou-se evidente. A escola inclusiva, ao contrário do modelo tradicional, busca criar um ambiente educacional que acolha a diversidade de alunos, respeitando suas particularidades e limitações. No entanto, embora as políticas de inclusão tenham como objetivo atender a todos, é crucial que o processo de aprendizagem seja ajustado à realidade dos diferentes alunos, como no caso dos surdos, cuja principal barreira no ambiente escolar reside na dificuldade de acesso à língua portuguesa, uma vez que essa é ensinada predominantemente pela via escrita e oral.

Nesse sentido, o aluno surdo que vive em uma comunidade tradicional, como as cidades que ficam no arquipélago do Marajó, esses desafios se tornam ainda mais complexos. Nesse tipo de contexto, o isolamento geográfico e as tradições culturais locais influenciam diretamente o acesso à educação e aos recursos pedagógicos. Para os surdos dessas comunidades, a barreira linguística pode ser ainda mais impactante, pois, além de lidar com a ausência de uma comunicação eficaz em língua portuguesa, eles enfrentam a falta de uma infraestrutura educacional adaptada a suas necessidades. Assim, é fundamental que práticas pedagógicas inovadoras considerem não apenas a condição de surdez, mas também as particularidades culturais e sociais desses alunos, de modo a promover uma educação inclusiva que seja verdadeiramente acessível e transformadora.

Assim, os desafios enfrentados por alunos surdos vão além da simples adaptação curricular. Eles demandam a criação de estratégias pedagógicas que contemplem suas especificidades linguísticas e culturais, permitindo que o aprendizado da língua portuguesa

ocorra de forma eficaz e significativa. O aluno surdo, por não possuir acesso natural à oralidade, enfrenta dificuldades tanto na compreensão quanto na produção da língua escrita, o que exige do professor uma abordagem inovadora, capaz de mediar esse processo e promover uma real inclusão dentro da sala de aula.

Diante do exposto, considerando uma realidade de turmas heterogêneas, que incluem alunos das séries iniciais, muitos ainda começando a desenvolver plenamente as habilidades de leitura e escrita, esta pesquisa foi motivada pela importância desse processo. Afinal, é por meio da aquisição da leitura e da escrita que o indivíduo se estabelece como sujeito no meio em que vive, podendo, entre outras habilidades, comunicar-se com seus pares, trocar experiências e, sobretudo, agir para transformar a realidade em que está inserido. Isso é particularmente relevante para a melhor inclusão do surdo na sociedade, especialmente aqueles que vivem na ilha do Marajó. Devido ao acesso à ilha ser realizado apenas por embarcações, torna-se ainda mais essencial que esses alunos desenvolvam suas competências comunicacionais, culturais e sociais da melhor forma, possibilitando sua atuação tanto dentro quanto fora de sua comunidade.

Em virtude da necessidade de se melhorar a qualidade de ensino para o povo minorizado que são os surdos, diante da configuração de espaço escolar com a utilização de novas tecnologias comunicacionais e informativas nas escolas e do desafio para o ensino, levanta-se para a pesquisa o questionamento de como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa por alunos surdos, em séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola de comunidade tradicional. A inferência é de que o processo de ensino e aprendizagem se torna mais complexo, pela falta de material, de estratégias (metodologia), entre outras. Esta pesquisa emerge com o objetivo de investigar como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa por alunos surdos, em séries iniciais do Ensino Fundamental, em sala de aula regular e em sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em uma escola de comunidade tradicional. Trata-se de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Santa Cruz do Arari, que é uma das 17 cidades localizadas no arquipélago do Marajó no estado do Pará.

Esses povos que vivem no arquipélago do Marajó são conhecidos como ribeirinhos devido ao isolamento geográfico e à dificuldade de acesso à região, que só pode ser alcançada por meio de embarcações fluviais. Esse contexto peculiar impacta diretamente a vida das comunidades locais, incluindo o processo educacional. A escolha da escola para esta pesquisa foi por ela ser atualmente a única que tem alunos surdos, participando do processo de ensino e

aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa, dentro de um contexto que reflete as especificidades culturais e geográficas da região.

O interesse nesta investigação decorre de experiência na docência com alunos surdos, ouvintes e também na formação de professores, bem como de questionamentos advindos de professoras em situações de formação continuada e de observações de práticas pedagógicas realizadas em escolas. Esses questionamentos muitas vezes foram feitos em sala de aula. Uma das inquietações relacionadas ao contexto da pesquisa foi quanto à dificuldade para o ensino de alunos surdos nessa localidade, pois o acesso a materiais é restrito e o ensino não é fácil.

Para este estudo, parte-se da hipótese de que o uso de estratégias adequadas e específicas e o uso da libras é possível que o aluno surdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprenda mais facilmente da língua portuguesa. Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa por alunos surdos, de séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma comunidade tradicional localizada no arquipélago do Marajó. Os objetivos específicos são: 1- Identificar as atividades de leitura e escrita da língua portuguesa nas quais os alunos surdos, de séries iniciais do Ensino Fundamental de uma comunidade tradicional, envolvem-se no contexto escolar; 2- Descrever as atividades de leitura e escrita da língua portuguesa nas quais os alunos surdos, de séries iniciais do Ensino Fundamental de uma comunidade tradicional, envolvem-se no contexto escolar; 3- Verificar a percepção/compreensão de alunos surdos acerca das orientações dadas pelo professor, no processo de aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa no contexto escolar; 4- Elaborar material didático adaptado, conforme os resultados, sendo sequências didáticas, que possa contribuir no processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa, por alunos surdos.

Para fundamentar esta pesquisa, os principais teóricos utilizados são Quadros (2006), Soares (2018), Sá (2006) e Cavalcante (2016), entre outros. A abordagem metodológica é qualitativa, pois este estudo requer este tipo de pesquisa. Nesses termos faz-se necessária a inserção do pesquisador na realidade concreta do estudo, no sentido de desvendar os processos encontrados entre teoria e prática, o que a caracteriza como de cunho etnográfico. Como instrumentos esta pesquisa faz uso de observação na sala de aula regular e na de AEE na qual há duas crianças surdas de séries iniciais. Faz uso, também de entrevista semiestruturada com as professoras da sala regular e da sala de apoio, bem como com os pais dos alunos surdos. Da observação da interação do aluno surdo com as professoras e do conteúdo abordado, resultam as informações que serão registradas no diário de bordo.

Quanto à estrutura, este trabalho está dividido em seis capítulos, além da seção introdutória, o quadro teórico é composto pelo Capítulo 2, que aborda a trajetória da

educação do surdo no mundo, no Brasil e discute quem é a pessoa surda, e pelo Capítulo 3, que traz conceitos e trata da importância do uso da leitura e escrita na sala de aula, evoluindo ao desenvolvimento intelectual e sociocultural do aluno. O Capítulo 4 é dedicado à metodologia, no qual são apresentados os motivos da escolha pela abordagem qualitativa de cunho etnográfico e os procedimentos para produção, registro e análise dos dados.

O Capítulo 5, contém as reflexões e considerações sobre o objeto de estudo, realinhando as discussões em torno do problema proposto. Por fim, o Capítulo 6 traz informações desenvolvidas sobre o Produto Técnico Tecnológico (PTT), um material didático que consiste em sequências didáticas planejadas, como quais, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), são organizados para desenvolver competências específicas por meio de atividades sistemáticas e progressivas. Essas sequências visam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa, considerando as particularidades dos alunos surdos na comunidade tradicional pesquisada.

2 A TRAJETÓRIA DO SURDO E SUA EDUCAÇÃO

Alguns registros históricos apontam que as pessoas tinham uma visão deturpada dos surdos, ao compreendê-los como pagadores de pecado ou como doidos, não precisando estudar, por que, de acordo com a compreensão do povo desta época, o conhecimento não teria proveito para eles, pois precisariam da fala para serem inseridos na sociedade. Conforme Goldfeld (2002, p. 27), “na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e com paixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonadas ou sacrificadas”.

Os surdos enfrentam diversas formas de desrespeito na sociedade, que vão muito além de questões terminológicas. Um exemplo disso é a persistência de termos como “deficiente auditivo” e “mudo”, muitas vezes considerados como menos preconceituosos por ouvintes, mas que não correspondem à realidade da maioria das pessoas surdas. Nem todos os surdos são mudos, pois muitos conseguem emitir sons pela boca, e o uso do termo “deficiente” carrega uma conotação pejorativa ao sugerir que há algo faltando ou insuficiente em uma pessoa. Esses rótulos refletem uma visão social que valoriza a padronização e reforça um conceito de “normalidade” que desconsidera a diversidade humana. No entanto, os desafios enfrentados pelos surdos não se limitam à linguagem, mas incluem a exclusão sistemática em diversos aspectos da vida cotidiana, evidenciando a necessidade de uma transformação mais ampla nas percepções e práticas sociais.

No entanto, o uso dessa palavra pode ser prejudicial e preconceituoso, especialmente quando aplicada a pessoas surdas. Isso ocorre porque reforça a ideia de que elas são “menos capazes” ou “insuficientes”, o que não é verdade, já que o ser surdo é apenas uma condição, não uma falha. Com isso, muitas pessoas preferem evitar o uso de termos que implicam em inferioridade e adotar uma linguagem mais inclusiva e respeitosa, que reconheça as diferentes formas de ser e estar no mundo sem reduzir a pessoa a uma limitação.

De acordo com Skliar (1998), a construção de significados relacionados à surdez muitas vezes é marcada por visões deficitárias, que enxergam a pessoa surda sob uma ótica de incapacidade ou limitações. Esse tipo de abordagem ignora a riqueza das especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda, reforçando estereótipos que não atendem à realidade.

Ao utilizar esse termo deficiente ao surdo devido a ele não usufruir da audição, não significa que eles possuem alguma falha, pois, os surdos podem discutir política, esporte, religião, trabalhar, formar sua própria família e viver normalmente na sociedade. Agora, o que

faz os ouvintes terem esse tipo de olhar é exatamente por não buscarem conhecer quem é a pessoa surda e, principalmente, não conhecerem a sua língua, nesse caso, a Libras - Língua Brasileira de Sinais, para, assim, comunicarem-se com os surdos, de forma igualitária e sem preconceitos.

Para a educação dos surdos, na tentativa de educá-los e demonstrar que são pessoas iguais, aos ouvintes, vários pesquisadores buscaram diferentes métodos e estratégias de avanços. Entre eles, encontra-se Jorann Conrad Amman, que criou o método de leitura labial, no qual os surdos, com treinos e muita observação, desenvolvem essas habilidades, pela observação do movimento dos lábios durante a fala (Santana, 2011).

Mais à frente um monge chamado Pedro Ponce de Leon, ensinou aos surdos, filhos de pessoas da alta sociedade de sua época, a ler, escrever e falar latim, italiano e grego, através de um método que envolvia o alfabeto, gestos e oralização ao mesmo tempo, ele também criou uma escola para professores surdos (Goldfeld, 2002).

L'Épee, um Abade, foi considerado o pai da educação dos surdos, por que, diferente dos demais, passou a pesquisar as línguas de sinais, vindo a trabalhar suas teorias com alguns surdos que viviam na praça de Paris e, como consequência, criou um método para ensiná-los a ler e escrever, através da forma gestual desenvolvida, como afirma Slomski (2010, p. 27):

Foi de L'Épee quem fundou a primeira escola pública para surdos, garantindo, pela primeira vez, que os surdos exercessem o direito de adquirir uma língua natural. Esse educador foi um dos precursores da mudança do ensino individualizado para o ensino grupal, onde a língua de sinais pudesse ser utilizada entre adultos e pares e assim sua aquisição através do diálogo contextualizado.

Desta forma, com a escola de surdos se desenvolvendo, surgiram inquietações em grupos de pesquisadores que defendiam o método de oralização para os surdos, entre eles Alexandre Gran Bell, que resolveu realizar um congresso em Milão com o objetivo de decidir o futuro da educação dos surdos no mundo, levando para votação somente os professores ouvintes, deixando de fora os verdadeiros interessados, que eram os surdos (Goldfeld, 2002).

Assim, no Congresso de Milão, foi decidido pelo método oralista, configurando com isso um retrocesso na vida e educação dos surdos. Conforme Slomski (2010, p. 29),

com a influência do Congresso de Milão, o oralismo tornou-se hegemônico na educação de surdos e a linguagem de gestos passou a ser considerada uma concepção “tradicional” e “científica”. O método oral persiste e mantém-se hegemônico até a década de 1960, quando novos aportes da Linguística e suas diferentes disciplinas (Psicolinguística, sociolinguística etc.), introduzem novas concepções de surdez, originando novas percepções sobre a pessoa surda e sua educação que, obviamente, resultaram em diferentes alternativas pedagógicas.

Nesta perspectiva, com o passar do tempo, foi-se percebendo que os surdos são pessoas capazes de ler e escrever igual a uma pessoa ouvinte, a única diferença é que a sua leitura é feita com os olhos e sua fala com as mãos, mas que, eles têm capacidade de dialogar e argumentar sobre os mais variados temas, desde situações cotidianas até questões acadêmicas de alta complexidade.

De acordo com Sá (2006, p. 67), uma pessoa surda é:

Alguém que vivência um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua realidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

Dessa maneira, percebe-se que os surdos são capazes de comunicarem-se através de sinais, expressões faciais, realizando, estabelecendo a comunicação entre eles e o público ouvinte. Essa forma de comunicação recebe um nome específico, que é Libras, no caso do Brasil.

A Libras para os surdos é como a língua portuguesa para os ouvintes, ela faz a relação do aluno com o mundo, possibilita sua interação e comunicação com o exterior. Como afirma Ferreira Brito (1997) a língua de sinais, para o surdo é muito importante da mesma forma que a fala representa uma significância demasiada para o ouvinte no processo comunicativo.

No Brasil, a Libras perdurou e os surdos resistiram por muito tempo ao método oralista, pois os surdos foram proibidos de se comunicarem por sinais no século XIX, só que mesmo assim, foram resistentes e sobreviveram às escondidas em reuniões realizadas em suas comunidades. – Nas quais conversavam através de sinais, buscavam aprender e ensinar essa língua, para que, estes mesmos grupos pudessem lutar pelo reconhecimento oficial da mesma, como assegura Sturmpf (2002 *apud* Alves, 2010, p. 41):

a libras surgiu através da resistência dos movimentos surdos. Os surdos, embora tenham sido expulsos das escolas em que trabalhavam no século XIX, devido à adoção do oralismo nas escolas, continuaram se reunindo às escondidas e se comunicando em língua de sinais, pois, a partir de então, essa língua tornara-se marginal. Assim, a língua de sinais perdurou e os surdos organizados em grupos lutaram pelo reconhecimento oficial de sua língua.

No mês de abril do ano de 2002, a Libras – Língua Brasileira de Sinais – foi reconhecida como a língua da comunidade surda, assegurando a todos eles o direito de uso como língua natural dos surdos. A Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, assegura:

como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (...) forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria,

constitui os sistemas linguísticos de transmissão de ideias e fatos oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p, 32).

Esta lei possibilitou a observância dos direitos dos surdos, determinando a utilização da língua de sinais de forma ampla na sociedade. A partir dessa lei, os surdos passaram a garantir espaços de convívio e acessibilidade em todo território brasileiro de maneira igualitária, uma conquista relevante para essa minoria que sofreu e ainda sofre com preconceitos em relação à sua surdez. Assim, Ferreira Brito (1997, p. 11) ressalta que:

a LIBRAS é uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem. É uma língua natural surgida entre os surdos brasileiros da mesma forma que o Português, o Inglês, o Francês, etc. Surgiram ou se derivaram de outras línguas para servir aos propósitos linguísticos daqueles que as usam.

Pesquisas realizadas por alguns autores, como Quadros (2004), Lacerda (2014) e Stokoe (1978), entre outros, mostram que a Libras é comparável em complexidade a quaisquer línguas orais. Estas línguas representam ideias sutis, complexas e abstratas. Uma semelhança entre as línguas é que todas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, e que possuem os seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático.

Nesse sentido, as línguas de sinais contêm, de acordo com Quadros (2004) os mesmos princípios subjacentes de construção semelhantes às línguas orais, como a presença de um léxico, que consiste em um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, que define as regras para o uso desses símbolos.

É a partir do conhecimento da Libras que o aluno surdo passa a entender que a língua realmente significa algo para ele, sendo importante para o seu desenvolvimento. Traduzir diferentes tipos de textos e de mensagens sejam elas escritas ou lidas na língua de sinais, possibilita à criança surda entender a razão do texto proposto. Dessa maneira, este aluno terá uma grande participação em sala de aula, uma vez que não se sentirá inferior aos alunos ouvintes e conseguirá realizar práticas de leitura e produção textual, desenvolvidas através das estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula, sem que haja um confronto direto com os aspectos cognitivos de sua língua.

Ressalta-se, ainda que o aluno surdo é capaz de expor suas próprias opiniões, consequentemente, ele é capaz de ler e escrever o que pensa e ainda possui toda uma capacidade de desenvolver seu ponto de vista sobre determinados assuntos, já que a leitura propicia ao aluno viajar em um mundo de ideias, observando o espaço, o tempo e o contexto no qual está inserido.

Nesse contexto, na subseção seguinte, será discutido sobre conhecimento das filosofias educacionais para a pessoa surda e quais vantagens e desvantagens foram trazidas com elas para a comunidade surda.

2.1 A questão Educacional para Pessoas Surdas

A presente sessão aborda as questões educacionais vivenciadas pelo surdo no decorrer desses anos, apresentando as filosofias educacionais, que são os métodos utilizados para o melhor desenvolvimento do ensino para o surdo. Uma sessão que demonstra quem é e o que faz a pessoa com surdez, e no final demonstra o melhor método para o ensino do surdo.

Nos últimos anos, o ensino de língua portuguesa vem sendo ampliado por meio de pesquisas diversas, aperfeiçoadas por linguistas, que apontam a necessidade de se repensar conteúdos, metodologias e condições de trabalho do professor, deixando-se a ideia de trabalhar regras gramaticais aleatoriamente, mas ensiná-las dentro de um contexto, de forma que ocorra interações sociais, culturais e históricas da língua. Sendo assim, considera-se que é obrigação da escola e do professor o compromisso de viabilizar ao aluno condições para que seja capaz de ler e escrever e, acima de tudo, refletir compreender e utilizar a língua em seu cotidiano dentro da sociedade, independentemente de sua forma de comunicar.

Com o avanço dos estudos linguísticos, algumas filosofias educacionais têm se destacado em relação à educação dos surdos, sendo três as principais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo; estas, serviram de base para o ensino das pessoas com surdez em toda a sua trajetória histórica de existência.

O principal objetivo da metodologia Oralista é desenvolver a fala do surdo. Este método é defendido por Bell e outros educadores oralistas do século XVIII, principalmente da Alemanha e da França. Para eles, a língua falada era considerada essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas. O treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial são as principais técnicas utilizadas pelo método Oralista. Capovilla (2000, p. 102), ao explicitar este método para a comunicação com pessoas surdas ressalta que este caminho “objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes.”.

Embora alguns surdos possam aprender a se comunicar oralmente, esse método não abrange a totalidade da comunidade surda. Isso ocorre porque muitos surdos não conseguem desenvolver a oralidade, o que resulta em exclusão social. O método oralista, ao focar na fala

como a principal forma de comunicação, desconsidera as necessidades daqueles que dependem de uma comunicação visual e sinalizada, deixando-os à margem da sociedade.

Ao privilegiar exclusivamente a oralidade, desconsidera-se que a comunicação sinalizada constitui um elemento central da identidade e da cultura dos surdos. Ao não reconhecer a importância dessa forma de expressão, o método oralista reforça-se barreiras de inclusão, perpetuando a marginalização dessa comunidade.

No método de Comunicação Total a principal meta era o uso de qualquer estratégia que pudesse permitir o resgate da comunicação das pessoas surdas. Dessa forma, Ciccone (1996, p. 06-07) ressalta que:

a Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas.

Esta filosofia utiliza de várias ferramentas para a interação comunicacional com o surdo como dito por Ciccone (1996). Ela não se preocupa com o bem-estar educacional do surdo, devido ao uso da oralização e de sinais ao mesmo tempo, e até mesmo do envolvimento de imagens, resultando conflito visual para este aluno, porque causa muitos prejuízos por a pessoa não saber qual ferramenta é utilizada e por requerer atenção nos lábios, nas mãos ou em imagens.

Diante desse fato, a filosofia bilíngue surge a partir da insatisfação com os resultados das metodologias empregadas nas filosofias do Oralismo e da Comunicação Total. Essa nova abordagem busca suprir as deficiências observadas nesses métodos, que, ao serem colocadas na prática, revelam limitações no atendimento adequado das necessidades dos alunos surdos. O método bilíngue, por sua vez, se mostra mais eficaz na educação desses alunos, pois oferece uma visão de ensino igualitário e mais ajustado às especificidades da comunidade surda.

No entanto, algumas escolas não se prepararam adequadamente para a realidade bilíngue dos estudantes surdos, seja por falta de conhecimento ou por desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Nesse contexto, demonstra-se uma atitude intolerante ao rejeitar qualquer manifestação linguística que fuja do padrão esperado, frequentemente rotulando o aluno surdo como "deficiente linguístico". Infelizmente, essa prática ainda persiste em alguns momentos e contextos da educação contemporânea.

Como se pode observar, nas palavras de Quadros (2006, p. 30-31), “a realidade em nosso país é essa, ainda a criança surda deve pular o rio de um lado para outro sem ter uma

ponte". E, ainda, que "a criança vai ser alfabetizada em língua portuguesa sem ter sido 'alfabetizada' na língua de sinais" Quadros (2006, p. 31), o que é prejudicial para o desenvolvimento desse aluno, mas que, a situação está sendo modificada, ainda de forma lenta.

O bilinguismo, no contexto escolar, envolve o uso de duas línguas. No caso dos alunos surdos, esse processo visa promover o melhor desenvolvimento na aprendizagem por meio de duas abordagens: a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, sendo utilizada como segunda língua. Isso é essencial para que o aluno surdo possa ser realmente incluído na sociedade ouvinte. Já a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada sua primeira língua permitindo que ele aprenda e se aproprie de sua própria cultura, favorecendo uma comunicação eficaz e a compreensão da cultura. Santana (2007, p. 166) destaca que:

o bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez, ele defende a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente na comunicação total, ou isoladamente no oralismo. Essa primazia, defendida por muitos autores tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo a existência de uma competência inata, na qual para aprender uma língua, bastaria estar imerso em comunidade linguística e receber dela inputs linguísticos cruciais.

Nesta citação, a autora reforça a importância do bilinguismo na educação de surdos, destacando a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, o que é defendido por muitos autores. Esse ponto se fundamenta na ideia de que, para a aprendizagem de uma língua, o indivíduo precisa estar imerso em uma comunidade linguística, recebendo os "inputs" necessários. A abordagem do bilinguismo considera a aquisição da língua de sinais como fundamental para que o surdo se desenvolva plenamente. Com isso, é importante ainda mencionar que a educação de surdos deve ser bilíngue desde a educação infantil, da mesma forma como acontece com a criança ouvinte, já que os ouvintes são expostos à língua desde quando nascem, o que não ocorre com os surdos, devido à grande maioria nascer no seio familiar ouvinte, e seus pais por ouvirem e falarem normalmente e por não estarem preparados para lidar com uma criança com surdez, como também não são conhecedores da língua de sinais, o que faz com que a escola desenvolva um papel importante na condução do ensino, com a finalidade de ajudá-los a conhecer e a sobreviver no meio ouvinte.

Assim, o ensino-aprendizagem das crianças surdas deve ocorrer por meio da Libras como primeira Língua ou Língua 1 (L1) e da Língua Portuguesa, como segunda Língua ou Língua 2 (L2). No entanto, mesmo frente às políticas propostas, percebe-se que a educação de surdos ainda deixa muito a desejar e anda a passos lentos devido à qualificação dos

profissionais, a recursos didáticos, etc. A metodologia realmente desejada pela comunidade surda é a Pedagogia Surda, visto que as lutas destas pessoas giram em torno da constituição da subjetividade do jeito surdo de ser, da construção de sua verdadeira identidade e consagração de sua cultura, o que só poderá ocorrer no encontro com seus pares. Porém, a adoção desse método pode isolar os surdos em sua própria comunidade.

Neste sentido, a filosofia que mais atende a expectativa da alfabetização dos surdos tem sido a bilíngue, porque além de lhes ensinar a língua brasileira de sinais, ensina também a Língua Portuguesa, integrando-os, dessa forma, no meio em que vivem. Ressalta-se que ao mencionar filosofias educacionais refere-se aos métodos utilizados para o ensino do surdo.

Nessa perspectiva, Poker (2001, p. 06) menciona que a:

[...] deficiência das trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e consequentemente, os avanços cognitivos.

O autor ressalta que, a falta de estímulo adequado pode resultar em uma estagnação no desenvolvimento mental, pois a habilidade de lidar com abstrações e pensar de forma reflexiva é crucial para o crescimento cognitivo. Para melhorar essa situação, seria importante criar ambientes educacionais que ofereçam desafios adequados e que ajudem esses alunos a desenvolverem habilidades de coordenação mental e abstração, promovendo uma interação e socialização desse aluno de forma que faça ele se sentir acolhido e incluído na sociedade.

Finalmente, tem-se que, para ensinar crianças surdas, devem-se desenvolver atividades permanentes voltadas aos professores/alunos. Por exemplo, leitura compartilhada de textos diversos sobre surdez, linguagem e educação do surdo. Vale ressaltar que além da participação nas atividades comuns elaboradas pelo professor da turma é de extrema importância que ele seja conhecedor da língua de sinais, como também contar com a presença do profissional tradutor de Libras, que uma necessidade da comunidade surda ter uma pessoa que possa auxiliá-la no seu processo de comunicação. Faz-se, contudo, necessário ao professor, conhecer não só a Libras como também o seu usuário e o seu processo de aprendizagem que é desenvolvido no decorrer da aprendizagem.

2.2 Abordagens Educacionais para o Surdo: Oralismo x Bilinguismo

As abordagens educacionais para a surdez, principalmente o método oralista e o bilíngue, apresentam diferentes filosofias e práticas que impactam significativamente a aprendizagem de pessoas surdas. O método oralista foca na comunicação verbal, enfatizando o ensino da leitura labial e o uso de aparelhos auditivos para desenvolver habilidades de fala.

Embora esse método possa promover a integração em ambientes auditivos, ele frequentemente negligencia a importância da língua de sinais e pode limitar o desenvolvimento completo da identidade e da cultura surda.

Por outro lado, a abordagem bilíngue defende o uso regular e estruturado da Língua de Sinais como a primeira língua da pessoa surda e o idioma oral como uma segunda língua a ser aprendida. Essa abordagem valoriza a Língua de Sinais como um meio essencial de comunicação e aprendizagem, promovendo a fluência em ambos os idiomas e respeitando a cultura surda. Estudos demonstram que a abordagem bilíngue tende a ser mais eficiente, pois não só apoia a comunicação imediata e a educação acadêmica, mas também fortalece a identidade cultural e social do indivíduo surdo, promovendo uma inclusão digna e justa.

Para os surdos, um avanço significativo ocorreu com a legalização do reconhecimento de sua língua como meio de comunicação e expressão. Esse reconhecimento foi formalizado pela Lei n. 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto n. 5.626/2005. Com isso, foram previstas atribuições para o ensino e a propagação da língua em todo o território brasileiro. A criação do curso de Letras-Libras, de nível superior, faz parte dessa mudança. Além disso, houve a capacitação de profissionais em diferentes níveis de ensino para o desenvolvimento da educação do surdo. Essa legislação gerou vários critérios de ações pelos poderes públicos nas esferas Municipal, Estadual e Federal. O objetivo era viabilizar este ensino da forma mais eficaz possível.

Contudo, a grande experiência que os surdos viveram ao longo de 100 anos, com o método oralista e as vastas histórias de desigualdades, que constituem o conteúdo histórico da educação do surdo, causou grandes reflexos no processo de escolarização deles, pois de acordo com Capovila (2000, p. 102), “os surdos passaram a ser vistos unicamente como deficientes, e não como um povo com cultura própria. Com a ênfase na oralização e seus déficits, os surdos passaram a ser tratados apenas e tão-somente como deficientes surdos-mudos”. Como resultado da aplicação rigorosa do método oralista nas escolas, houve uma ênfase excessiva na habilidade de falar pelos surdos, em detrimento de uma educação mais abrangente e completa, que poderia promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. No entanto, infelizmente, ao invés de ser percebido como consequência do método, tal rebaixamento passou a ser usado como prova da importância da linguagem oral para o desenvolvimento cognitivo dos surdos.

A oralização foi o método utilizado para enquadrar o surdo à “normalidade”, buscava-se fazer com que a pessoa com surdez desenvolvesse mecanismos linguísticos orais, para que assim, na sociedade, pudesse se comunicar e vivenciar a cultura dos ouvintes. No oralismo, o que houve foi a proibição do uso de sua própria língua - a língua de sinais, e ainda

prejudicou sua identidade, cultura e educação. Nessa perspectiva, Capovila (2000, p. 102) acrescenta que “o método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo ao mundo dos ouvintes”. É fato que, quando se fala de educação existem exceções e, nesse caso, não se torna diferente, há registro de alguns surdos que conseguiram alcançar os objetivos propostos com o método oralista, pois é dito que alguns “surdos que conseguiram desenvolver relativamente boas habilidades de leitura e escrita sob método oral” (Capovila, 2000, p. 103).

No entanto, foi observado que os surdos não apresentavam nenhum progresso, sendo eles linguísticos, emocional ou cultural, devido ao método atingir somente um grupo social maior, surdos com poder aquisitivo relevante para o pagamento de profissionais para um melhor auxílio, e é a partir desse momento que surgiu a exigência de novas metodologias, com vistas a favorecer ao surdo uma educação com excelência, respeitando sua identidade e cultura. Como se sabe, logo após o método oralista surge a comunicação total, que também não fez muitos avanços representativos na educação do surdo. Porque a ideia dessa filosofia, segundo Campos (2014, p. 39), é

que os surdos consigam se encaixar no modelo do ouvintismo, criando assim uma política de assimilação em que os professores utilizam a língua de sinais como ferramenta para o aprendizado da língua oficial do país, a língua portuguesa, destacando o desenvolvimento da escrita e da leitura e desvalorizando a riqueza e o valor linguístico e cultural dos surdos.

O fato de os surdos serem diferentes de pessoas ouvintes, devido, inicialmente, à forma como comunicam-se, e ainda, pela leitura de mundo, por ser sua cultura mais gesto-visual do que a dos ouvintes que utilizam mais a oralização, pesquisadores começaram a defender que as línguas de sinais devem ser utilizadas como práticas educacionais, primordialmente para um “desenvolvimento integral da pessoa surda” (Lodi; Lacerda, 2014. p. 12).

Esse conceito vai além da mera aquisição de habilidades acadêmicas, abrangendo aspectos emocionais, sociais e culturais. Para promover o desenvolvimento integral, é essencial que a educação respeite e valorize a identidade da pessoa surda, proporcionando um ambiente inclusivo que favoreça a comunicação e a autoexpressão. Portanto, garantir que todos esses aspectos sejam contemplados é fundamental para o pleno potencial de cada pessoa surda, permitindo que ela se desenvolva de forma harmônica em uma comunidade majoritária com uma cultura ouvintista.

Assim, surge o bilinguismo, que para Quadros (1997, p. 27):

é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar possível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para

essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Lodi e Lacerda, (2014) corrobora este pensamento ao afirmar que à pessoa surda deve ser ensinada primeiramente a língua de sinais como L1, por ser sua primeira língua para que ela consiga um domínio linguístico comunicacional, e a partir da oferta do ensino-aprendizagem em modalidade escrita da língua portuguesa, como uma segunda língua L2, dentro de um contexto social e educacional.

É importante frisar quando se fala da língua de sinais como (L1), significa que será somente ela utilizada para o processo comunicacional e explicativo de conteúdo ou de socialização com os surdos. Esse comentário foi necessário devido a alguns profissionais que, ainda hoje, utilizam um método artificial chamado português sinalizado, e insistem em dizer que é Libras. Tal afirmação não é correta, pois o português sinalizado é um mecanismo utilizado por eles de maneira errônea devido à prática dos sinais de libras com a estrutura da língua portuguesa para o uso efetivo de comunicação e de ensinamento para o surdo (Quadros, 1997). Esse tipo de abordagem não se configura como adequada para o surdo, em função do uso da língua de sinais ser colocado estruturalmente como língua oral, negando, assim, “à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural” (Quadros, 1997, p, 25). Observa-se, com esse fato, que não há valorização da estrutura da Libras que mesmo sendo uma língua e possuir todos os níveis linguísticos: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, possui sua estrutura totalmente diferente da língua oral.

De acordo com Ferreira-Brito (1997), para o ensino eficaz de crianças surdas, é fundamental preservar as estruturas das línguas oral e de sinais. A língua oral representada pela língua portuguesa deve ser usada apenas na modalidade escrita, enquanto a língua de sinais no caso a Libras deve ser empregada com todos os seus parâmetros característicos, como expressões faciais, movimentos da boca, dos ombros e dos olhos. Tentativas de usar as duas línguas simultaneamente, como português e Libras, podem comprometer a clareza dos sinais, como no exemplo do sinal de "LADRÃO". Nesse sinal, a configuração da mão, o ponto de articulação e o movimento são iguais, e a única diferença é a expressão facial. Isso evidencia a diferença estrutural entre as duas línguas e demonstra que o português sinalizado não pode substituir ou ser confundido com o método bilíngue.

A educação bilíngue baseia-se, portanto, no fato de as crianças surdas do Brasil terem acesso à Libras, logo nas séries iniciais, para que estas possam adquirir um repertório linguístico de sinais associados aos seus significados, e assim, a língua portuguesa entra de

forma positiva em seu aprendizado e uso na escrita. Para Almeida (2016, p. 39), neste contexto, a aprendizagem é direcionada pelos conhecimentos construídos a partir da primeira língua do sujeito surdo e como língua de referência mobiliza as operações para a aproximação com a segunda língua, a portuguesa, no caso em questão.

Bakhtin (2010) corrobora o que foi dito anteriormente, ao declarar que a língua é como um reflexo de relações sociais na enunciação, na elaboração da escrita de outra língua. Ele afirma que tudo que pode ser aproveitado e utilizado na enunciação, por alguém, possa ser ideologicamente significativo. A expressão e o discurso de uma pessoa surda muitas vezes são influenciados por experiências e momentos que ela já viveu. Isso acontece porque a forma como ela escreve é baseada na sua vivência, de aspectos cognitivos desenvolvidos pela linguagem.

A partir do momento em que o indivíduo passa a aprender e a utilizar essa habilidade, não se torna um ser privado da palavra, mas sim, uma pessoa conhecedora de palavras, anteriormente internalizadas e que a junção dos dois discursos, o anterior à aprendizagem da palavra e o atual, na extensão do uso dessa palavra, torna-se um usuário apto ao seu desenvolvimento.

Levar o ensino bilíngue ao surdo significa perceber que a criança surda, diante de suas experiências com a Libras, desenvolve habilidades interativas e cognitivas que possibilitam algumas técnicas para aprendizagem da segunda língua, da língua portuguesa.

No entanto, outro fator de relevância é que as escolas precisam estar preparadas para receber o aluno surdo e aplicar o método bilíngue. Nessa preparação, exigindo que todos os membros que constituem a escola conheçam a Libras o suficiente para estabelecer comunicação, e que a dominem para aplicá-la na sala de aula de forma adequada, o ambiente também deve ser modificado, através de sinalizações em Libras indicando cada setor ou sala existente dentro da escola, da mesma forma que existe em língua portuguesa. A família deve ser envolvida. Ela deve conhecer a proposta que será adotada para o ingresso de seu filho e, assim, participar do processo de ensino, junto à escola para o desenvolvimento do surdo. Quadros (1997, p. 29) ressalta que

a escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente. Os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à linguagem análogo ao de criança que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos; enfim, devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma outra forma de comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-

espacial. Deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais.

Infelizmente, essa ainda não é a realidade em muitas escolas, isto por falta de profissionais, capacitação ou recursos e até mesmo da participação dos familiares, pois, a grande maioria dos surdos brasileiros é oriunda de pais ouvintes, que, muitas vezes, são desconhecedores da Libras, da cultura e identidade do filho surdo possuí. Essa situação, acaba levando a pessoa com surdez ao seu primeiro contato com a cultura ouvinte e com a língua oral, tardiamente, que, no processo de comunicação, passa a utilizar-se de gestos e leitura labial, em alguns casos, trazendo à criança prejuízos incalculáveis.

Contudo, a escola que não está pronta atende a esse aluno com as condições e práticas inadequadas em seu ensino, prejudica o acesso do surdo a experiências que possam auxiliar no seu desenvolvimento, “uma vez que sua língua de sinais, pré-requisito para seu desenvolvimento, é negligenciada no ambiente escolar”, como assevera Almeida (2016, p. 40). Esse se torna um obstáculo de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo e social desse indivíduo, visto que este já nasce com prejuízos, em um ambiente que não favorece a comunicação e aprendizagem de sua primeira língua.

Então, para mudar esse cenário faz-se necessário valorizar qualquer postura bilíngue para os surdos, com uma organização de projetos políticos pedagógicos que ratificam a língua de sinais como uso obrigatório no desenvolvimento do discurso da pessoa surda. Sobretudo,

a escola deve se fazer lócus privilegiado para o exercício e o desenvolvimento dos saberes linguísticos das crianças surdas, saberes estes assimilados nas trocas discursivas com usuários de sua língua. Assim, a linguagem poderá assumir o papel central na formação das crianças surdas, uma vez que é nela que os sujeitos se constituem, internalizando experiências sociais, culturais e linguísticas (Almeida, 2016, p. 41).

Assim, fica claro que a escola deve ofertar um ensino de qualidade, como um verdadeiro exercício inclusivo como previsto no Plano Nacional de Educação, nas Leis e Decretos, que contêm artigos explicativos voltados para uma educação para todos, sem exclusão de nenhuma classe social.

2.3 Aquisição da Língua de Sinais Pelo Surdo

Como citado na seção anterior o bilinguismo é a melhor forma de se ensinar a pessoa surda. No entanto, a aquisição dessa língua por eles poderá vir a acontecer de forma tardia principalmente por aqueles surdos que nascem em famílias de pais ouvintes. o que pode prejudicar o desenvolvimento natural de sua primeira língua que é de direito desse povo. Gamba-Yoshida (2017, p. 36) afirma-que

a língua de sinais devia ser ensinada nos primeiros anos para a criança com surdez pré-lingual, mesmo que seus pais sejam ouvintes, a fim de que adquiram imediatamente o status de primeira língua e que possam, posteriormente, servir como instrumento tanto para o aprendizado da língua escrita quanto da oral (no caso da língua oral, refere-se a uma escolha da família e dos profissionais de saúde).

No entanto, o processo de aquisição da linguagem independente de ser uma criança ouvinte ou surda, geralmente ocorre de forma natural. Desde os primeiros meses de vida, o bebê é exposto a estímulos da língua que seus familiares diariamente utilizam para com eles. De acordo com Borges e Salomão (2003), no desenvolvimento infantil, o sistema sensorial da criança passa por um processo gradual de refinamento, o que contribui para o aprimoramento de suas habilidades linguísticas e cognitivas, permitindo que alcance níveis mais avançados nessas áreas.

Além disso, seu campo de socialização se expande, especialmente quando ela começa a frequentar a escola e passa a ter mais oportunidades para interagir com outras crianças e até mesmo com os adultos que a rodeiam, estes que não possuem nenhum vínculo sanguíneo. Este desenvolvimento é particularmente notável quando a criança entra na escola, onde seu campo de socialização se expande significativamente.

Na escola, a criança tem mais oportunidade de interagir com outras pessoas, o que é fundamental para a aquisição da linguagem. A interação social proporciona um ambiente rico em estímulos linguísticos, que são essenciais para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades cognitivas. A aquisição da linguagem, portanto, é um processo complexo que envolve a integração de múltiplos sistemas sensoriais e cognitivos, sendo fortemente influenciada pelas interações sociais e pelas oportunidades de comunicação proporcionadas pelo ambiente escolar.

Vigotsky (1996) apresentam que a criança ouvinte com um ano de idade tem aptidão de imitar os sons que escuta e que os adultos emitem. A criança simula entender o que o adulto fala. Assim, ela começa a usar palavras que foram criadas por elas ou que não sabem seu significado até chegar ao verdadeiro significado e ao entendimento. Nesse processo, a criança começa a chamar o cachorro de “au-au” e a vaca de “mu”.

Para a criança surda, de 6 meses a um ano de idade, os seus estímulos são iguais aos da criança ouvinte, mas que, no momento de iniciar o balbucio, se pode observar que esse bebê não emite sons iguais ou parecidos com os que seus pais utilizam com elas diariamente. Neves e Miranda (2017, p. 995) afirmam que

os bebês apresentam o balbucio oral e manual até um período, então, os bebês surdos até um determinado período balbuciam oralmente, do mesmo modo que os bebês ouvintes, até um período utilizam as produções manuais

e depois são interrompidas, já que, o input em um determinado momento privilegia um modo de balbuciar.

Com isso, na maioria dos casos de bebês surdos filhos de pais ouvintes a aquisição da linguagem deles acaba acontecendo tarde e somente dentro da escola, acarretando, de certa forma, prejuízos gravíssimos tanto ao processo cognitivo como ao social. Cruz (2016) assegura que o inicio da aquisição da linguagem, no caso da primeira língua –, da língua de sinais como L1 –, pode acontecer em diferentes momentos da vida da criança até à fase adulta. A qualidade e quantidade do *input* variam de acordo com o contexto em que o surdo está inserido, sendo relacionado ao contato com a língua de sinais.

É importante que a criança seja exposta à língua de sinais, sua L1, ainda bebê para que possa desenvolver um repertório linguístico e cognitivo suficiente, e que facilitará a aprendizagem da língua portuguesa, a L2, em modalidade escrita. Para Quadros (1997, p, 84):

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada, consequentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

Dessa forma, é imprescindível se combater o atraso da linguagem da criança surda e prevenir seu desenvolvimento intelectual, através de convívio com pessoas que são usuárias e dominantes da língua de sinais. Assim, possibilitando a elas o conhecimento de conceitos que representam, explicam e organizam a linguagem, sendo que, essas crianças precisam se socializar. As atividades contemplam brincar e conversar, proporcionando a elas desenvolvimento emocional, social, cognitivo (Galuch; Silva; Bolsanello, 2011).

No processo de aquisição da língua de sinais pelo aluno surdo deve ser considerada a Lei 14.191, que trata de Inclusão e da Reestruturação Curricular para Estudantes Surdos, sancionada em 3 de agosto de 2021, que trouxe uma mudança significativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela estabelece o direito à educação bilíngue para surdos, garantindo que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja considerada a primeira língua (L1) e a língua portuguesa, em modalidade escrita, como a segunda língua (L2) deles. Essa lei representa um avanço histórico, pois reconhece a especificidade linguística da comunidade surda e busca proporcionar uma educação que respeite e valorize sua identidade socio cultural (Brasil, 2021).

O impacto dessa alteração na LDB, é em reestruturação curricular com foco na realidade dos estudantes surdos. No âmbito do ensino da língua portuguesa como L2, há uma necessidade de se adaptar os métodos pedagógicos, priorizando abordagens visuais e o uso de

práticas que facilitem a compreensão da língua escrita. A alfabetização e o letramento em língua portuguesa, nessa perspectiva, devem levar em consideração a diferença estrutural entre as duas línguas, evitando práticas que simplesmente traduzam conteúdos de maneira linear, o que pode gerar lacunas no aprendizado. (Quadros, 2006).

Em se tratando do reconhecimento da Libras como L1, o currículo robusto e bem delineado pelo MEC, em 2021, visa pleno desenvolvimento linguístico da criança surda desde os primeiros anos de vida escolar. Isso inclui a oferta de professores proficientes em Libras e materiais didáticos específicos, além de um ambiente educacional que incentive a comunicação natural nessa língua. A Libras não é apenas um instrumento de aprendizado, mas também um elemento central para a construção da identidade cultural e social dos estudantes surdos, já que, é sua primeira língua.

A implementação dessa lei também requer atenção à formação de professores. Os profissionais da educação precisam estar capacitados para ensinar a língua portuguesa como L2, o que deve ocorrer de forma contextualizada e diferenciada, além de compreenderem a importância de se respeitar e valorizar a Libras como L1. Essa formação é essencial para evitar práticas excludentes ou inadequadas que desconsiderem as particularidades dos alunos surdos na sala de aula.

Outro ponto relevante é a articulação entre a escola e a comunidade surda, pois ela precisa conhecer a necessidade do público que irá frequentá-la. A escola deve atuar como um espaço inclusivo, onde a Libras é respeitada e utilizada em todas as esferas, promovendo a equidade no acesso ao conhecimento (Brasil, 2021).

Por fim, a Lei 14.191 representa um marco importante para a educação dos surdos, mas sua efetivação depende de políticas públicas consistentes e do compromisso de toda a sociedade, independentemente da sua localidade ou região. É fundamental que as escolas sejam equipadas com os recursos necessários e que as barreiras linguísticas sejam superadas por meio de estratégias pedagógicas inovadoras, bem como incentivadoras para um desenvolvimento na aprendizagem. A valorização da Libras e a adequação do ensino de português como L2 não são apenas questões técnicas, mas atos de respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural.

A consolidação do ensino bilíngue para surdos também requer que gestores e políticos reconheçam a relevância dessa legislação na promoção da inclusão educacional. Investimentos em formação continuada, infraestrutura escolar e desenvolvimento de materiais didáticos adaptados são medidas essenciais para transformar a lei em prática efetiva. Sem esse compromisso, corre-se o risco de perpetuar um modelo educacional excludente, que não atende às demandas específicas dos estudantes surdos (Pradral, 2022).

Assim, a sensibilização da sociedade em relação à cultura surda e à importância da Libras é um fator determinante para para a inclusão. Espaços educacionais inclusivos devem ir além do cumprimento da legislação. Neles deve-se promover compreensão ampla sobre os desafios e as potencialidades das pessoas surdas. A implementação da Lei 14.191 não só garante direitos, mas abre caminhos para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente da pluralidade linguística e cultural que nos define. Resta, agora, o empenho da sociedade, principalmente da educacional para que se obtenham os resultados desejados.

A sessão seguinte abordará conceitos gerais sobre leitura e escrita, com um foco especial na aplicação desses conceitos para indivíduos surdos. Esse aprofundamento permitirá uma análise significativa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa.

3 O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Em se tratando de ensino da leitura e escrita se faz necessário falar sobre alfabetização, que é uma das bases da educação, pois é através dela que as pessoas adquirem, também, a habilidade de ler e escrever, o que é essencial para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do indivíduo.

Nesse processo, [alfabetização] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura - processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas e letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) (Brasil, 2017, p. 89-90).

No entanto, ao longo do tempo, o conceito de alfabetização se ampliou, deixando de se restringir ao simples domínio do código escrito para também incluir a capacidade de compreender e interpretar textos lidos. Outro aspecto que contribui para a dificuldade na alfabetização é a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula.

O ensino da língua muitas vezes não leva em consideração as diferentes experiências e repertórios linguísticos dos alunos, o que pode dificultar o processo de aprendizagem para alguns grupos. Diante desses desafios, torna-se necessário reinventar o ensino da língua. Isso envolve adotar abordagens mais inclusivas e contextualizadas, que considerem as necessidades e realidades dos alunos.

Neste sentido, as seções a seguir explorarão o ensino da leitura e da escrita, trazendo à tona reflexões sobre suas definições e a importância desses processos no ambiente educacional. Abordarão também como a leitura e a escrita influenciam não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também as dimensões sociais e culturais dos indivíduos, promovendo uma formação mais completa e inclusiva.

3.1 Reflexões sobre o ensino da leitura em sala aula

Antes de iniciar as reflexões, é importante destacar que a leitura não é vista como uma prática mecânica de decodificação, mas sim como um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto. A leitura vai além da simples tradução de símbolos gráficos em palavras e frases, envolvendo uma interação dinâmica entre o leitor e o texto. O leitor traz consigo seu conhecimento prévio, experiências pessoais, crenças e emoções para construir o significado do que está sendo lido, influenciado por fatores como conhecimento de mundo, intertextualidade e contextos culturais e sociais. Como Ribeiro, Freire, Costa, (2013, p.2656):

[...] a leitura ainda é a principal ferramenta pela qual é possível se adquirir/produzir conhecimento. O domínio dessa habilidade prepara o sujeito para intervir na sociedade, justamente por ter um valor cultural e social transformador, devendo, portanto, ser valorizada de modo especial

A leitura envolve uma interação dinâmica entre o leitor e o texto, e o leitor traz seu conhecimento prévio, experiências pessoais, crenças e emoções para construir o significado do que está sendo lido. Esse processo é influenciado por vários fatores, que inclui conhecimento de mundo, intertextualidade, emoções, sentimentos, conhecimentos pessoais, sociais e culturais.

Quando se fala de conhecimento de mundo, Koch e Elias (2006, p, 42) dizem que a referência é a “uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”. O conhecimento é algo muito importante para a construção do caráter do indivíduo. É a partir dele que a pessoa começa sua interação na sociedade e ele é adquirido de diversas formas ao longo da vida. Desde a infância, as pessoas começam a absorver informações sobre o mundo ao seu redor, por meio de várias fontes e experiências.

Assim, fala-se da realidade dos alunos surdos em comunidades tradicionais que reflete um desafio comum e significativo a maioria dessas crianças, cerca de 95%, são filhas de pais ouvintes que, em muitos casos, não dominam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa situação limita gravemente a interação familiar, essencial para o desenvolvimento integral das crianças. A ausência de uma língua comum entre pais e filhos impede não apenas a comunicação cotidiana, mas também a transmissão de valores culturais, emocionais e educacionais fundamentais na formação desses jovens. Prejuízos estes que influenciam diretamente essa pessoa surda.

A interação da criança com seus pais, familiares e amigos desempenha um papel crucial nesse processo inicial de desenvolvimento. Esses relacionamentos próximos servem como uma base para que a criança tenha seu primeiro contato com normas sociais, valores culturais e habilidades básicas de comunicação e comportamento. Além disso, a observação do ambiente ao seu redor é uma ferramenta poderosa para o aprendizado. Por meio da exploração do ambiente, seja por brincadeiras, interações com objetos ou observação do comportamento das pessoas próximas, a criança começa a compreender como o mundo funciona e a construir suas próprias experiências.

Portanto, é crucial que iniciativas educacionais e políticas públicas incentivem a formação de famílias em Libras, oferecendo suporte técnico e emocional para que a comunicação e a convivência sejam efetivas. Além de capacitar os pais, é necessário

sensibilizar a sociedade para compreender e respeitar as especificidades das crianças surdas, promovendo, assim, um cenário de maior equidade e inclusão. Somente dessa forma será possível construir pontes entre o mundo do ouvinte e o surdo, possibilitando uma interação familiar verdadeira e significativa.

Nessa concepção, a leitura de livros e revistas também é crucial nesse processo, para estimular a imaginação e expandir o vocabulário e o conhecimento sobre diversos temas. O uso de mídia, incluindo televisão, filmes e, mais recentemente, da internet e das redes sociais, influência significativamente a forma como as pessoas percebem o mundo, por proporcionarem uma vasta gama de informações e perspectivas. Paulo Freire, nos anos 80, postulou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1982, p. 9).

É fato que à medida que as crianças vão crescendo, a educação formal, seja na escola ou na universidade, passa a ser uma fonte essencial de conhecimento sobre o mundo. O currículo escolar inclui diversas matérias, que ajudam os alunos a construir uma base sólida de conhecimentos, abrangendo informações gerais e específicas. A universidade, por sua vez, oferece a oportunidade de aprofundamento em áreas de interesse específico, promovendo a especialização e o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas. Contudo, a experiência pessoal e profissional contribui de forma significativa para a aquisição de conhecimento de mundo ou conhecimento prévio. As experiências vividas, os desafios enfrentados e as lições aprendidas no dia a dia moldam a compreensão das pessoas sobre o mundo. O trabalho, em particular, proporciona um contexto prático para a aplicação de conhecimentos teóricos, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades pessoais, emocionais, sociais e técnicas. O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC reitera que “para formar leitores críticos, mais do que fazer censura prévia de textos que não estejam em sintonia com o que defendemos, o melhor é colocar a historicidade de determinados valores em discussão” (Brasil, 2015, p, 35).

Vale destacar que a leitura é um processo que envolve compreensão, o que não é facilmente alcançado. Isso requer atividades específicas, intencionalmente pensadas e elaboradas pelo mediador, para que a criança possa aprender a ler o texto e compreendê-lo. Portanto, é necessário refletir sobre como ensinar a leitura, considerando que não se trata apenas de uma questão cognitiva e de decodificação, mas de uma elaboração complexa que exige o uso de estratégias específicas a serem ensinadas às crianças (Balsan; Silva, 2020).

A leitura deve ser ensinada de forma a desenvolver tanto a decodificação das palavras quanto a compreensão do texto. Pereira (2011, p. 22) aponta que “o objetivo da leitura na escola é fazer com que os alunos comprehendam um texto escrito e possam optar, de forma

consciente, por um ou outro texto, em função de seus próprios interesses". Assim, é crucial que os professores utilizem métodos que auxiliem na interpretação e análise crítica dos textos, para que os alunos não apenas reconheçam as palavras, mas também entendam seu significado e contexto, já que, embora os alunos já saibam escrever, nem sempre compreendem plenamente o que estão escrevendo.

A iniciação da leitura na vida da criança deve seguir um critério cuidadoso, no qual o professor mediador consiga, em seu dia a dia, introduzir a leitura como fonte de prazer. "Promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos" (Solé, 1998, p. 17). Para isso, é fundamental que os educadores encontrem maneiras de despertar a curiosidade das crianças, dinamizando ao máximo o momento da leitura. Para tornar a leitura mais atraente e cativante para os pequenos leitores, é essencial que o docente interprete os personagens com paixão, dando vida às histórias. Essa prática ajuda a despertar o interesse das crianças e cria uma experiência mais envolvente e significativa.

Essa abordagem não só facilita a conquista do interesse das crianças, mas também estabelece um vínculo respeitoso pelos livros, pela biblioteca e pelos autores. Além disso, pode criar oportunidades para que os envolvidos participem de maneira ativa e dinâmica nas histórias, promovendo uma experiência de leitura envolvente e significativa. Assim, a leitura se torna uma prática prazerosa, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças.

Dando seguimento ao raciocínio do crescimento do indivíduo relacionado à leitura, é necessário falar sobre intertextualidade e de sua importância para o desenvolvimento da leitura desse aluno, pois é um recurso que não apenas enriquece a compreensão dos textos, mas também destaca a natureza interconectada da literatura. A intertextualidade é um dos fatores de grande importância para a coerência textual visto que "[...] para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos" (Koch; Travaglia, 2011, p. 92). Entender e identificar essas conexões pode proporcionar uma leitura mais profunda e satisfatória, revelando as múltiplas camadas de significado que se escondem em um texto.

Como se pode observar um texto sempre surge a partir de um outro texto-base ou texto-fonte. Assim, é importante ressaltar que a sua função dessa prática não é apenas para copiar trechos ou ideias, mas para integrá-los de maneira significativa e relevante. Isso é crucial para se produzir redações, trabalhos acadêmicos ou qualquer forma de criação de conteúdo, onde a originalidade e a contribuição própria são valorizadas. Integrar informações

de maneira inteligível e contextualizada não apenas enriquece o trabalho, mas também demonstra um entendimento profundo do tema em questão.

A Intertextualidade leva o indivíduo a perceber que o texto não é algo isolado, faz parte de um vasto diálogo com outras obras e autores que exploram o valor da leitura. Essa rede de referências enriquece o significado do texto e mostra como ele se insere em um contexto maior de reflexão sobre a importância da leitura, fazendo com que esse indivíduo, a partir dessa premissa de conhecimento, possa construir o seu próprio texto.

Nesta perspectiva, é importante apresentar estratégias de leitura que se completam e se sucedem em diferentes etapas da vida escolar de um indivíduo. “Desenvolver a capacidade dos alunos de decifrar e interpretar textos de forma autônoma é fundamental para o seu aprendizado” (Kleiman, 2008, p. 45), como passos relevantes para que desempenhe a leitura de forma prazerosa, relevante e significativa para o seu desenvolvimento crítico e cognitivo. São abordagens ou métodos empregados pelos leitores para obter informações e compreender textos. Elas envolvem procedimentos ou atividades que ajudam a tornar o processo de leitura mais eficiente. Segundo Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Esses planos são adaptáveis a diferentes situações e dependem tanto do tipo de texto quanto da preparação prévia do leitor, com o objetivo de melhorar a compreensão do material lido.

De acordo com essa autora, o professor precisa apresentar objetivos precisos, permitindo que o aluno reflita sobre o que leu, trace uma meta relacionada ao seu dia-a-dia, suas vivências e conhecimentos adquiridos, associando sua leitura ao um momento prazeroso e rico de conhecimento, atingindo suas necessidades tais como um momento de lazer. E, assim, desfrutá-lo como também ler em busca de novos conhecimentos informações valiosas para o seu desenvolvimento.

A leitura é uma atividade interativa, o texto em si não é completo ou totalmente vivo até que seja lido e interpretado pelos leitores. Esses leitores trazem suas próprias experiências e imaginações para o processo de leitura, o que enriquece e dá vida ao texto. Assim, a compreensão e o significado de um texto são uma co-criação entre o autor e o leitor. Solé (1998, p. 18) afirma que a aprendizagem da leitura “[...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”.

É fundamental que o professor considere sua função de mediador, atuando como um elo entre o livro e o aluno. O crescimento dos leitores ocorre quando o educador, em seu papel

de intermediário, permite que as crianças escolham textos que tenham significado para elas e que atendam tanto aos seus interesses pessoais quanto suas necessidades de leitura, no momento da seleção. O professor deve ser uma pessoa que estuda, ler bastante e expõe seu gosto por leituras, tornando assim um guia que ajuda os alunos, especialmente os que estão começando a conhecer diferentes histórias e textos. Ele também deve sugerir leituras que, aos poucos, vão ficando mais difíceis, exatamente com o intuito de fazer com que seu aluno esteja em pleno desenvolvimento intelectual, social, emocional e sociocultural.

Na obra *Estratégias de Leitura*, Solé (1998, p. 70) destaca que as estratégias precisam ser ensinadas, pois “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensina-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”. As estratégias apresentadas por ela não são um manual pronto, mas orientam como seguir um plano passo a passo para alcançar um objetivo, onde o leitor precisa se controlar e guiar suas próprias ações. Com a sugestão dela, entende-se que as estratégias são ferramentas importantes que ajudam na busca da compreensão do texto fazendo com que o objetivo proposto seja alcançado.

Nesse sentido, para que o aluno possa compreender e envolver toda essa complexidade em atividades de leitura, é necessário que o professor realize procedimentos sistemáticos, significativos e metodológicos. Assim, é possível que a criança entenda as propriedades do sistema de leitura para, então, compreender o sistema de escrita. Esses procedimentos poderão ser desenvolvidos a partir de conceitos e habilidades que apoiem o desenvolvimento da escrita desse aluno, como será apresentado na seção seguinte.

3.2 Reflexões sobre o ensino da escrita e o uso do texto em sala de aula

Na educação brasileira na maioria das escolas, a escrita é considerada e utilizada como uma habilidade motora com aquisição técnica relacionada aos sons e letras e não como uma atividade complexa que possa englobar a todos os seus alunos. Assim, o professor deve ter preocupação e conscientização de que seus alunos não são homogêneos e que apresentar somente as unidades sonoras nem todos terão habilidades em transformá-las em gráficas. Vygotsky (1991, p. 33) ressalta que:

(...) a linguagem não depende necessariamente do som. (...) Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza. (...) Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens.

A leitura e a escrita são habilidades fundamentais que possibilitam a comunicação do indivíduo, a aquisição de conhecimento e a sua participação plena na sociedade. A leitura envolve a decodificação de símbolos escritos para extrair significado relacionados a vivências

passadas pela pessoa, enquanto a escrita é o processo de codificar pensamentos e ideias em símbolos comprehensíveis. Ambos os processos estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento linguístico e cognitivo, e são essenciais para a educação e o desenvolvimento pessoal. A escrita permite a expressão de ideias, sentimentos e experiências de forma organizada e reflexiva.

Para refletir sobre a construção do texto no ambiente escolar, é fundamental compreender primeiro o que é um texto e como ele se estrutura. Um texto vai além de uma simples sequência de palavras; ele é uma manifestação de ideias, pensamentos e sentimentos organizados de maneira coerente e coesa. Compreender a natureza do texto implica analisar seus elementos constitutivos, como a linguagem, o contexto, a finalidade e o público-alvo. Conforme Cavalcante (2016, p. 18), para a pessoa compreender e produzir um texto se faz “necessário mobilizar conhecimentos, não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com convivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana”.

A relação de conhecimento de mundo adquirido pelas pessoas por anos em suas experiências vividas no meio familiar, social e cultural as levam a utilizar, de forma complexa, a língua da maneira que consiga interpretar e descrever o vivenciado através não somente em leituras como também na escrita. Todo texto possui interpretações que muitas vezes não estão visíveis e que a cada leitura feita deste, em diferentes momentos na fase da vida, a pessoa interpreta algo diferente seja na fala de um personagem, ambiente e outras coisas que leva o aluno ao um domínio eficaz da linguagem em seu uso, esperando deste leitor não somente que interprete algo novo. Mas que possa, a partir daquele momento, tornar-se crítico ou não de algo ou situação, concordar, opinar sobre o que se foi lido e entendido, e que a partir dessa atividade os torne um ser pensante capaz de realizar argumentos cognitivos de interação social no uso da língua.

Ao exposto os grifos de Cavalcante (2016, p. 20) sobre um trecho da obra de Koch e Elias (2006, p. 12):

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção **sociocognitivo-interacional** de língua, que privilegia os **sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação**. **O lugar mesmo de interação**-como já dissemos - é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc. (grifo dos autores)

Nesta percepção, o texto não se esgota no sentido literal, em razão de na linguagem ser utilizada todas as pistas que ele contém, seja ela cognitiva, não-verbal, verbal, interação

implícita ou explicita dos interlocutores em ações comunicativas que se apresentam na construção linguística do mesmo.

Beaugrande (1997) ficou feliz ao comparar o texto à ponta de um iceberg. De acordo com o que já foi apresentado cientificamente, treinado ou ouvido sobre isso, sabe-se que um iceberg é uma espécie de rocha, só que de gelo, que existe em profundezas de águas geladas. Apenas uma pequena porção de sua matéria pode ser vista a olho nu, enquanto uma imensidão de sua extensão permanece submersa. Assim, compare-se ao texto: mesmo escrito com poucas palavras, ele utiliza recursos como figuras, formato de letra, núcleos, etc., formando um aglomerado enorme de informações. Essas informações, necessariamente, não se organizam de forma linear em sua compreensão, exigindo o uso de recursos linguísticos e extralingüísticos que se tornam pistas para a interpretação do texto.

A palavra 'texto' tem sua origem etimológica no termo latino 'textus', derivado de 'textum', que significa tecido ou entrelaçamento. Esse conceito remete a um encadeamento de palavras ou orações que, ao serem interligadas em seus entrelaçamentos, relacionam-se aos signos linguísticos, resultando na produção de um texto com sentido.

Nesta “concepção ‘o texto esconde’ muito mais do que revela a sua naturalidade linguística” (Elias; Koch, 2016, p. 32). É importante existir a naturalidade linguística, mas que, não é a totalidade de um texto, já que o seu processo de construção e entendimento vai além do que pode apresentar em sua elaboração, cada texto com seu gênero, relaciona-se a diversos conhecimentos e interações sejam com outra língua, imagens, formato da letra e com a principal interação com o mundo cheio de conhecimento adquirido, tanto pelo escritor quanto pelo leitor desse texto. Elias e Koch (2016, p. 34):

Se o texto é texto à medida que o vemos como tal, é porque nesse processo estabelecemos conexões entre texto, sujeito e sociedade. O princípio de conectividade evidência, portanto, que o texto não resulta apenas do conhecimento da língua, tampouco somente das intenções de quem o produz ou das interações de quem o lê (ouve), mas da complexidade dos aspectos envolvidos nas relações intersubjetivas constituídas de forma situada.

Desse modo, leva-se a importância da construção e uso do texto dentro da escola que, de acordo ao exposto, acima, deixa evidente da conexão que deverá existir entre o texto, o sujeito e a sociedade para que esse aluno possa se desenvolver no uso da linguagem em seu cotidiano e é sabido que é função da escola proporcionar aos seus alunos essas habilidades de forma dinâmica. Alencar e Faria (2014) determinam como função básica da escola ensinar os usos da língua como desenvolvimento argumentativo oral e escrito dos alunos utilizando dos recursos apresentados pelo professor, levando-os à capacidade de escrever e produzir textos

com sua estrutura adequada com informações importantes e claras, assim, construindo a sua produção com sentido em um determinado contexto.

Nos últimos anos, muitas pesquisas apresentaram resultados que são satisfatórios e que demonstram que ensinar a ler e escrever um texto não necessariamente deve seguir apenas um método ou estrutura e sim que é “[...] impossível pensar na existência de um ‘texto prototípico’, ou seja, não há um tipo de texto que contenha as características de todos os outros” (Barbosa, 2002, p. 689).

Ensinar, considerando a diversidade de textos presentes na sociedade é fundamental para preparar os alunos para diferentes contextos. No ambiente escolar, cabe ao professor incentivar o uso consciente e funcional dos variados gêneros textuais, situações em que os alunos possam interpretar, discutir, narrar, descrever e argumentar. Essa prática ajuda a desenvolver habilidades para aplicar esses conhecimentos de maneira em situações cotidianas adequadas, sejam elas escolares, profissionais ou sociais. Por exemplo, aprender a elaborar desde uma lista de compras até um relatório formal de trabalho.

Essa responsabilidade atribuída às escolas também é destacada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que enfatiza a importância de se garantir o acesso dos alunos a diversos textos que circulam socialmente. Cabe às escolas não apenas ensinar a produção e a interpretação desses textos, mas, também os integrar ao processo de ensino-aprendizagem de forma transversal, abrangendo todas as disciplinas do currículo escolar. Essa abordagem visa capacitar os alunos a compreender e produzir textos de diferentes gêneros e tipos, essenciais para a comunicação em contextos escolares, profissionais e sociais.

A BNCC (Brasil, 2018) reforça que o trabalho com textos deve ser planejado e intencional, permitindo que os alunos desenvolvam plenamente suas habilidades de interpretação e produção escrita. Esse processo deve considerar a diversidade textual, a funcionalidade dos textos em diferentes contextos e as condições de produção, de modo a preparar os estudantes para analisar e utilizar textos de forma crítica e significativa, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

O professor precisa deixar claro que os textos apresentados serviram para o seu cotidiano. Por exemplo, um ofício solicitando a quadra da escola para um campeonato de futebol, a criação de uma receita de um bolo, um bilhete para participar do amigo secreto da sala de aula dentre outros variados, que trabalhados de forma dinâmica em sala de aula não o ensino seja um processo mecânico e alcance o objetivo esperado. Conforme Pereira (2011, p. 82), “o aluno tem de sentir que escrever é importante, especialmente para quem pode comunicar ao mundo alguma coisa de si mesmo”

A autora busca ressaltar a importância de se cultivar nos discentes a percepção de que a escrita é um instrumento essencial para a comunicação pessoal e expressão de ideias que não é apenas uma atividade acadêmica exigida ou um requisito escolar é um meio pelo qual uma pessoa pode compartilhar suas experiências, pensamentos e perspectivas com o mundo. Ao compreender o valor da escrita, o aluno passa a vê-la como uma extensão de si mesmo, um canal através do qual ele pode influenciar, inspirar e se conectar com os outros. Esse entendimento promove um aprendizado mais profundo e engajado, pois o aluno não escreve apenas para cumprir uma tarefa, mas para realmente expressar algo significativo de suma importância em toda a sua vida.

Para falar sobre ensino de texto, é importante falar sobre o currículo do ensino da Libras como L1 na educação dos alunos surdos, e para isso como cita-se a obra organizada por Stumpf e Linhares (2021), que presenta uma proposta robusta para o ensino de Libras como primeira língua (L1), no contexto da Educação Bilíngue de Surdos.

O volume 1, da coleção "Ensinar e aprender em Libras", traz diretrizes fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, alinhando-se às demandas da inclusão e da valorização da diversidade no sistema educacional brasileiro. A obra é fundamental para o ensino do aluno surdo, mas levando em consideração o local desta pesquisa percebe-se a importância de se colocar em prática o que essa obra traz de relevante para o ensino (Stumpf; Linhares, 2021).

Esta coleção possibilita se trabalhar com a faixa etária e as distintas etapas de ensino. No âmbito do ensino fundamental menor, o currículo proposto reforça a importância de se considerar a Libras como o principal meio de comunicação e expressão dos alunos surdos. As orientações do livro enfatizam o papel da língua de sinais não apenas como ferramenta de instrução, mas como elemento central na construção da identidade surda e no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo das crianças. Dessa forma, o ensino é planejado para promover o bilinguismo, garantindo uma transição gradual e bem fundamentada para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua (L2), sem comprometer a competência em Libras.

Dessa forma, as atividades propostas priorizam o desenvolvimento da compreensão, produção e interação em Libras, utilizando estratégias visuais, interativas e culturalmente contextualizadas, com isso, priorizando um ensino mais inclusivo e que trará um melhor desenvolvimento para a pessoa surda. O currículo também destaca a importância de materiais didáticos adaptados e acessíveis, com foco em práticas pedagógicas que integrem os aspectos visuais da língua de sinais, facilitando o aprendizado de conceitos complexos.

A utilização de recursos visuais e interação bilíngue, em Libras e em português, no ensino contribui significativamente para o desenvolvimento da escrita em língua portuguesa pelos alunos surdos. Esses recursos, como materiais didáticos adaptados, imagens, vídeos e estratégias interativas, facilitam a compreensão de estruturas gramaticais e vocabulário da língua portuguesa, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Além disso, o uso da Libras como mediadora nesse processo fortalece tanto o desempenho acadêmico quanto a integração do aluno surdo em sua comunidade, seja ela surda ou ouvinte.

Um outro ponto importante que o livro aborda é a formação docente como aspecto crucial para o sucesso da implementação desse currículo. Os organizadores enfatizam que professores precisam de capacitação específica em Libras e em metodologias bilíngues para atender às necessidades de alunos surdos. Além disso, o texto sugere uma abordagem colaborativa entre professores, intérpretes e outros profissionais da escola, para a promoção de um ambiente de ensino inclusivo e participativo, no qual o aluno surdo seja protagonista de seu aprendizado (Stumpf, ; Linhares, 2021).

Portanto, há necessidade de os alunos perceberem a escrita como uma habilidade, que lhes permite não apenas comunicar informações, mas expressar sua identidade e contribuir para o mundo ao seu redor.

O próximo capítulo tratará do processo metodológico adotado nesta pesquisa. Nele, serão detalhados os caminhos seguidos para investigar a leitura e a escrita dos alunos surdos, apresentando as estratégias, instrumentos e abordagens utilizadas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Levando em consideração os objetivos e o problema que integram este estudo, a pesquisa é qualitativa de cunho etnográfico, com o intuito de buscar respostas para as inquietações investigadas. Como afirma Flick (2009, p. 23):

os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Como este estudo tem uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender profundamente o contexto dos interlocutores, considerando suas características individuais e as interpretações que emergem de suas realidades específicas. Ao investigar as experiências vividas e os significados que os participantes atribuem a elas, busca-se compreender como essas vivências refletem, influenciam ou são influenciadas por determinados contextos socioculturais, permitindo uma interpretação mais profunda e significativa dos fenômenos estudados. É uma pesquisa na qual se comprehende que o ser humano “ [...] se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes” (Minayo, 2016, p. 21).

Compreende-se, então, que uma pesquisa dessa natureza traz, de forma mais detalhada, características como a cultura, os valores e as relações sociais dos indivíduos. Esses aspectos são fundamentais para o trabalho a ser realizado, especialmente no contexto da pesquisa qualitativa, que busca entender as interfaces e significados da experiência humana “[...] há uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Silva; Meneses, 2001, p. 20).

No âmbito da natureza optou-se por uma pesquisa de cunho etnográfico. Segundo Erickson (1988), a palavra etnografia, vem do grego etnos, que é um nome para referir-se aos não-gregos e significa “escrever sobre o outro”. Surgiu no final do século XIX, com a finalidade de trazer caráter científico aos relatos sobre o modo de vida de povos não-occidentais, Mattos (2011. p. 49) afirma que:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sóciointeracionais, por alguns motivos entre eles estão: Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados

mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas.

Desta forma, se faz necessário o levantamento de conhecimento do local de pesquisa, incluindo sua estrutura, recursos disponíveis, a socialização dos alunos com professores e a interação com os familiares, procurando, assim, contextualizar a temática pesquisada.

4.1 Contexto e os colaboradores da pesquisa

Estabelecer um contexto para conduzir uma pesquisa qualitativa é uma tarefa desafiadora e bem complexa. O pesquisador precisa justificar a escolha desse ambiente como também deve apresentar motivos claros para justificar essa escolha, sendo que a pesquisa não se limita apenas à compreensão de um objeto específico, mas também busca explorar uma realidade com a qual o pesquisador se identifica de alguma forma. Trata-se, em essência, de trazer à tona aspectos do contexto em que se vive ou com o qual se tem proximidade. Embora esse não tenha sido o único critério para a escolha do contexto deste estudo, ele serviu como ponto de partida para selecionar uma escola onde fosse possível realizar o estudo.

Esta pesquisa está sendo realizada em uma escola pública municipal, numa das cidades que integram o arquipélago do Marajó, distante em torno de 130,2 km da capital Belém do Pará. O único acesso ao local é fluvial com uma aproximação de 6h de viagem de embarcação. De acordo com o censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a população estimada da cidade é de 7.445 pessoas.

A escola municipal, *locus* desta pesquisa, foi criada no ano de 2010. Atualmente, é a única escola do município que atende alunos surdos do ensino fundamental menor, além de ser ela e mais outra escola as que possuem sala de AEE na zona urbana da cidade, características que contribuíram para a definição do cenário desta pesquisa.

Em 2024, conforme informações da secretaria da escola, o total de alunos matriculados era de 383, distribuídos nos três turnos de atividade da escola (manhã, tarde e noite). À noite, há turmas de ensino médio e EJA. Em relação especificamente ao ensino fundamental – anos iniciais, que é a etapa da escolarização básica que interessa para este trabalho, há turmas no turno da manhã e outra à tarde. O número total de alunos matriculados no ensino fundamental – anos iniciais é de 216 alunos.

Assim, a pesquisa é realizada com povos de comunidades tradicionais ribeirinhas, no estado do Pará. Contará com a participação de duas professoras, sendo uma atuante no ensino regular e uma no Atendimento Educacional Especializado (AEE), todas da rede municipal de ensino. Além disso, serão incluídos como participes da pesquisa os pais dos dois alunos surdos que estão matriculados no 2º ano do ensino fundamental nas séries iniciais. A escolha

desses participantes possibilita uma análise comparativa e complementar entre os contextos de ensino regular e especializado, facilitando a compreensão das estratégias utilizadas para promover o ensino da língua portuguesa de forma inclusiva.

Os critérios de escolha dos pais dos alunos justificam-se por estes irem ao encontro do que se busca investigar. No entanto por questão de ética, os seus nomes serão omitidos, passando a identificá-los de forma codificada com letras e números, como Professora 1 (P1), Pai do Aluno 1 (PA1) e Mãe do aluno 2 (MA2).

4.2 Instrumentos e procedimentos de construção dos dados

A escolha das técnicas utilizadas para a coleta dos dados, são de grande importância para uma melhor organização da pesquisa. Assim, faz-se necessário estabelecer quais serão os instrumentais utilizados para que possam adquirir uma obtenção maior das informações e construção dos dados. Para tanto, está sendo feita observação sistemática tanto na sala de aula regular quanto na de Atendimento Educacional Especializado (AEE), envolvendo as duas crianças surdas. Na observação, o foco será as interações dessas crianças com os professores, com seus pares e com o conteúdo pedagógico. A observação será contínua, permitindo o registro de comportamentos e práticas que possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas.

Outro instrumento usado na pesquisa é questionário. As vantagens da utilização de questionário como instrumento de coleta da informação, como o empregado nesta dissertação, residem na possibilidade de obter informações de forma direta e estruturada dos indivíduos. Isso possibilita que os pais, possam expressar sua percepção e experiências vividas em seu cotidiano. Diferente de métodos mais flexíveis, como a entrevista semiestruturada, o questionário oferece uma estrutura fixa de perguntas, o que facilita a coleta e a comparação das respostas entre os participantes. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário foi elaborado com base em temas, abordando questões fundamentais para a pesquisa, proporcionando uma cobertura abrangente dos tópicos essenciais de interesse. Dessa forma, o instrumento facilita compreensão das possíveis respostas para as indagações feitas, quando se fala do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos em comunidades tradicionais. Apresentando os desafios decorrentes tanto das limitações de

acessibilidade ao ensino, quanto pela integração de aspectos culturais e linguísticos próprios dessa comunidade.

Nesta pesquisa, foram coletados depoimentos dos pais de alunos surdos, buscando compreender a percepção deles sobre o desenvolvimento da leitura e escrita dos filhos, no processo de ensino e aprendizagem. A análise da experiência desses alunos com a Língua Portuguesa permite identificar os principais desafios enfrentados, além de possíveis lacunas no suporte pedagógico oferecido. Essa investigação fornece um panorama sobre a utilização da Libras como ferramenta na estratégia de ensino, identificando os impactos no aprendizado de crianças surdas em comunidades tradicionais, possibilitando sugestões metodológicas para aprimorar as práticas educacionais inclusivas. Como afirma em sua obra Lodi e Lacerda (2014), a importância da compreensão das especificidades culturais e linguísticas de alunos surdos podem influenciar as práticas de ensino do professor desse aluno.

Além da observação e do questionário são realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras da sala de aula regular e da sala de apoio AEE, para investigar suas percepções sobre o ensino de crianças surdas, as metodologias empregadas e os desafios enfrentados. A entrevista semiestruturada permitirá que as professoras reflitam sobre suas práticas pedagógicas e o impacto do ensino de leitura e escrita na língua portuguesa na aprendizagem dos alunos surdos, conforme destacado por Lodi (2014), que argumenta que "[...] o ensino de língua portuguesa para surdos deve respeitar as particularidades linguísticas dos alunos e estar integrado ao uso da Língua de Sinais, promovendo uma educação verdadeiramente bilíngue" (Lodi, 2014, p. 135).

Os pais das crianças também serão entrevistados para se compreender como ocorre a mediação da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais no ambiente familiar e como eles percebem o progresso acadêmico e social dos seus filhos.

Desta forma, como é investigado o ensino de leitura e escrita em língua portuguesa para alunos surdos, se faz necessário registrar detalhadamente os momentos que envolvem as práticas pedagógicas observadas, a fim de proporcionar uma compreensão mais profunda e abrangente do objeto de estudo. Com esse intuito, é utilizado para registro de informações na coleta de dados o diário de bordo que permite o acompanhamento sistemático dos eventos em sala de aula e no AEE, facilitando a análise crítica das interações entre alunos, professores, diante do conteúdo abordado. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 47),

(...) os textos mais comuns que são incorporados aos diários são descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressão faciais. Esses detalhes podem ser muito

importantes. Falas do próprio professor ou de outra pessoa devem ser reproduzidas o mais fielmente possível.

Desse modo, será obtido o máximo de informação possível para a construção dos dados desta pesquisa e, especialmente para a compreensão do objeto em foco, que é o ensino de leitura e escrita em língua portuguesa para alunos surdos em séries iniciais.

4.3 Procedimentos de análise

A análise dos dados é um dos pontos principais no processo de investigação, com um olhar multifacetado para as descobertas. A análise constitui-se como um momento de intensa dedicação do pesquisador e de consonância a pesquisa desenvolvida, com um grau de exigências como responsabilidade, compromisso, criatividade e sensibilidade, acrescida de uma boa dose de muita atenção e cuidado. Neste sentido, a análise de conteúdo é conforme Bardin (2006, p. 42), que estabelece como definição:

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

De posse dos dados e informações coletadas, a análise dos dados é feita de forma detalhada, para que possa ser feita uma interpretação clara dos resultados obtidos durante o processo de investigação, para que com o apoio teórico realizado com a fundamentação e desenvolvimento do trabalho chegue ao resultado. Para tanto, leva-se em consideração a análise de conteúdo proposto pela pesquisadora para que possa apresentar uma resposta ao problema já apresentado anteriormente. Então, segue a sequência de uma análise, com os seguintes passos:

- A) Transcrição, Tabulação e Organização dos Dados das entrevistas (questionário aplicado) com os pais transcrevendo suas falas buscando escolher trechos relevantes que demonstram suas percepções relacionados aos seus filhos e o ensino da leitura e escrita no ensino da língua portuguesa e da língua de sinais para o desenvolvimento de seus filhos.
- B) Transcrição e Organização dos Dados das entrevistas (semiestruturadas) com as professoras organizando as falas por tópicos relacionados às questões de pesquisa como, por exemplo, práticas pedagógicas, desafios delas como professora de alunos surdos, formação, etc.

C) A partir das respostas, da manifestação das professoras e dos pais, é feita análise qualitativa, focada nas percepções e práticas dos diferentes atores (professores e pais), integrando múltiplas fontes de dados (entrevistas e observação dos alunos em sala de aula) de forma organizada.

4.4 Aspectos éticos da pesquisa

Como este projeto envolve a participação de seres humanos: alunos menores, pais e professores, fez-se necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Assim, este projeto tem parecer CEP de aprovação número 7.252.821.

Para a pesquisa, o projeto incluiu, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para respondentes menores de idade, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que os pais autorizem a participação dos filhos na pesquisa, bem como para que os professores assinem a autorização de sua própria participação. Nossa investigação segue as Diretrizes e Normas de Pesquisa estabelecidas na Resolução CNS/MS 466/12. Comprometemo-nos a garantir o cumprimento dos Termos da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, bem como de outras resoluções complementares.

Por questão de ética, os nomes dos participantes da pesquisa serão omitidos, no texto, de forma que ao eles serem mencionados serão usadas letras e/ou números. Por exemplo: Professora 01 (P1), Pai de Aluno 01 (PA1) e Mãe de Aluno 2 (MA2), e assim sucessivamente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados é feita, visando verificar o alcance dos objetivos cujo objetivo é de investigar como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa por alunos surdos, de séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma comunidade tradicional localizada no arquipélago do Marajó. Para tal, serão usados os dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa.

Para a análise inicialmente, serão apresentados os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos pais das crianças surdas. Para preservar a identidade dos pais participantes da pesquisa, quando for feita referência, eles serão chamados de R1 e R2. Em seguida, será feita a análise da entrevista semiestruturada feita com as professoras, cuja referência a elas no texto será feita com o uso de P1 e P2. A entrevista permite explorar as práticas pedagógicas adotadas e os métodos que buscam promover a inclusão e a aprendizagem de forma eficaz. Por fim, será feita a análise dos dados das observações feitas das atividades envolvendo os alunos na sala de aula. Por meio delas, pode-se obter um panorama das dinâmicas escolares, das interações entre alunos e professores, e da forma como o ensino dos conteúdos de leitura e escrita ocorre.

5.1 O que contam os pais?

Avaliando a percepção dos pais, quanto à experiência de seus filhos com a Língua Portuguesa, considerando as dificuldades e progressos no ensino, assim comparando-as com crianças ouvintes no convívio diário, analisa-se os dados contidos no (Quadro 01).

Quadro 01- Percepção dos pais quanto à aprendizagem da Língua Portuguesa, pelos filhos

Tema	Participante (R1)	Participante (R2)
1) Como você descreve a experiência do(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável, com leitura e escrita da Língua Portuguesa?	Em relação a outros alunos ele está atrasado.	Uma experiência boa, devido ela conseguir acompanhar.
2) Quais são os maiores desafios que o(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável enfrenta para aprender a ler e escrever em Língua Portuguesa no contexto dessa comunidade?	A falta de interação do aluno, vergonha para perguntar.	Aprender a ler, devido ela não ouvir. Porém, ela consegue escrever muito bem.

Tema	Participante (R1)	Participante (R2)
4) Você percebe diferenças na aprendizagem do(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável em relação a outras crianças ouvintes da mesma idade? Se sim, como você lida com essas diferenças?	Sim. Não me sinto bem, devido o atraso na aprendizagem	Devido ela não ouvir, ela não consegue ler, como as outras colegas. É difícil observar que ela não consegue ler, como os outros alunos.

Fonte: Pesquisa (2024)

Percebe-se que da pesquisa participam um aluno e uma aluna, que são os matriculados e regulares da turma. No quadro 01, observa-se comportamentos similares. O responsável 1 (R1) relata que seu filho apresenta um atraso significativo em relação a outras crianças ouvintes e, atribui essa dificuldade ao não envolvimento do seu filho em sala de aula, por ter vergonha de participar das atividades devido a sua limitação. A mãe atribui a não participação ser por vergonha do filho, mas o mais provável é o isolamento ocorra por falta de conhecimento, pela dificuldade com a língua, o que resulta em atraso na aprendizagem, como ela mesma declarou.

O responsável 2 (R2), responde de forma positiva quanto à participação e interação de sua filha no ambiente escolar. Sua resposta mostra que ela consegue realizar as atividades, principalmente relacionadas à escrita, apesar das dificuldades de leitura que possui devido a sua surdez.

Esse comportamento relatado pelo R1, quanto às limitações apresentadas pelo filho, traz evidências relacionadas ao ambiente escolar e à própria autoconfiança desse aluno. Como observado em estudos desenvolvidos por Quadros e Karnopp (2004), os fatores que afetam a autoconfiança e o desenvolvimento dos alunos surdos em ambientes de ensino, inclui insegurança; falta de confiança, mas destacam, principalmente, a falta de profissionais treinados como intérpretes de Libras e o uso de materiais apropriados, como elementos cruciais para o desenvolvimento linguístico e educacional dos alunos surdos.

Ao analisar de maneira comparativa as respostas dos responsáveis em questão, identifica-se limitações cotidianas, que se tornam desafios na aprendizagem de seus filhos, como a falta do profissional intérprete e de materiais de suporte adequado. No entanto, mesmo diante das dificuldades em comum, apresentadas, fica evidente uma diferença entre eles, uma vez que, identifica-se um atraso geral no desenvolvimento relatada pelo R1 e, em contrapartida o R2 consegue perceber progresso na escrita da filha, mesmo diante das dificuldades de leitura.

Atualmente, o ensino de língua portuguesa para crianças surdas através da escrita, ainda ocorre por métodos desenvolvidos especificamente para o ensino de crianças ouvintes, além de muitas vezes o ambiente escolar não considerar suas necessidades específicas durante esse processo. Essas crianças são expostas à escrita da língua portuguesa utilizando os mesmos processos e materiais das escolas destinadas a falantes de português. Diversas tentativas para alfabetizar crianças surdas já foram experimentadas, variando desde métodos artificiais de estruturação de linguagem até o emprego do português sinalizado (Quadros; Karnopp, 2004).

A seguir, apresenta-se o quadro 02, com o mesmo intuito de verificar apótese e o objetivo desta pesquisa.

Quadro 02 - Percepção dos pais quanto ao suporte escolar e seus desafios

Tema	Participante (R1)	Participante (R2)
3) A escola oferece algum suporte específico para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa para estudantes surdos? Se sim, qual?	Não	Não oferece o suporte específico
5) Como o uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais) tem sido integrado no ensino da leitura e escrita do(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável?	Não tem sido somente no AEE	Somente na sala do AEE, pois não é presente na sala regular
6) Que tipos de atividades ou formas de apoio você acha que ajuda mais seu filho(a) a aprender a ler e escrever?	Intérprete de libras	O aparelho auditivo e um intérprete de libras
7) Em sua percepção, a comunidade escolar, incluindo professores e outros alunos, está preparada para apoiar o desenvolvimento linguístico do(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável? Justifique sua resposta.	Não, porque não tem recurso pra ajudar ele como o interprete	Sim, porém ainda são necessários recursos para complementar a ajuda para esse desenvolvimento.
9) Você recebe orientação da escola? Se sim, quais?	Não. recebo só as atividades	Sim, tanto do AEE como na sala regular, informações das atividades de casa

Fonte: Pesquisa (2024)

No quadro 2, os pais falam dos desafios que seus filhos enfrentam, principalmente em relação ao uso da Libras e ao uso de materiais específicos para a aprendizagem, como também falam sobre a falta da presença de um profissional qualificado. Observa-se que as respostas de ambos convergem. Eles fazem a mesma crítica relacionado à falta de suporte para seus filhos

e que o uso da Libras é limitado no contexto da sala de aula regular. A limitação, só não é total, porque em alguns momentos eles vão para a sala de AEE. Como apresentado em estudos desenvolvidos por Alves (2020), não se deve descartar a presença do profissional intérprete e o conhecimento da língua de sinais por parte dos professores, para assim, realizarem planejamentos de aulas com metodologias adequadas tanto para o aluno surdo como o aluno ouvinte.

Ademais, observa-se que o participante (R1) ao responder diz que há uma ausência de suporte específico e que o uso da Libras ocorre somente no AEE. Ele defende e fica perceptível em suas respostas que se faz necessária a presença do intérprete para apoiar o aprendizado de seu filho. Bem como o R2 aponta que não vê nenhum suporte suficiente, dado pela escola e que somente na sala de recursos AEE sua filha tem contato com a libras. Ele, também enfatiza a importância do profissional intérprete dentro da sala de aula, e fala a importância do uso de aparelho auditivo como um recurso fundamental para os alunos

Nesse contexto, percebe-se que os pais destacam com caráter de urgência uma implementação de práticas educacionais que sejam mais inclusivas, considerando as necessidades específicas dos alunos. É perceptível que os pais não querem somente uma adaptação metodológica de ensino, mas a presença de profissionais docentes que tenham conhecimentos da língua de sinais, bem como de especialistas intérpretes de Libras. Eles acreditam que essas estratégias contribuirão e facilitarão a aprendizagem, de forma que seja adequada e efetiva no processo de ensino da leitura e escrita em língua portuguesa dessas crianças.

No processo de ensino de alunos surdos, principalmente o professor de língua portuguesa deve ter domínio, também da libras, mesmo com a presença do intérprete na sala de aula (Alves, 2010).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a que deve ser utilizada como língua de instrução nas turmas das séries iniciais do ensino fundamental, enquanto o português deve ser ensinado como segunda língua. Nas séries seguintes, a língua portuguesa passa a ser a língua de instrução, com o suporte de intérpretes de Libras nas salas de aula. O ensino do português como segunda língua para alunos surdos ocorre, então, em salas de recursos. Que é perceptível que que na fala dos pais isso não acontece nem de um jeito e nem de outro na sala regular e que esporadicamente na sala de recursos (Lodi; Lacerda, 2016).

As sugestões aqui apresentadas pelos pais dos alunos só reforçam a necessidade de utilização de recursos específicos, como abordagens metodológicas mais inclusivas para que, assim, as crianças surdas possam progredir satisfatoriamente na leitura e escrita. Métodos específicos são fundamentais para a realização de práticas inclusivas satisfatórias para o

desenvolvimento do ensino da língua portuguesa para surdos em séries iniciais (Quadros, 2006).

Portanto, após focar em suporte escolar e nos desafios que os participantes perceberam no ensino de seus filhos, é importante agora falar da influência cultural e das expectativas dos pais relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos filhos, cujas respostas encontram-se no Quadro 03.

Quadro 03 - Influência cultural da comunidade no modo de ensino da Língua Portuguesa

Tema	Participante (R1)	Participante (R2)
10) Você acredita que a cultura e tradições da comunidade influenciam o modo como a Língua Portuguesa é ensinada ao seu filho/a sua filha ou aluno(a) pelo(a) qual você é responsável? Se sim, como isso acontece?	Influência de forma negativa devido à falta de suporte e inclusão	Sim, porém de forma negativa, pois é notória a falta de inclusão, não tendo os suportes necessários.
11) Quais são suas expectativas em relação ao futuro do seu filho(a)/a sua filha ou aluno(a) pelo(a) qual você é responsável em termos de domínio da Língua Portuguesa e suas oportunidades educacionais?	Espero que ele aprenda a ler e escrever	Que ela possa dominar a língua portuguesa, tanto na leitura quanto na escrita
12) Você considera que a escola valoriza a identidade cultural e linguística do(a) surdo(a)? Como isso se reflete no ensino?	Não. devido à falta de suporte	A escola não tem um suporte adequado, como um intérprete de libras

Fonte: Pesquisa (2024)

Avaliando as respostas apresentadas pelos entrevistados, percebe-se que o R1, declara que a cultura influencia negativamente a educação de seu filho, devido à falta de inclusão do mesmo tanto no âmbito escolar como social. E que ele, como responsável, almeja que a criança consiga desenvolver a aprendizagem e o domínio da leitura e escrita em língua portuguesa.

O participante (R2) compartilha do mesmo pensamento do (R1) sobre o impacto cultural negativo, ressaltando a falta de suporte e mais uma vez reafirmando a falta do intérprete de libras nesse contexto. Apresentando o anseio de que sua filha possa ser fluente no que diz respeito à leitura e escrita em língua portuguesa.

Como as questões deste quadro 03 abordam sobre a influência das tradições culturais e as expectativas que os pais têm sobre o futuro de seus filhos, assim, se faz uma relação aos pensamentos de Bortoni-Ricardo (2008) sobre práticas pedagógicas e o impacto cultural no

contexto de ensino, especialmente em cenários de diversidade linguística. A mesma fala que é preciso conhecer e vivenciar a cultura do povo para assim possa se desenvolver uma prática educativa.

Os dois pais apresentam uma preocupação entendível relacionadas ao impacto cultural, tratando-se da educação de seus filhos, pois refletem um desejo considerável, importante e relevante sobre a valorização e inclusão das especificidades culturais e linguísticas dos alunos surdos. Eles também almejam para seus filhos o domínio da língua portuguesa com base na leitura e escrita. É importante frisar que Botelho (2002) reforça que as práticas pedagógicas inclusivas, devem considerar e valorizar as identidades culturais dos alunos surdos para promover uma abordagem que vai além da adaptação metodológica, reafirmando assim, o desejo dos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos.

Para criança surda ter o seu desenvolvimento cognitivo e social é fundamental que ela conheça a língua de sinais, comunique-se através dela. Assim, a aquisição da linguagem por essa criança está intrinsecamente ligada às interações sociais e culturais nas quais ela está inserida. Nesse caso, é de grande significação que esse envolvimento cultural e linguístico ande em consonância para a evolução destas (Goldfeld, 2002). Fazendo relação com o objeto da pesquisa percebe-se que as crianças surdas, de acordo as respostas dos pais, infelizmente estão prejudicadas nesse desenvolvimento cognitivo social devido ao não conhecimento adequado da língua de sinais.

Para fechamento da análise da perspectiva dos pais relacionada – ao ensino de seus filhos, as perguntas estão voltadas à participação deles, no acompanhamento escolar, em casa, como se pode ver no Quadro 04.

Quadro 04 - Participação dos pais no acompanhamento escolar, em casa

Tema	Participante (R1)	Participante (R2)
8) Como você, como pai/mãe/responsável, participa do processo de aprendizagem da leitura e escrita do(a) seu/sua filho(a)/o(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável?	Acompanho atividades nas	Ajudo nas atividades e fazendo acompanhamento escolar
13) Que sugestões você daria para melhorar o ensino da Língua Portuguesa para crianças surdas no Ensino Fundamental, especialmente no contexto de uma comunidade tradicional?	Recursos adequados e intérprete de libras	A escola ter mais suporte e, principalmente, intérprete de libras

Fonte: Pesquisa (2024)

As respostas demonstram o grau de envolvimento da família no ensino e desenvolvimento do aluno surdo. Esse envolvimento é de suma importância para o aluno. A participação dos pais ou responsáveis se faz importante para o desenvolvimento de seus filhos, pois o seu acompanhamento tanto escolar como em casa, bem como aprendendo a língua de sinais para se comunicar com os filhos os ajudarão a viver a inclusão (Capovilla, 2000).

Como o foco desse quadro é, também, na participação dos pais na trajetória educativa de seus filhos, vemos que o R1 relata acompanhar as atividades do filho em casa e mais uma vez sugere a participação do intérprete de libras como uma melhoria necessária para seu filho. O R2 desta em sua fala a importância do intérprete, e que a escola precisa realizar um suporte maior para sua criança e ela faz um acompanhamento escolar com ela.

Fica claro que ambos os pais demonstram envolvimento e responsabilidade no processo educacional dos filhos, mas alegam que há necessidade de recursos adicionais para garantir um ensino mais inclusivo e eficaz para suas crianças. Assim, mais uma vez eles ressaltam a importância de profissionais fluentes na educação de surdos, para facilitar a aprendizagem de seus filhos.

Ademais, como práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos se destacam as estratégias bilíngues no contexto escolar, com ensino visual relacionado a metodologias assertivas para o processo de desenvolvimento e interação da criança (Santos; Lacerda, 2014). Mais uma vez fica evidente a importância do uso da libras no ensino de alunos surdos. Ficou evidente, também, o impacto negativo da cultura relacionados a inclusão tanto nas práticas sociais e escolar. Suas sugestões destacam um caminho claro e eficiente para uma educação mais inclusiva e principalmente participativa, onde o apoio escolar e a valorização da identidade dos alunos sejam prioridade não somente na sala do AEE. A evolução linguística da criança surda começa na escola e os profissionais precisam ter capacitações regulares, domínio da língua de sinais como também conhecer a sua cultura para depois aprender o ensino da língua portuguesa (Quadros, 1997).

5.2 O que falam as professoras

Para a obtenção dos dados das professoras foi utilizado um questionário, também. Na entrevista realizada com elas surgiram alguns temas centrais revelando desafios significativos principalmente voltado à formação e prática pedagógica relacionadas ao ensino de alunos surdos em comunidades tradicionais. Os principais tópicos incluem a ausência de formação específica, o impacto do contexto cultural, a falta de estratégias pedagógicas adequadas e a escassez de suporte institucional. Esta análise busca aprofundar a compreensão

desses desafios, relacionando-os com referenciais teóricos pertinentes. Desta forma, buscou-se dividir as perguntas em 5 quadros para que fiquem mais claros e evidentes os resultados obtidos.

Quadro 05 - Perfil das Professoras

Tema	Participante (P1)	Participante (P2)
1) Qual a sua formação (graduação)?	Pedagogia	Pedagogia
2) No seu curso de graduação, você cursou alguma disciplina de libras ou que tratasse sobre aluno surdo?	Não	Sim, Libras
3) Há quanto tempo você trabalha com alunos surdos, em séries iniciais?	Primeira vez	2 anos
4) Você fez algum curso ou participou de alguma capacitação para trabalhar com alunos surdos? Se sim, diga qual(is):	Não	Não
11) Possui formação continuada para trabalhar com surdos e se existe o suporte oferecido aos professores para lidar com as especificidades da educação de surdos?	Não, porque a BNCC não menciona a educação bilíngue para surdos.	Não favorece, pois não dá o suporte suficiente deixando muitas lacunas

Fonte: Pesquisa (2024)

O quadro 05 mostra que as professoras relataram a ausência de formação continuada e capacitação específica para trabalhar com alunos surdos, mesmo que, a professora P2 tenha tido somente uma disciplina em sua graduação, destaca a superficialidade da formação inicial, e que o conhecimento não se torna suficiente para ser aplicado em sala de aula. Isso reflete uma limitação sistêmica que compromete a qualidade do ensino voltado para esses alunos, principalmente em comunidades tradicionais. Pode-se inferir que as dificuldades são maiores devido ao difícil acesso para essas localidades. Dessa forma, ficam evidentes, também, as lacunas na formação dos professores e a importância de práticas pedagógicas que consideram a diversidade linguística dos surdos fazendo relação com os aspectos cultural e social dos alunos (Quadros; Schmiedt, 2006).

É fato que, em se tratando de educação bilíngue, a inclusão bilíngue de alunos surdos, enfatizando a importância de uma formação docente que conte com o ensino Libras e práticas bilíngues, estas que, os professores precisam ser conhecedores da língua de sinais, como também a escola deve adequar-se à realidade local de estudo do surdo. A falta de formação específica relatada pelas professoras pode ser compreendida, mas entende-se que a ausência de uma formação sólida afeta a inclusão e o aprendizado dos alunos surdos (Lodi; Lacerda, 2014). No ensino da língua portuguesa para surdos se faz necessário o uso de

estratégias metodológicas que possam facilitar a aprendizagem da criança surda, mas que para isso aconteça os professores devem estar preparados e a escola precisa ser adaptada, como também possuir suportes e fazer capacitações que sirvam de aprimoramento ao avanço do ensino escolar da criança surda. As respostas das professoras evidenciam a necessidade de políticas que promovam a formação contínua para os docentes, possibilitando um ensino bilíngue e culturalmente adequado aos alunos surdos (Lodi; Lacerda, 2016).

A formação continuada de professores que atuam com alunos surdos é fundamental para garantir a aplicação eficaz das diretrizes curriculares voltadas ao ensino bilíngue. Obras como os "Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos" (Stumpf; Linhares, 2021), oferecem subsídios importantes para que educadores compreendam as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, permitindo que adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades dessa população. Além disso, essas diretrizes podem ser articuladas com outras políticas e referenciais educacionais, ampliando a base de conhecimento dos professores e promovendo uma abordagem mais consistente no ensino.

Entre os aspectos destacados nessas diretrizes, estão o desenvolvimento de competências em Libras, como primeira língua (L1) e o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua (L2). Para os professores, a formação continuada baseada nesse currículo oferece estratégias para alinhar o ensino à realidade bilíngue dos alunos, utilizando recursos visuais, tecnologias assistivas e práticas pedagógicas interativas. Além disso, essa formação os capacita a compreender as implicações culturais e sociais do bilinguismo, garantindo que a educação oferecida respeite e valorize a identidade surda, enquanto proporciona condições para o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Dessa forma, a inclusão de diretrizes curriculares específicas no processo de formação continuada dos professores não apenas melhora o ensino, mas também promove uma educação mais inclusiva e equitativa. A adoção dessas bases curriculares como referência fortalece a prática docente e assegura que os professores estejam preparados para atender às demandas contemporâneas da educação bilíngue. Portanto, destacar a importância de tais diretrizes, permite uma análise mais aprofundada do impacto positivo dessas políticas na formação de professores e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos surdos.

Diante desse cenário, é relevante se observar o quadro 06, para compreender como a percepção das docentes se reflete no processo de aprendizagem dos alunos surdos, especialmente nas comunidades como esta, que enfrenta desafios de acesso e inclusão, nesse caso voltados para a Ilha do Marajó, já que existem as práticas pedagógicas, as barreiras enfrentadas e as estratégias aplicadas no contexto escolar.

Quadro 06 - Percepção sobre o Processo de Aprendizagem dos Alunos Surdos, pelas professoras

Tema	Participante (P1)	Participante (P2)
5) Como você avalia o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos surdos, em comunidade tradicional?	Muito defasado principalmente nas escolas de municípios pequenos, onde o material pedagógico é escasso e o profissional qualificado é ausente.	Precária
6) Na sua percepção, quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita?	A falta de inclusão da língua brasileira de sinais (libras); Os professores não ter capacitação necessária; atividades diferenciadas para alunos surdos; quantidades de alunos dificulta a atenção ao aluno surdo inclui-se também a dificuldade que o aluno pode apresentar para aprender.	A falta de inclusão dentro da sala regular materiais adaptados intérprete de libras, suporte para o professor
7) O contexto cultural dessa comunidade influencia no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos surdos? Se sim, como?	A cultura contextual não influência de forma significativa visto que as escolas não estão adaptados para atender alunos com deficiência auditiva e outras.	Influência de forma significativa, pois a falta de estrutura para o aluno surdo, dificulta o processo de aprendizagem
14) Você percebe diferença no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos surdos dessa comunidade tradicional em comparação com alunos de zonas urbanas? Se sim, qual(is)?	Sim, porque a que disponibilizar um suporte adequado aos alunos surdos, com certeza o desenvolvimento na leitura e escrita será significativa.	Observo que locais que possui adaptações e suporte o aluno se desenvolve melhor.
11) Possui formação continuada para trabalhar com surdos e se existe o suporte oferecido aos professores para lidar com as especificidades da educação de surdos?	Não, porque a BNCC não menciona a educação bilíngue para surdos.	Não favorece, pois não da o suporte suficiente deixando muitas lacunas.

Fonte: Pesquisa (2024)

As professoras apresentaram percepção divergente sobre o impacto do contexto cultural da comunidade tradicional no desenvolvimento dos alunos surdos. Enquanto o P1 percebeu a falta de adaptação cultural como barreira, a P2 considerou o contexto cultural um fator significativo na aprendizagem, mesmo assim, ambas relataram que a falta de estrutura dentro da escola é o que mais influencia o processo de ensino e aprendizagem.

A interação social e o desenvolvimento cultural pode ser utilizada para compreender como o contexto da comunidade tradicional influenciam o aprendizado dos alunos surdos, pois o desenvolvimento cognitivo é moldado pela interação com o meio social, sendo

relevante para analisar o impacto das limitações estruturais e culturais apontadas pelas professoras (Vygotsky, 1996).

É de suma importâncias se entender que a inclusão educacional deve levar em conta as especificidades culturais da comunidade, buscando estratégias que respeitem e valorizem esses aspectos. Conhecer o local e vivenciar suas relações diárias é primordial para um ensino inclusivo e eficaz.

Normalmente, a percepção das professoras sobre o processo de aprendizagem dos alunos surdos é influenciada diretamente pela formação continuada e pelo acesso a diretrizes curriculares específicas. No entanto, infelizmente percebe-se que as professoras da pesquisa não possuem esse tipo de formação. Stumpf e Linhares (2021), apontam que se as professoras que têm contato com esse tipo de formação tendem a desenvolver uma visão mais aprofundada e empática das necessidades educacionais dos alunos surdos, reconhecendo a importância de adaptar suas práticas pedagógicas. Essa percepção contribui para a construção de um ensino mais eficiente, que respeite a diversidade e promova a plena participação dos alunos surdos tanto no contexto escolar quanto na sociedade em geral.

Assim, com base nas percepções relacionadas aos teóricos citados anteriormente o Quadro 07 apresenta um panorama das estratégias e práticas pedagógicas adotadas pelas professoras para o ensino de alunos surdos em comunidades tradicionais.

Quadro 7 - Estratégias e Práticas Pedagógicas adotadas pelas professoras

Tema	Participante (P1)	Participante (P2)
8) Quais estratégias pedagógicas você utiliza para ensinar a leitura e a escrita em língua portuguesa para alunos surdos?	Atividade ilustradas são trabalhadas de forma que o aluno tente compreender a leitura labial visto que não tenho especialização em libras. A dificuldades são grandiosas sem orientações de um especialista.	Na sala do AEE é utilizado recursos visuais e jogos educativos em Libras.
9) Quais adaptações curriculares ou materiais específicos você utiliza para facilitar a alfabetização de surdos no ensino fundamental?	As adaptações são as atividades ilustrativas a escola não dispõe de recursos visuais concretos.	É utilizado materiais de interesse da criança adaptados em libras.
12) Existe intérprete em sua sala de aula, se sim, de que forma a colaboração com intérpretes de Libras ou outros profissionais de apoio impacta o processo de ensino da leitura e escrita para surdos?	Infelizmente a escola não dispõe dessa especialista e nem outro apoio especializado	Infelizmente não

Tema	Participante (P1)	Participante (P2)
15) Como a interação entre alunos surdos e ouvintes, na sala de aula, influencia o processo de aprendizagem da leitura e escrita para os alunos surdos?	Há interação, os ouvintes auxiliam os alunos surdos principalmente na escola influenciando de certa maneira na aprendizagem do surdo a leitura mais complicada até para o professor sem libras	As crianças interagem e mesmo os alunos não tendo domínio de libras consegue se comunicar e realizar tarefas juntos o que é de suma importância para o aprendizado.

Fonte Pesquisa (2024)

Comparando as respostas das professoras pode-se observar que ambas apresentaram inquietações relacionadas ao uso de recursos visuais, como atividades ilustrativas e jogos, para ensinar a leitura e escrita a alunos surdos. Elas acreditam que esse tipo de recurso ajudaria bastante em suas práticas metodológicas dentro da escola, pois, o aluno surdo desenvolve sua percepção visual no processo comunicativo. No entanto, a falta de especialização em Libras e materiais pedagógicos adequados foram apontados como barreiras.

O Decreto 5.636 de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, aponta que no prazo de 10 anos deveria haver profissionais qualificados para alfabetização dos surdos. Assim, garantindo a esse aluno o direito a uma educação de qualidade, em cujo processo os professores devem ser bilíngues ou ter conhecimento da singularidade linguística desse aluno surdo (Brasil, 2002). Confrontando o que consta no Decreto com o que as professoras dizem, percebe-se que ainda não está sendo colocado em prática na escola o que é estabelecido, pois as professoras ainda não participam de capacitações e, principalmente, não são bilíngues, mesmo que a P2 tenha tido uma disciplina de libras em sua graduação.

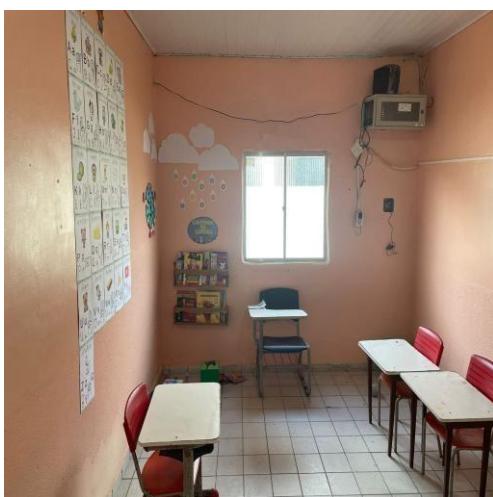
É inegável a importância do uso de materiais visuais e recursos adequados para o ensino de alunos surdos, como estratégias pedagógicas específicas, adaptadas ao bilinguismo. Eles são essenciais para promover a compreensão e a aprendizagem (Quadros; Karnopp, 2004). É evidente que a dependência de recursos visuais pelas professoras, que trabalham sem o suporte necessário, bem como a falta de apoio impacta o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Embora, os alunos tenham acesso à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujo objetivo apoiar e complementar o trabalho desenvolvido na sala regular, há necessidade de maior apoio e suporte para o ensino da língua portuguesa como segunda língua aos alunos surdos (Brasil, 2018).

Sobre a sala do AEE é essencial que a professora que ali estiver responsável utilize de recursos visuais, vídeos, imagens e textos em Libras, que facilitem a compreensão e

promovam um ensino significativo para o aluno surdo. É primordial o uso de atividades, que incentivem a interação social e a prática da língua portuguesa em contextos reais em que o aluno convive pois é fundamental para o seu desenvolvimento. Um outro ponto importante é a inserção de tecnologias assistivas, como softwares e aplicativos, que podem enriquecer o ensino, tornando-o mais dinâmico e efetivo. O conteúdo precisa ser personalizado para garantir o engajamento dos alunos e respeitar suas experiências culturais e linguísticas. Desta forma, apresenta-se a sala do AEE onde a P2 desenvolve seu trabalho com as crianças surdas.

Imagen 01-sala do AEE



Fonte: Pesquisa (2024)

Imagen 02 – Recursos metodológicos



Fonte: Pesquisa (2024)

Imagen 03 - Tablet usado na sala do AEE



Fonte: Pesquisa (2024)

As imagens reafirmam a necessidade de maior suporte institucional com aquisição de recursos adequados, conforme apontado nas respostas das professoras, o que fortalece a argumentação sobre a urgência de melhorias na prática pedagógica. Outro fator importante

para essa prática é o uso da Libras no processo de ensino-aprendizagem apresentado no próximo quadro.

Quadro 08 - O Papel da Libras no Processo de Ensino-Aprendizagem, dos alunos pesquisados

Tema	Participante (P1)	Participante (P2)
10) Na sua percepção qual é o papel da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos?	Contribui para aprendizagem da língua portuguesa, pois é visual espacial e facilita a aquisição. A presença de intérprete em sala de aula é fundamental para a comunicação entre professor e aluno.	Importante pois a criança primeiro deve ser alfabetizado em libras
12) Existe intérprete em sua sala de aula, se sim, de que forma a colaboração com intérpretes de Libras ou outros profissionais de apoio impacta o processo de ensino da leitura e escrita para surdos?	Infelizmente a escola não dispõe dessa especialista e nem outro apoio especializado	Infelizmente não

Fonte: Pesquisa (2024)

Ao relacionar as respostas das professoras, fica nítido o consenso entre elas ao falar da importância da Libras no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para seus alunos surdos. Por um lado, a P1 em sua resposta acrescenta que a Libras contribui para que o aluno surdo consiga se desenvolver na aprendizagem da língua portuguesa por meio de sua característica visual-espacial, favorecendo a aquisição de conhecimento. Por outro lado, a P2 enfatiza a necessidade de que as crianças sejam alfabetizadas primeiramente em Libras.

Esta perspectiva de P1 está alinhada com Sá (2006), que enfatiza o papel das interações sociais e das ferramentas culturais na mediação do aprendizado fazendo com que se pense sobre a inclusão de surdos e o respeito à identidade cultural e linguística, dialogando com a importância da presença da Libras no ambiente educacional. Quanto mais cedo a criança surda tiver contato e usar a língua de sinais melhor será seu desenvolvimento e interação sociocultural no contexto de sala de aula. O uso visuoespacial para o autor é de suma relevância já que o surdo não ouve então, seus olhos passam a ser seus ouvidos, no processo comunicativo (Poker, 2011).

Desta forma ao responder que inicialmente o surdo deve ser alfabetizado em Libras, a P2 está correta, porque só depois de aprender sua língua, o aluno surdo deve aprender uma segunda língua.

A libras é legitimada como a língua da comunidade surda e que os mesmos devem comunicar-se através dela, como também, devem ser alfabetizados em sua primeira língua para depois aprender a língua majoritária do país em modalidade escrita que aqui no Brasil é a língua portuguesa (Brasil, 2002).

Outro ponto relevante elencado pelas professoras é que as duas demonstraram insatisfação pela falta do intérprete em sala de aula. A P1 afirma que a falta de interpretação limita a comunicação entre professor e aluno, enquanto a P2 confirma a inexistência de apoio, evidenciando uma lacuna na escola.

A análise das respostas permite inferir que, sem esses mediadores, os alunos têm dificuldade para compreender e seguir as instruções, as atividades e os conteúdos trabalhados em sala, o que pode resultar em barreiras significativas no acesso ao conhecimento e no processo de aprendizagem.

Sob a luz dos conceitos de inclusão educacional apresentados nas competências da BNCC (2018), P1 e P2 ressaltam a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas e as políticas públicas externas para a educação de surdos, principalmente em séries iniciais. De acordo as participantes P1 e P2 a falta de intérprete aponta um prejuízo de suporte especializado às crianças surdas, o que dificulta a comunicação e o aprendizado, resultando em um ambiente que carece de equidade para os alunos surdos.

Outro ponto importante que ratifica as respostas de P1 e P2 é o currículo de Língua Portuguesa para surdos, pois ele é fundamentado em diretrizes bilíngues que reconhecem a Libras como a primeira língua (L1) dos alunos, e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), preferencialmente na modalidade escrita. Esse currículo busca respeitar as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, propondo estratégias pedagógicas que facilitem o aprendizado da língua portuguesa por meio de práticas visuais e bilíngues. Sendo que, não somente a participação do intérprete seja importante, mas que as professoras tenham práticas que façam elas desenvolverem atividades bilingues em sala de aula. Diretrizes como as apresentadas na obra de Stumpf e Linhares (2021) enfatizam que o ensino da língua portuguesa para surdos deve considerar as diferenças no processo de aquisição da L2, utilizando recursos como vídeos, imagens, glossários em Libras e textos adaptados para promover a compreensão e a produção textual.

Assim, a importância de uma abordagem gradativa e contextualizada, que parte de conteúdos concretos e visuais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, faz com que o currículo de uma educação bilingue reforce a necessidade de uma avaliação contínua e adaptada, que valorize o progresso do aluno surdo, respeitando o ritmo e os desafios do aprendizado bilíngue. Essa estrutura curricular é essencial para garantir que o

ensino da língua portuguesa seja inclusivo e eficiente, que depende de políticas de acessibilidade e respeito à identidade cultural e linguística da comunidade surda, reforçando a importância de práticas pedagógicas que contemplem essa diversidade como está destacado no Quadro 07.

Quadro 09 - Desafios e Suporte Institucional

Tema	Participante (P1)	Participante (P2)
13) Quais são os desafios enfrentados por você para trabalhar leitura e escrita com alunos surdos?	São muitos os desafios por eu não possuir formação na área de libras e a escola não dispõe de orientador especializado para fornecer orientação, disponho apenas das pesquisas na internet	A falta de suporte para o desenvolvimento do aluno surdo
16) Na sua opinião, o sistema educacional atual oferece suporte adequado para a inclusão, de forma que favorece o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos surdos no ensino fundamental?	Não. Porque a maioria das escolas não dispõe de profissionais e especializados que ofereçam o suporte essencial e adequado a inclusão desses alunos surdos.	Não oferece. As escolas não têm recursos como uma intérprete, não é inclusiva de fato. As provas do sistema não são adaptadas. E não dar suporte para o professor.

Fonte: Pesquisa (2024)

Nas respostas dadas pelas professoras pode-se perceber que a falta de formação em Libras e de profissionais especializados reflete a insuficiência da formação continuada para professores que atuam em salas com alunos surdos. O relato de P1 sobre buscar apoio em pesquisas na internet indica lacunas institucionais. A P2 reafirma sobre a necessidade do suporte como também se observa que ambas necessitam de uma formação continuada para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula com o aluno surdo.

Outro ponto relevante em suas respostas é uma crítica pertinente em quase todas as respostas na entrevista que é a ausência de suporte adequado para inclusão, como recursos específicos e provas adaptadas, evidenciando que a inclusão, na prática, ainda enfrenta desafios substanciais. E o principal problema de suporte para elas é a falta de intérpretes, como mencionado pela P2.

O professor precisa estruturar suas aulas e atividades de acordo a um ponto de partida do aluno surdo, considerando a libras como uma ferramenta primordial para aplicação de suas atividades como docente. Como instrumentos de recursos há: mecanismos visuais, como vídeos, imagens, esquemas visuais com formatos representados de sinalização em língua de

sinais ou tipo roteiro, isso se torna fundamentais para facilitar a compreensão e a interação dos alunos surdos (Lodi; Lacerda, 2014).

Materiais didáticos que promovam um ensino bilíngue para os surdos (Língua de Sinais e Língua Portuguesa) são indicados para potencializar o aprendizado da leitura e escrita desses discentes (Botelho, 2002).

As interações entre surdos e ouvintes em sala de aula devem ser mediadas por práticas que respeitem as diferenças linguísticas, utilizando intérpretes e estratégias colaborativas (Alves, 2010; Quadros; Karnopp, 2004).

5.3 A Observação dos alunos em atividade

A inclusão de alunos surdos no sistema educacional brasileiro representa um avanço significativo em direção à igualdade de oportunidades, mas também impõe desafios consideráveis, especialmente em comunidades tradicionais, onde os recursos são limitados. Nessas localidades, a ausência de infraestrutura adequada e a escassez de profissionais capacitados em Língua Brasileira de Sinais (Libras) dificultam a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. O presente estudo busca compreender essas realidades, investigando como os alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental vivenciam o processo de ensino-aprendizagem em dois contextos: na sala de aula regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A observação realizada teve como objetivo principal identificar as atividades de leitura e escrita da língua portuguesa nas quais os alunos pesquisados, envolvem-se no contexto escolar. A interação social, o uso de recursos tecnológicos e as limitações no domínio da Libras pelos professores são alguns dos elementos que emergiram como centrais na observação. Esta prática dentro da sala de aula é importante para a compreensão, esclarecimentos e solução pertinentes ao ensino e aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008). Além disso, busca-se explorar como as práticas pedagógicas, os recursos de acessibilidade e a interação com os colegas impactam o processo de aprendizagem e a formação da identidade desses alunos.

Neste contexto, compreender como os alunos surdos interagem com os colegas ouvintes e com os professores, bem como analisar a eficácia das estratégias pedagógicas adotadas, é essencial para identificar lacunas e potencialidades no processo educacional. Além disso, o estudo busca ressaltar a importância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades culturais e linguísticas do público surdo, contribuindo para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e adaptadas às realidades locais. É de grande

importância se considerar a realidade cultural e social dos alunos, adaptando as práticas pedagógicas para que sejam significativas e inclusivas (Kleiman, 2008).

Desta forma, a observação feita na sala de aula regular revelo um contexto desafiador, mas também rico em interações sociais e estratégias informais de inclusão. Um dos pontos mais marcantes foi o não domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela professora, principalmente por ela nunca ter tido contato com a língua de sinais. Essa limitação, embora significativa, não impediu a comunicação e o engajamento dos alunos surdos, que se apoiaram aos colegas ouvintes.

Os colegas muitas vezes assumiram o papel de intérpretes, agindo improvisadamente, auxiliando na mediação entre os alunos surdos e a professora. Por exemplo,

“em uma aula P1 colocou os alunos em duplas, ressaltando que é uma prática recorrente utilizada para um a obtenção de maior desempenho com os alunos ouvinte e surdos. P1 realizou a leitura de uma fábula ‘A Cigarra e a Formiga’ e posteriormente pediu que os alunos mostrasse quem era os personagens principais e o que eles faziam, a criança ouvinte que estava sentada ao lado da criança surda, começou a falar quem era uma das personagens principais, olhou para a aluna surda ao seu lado e automaticamente ela sinalizou explicando sobre a outra personagem principal e a aluna ouvinte ficou interpretando o que ela dizia”.

(O. 07/11/2024)

Então, é possível identificar prática de leitura dentro da sala de aula com os alunos e sua participação mesmo que de forma não muito correta, pois sabe-se que é preciso haver um profissional intérprete ou que a professora saiba Libras. Contudo, pode-se perceber que existe interação. Percebe-se também a capacidade adaptativa das crianças e a importância de se promover um ambiente colaborativo na sala de aula (Alves, 2010).

Uma outra prática realizada por P1, são as atividades que envolvem recursos visuais, como o uso de imagens e pintura, que despertaram maior interesse e participação dos alunos surdos. Nesse momento de observação, foi possível perceber um aumento no envolvimento das crianças, o que demonstra a eficácia de estratégias que exploram elementos visuais. No entanto, a falta de materiais pedagógicos específicos, como livros bilíngues ou recursos que integram Libras e Língua Portuguesa, limita o impacto dessas práticas. Ainda assim, os momentos de maior engajamento reforçam a importância de atividades lúdicas e sensoriais no aprendizado dos alunos surdos.

Outro aspecto foi a interação social percebida entre os alunos surdos e seus colegas ouvintes. Essa interação ocorre de maneira espontânea e harmoniosa, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e interessante. No entanto, a ausência de apoio pedagógico especializado restringe o potencial dessas interações para promover avanços mais

significativos no processo de ensino-aprendizagem. A comunicação eficaz, embora presente, depende quase exclusivamente dos colegas ouvintes, apontando a necessidade de capacitação da professora em Libras, de intérprete de Libras e de ferramentas que facilitem a inclusão. Slomski (2010) destaca essa importância de uma formação continuada para professores que trabalham com pessoas com surdez, de metodologias que realizem uma inclusão adequada para esses alunos independentemente do local que estão inseridos.

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), as práticas pedagógicas observadas apresentaram características diferenciadas, com maior atenção às especificidades dos alunos surdos. Acredita-se que esta atenção acontece devido à P2 ter tido um contato com a Libras como disciplina em sua graduação, como visto no questionário respondido por ela. Um dos aspectos mais visíveis foi o uso frequente de recursos tecnológicos, como o tablet que possui na sala, para introduzir conteúdos de forma interativa, auxiliando a professora de maneira mais eficaz.

Antes de trabalhar a língua portuguesa, a P2 sempre utilizava vídeos que ensinavam sinais em Libras relacionados ao vocabulário a ser explorado. Essa estratégia, além de facilitar a compreensão, contribuiu para criar uma ponte entre a língua de sinais e a língua portuguesa em modalidade escrita, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Botelho, em 2002 já defendia essas estratégias que contribuem para o desenvolvimento da criança surda.

Em uma das aulas observadas, a P2 colocou um vídeo no qual as crianças podiam aprender sinais sobre as cores e os meses do ano, o interessante era que ela também estava apreendendo junto com as crianças os sinais correspondentes que passavam no vídeo. Posteriormente, a P2 mostrava a palavra que representava as cores ou os meses para os alunos surdos e pedia que eles as escrevessem. Depois, ela tentou fazer um bingo com essas palavras, mas não houve muito sucesso devido à haver outras três crianças no mesmo horário, com outra necessidade específica distinta de surdez.

É importante frisar que nesse dia e horário foi um caso atípico no atendimento, pois, a P2 só atende as duas crianças surdas nesse horário, mas por motivo de falta dela em um outro dia, ela teve que atender às outras crianças, também. É interessante relatar que mesmo com essa situação os cinco alunos presentes na sala do AEE, nesse dia, tiveram uma interação harmoniosa e conseguiam se comunicar, satisfatoriamente.

Outro destaque foi o ambiente personalizado, e o material do AEE, que mesmo sendo pouco possibilitou à P2 atender aos alunos surdos de maneira mais individualizada. Durante as atividades, foi possível observar que a aluna demonstrava maior rapidez e facilidade para copiar conteúdos, tanto do quadro quanto do tablet. Na imagem 04 a criança olha para o tablete, ler a palavra e faz a soletração dela em libras. Contudo, suas frequentes ausências nas

aulas do AEE, conforme foram relatadas pela P2 como um fator que limitava bastante o progresso de aprendizagem da aluna.

Imagen 04 - Aluna lendo no tablet



Fonte: Pesquisa (2024)

A imagem mostra a aluna usando o tablete para a leitura. Já o aluno, que estava em seu primeiro ano no AEE, mostrou avanços significativos, mas ainda enfrentava dificuldades para acompanhar o ritmo das atividades, acredita-se ser devido à timidez. Essas observações apontam a importância de um acompanhamento pedagógico contínuo e estruturado, adaptado às necessidades individuais de cada aluno (Quadros, 2006). As imagens 05, 06 e 07 demonstram esses avanços e ao mesmo tempo as dificuldades, pois o aluno consegue montar silabas para formar palavras, como também realiza a escrita em língua portuguesa, só que o faz de uma forma que ainda requer muito tempo.

Imagen 05 - lendo no tablet **Imagen 06 - montando palavras** **Imagen 07 - respondendo atividades**



Fonte: Pesquisa (2024)



Fonte: Pesquisa (2024)



Fonte: Pesquisa (2024)

Apesar das competências que a BNCC exige para um ensino eficaz e igualitário, o AEE enfrenta desafios significativos, como a ausência de materiais pedagógicos diversificados, pois, alguns dos materiais usados são apenas impressos coloridos sem muita resistência na durabilidade do material, como pode-se observar na imagem 04. Isso, às vezes, pode se tornar não muito chamativo para a criança, sem mencionar que a limitação de recursos específicos para o ensino de leitura e escrita afetam significante o desenvolvimento da criança.

É importante destacar que a ausência de materiais adequados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser enfrentada de maneira mais eficaz ao se considerar o currículo de língua portuguesa para surdos. Esse currículo apresenta diretrizes específicas que priorizam o uso de materiais didáticos adaptados e metodologias bilíngues, fundamentais para atender às necessidades dos alunos surdos. Por exemplo, ele sugere o uso de recursos visuais interativos, tecnologia assistiva e estratégias que integrem a Libras como ferramenta de mediação no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita, tornando as atividades mais acessíveis e atrativas para as crianças.

A P2 relatou a necessidade de maior apoio em termos de formação continuada e acesso a ferramentas que ampliem as possibilidades de ensino. Além disso, ela apontou a falta de diretrizes claras para integrar Libras e língua portuguesa. No planejamento pedagógico a falta foi identificada como um dos entraves para a eficácia do atendimento. Ao trazer essas orientações para o debate, pode-se argumentar que o currículo de língua portuguesa para surdos oferece uma base sólida para o planejamento de práticas pedagógicas mais eficazes, contribuindo para superar os desafios apontados, como a falta de materiais duráveis e atrativos.

Desta forma, o currículo para surdos reforça a importância de personalizar o ensino com base nas especificidades dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e alinhado às competências previstas na BNCC, mas adaptado à realidade bilíngue dos surdos. Isso não apenas melhora o desenvolvimento da leitura e escrita, mas também enriquece a experiência educacional desses alunos no AEE.

Na imagem 08, pode-se perceber tem-se uma atividade que a professora adaptou, da internet. Assim, percebe-se que mesmo sem uma formação continuada ela busca oferecer atividades mais visual para o desenvolvimento do ensino desse surdo.

Imagen 08 - Atividade de leitura e escrita



Fonte: Pesquisa (2024)

A interação entre os alunos surdos no AEE revelou um potencial para aprendizagem colaborativa, mas esse aspecto ainda necessita de exploração mais aprofundada, para uma eficácia adequada no ensino da leitura e escrita na língua portuguesa para o aluno surdo. A utilização de tablets e atividades multimodais mostrou-se especialmente eficaz para engajar os alunos, destacando-se como uma prática promissora para o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados. Contudo, a análise dessas observações reforça a relevância de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem tanto os aspectos tecnológicos quanto as especificidades culturais e linguísticas dos alunos surdos.

Além disso, a dedicação da professora do AEE, mesmo diante de desafios estruturais, causa o impacto positivo, principalmente devido a práticas individualizadas no processo de ensino-aprendizagem. Ao adaptar as atividades às necessidades específicas dos alunos, foi possível observar avanços, ainda que graduais, no desenvolvimento linguístico e acadêmico das crianças surdas.

O contexto cultural da comunidade tradicional em que o AEE está inserido também é importante no processo de aprendizagem dos alunos surdos. A professora relatou que muitas famílias valorizam o uso da língua de sinais, mas enfrentam dificuldades para acompanhar o desenvolvimento da língua portuguesa devido à falta de recursos e formação específica, já que não há um curso de aperfeiçoamento para os professores, e muito menos para os pais. Esse cenário reflete a necessidade de um trabalho integrado entre escola, família e comunidade, que respeite as especificidades culturais e linguísticas dos alunos e promova um aprendizado mais significativo. Essa integração pode ser facilitada pela criação/obtenção de materiais bilíngues, que conectem a realidade cultural local ao processo pedagógico.

Assim, ficou evidente que no processo de inclusão escolar de alunos surdos, especialmente em comunidades tradicionais, os professores enfrentam desafios significativos relacionados à infraestrutura, formação docente e disponibilidade de materiais pedagógicos adaptados. A observação tornou evidente a ausência de profissionais especializados que pudessem atender às necessidades específicas dos alunos surdos, especialmente de domínio da Libras. Essa lacuna impacta diretamente a qualidade do ensino e dificulta a comunicação entre alunos e professores, na sala de aula regular.

Desta forma, após a observação surgiu recomendações. Entre elas, destaca-se a necessidade de formação continuada para os professores, com ênfase no domínio da Libras e em práticas pedagógicas bilíngues. Essa capacitação permitiria uma comunicação mais eficiente e a implementação de estratégias que contemplem tanto Libras quanto a língua portuguesa de forma complementar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é realizada com alunos surdos do ensino fundamental, especificamente em dois ambientes distintos, embora seja na mesma escola – em uma sala de aula regular e uma de AEE. Ela busca compreender como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa por alunos surdos, de séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma comunidade tradicional localizada no arquipélago do Marajó. Os resultados mostram peculiaridades dos dois ambientes, como aqui dispostas.

No ambiente observado da sala de aula regular, as atividades de leitura compartilhada foram um recurso frequentemente utilizado por P1 para engajar os alunos em práticas interpretativas e comunicacionais, já que, praticamente fazia essa dinâmica em dupla e em grupo. Em uma dessas ocasiões, a história “A Cigarra e a Formiga” foi apresentada, seguida de perguntas que buscavam identificar os personagens e compreender suas ações. Apesar de demonstrar interesse, os alunos surdos encontraram dificuldades em acompanhar plenamente o conteúdo devido à ausência de um intérprete de Libras.

Nesse contexto, os colegas ouvintes desempenharam um papel fundamental, auxiliando na mediação da comunicação de maneira espontânea e colaborativa. Essa dinâmica evidencia o potencial das interações sociais no processo de inclusão, mas também ressalta a necessidade de estratégias pedagógicas mais especializadas para apoiar os alunos surdos para o seu desenvolvimento.

Outra atividade identificada na sala regular foi a escrita de palavras simples baseada em imagens exibidas no quadro ou objetos visíveis em sala de aula, essa atividade também necessitava dos alunos ouvintes para explicar a atividade que seria aplicada para os alunos surdos junto com ouvintes. Essa prática buscava associar os objetos representados às palavras correspondentes em língua portuguesa. Apesar de tão simples, nessa atividade, os alunos surdos enfrentaram dificuldades devido à falta de explicação em Libras. O que ajudava as crianças surdas era a interação com os colegas ouvintes, que explicavam o significado das palavras, por meio de gestos ou tentativas de comunicação visual, assim, tornou-se um recurso essencial para a compreensão dos alunos surdos.

Essas práticas destacam a importância de atividades visuais para estimular o engajamento e facilitar o aprendizado. Ademais, pode-se enfatizar que mesmo sendo interessante essa relação entre as crianças, torna-se um prejuízo para ambos, já que, estão ali para aprender a ler e escrever e a partir do momento em que uma criança para sua aprendizagem para ensinar a outra pode ser um prejuízo em algum momento nesse ensino. É importante deixar claro que essa prática pode acontecer uma vez ou outra, não

constantemente, para não causar prejuízos, pois a partir do momento em que se torna uma regra constitui-se um problema.

No contexto do AEE, as atividades de leitura e escrita eram mais estruturadas e adaptadas. Pois o aluno de uma certa forma tinha contato com sua primeira língua a Língua Brasileira de Sinais, para somente depois ir para ensinamento da língua portuguesa, e tudo isso acontecendo mesmo sem a P2 não ter domínio da língua de sinais. Uma das práticas mais frequentes foi o uso de vídeos que ensinavam sinais em Libras, antes de introduzir conteúdos em língua portuguesa.

Uma outra atividade descrita no contexto da aula da sala regular foi a produção de pequenos textos baseados em imagens temáticas. Durante uma das atividades, os alunos foram convidados a olhar uma série de figuras que representavam cenas do cotidiano, como uma feira ou uma brincadeira entre crianças, e teriam que escrever as palavras para completar frases curtas relacionadas às imagens, como também construir uma frase completa. Um detalhe pertinente é que P1 cronometrava o tempo daqueles que terminavam mais rápido. Enquanto os alunos ouvintes conseguiam elaborar sentenças com certa fluência, os alunos surdos apresentaram dificuldades em estruturar as frases de forma coesa. A ausência de explicação – clara em Libras comprometeu o desempenho, mas a interação com os colegas ouvintes permitiu algum progresso, evidenciando que atividades colaborativas têm um potencial significativo no aprendizado de escrita.

O entendimento dos alunos em relação à orientação dos professores foi analisado com base em suas reações e interações durante as atividades, nos sorrisos dados, no balancear da cabeça, entre outras coisas. Na sala regular, a comunicação entre os alunos surdos e a P1 foi prejudicada pela ausência de domínio da Libras, mas mesmo com toda essa dificuldade ela buscava entender e fazer com que eles sempre participassem das aulas. No entanto, os alunos surdos demonstraram capacidade de interpretar as orientações quando mediadas pelos colegas ouvintes, o que destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem.

Além disso, o AEE também promoveu atividades multimodais, como jogos educativos e exercícios práticos no tablet. Em uma dessas observações, os alunos participaram de um jogo de formação de palavras, no qual precisavam identificar os sinais em Libras apresentados em um vídeo e combiná-los com as letras correspondentes na língua portuguesa. Essa atividade, além de interativa, revelou-se fundamental para engajar os alunos surdos e reforçar a relação entre as duas línguas. As práticas identificadas no AEE demonstram o potencial do uso de tecnologias adaptadas no ensino de leitura e escrita para alunos surdos. Um outro ponto relevante é a necessidade de capacitação continuada para as professoras.

A análise das atividades de leitura e escrita nos dois ambientes em que os alunos surdos frequentam (sala de aula regular e AEE) evidencia diferenças significativas na abordagem pedagógica e no impacto sobre o aprendizado desses alunos. Enquanto na sala regular as práticas dependem fortemente da mediação dos colegas ouvintes para suprir a ausência de explicações em Libras, no AEE as atividades são planejadas para atender diretamente às necessidades dos alunos, utilizando recursos visuais e tecnológicos.

Essa diferença ressalta a importância de uma articulação maior entre os dois contextos, de modo que as práticas inclusivas e adaptadas do AEE possam ser integradas ao ensino regular. Além disso, o uso de tecnologias no AEE destaca o potencial de ferramentas multimodais para superar barreiras na sala de aula regular, onde a infraestrutura ainda é limitada e claro sem deixar de mencionar possui um número maior de alunos em um mesmo espaço em que o professor necessita desenvolver suas aulas.

Outro ponto relevante é sobre as atividades observadas, estas que, podem ser descritas em dois momentos, aquelas realizadas na sala regular e as desenvolvidas no AEE. Na sala regular, os alunos surdos participaram de atividades que incluíam identificação de personagens e interpretação de trechos de textos. A prática de trabalhar em duplas foi uma estratégia importante para promover a interação entre alunos surdos e ouvintes, com os ouvintes assumindo o papel de mediadores na interpretação e na explicação das tarefas.

No AEE, as atividades foram mais individualizadas e adaptadas às necessidades dos alunos. Além do uso de vídeos em Libras, os alunos foram incentivados a formar palavras e frases simples em língua portuguesa, com base nos sinais aprendidos previamente nos vídeos. A P2 utilizava jogos educativos e materiais impressos para reforçar a aprendizagem, embora a qualidade e a diversidade dos materiais fossem limitadas. Essas práticas demonstram o esforço para adaptar o ensino às especificidades dos alunos surdos, mas também evidenciam as lacunas de infraestrutura e suporte pedagógico.

As atividades de escrita no AEE foram complementadas por exercícios que conectavam palavras e seus significados. Por exemplo, os alunos foram incentivados a combinar palavras-chave apresentadas em Libras com imagens correspondentes, reforçando a associação entre os sinais e os termos escritos. Essa prática não apenas facilitou o entendimento do vocabulário, mas também promoveu um ambiente dinâmico e interativo. A professora destacou que, embora essas atividades sejam eficazes, sua repetição é essencial para consolidar o aprendizado, já que os alunos surdos muitas vezes necessitam de mais tempo e prática para internalizar os conceitos. E um outro fator muito pertinente é que o surdo está aprendendo primeiro na língua de sinais para depois aprender a língua portuguesa.

A percepção dos alunos foi mais clara na sala do AEE, devido ao uso de estratégias visuais e tecnológicas. Por exemplo, ao aprenderem novos sinais em Libras através de vídeos, os alunos conseguiram transferir esse conhecimento para as atividades escritas em língua portuguesa como está visível em uma das imagens apresentadas anteriormente. As observações indicaram que os alunos compreendiam melhor as orientações quando estas estavam diretamente relacionadas ao contexto visual ou prático, como jogos ou exercícios no tablet.

Portanto, os dados desta pesquisa reafirmam a relevância de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas ao contexto dos alunos surdos, particularmente em comunidades tradicionais, isso de acordo aos teóricos aqui estudados. Ao considerar os dois ambientes escolar observados a sala regular e AEE, fica evidente a necessidade de estratégias complementares que integrem a Libras e a língua portuguesa. A identificação das atividades realizadas e as respostas dos alunos destacam o impacto positivo de práticas adaptadas, mas também apontam aberturas que precisam ser superadas para promover uma inclusão mais significativa e participativa.

Na sala de aula regular, as interações sociais entre alunos surdos e ouvintes surgem como um elemento importante no processo de aprendizagem, mas revelam uma dependência excessiva da mediação por parte dos colegas que isso pode acarretar prejuízos. Esse aspecto reforça a necessidade de práticas pedagógicas especializadas que reduzam essas lacunas, promovendo maior autonomia para os alunos surdos.

No AEE, a utilização de recursos visuais e tecnológicos, como tablet e vídeos, demonstrou-se eficaz para conectar Libras a língua portuguesa escrita, criando um ambiente de aprendizado tanto para a professora só que, mais direcionado às necessidades específicas dos alunos com surdez. Esses dois locais evidenciam o papel essencial da articulação entre metodologias inclusivas e personalizadas para superar as barreiras observadas.

Nesse contexto, a presente pesquisa ressaltou a relevância da articulação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa no contexto do ensino fundamental para alunos surdos. Através da análise das práticas pedagógicas observadas em duas salas distintas — a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) — foi possível identificar tanto os desafios enfrentados quanto as estratégias que se mostraram eficazes na promoção da aprendizagem. O currículo que abrange essas duas línguas é fundamental para garantir que os alunos surdos desenvolvam competências não apenas em Libras, como primeira língua, mas também em Língua Portuguesa, permitindo-lhes uma melhor inserção social e acadêmica.

Um ponto crucial observado nesta pesquisa foi a necessidade de recursos pedagógicos que respeitem e integrem as especificidades do currículo para alunos surdos. A inclusão de materiais diversificados e adaptados, como vídeos em Libras e atividades interativas, é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e estimulante. Além disso, as interação entre alunos surdos e ouvintes será um recurso importante, mas também indicam a importância de não depender exclusivamente dessa mediação. Assim, o currículo deve ser desenhado de forma a capacitar tanto os professores quanto os alunos, proporcionando formação continuada e materiais que sustentam essa prática inclusiva.

Por fim, os dados evidenciam que, para promover uma educação bilíngue eficaz, é necessária uma articulação contínua entre as diretrizes curriculares e as práticas pedagógicas desenvolvidas. A implementação de um currículo que valoriza a Libras e a Língua Portuguesa não apenas facilita a aprendizagem da leitura e escrita, mas também fortalece a identidade e a cultura dos alunos surdos, criando um espaço de respeito e valorização de suas singularidades. Desta forma, é possível construir um futuro mais inclusivo e igualitário para todos os alunos, independentemente de suas condições linguísticas e culturais.

Portanto, as contribuições do estudo são diretamente relacionadas ao desenvolvimento do Produto Técnico-Tecnológico (PTT), pois as limitações e potencialidades identificadas fornecem uma base sólida para a elaboração de um e-book adaptado. Esse material não só integra os dois idiomas, links e QR Codes com vídeos explicando cada atividade, como também se inspira em algumas práticas bem-sucedidas do AEE e nos desafios enfrentados na sala regular.

Dessa forma, pode-se dizer que o objetivo desta pesquisa de investigar como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa por alunos surdos, de séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma comunidade tradicional localizada no arquipélago do Marajó, foi alcançado. Além disso, o uso de recursos visuais e atividades interativas, inspirados nas dificuldades e potencialidades identificadas, garante que o material não apenas facilite a compreensão dos alunos, mas também promova maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores que mesmo não tenham domínio da libras.

Durante a pesquisa, encontrei diversos desafios, especialmente a coleta de dados em uma comunidade tradicional no Marajó. A logística de deslocamento para a comunidade foi um obstáculo, pois as condições de transporte e as distâncias impactaram o tempo e a frequência das visitas. Além disso, a comunicação com os participantes surdos apresentou suas próprias dificuldades. Embora tenha trabalhado com intérpretes de Libras, muitas vezes

percebeu a necessidade de adaptar a abordagem para garantir a compreensão e o engajamento dos alunos nas atividades de leitura e escrita.

Outro desafio significativo foi a escassez de material teórico específico que abordasse as interseções entre letramento, surdez e cultura em contextos tradicionais. Isso é que eu adaptei o referencial teórico, utilizando uma combinação de estudos sobre surdez, educação bilíngue e práticas pedagógicas inovadoras. Observo também que a falta de formação continuada e capacitação específica para os professores da região influenciou diretamente a qualidade do ensino, limitando as estratégias que poderiam ser utilizadas.

As perspectivas futuras de pesquisa são bastante promissoras. Um dos caminhos que pretendo seguir é o desenvolvimento de novos materiais didáticos que incorporam tecnologias digitais e abordagens pedagógicas inovadoras, facilitam o ensino de leitura e escrita para alunos surdos. Além disso, gostaria de expandir uma pesquisa para outras comunidades tradicionais, com o objetivo de verificar a aplicabilidade dos achados e adaptar as estratégias a diferentes realidades culturais e educacionais.

Outra área de interesse é a investigação do impacto das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa, buscando entender como elas podem ser utilizadas de forma inclusiva e eficaz para alunos surdos. Também vejo a necessidade de desenvolver programas de formação continuada para professores, focando em estratégias que considerem as especificidades culturais e linguísticas dos alunos surdos em comunidades tradicionais. Isso pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica e, consequentemente, dos resultados de aprendizagem.

Apesar dos avanços, percebo algumas lacunas em minha pesquisa. Uma diz respeito ao impacto cultural mais aprofundado, pois acredito que uma análise mais detalhada sobre como as práticas culturais específicas da comunidade influenciam o processo de ensino e aprendizagem poderia enriquecer significativamente os resultados. Além disso, embora tenhamos focado na descrição e análise das práticas pedagógicas, sentimos falta de oportunidades para implementar e testar práticas que poderiam validar as estratégias sugeridas.

A amostragem limitada a uma única comunidade também é uma lacuna, pois limita a generalização dos resultados para outras realidades. Por fim, percebe-se a necessidade de aprofundar a articulação entre os referenciais teóricos e as estratégias utilizadas pelos professores, buscando uma maior conexão entre teoria e prática no contexto educacional dos alunos surdos. Essas lacunas oferecem oportunidades inovadoras para investigações futuras,

que poderão contribuir para o avanço do conhecimento na área e para a melhoria das práticas educacionais

7 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA – PTT

Os Programas de mestrado Profissional no Brasil possuem como um dos requisitos para finalização do curso a apresentação de um Produto Técnico-Tecnológico (PTT). Esse produto não é apenas uma exigência formal, mas um desdobramento direto dos objetivos da dissertação, funcionando como um elo que conecta a investigação acadêmica a soluções aplicáveis ao contexto educacional. Ele é de suma importância e relevante para o aprimoramento do desenvolvimento da educação do país, pois, geralmente são propostas de suporte alinhado e adequado para o ensino.

Ao propor um PTT, o primeiro passo é buscar criar um material que contemple necessidades identificadas na pesquisa, de forma que seja relevante para o ensino. Nesse sentido, a conclusão do PTT indica não apenas a conclusão de um ciclo, mas a materialização de conhecimentos e estratégias para impactar diretamente o processo de ensino e aprendizagem em contextos específicos. Que nesse caso é algo relevante para o ensino da criança surda em uma escola situada em uma das cidades do arquipélago do Marajó.

O PTT resultante desta pesquisa é em formato de e-book com atividades ilustrativas com QR Code. Ele contém sinalização explicativa de cada atividade inserida no livro. Com isso, busca-se abordar questões relacionadas ao ensino da leitura e escrita da língua portuguesa, considerando a variedade linguística usada pela criança.

A observação feita em sala de aula regular e no AEE foram primordiais para a criação do PTT, que será um recurso didático para o ensino da língua portuguesa, e pode ser usado em diferentes contextos educacionais. Diante das práticas observadas, busca-se oferecer um recurso que promova não apenas o aprendizado, mas também o engajamento e o respeito à identidade linguística dos alunos, incluindo aqueles que enfrentam dificuldades com a leitura e escrita ou que vivenciam desafios de acessibilidade no contexto educacional. Assim, o PTT se configura como uma resposta prática às demandas identificadas na pesquisa, com potencial de aplicação em diferentes contextos escolares.

Como o foco é o desenvolvimento de metodologias diferenciadas para o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa para surdos no ensino fundamental menor, o PTT busca propor atividades que sejam ao mesmo tempo interativas e acessíveis, considerando as especificidades linguísticas e culturais dos alunos em uma comunidade tradicional. Essas atividades têm como objetivo atrair a atenção dos estudantes e promover um aprendizado mais inclusivo, respeitando o ritmo individual e criando oportunidades de engajamento de forma lúdica e motivadora.

As atividades estão organizadas em cinco capítulos, quatro deles cada um trará estratégias diferenciadas para engajar os alunos no aprendizado da leitura e escrita da língua portuguesa. Mas antes desses quatros, há um capítulo do qual apresenta, brevemente as abordagens do ensino da leitura e escrita para crianças surdas e ouvintes, nele também se apresentam os níveis de consciência fonológica, com uma breve apresentação dos níveis pré-silábicos e pós-silábico.

No Capítulo 2, são exploradas abordagens pedagógicas que contêm elementos visuais, atividades lúdicas e estratégias culturais, como a criação de uma autobiografia ilustrada e o uso de um bingo de palavras relacionadas a nomes de animais para ampliar o vocabulário.

Nessa autobiografia a professora deverá explicar para os alunos de acordo com as recomendações que se encontram no e-book, pois em todas as atividades terão descritos o objetivo, materiais e a descrição como também terá ao lado um link e um QR code que irá traduzir em Libras cada um desses requisitos da atividade.

Abaixo na imagem 9 há exemplo de uma das cinco cartelas-bingo que estão na atividade 2 deste capítulo. Nessa atividade, dependendo do número de alunos, a professora poderá dividir a turma em grupos, trios ou dupla, assim, realizando uma interação entre os alunos surdos e ouvintes. Um outro ponto importante foi colocar uma cartela por página para assim, caso tenha algum aluno com baixa visão possam também participar da atividade.

Imagen 09 - Bingo - Cartela - 01



Fonte:https://reidascartelas.com.br/tema-animaais_4cpp/download/tema-animaais_4cpp.pdf

No Capítulo 3, o foco é na associação de palavras e o desenvolvimento narrativo, com atividades como caça-palavras temáticas e criação de histórias a partir de personagens e cenários predefinidos no e-book. Essas atividades estimularão a criatividade, a expressão e incentivam os alunos a explorarem conexões entre palavras e narrativas de forma visual e escrita.

O Capítulo 4 apresenta jogos interativos, como quebra-cabeça de palavras e jogos de memória, promovendo o reconhecimento de palavras e a associação com sinais em Libras.

Por fim, o Capítulo 5 apresentará desafios lúdicos, como palavras cruzadas e o diário visual, que revisam o aprendizado e fortalecem o vínculo entre leitura, escrita e identidade cultural. Essas atividades serão desenvolvidas para criar um ambiente inclusivo e significativo, valorizando o engajamento e o desenvolvimento integral dos alunos surdos.

A sequência didática é um conceito central na área de educação, especialmente no ensino de línguas. Trata-se de um conjunto de atividades organizadas de forma intencional e progressiva, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de determinado conteúdo ou habilidade. A organização dessas atividades respeita uma lógica pedagógica que leva em compreensão os conhecimentos prévios dos alunos, as metas de aprendizagem e os contextos socioculturais envolvidos. Dessa forma, a sequência didática funciona como um guia estruturado para promover um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que são referências nesse campo, uma sequência didática possui etapas bem definidas, como apresentação da situação, realização de atividades interativas, produção inicial, instruções pedagógicas e produção final. Cada uma dessas etapas desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências dos alunos, permitindo que avancem de forma gradual e segura. Essa progressão é planejada para garantir a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, partindo de um ponto inicial até um produto final que demonstra o que foi aprendido.

No contexto do ensino de língua portuguesa para surdos, em comunidades tradicionais, a sequência didática assume características ainda mais específicas. A inclusão de estratégias visuais, atividades interativas e o uso de elementos culturais locais é essencial para garantir a acessibilidade e a significação do processo de aprendizagem. Por exemplo, ao trabalhar com textos narrativos, pode-se começar com a exploração de imagens que representam a história, seguida de discussões em Língua Brasileira de Sinais (Libras), e culminar com a produção de textos em língua portuguesa escrita. Essas etapas respeitam as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, promovendo maior engajamento e compreensão.

Uma sequência didática bem estruturada também deve considerar os objetivos pedagógicos e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é importante definir claramente o que se espera que os alunos sejam capazes de fazer ao final de cada etapa. No caso de alunos surdos, essa definição precisa incluir tanto as habilidades de leitura e escrita quanto a ampliação do repertório linguístico e cultural. A avaliação pode ocorrer por meio de observações, análise de produções dos alunos e reflexões sobre os avanços obtidos. É importante destacar que a flexibilidade é uma característica essencial de uma sequência didática. Embora deva ser planejado com cuidado, é necessário adaptá-la conforme as necessidades e dificuldades dos alunos, além das condições de ensino. Para alunos surdos, essa flexibilidade pode incluir ajustes na comunicação, maior ênfase em recursos visuais e o uso de materiais específicos, como vídeos, desenhos e diagramas, que facilitam a compreensão e o aprendizado. Assim, a sequência didática não é um modelo rígido, mas sim um instrumento sonoro que busca atender às demandas reais do processo de ensino.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Elisabeth de; FARIA, Graça. Tópico discursivo e argumentação nos textos escolares. In: ELIAS, Vanda M^a. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. 1. ed., 3^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

ALMEIDA, Débora Lopes de. Práticas de Ensino de Português como segunda língua para surdos. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set./Dez. 2016. Disponível em:<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 ago 2024.

ALVES, Edneia de Oliveira. **Língua Brasileira de Sinais (Libras):** noções básicas sobre a sua estrutura e a sua relação com a comunidade surda. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BALSAN, Luciana Silveira; SILVA, Adriana Maria Almeida. A aprendizagem da leitura e suas implicações no ensino. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 3, p. 765-788, 2020.

BARBOSA, José Paulo. **Gêneros do discurso.** In; PEC - Formação Universitária. São Paulo; Secretaria da educação/PUC/USP/UNESP, 2002, p. 684-698.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977). 2006.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse.** Freedom of access to knowledge and society through Discourse. Norwood: Ablex, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador** - introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOTELHO, Paulo. **Linguagem e letramento na educação dos surdos:** ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BORGES, Leila Cristina.; SALOMÃO, Nancy Maria Ramalho. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003.

BRASIL. [Lei 14.191, de 2021](#), que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - [Lei 9.394, de 1996](#)) como uma modalidade de ensino independente. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 Jan. 2024.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 24 de abril de 2002.

BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: 68. **Revista Trama.** Volume 7 - Número 14 - 2º Semestre de 1997 p. 57 - 68 Templo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia.

CAMPOS, Maria de Lourdes Inácio Leite. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos, SP: EDUFSCar, 2014. p. 36- 61.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v.6, nº1, 2000, p.99-116.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2016.

CICCONE, Marta. **Comunicação total:** introdução, estratégias a pessoa surda. 2 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CRUZ, Virgílio Dias. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas.** Lisboa/Porto: Lidel Edições Técnicas Ltda, 2016.

ELIAS, Simone. e Koch, Ingodore Villaça. **Análise de discurso:** fundamentos e conceitos. 2. ed. São Paulo: Cortez. (2016)

ERICKSON, Frederico. **Sociolinguistics.** Berlim e New York: Walter de Gruyter, 1988, p. 77-194.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a libertação.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1982.

GALUCH, M. T., Silva, D. P., BOLSANELLO, J. S. **Fundamentos e métodos de alfabetização e letramento.** Curitiba: Ibpex, 2011

Gamba-Yoshida, Maria Carolina Cabestre. **Atividades de estimulação da consciência fonológica por meio de um livreto destinado a alunos com deficiência auditiva/surdez.** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição em uma perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus. 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. disponível em:
<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/22005-censo-2022-o-retrato-atualizado-do-brasil.html> Acesso em: 14 out. 2024.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura e escrita: formação de professores** (2. ed.). São Paulo: Ática, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça & Travaglia, Luiz Carlos. **Texto, leitura e produção de sentido.** 2. ed. São Paulo: Cortez. 2011 p. 92.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cláudia de Bem Figueiredo de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. (Org.) **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 11-32.

MATTOS, Célia Linhares Gonçalves. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., (orgs). **Etnografia e educação:** conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Book.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. rev. e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2016.

Neves, Eduardo Góes, e Miranda, Cristiana Martins. A balbucio como etapa de desenvolvimento da linguagem em bebês surdos e ouvintes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 17(4), 991-1010. doi:10.1590/1982-4017-2017-0048. p. 995. 2017.

PRADAL, Marina Castilho. **A educação bilingue para surdos e a formação continuada de professores/** Marina Castilho Pradal. Centro de Educação e Artes. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2022. Disponível em:
https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2022_Marina_Castilho_Pradal_TCC.pdf. Acesso em: 23/12/2024.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2024.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de Ensino na Educação da Pessoa com Surdez.** LIBRAS à Distância. UNESP. 2001.

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

QUADROS, Ronice Müller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais brasileira: Estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

QUADROS. Ronice Müller de & SCHMIEDT. Magali L. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** – Brasília: MEC, SEESP, 2007.

Políticas públicas para o livro e leitura: Programa Nacional de Biblioteca Escolar e Programa Nacional do Livro Didático. Tema 3 Trabalho Docente e Políticas Educativas, volume 2, 2013, volume 2, 2013 (2654- 2661, pp).

SÁ, Nelson Luiz de. **Os estudos surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Ernesto Luiz da; MENEZES, Edna Maria. **Metodologia da Pesquisa e elaboração da dissertação.** 3.ed. Florianópolis: Laboratório do Ensino à Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. 3^a ed. São Paulo: Plexus Editora 2011.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos:** concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010. 124 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos:** da Educação Infantil ao Ensino Superior. 1^a ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. v.1. 302 p. ISBN: 978-85-8412-030-7.

STOKOE, William. **Sign and Culture:** A Reader for Students of American Sign Language. Listok Press, Silver Spring, MD.1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.151-252.

APÊNDICES



Apêndice 01 – Questionário para pais/ responsáveis de/ por alunos surdos

QUESTIÓNARIO PARA PAIS/ RESPONSÁVEIS DE/ POR ALUNOS SURDOS
(DO ENSINO FUNDAMENTAL)

Prezado _____ de aluno surdo:

Esse questionário se destina a obter alguns dados sobre o ensino da leitura e da escrita para aluno surdo de 2º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino. Esta atividade é parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da UEMASUL. Pedimos sua colaboração para respondê-lo. Suas respostas são confidenciais. Agradece mos desde já sua preciosa colaboração.

- 1) Como você descreve a experiência do(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável, com leitura e escrita da Língua Portuguesa ?
-
-

- 2) Quais são os maiores desafios que o(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável enfrenta para aprender a ler e escrever em Língua Portuguesa no contexto dessa comunidade?
-
-

- 3) A escola oferece algum suporte específico para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa para estudantes surdos? Se sim, qual?
-
-

- 4) Você percebe diferenças na aprendizagem do(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável e em relação a outras crianças ouvintes da mesma idade? Se sim, como você lida com essas diferenças?
-
-

- 5) Como o uso da Libras (Língua Brasileira de Sinais) tem sido integrado no ensino da leitura e escrita do(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável?
-
-

- 6) Que tipos de atividades ou formas de apoio você acha que ajudam mais seu filho(a) a aprender a ler e escrever?
-

- 7) Em sua percepção, a comunidade escolar, incluindo professores e outros alunos, está preparada para apoiar o desenvolvimento linguístico do(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável? Justifique sua resposta.
-

- 8) Como você, como pai/ mãe/responsável, participa do processo de aprendizagem da leitura e escrita do(a) seu/sua filho(a)/o(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável?
-

- 9) Você recebe orientação da escola? Se sim, quais?
-

- 10) Você acredita que a cultura e tradições da comunidade influenciam o modo como a Língua Portuguesa é ensinada ao seu filho/ a sua filha ou aluno(a) pelo(a) qual você é responsável ? Se sim, como isso acontece?
-

- 11) Quais são suas expectativas em relação ao futuro do seu filho(a)/a sua filha ou aluno(a) pelo(a) qual você é responsável em termos de do mínimo da Língua Portuguesa e suas oportunidades educacionais?
-

- 12) Você considera que a escola valoriza a identidade cultural e linguística do(a) surdo (a)? Como isso se reflete no ensino?
-

- 13) Que sugestões você daria para melhorar o ensino da Língua Portuguesa para crianças surdas no Ensino Fundamental, especialmente no contexto de uma comunidade tradicional?
-
-

Obrigada pela atenção!
Claudilene de Sousa Alves



Apêndice 02 – Questionário da entrevista com professores de alunos surdos

QUESTÓNARIO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS(DO ENSINO FUNDAMENTAL)

Caro(a) professor(a),

Esse questionário se destina a obter alguns dados sobre como ocorre o ensino da leitura e da escrita para aluno surdo de 2º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino. Esta atividade é parte da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da UEMASUL. Pedimos sua colaboração para respondê-lo. Suas respostas são confidenciais. Agradecemos desde já sua preciosa colaboração

- 1) Qual a sua formação (graduação)? _____
- 2) No seu curso de graduação, você cursou alguma disciplina de libras ou que tratasse sobrealuno surdo? _____
- 3) Há quanto tempo você trabalha com alunos surdos, em series iniciais?

- 4) Você fez algum curso ou participou de alguma capacitação para trabalhar com alunossurdos? Se sim, diga qual(is):

- 5) Como você avalia o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos surdos, emcomunidade tradicional?

- 6) Na sua percepção, quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos naaprendizagem da Língua Portuguesa escrita?

- 7) O contexto cultural dessa comunidade influencia no desenvolvimento da leitura e escritados alunos surdos? Se sim, como?

- 8) Quais estratégias pedagógicas você utiliza para ensinar a leitura e a escrita em línguaportuguesa para alunos surdos?

-
- 9) Quais adaptações curriculares ou materiais específicos você utiliza para facilitar a alfabetização de surdos no ensino fundamental?
-
- 10) Na sua percepção qual é o papel da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos?
-
- 11) Possui formação continuada para trabalhar com surdos e se existe o suporte oferecido aos professores para lidar com as especificidades da educação de surdos?
-
- 12) Existe intérprete em sua sala de aula, se sim, de que forma a colaboração com intérpretes de Libras ou outros profissionais de apoio impacta o processo de ensino da leitura e escrita para surdos?
-
- 13) Quais são os desafios enfrentados por você para trabalhar leitura e escrita com alunos surdos?
-
- 14) Você percebe diferença no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos surdos dessa comunidade tradicional em comparação com alunos de zonas urbanas? Se sim, qual(is)?
-
- 15) Como a interação entre alunos surdos e ouvintes, na sala de aula, influencia o processo de aprendizagem da leitura e escrita para os alunos surdos?
-
- 16) Na sua opinião, o sistema educacional atual oferece suporte adequado para a inclusão, de forma que favorece o desenvolvimento da leitura e escrita de alunos surdos no ensino fundamental? _____
-

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNO SURDO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA EM COMUNIDADE TRADICIONAL

Pesquisador: CLAUDILENE DE SOUSA ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82350224.6.0000.5554

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.252.821

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título A LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNO SURDO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA EM COMUNIDADE TRADICIONAL, nº de CAAE 82350224.6.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável CLAUDILENE DE SOUSA ALVES. Trata-se de um estudo e abordagem qualitativa.

O cenário da realização desse estudo será composto por: A pesquisa será realizada em uma escola pública localizada na cidade de Santa Cruz do Arari , PA, no arquipélago do Marajó. A pretensão é que ela seja desenvolvida em duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, sendo uma do ensino regular e a outra, na sala de aula de Atendimento Educacional Especializado , AEE, com turnos e professores diferentes. Também terá a participação dos pais, respondendo um questionário sobre o que eles percebem sobre o desenvolvimento do filho na escola regular e os desafios enfrentados no contexto de aprendizagem.

Os participantes desta pesquisa serão: A pesquisa contará com a participação de duas professoras, sendo uma atuante no ensino regular e uma no Atendimento Educacional Especializado (AEE), todas da rede municipal de ensino. Além disso, serão incluídos os pais dos dois alunos surdos que estão matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental nas séries iniciais. A participação das professoras permitirá uma análise comparativa e complementar entre os dois contextos de ensino dos quais os alunos participam, o que pode facilitar a compreensão do

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.252.821

objeto deste estudo. Quanto à participação dos pais é para descobrir a percepção deles sobre o desenvolvimento dos filhos referente à aprendizagem da leitura e escrita.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: Alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental; 2) Alunos do turno matutino; 3) Alunos surdos pertencentes a turmas regulares; 4) Alunos surdos, com frequência superior a 75% nas aulas regulares, para poder garantir a participação contínua nas atividades. Para garantir a homogeneidade e a relevância dos dados obtidos, foram definidos também os seguintes critérios de exclusão,

Serão excluídos do estudo: Alunos surdos que não estejam matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental; 2) Alunos que frequentam o turno vespertino ou noturno; 3) Alunos matriculados em turmas especiais, como Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou turmas de aceleração; 4) Alunos com frequência inferior a 75% nas aulas regulares, para poder garantir a participação contínua nas atividades.

Para tanto, as informações desta pesquisa serão : As técnicas utilizadas são de grande importância para uma melhor organização da pesquisa. Assim, faz-se necessário estabelecer quais instrumentos serão utilizadas para a construção dos dados. Um dos principais instrumentos que serão utilizados é observação sistemática das atividades desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, tanto na sala de aula regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Durante a observação, será registrada a interação das crianças com os professores e com seus pares, para a compreensão do conteúdo pedagógico. A intenção é que a observação seja realizada três vezes por semana, pelo menos, durante dois meses. Além da observação, será feita entrevista semiestruturada com a professora da sala de aula regular e a da sala de apoio, para investigar suas percepções sobre o ensino de crianças surdas, as metodologias empregadas e os desafios enfrentados. A entrevista semiestruturada permitirá que as professoras falem sobre suas práticas pedagógicas e o impacto do bilinguismo na aprendizagem dos alunos surdos, conforme destacado por Lodi (2014), que argumenta que "o ensino de língua portuguesa para surdos deve respeitar as particularidades linguísticas dos alunos e estar integrado ao uso da Língua de Sinais, promovendo uma educação verdadeiramente bilíngue" (Lodi, 2014, p. 135). Os pais das crianças também irão responder um questionário, principalmente o que acompanha mais a vida escolar delas. O intuito é compreender como ocorre a mediação da língua portuguesa e da Língua de Sinais no ambiente familiar e como eles percebem o progresso acadêmico e social

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.252.821

dos seus filhos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Investigar como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa por alunos surdos, de séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma comunidade tradicional localizada no arquipélago do Marajó.

Objetivos Específicos

- Identificar as atividades de leitura e escrita da língua portuguesa nas quais os alunos surdos, de séries iniciais do Ensino Fundamental de uma comunidade tradicional, envolvem-se no contexto escolar;
- Descrever as atividades de leitura e escrita da língua portuguesa nas quais os alunos surdos, de séries iniciais do Ensino Fundamental de uma comunidade tradicional, envolvem-se no contexto escolar;
- Verificar a percepção/compreensão de alunos surdos acerca das orientações dadas pelo professor, no processo de aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa no contexto escolar;
- Elaborar material didático adaptado, conforme os resultados, podendo ser sequências didáticas, que possa contribuir no processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa, por alunos surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual foram descritos pelo pesquisador: "A pesquisa a ser devolvida pode apresentar alguns riscos, com isso, esclarecemos que os riscos de sua participação serão mínimos. Por exemplo, o aluno ou o professor podem sentir-se constrangido com a presença da pesquisadora em sala de aula. Pode haver riscos de os dados pessoais dos participantes serem vazados. Pode ocorrer invasão de privacidade e divulgação de dados confidenciais. O aluno surdo pode não compreender Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para isso a pesquisadora irá traduzir todo o texto para Libras. No entanto, se o participante/colaborador se sentir constrangido em passar informações, poderá desistir da pesquisa a qualquer momento sem nenhum dano e/ou prejuízo."

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.252.821

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais:

As pesquisadoras adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos e para garantir as principais medidas, para que a pesquisa seja conduzida de forma ética e segura. Será necessário a obtenção do consentimento dos pais ou responsáveis dos participantes menores de idade, bem como o fornecimento de informações claras sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos que serão desenvolvidos. No caso de haver constrangimento divido à presença da pesquisadora em sala de aula, é garantida ao participante a opção de a pesquisa ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízos. Para a compreensão do TCLE, pelo aluno, a pesquisadora, como professora que trabalha com o ensino de Libras, tem condições de se comunicar com o aluno nas duas línguas, em Libras e em português, como segunda língua do aluno surdo. Quanto à invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, ao sigilo referente aos dados pessoais dos participantes, a proposta é não usar nomes dos participantes, e manter as informações e os dados em lugar seguro, de forma que somente os pesquisadores tenham acesso. E ao finalizar a pesquisa, todos os dados serão repassados ao PPGLe, que manterá o arquivo em segurança. Nos comprometemos, também, a manter o participante informado de como ocorre a lida com os dados e quais dados são os de interesse desta pesquisa, de forma que, caso seja do desejo deles, alguns dados poderão ser omitidos na análise. Assim, será feita uma seleção criteriosa dos dados conforme for necessário. Outra medida é propor reuniões periódicas com os participantes para prestar informação durante toda a pesquisa. No caso de desistência de participantes, os dados dele/dela serão omitidos na pesquisa.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais: "Quanto aos benefícios desse estudo, é possível que os resultados tragam importantes contribuições aos estudos relativos à aprendizagem da língua portuguesa por essa classe minoritária que é a da pessoa surda. Os resultados poderão contribuir para mais desenvolvimento do trabalho de professores, resultando em um ensino mais eficaz e assertivo; proporcionar melhoria da proficiência em leitura e escrita, em Língua Portuguesa, dos estudantes participantes, bem como poderá melhorar a comunicação entre alunos ouvintes e surdos. Ademais, os resultados

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.252.821

serão divulgados em eventos científicos, em publicações e outros meios de comunicação.

Reitera-se que para a realização da pesquisa, os documentos apresentados aos participantes que requerem a compreensão dos direitos, das responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que implicam, a participação deles, deverão estar prontos, com a devida concordância e assinatura. E sempre que desejarem, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, e será assegurado que o estudo não acarretará qualquer despesa ao participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos nas Resoluções nº 466/12 e 512/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

O (A) parecerista analisando o projeto e documentos postados desde a última passagem pelo CEP, em resposta as correções solicitadas, analisou que o projeto foi todo adequado a todas as solicitações e está apto para ser iniciado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está aprovado e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

apto para ser iniciado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

CEP: 65.600-000

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.252.821

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_2371223.pdf	01/11/2024 17:06:05		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaooautorizacaoinfraestrutura.pdf	01/11/2024 17:03:16	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEpais.pdf	01/11/2024 16:59:39	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCEpais.pdf	01/11/2024 16:59:01	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	declaracaoprofessoras.pdf	01/11/2024 16:29:10	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	01/11/2024 16:28:22	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Outros	questionariopais.pdf	31/10/2024 23:44:49	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Outros	solicitacaoregistradaantes.pdf	31/10/2024 22:22:05	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Declaração de concordância	Declaracaodeconcordancia.pdf	31/10/2024 22:19:43	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	OFICIO_ENCAMINHAMENTO_PESQUISA.pdf	31/10/2024 22:17:21	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaoPesquisadores.pdf	31/10/2024 22:13:51	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Outros	Entrevistacomprofessoras.pdf	30/10/2024 23:23:20	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7113479.pdf	30/10/2024 22:52:25	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Outros	curriculopesquisadora.pdf	30/10/2024 22:51:07	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Outros	curriculocoorientadora.pdf	30/10/2024 22:49:38	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	30/10/2024 22:48:47	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	30/10/2024 20:29:49	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	10/07/2024 12:22:23	CLAUDILENE DE SOUSA ALVES	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.252.821

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 27 de Novembro de 2024

Assinado por:

FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br