

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PROFEI

LUINALDO DA SILVA SOARES

ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO UTILIZADAS POR PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA COM OS ESTUDANTES SURDOS DE SÃO LUIS-MA

SÃO LUÍS
2025

LUINALDO DA SILVA SOARES

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO UTILIZADAS POR PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA COM OS ESTUDANTES SURDOS DE SÃO LUIS-MA.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
em Rede Nacional – PROFEI, pela
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA,
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra

SÃO LUÍS
2025

Soares, Luinaldo da Silva.

Análise das práticas de ensino utilizadas por professores de língua portuguesa com os estudantes surdos de São Luís-MA./ Luinaldo da Silva Soares. - São Luís - MA, 2025.

188f.

Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva-PROFEI) - Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Deuzimar Costa Serra.

1. Práticas de Ensino. 2. Professor. 3. Estudantes Surdos. 4. Língua Portuguesa. 5. Produção Textual. I. Título.

CDU: 376-054.57(812.1)

Elaborado por Luciana de Araújo - CRB 13/445

LUINALDO DA SILVA SOARES

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO UTILIZADAS POR PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA COM OS ESTUDANTES SURDOS DE SÃO LUIS-MA.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
em Rede Nacional – PROFEI, pela
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA,
como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação Inclusiva.

São Luis, 22 do mês de setembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



DEUZIMAR COSTA SERRA

Data: 18/02/2026 18:01:48-0300

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

Orientadora / Presidente da Banca

Dr^a. Deuzimar Costa Serra

Documento assinado digitalmente



JACKSON RONIE SA DA SILVA

Data: 18/02/2026 20:09:53-0300

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

Examinador Interno

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva

Documento assinado digitalmente



LUCELIA CARDOSO CAVALCANTE

Data: 19/02/2026 22:06:02-0300

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

Examinador Externo

Dr^a. Lucélia Cardoso Cavalcante

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que de certa forma colocaram as mãos nesse constructo textual direta ou indiretamente, que ajudaram-me a tecer essa teia de palavras e pensamentos para que pudesse formar um arcabouço de conhecimentos.

À minha família, na pessoa da minha Mãe – Jucilene Ferreira da Silva Soares, que sempre me empurrou para o abismo do conhecimento, a qual me joguei sem paraquedas e pude aterrissar em terras firme do aprendizado. E *in memoriam* ao meu Pai José Luiz Soares, que sempre quis ter um filho doutor que virou “doutor das letras” segundo ele, e que agora com essa etapa concluída estou chegando mais perto do objetivo que ele tanto quis para mim.

E a todos aqueles que apoiaram-me e incentivaram-me com exemplos e experiências mostrando-me que esse tempo dedicado aos estudos vale a pena sim, principalmente para quem vem de um contexto em que a pobreza se faz presente todos os dias, mas que não nos impossibilita de alçar voos mais altos e mergulhar em águas mais profundas do conhecimento através dos estudos, pois só assim é possível construir uma história de conquistas, vitórias e sucessos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter proporcionado-me a vida e a oportunidade de ter iniciado e concluído mais esse processo de aprendizagem que me abriu portas para descobrir novas possibilidades e horizontes;

À minha família, que da sua forma soube me apoiar e incentivar nessa jornada e durante toda a minha vida até aqui;

Aos meus amigos, que me ajudaram, àqueles que me emprestaram suas mãos na construção desse estudo, em especial ao Tarcísio Welvis pelos conselhos e orientações práticas e ao Thiago Macêdo pelo trabalho intenso nas transcrições das entrevistas e pelo apoio diário e incansável companhia. E aos diversos amigos que me incentivaram e deram o suporte quando necessário para que eu não desistisse e concluísse essa minha etapa acadêmica e fase da vida, profissional e pessoal;

À Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e ao Programa de Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI, que apesar das dificuldades e nas possibilidades concederam-me uma estrutura, mesmo que mínima, para que eu pudesse finalizar esse processo formativo;

À minha Professora, Orientadora e Amiga, Deuzimar Costa Serra, por acreditar e dedicar a mim um pouco do seu grande conhecimento e precioso tempo, orientando-me nessa jornada;

A todos os professores e funcionários que fazem o PROFEI-UEMA, que contribuíram com o seus conhecimentos e zelo que enriqueceram-me com suas valiosas contribuições, ensinamentos e eficiências;

À professora Lucélia Cardoso Cavalcante, que foi minha primeira orientadora na turma 2 da UNIFESSPA, que me aceitou como orientando, mesmo sem me conhecer e sem saber de onde vinha, mas que acreditou nas minhas potencialidades. Mesmo que eu não tenha continuada na turma 2, mas a senhora me alicerçou para que eu pudesse continuar a jornada;

Aos meus amigos de turmas, os da Turma 2 da UNIFESSPA e os da Turma 3 da UEMA, que compartilharam comigo momentos de alegrias, dificuldades, companheirismo e de conhecimentos múltiplos durante todo o percurso que fizemos juntos;

Às minhas amigas de turma, de grupo de pesquisa e orientações, Celiana Lima da Silva e Vera Lucia Oliveira dos Santos, que me receberam, eu sendo egresso de outra turma, mas desde o primeiro momento estiveram comigo nessa odisseia chamada “mestrado”, pegando-me pela mão e me carregando, apoiando-me e ensinando-me muito nessa caminhada, muitas vezes árdua, mas com vocês, se tornou tranquila e possível;

À todas as pessoas que ajudaram-me na construção deste trabalho, principalmente os partícipes da pesquisa, que prontamente e voluntariamente dispuseram-se a contribuir com informações e experiências para que este trabalho pesquisatório fosse construído. E as demais pessoas que foram surgindo pelo caminho e dando suas valiosas contribuições;

Àqueles que torceram contra mim, pois seus pensamentos e ações negativas surtiram efeitos contrários e, com isso, impulsionaram-me a conquistar meus objetivos;

À toda e qualquer tipo de entidade que possa existir, que tenham emanado energias positivas, forças e bençãos, para que fosse possível chegar até aqui com êxito;

Por fim, a todas as pessoas que torceram pelo meu sucesso, muito obrigado, minha gratidão será eterna.

Até aqui nos ajudou o Senhor! (1 Samuel 7:12).

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Paulo Freire
(Pedagogia da Indignação)

RESUMO

Este trabalho dissertativo é fruto de uma pesquisa que trilhou a análise das práticas de ensino utilizadas por professores de Língua Portuguesa e do Atendimento Educacional Especializado - AEE de estudantes surdos. No que se refere sobre a língua do estudante surdo, a lei 10.436/2002 versa que a pessoa surda pode ter como primeira língua (L1) a Língua Brasileira de Sinais (Libras), mas que precisa ter domínio da Língua Portuguesa (LP) na sua modalidade escrita como segunda língua (L2), por ser um cidadão brasileiro e precisar ser alfabetizado na língua oficial do país. Com isso, objetivou-se investigar se as práticas dos professores de LP são adequadas para o ensino de L2 com estudantes surdos das escolas públicas do ensino médio da cidade de São Luís – MA. Sobre essa temática, a pesquisa trouxe para a luz o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como perspectiva metodológica para a didática desses professores. Tratou-se de uma pesquisa de campo, com objetivos descritivos e explicativos, de abordagem qualitativa, com procedimentos bibliográficos e documental, através da execução de Observações Não-Participante com Entrevista Semiestruturadas. Para o tratamento e análise dos dados obtidos foi usada a teoria da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), para a execução da interpretação dos resultados. Como o embasamento teórico e metodológico, seguiu-se na direção da aprendizagem/sociohistórica de Vigotski (2003), junto aos autores que foram revisitados como: Libâneo (2013), Marcuschi (2007), Franco (2016), Lacerda (2013), Gil (2002), Vilaroga e Mendes (2014), Quadros (2008), Rabelo (2012), dentre outros. Este constructo teórico como resultado da pesquisa, possibilitou uma reflexão crítica nas práticas de ensino de LP na produção textual escrita na perspectiva inclusiva junto a sala de recursos multifuncionais com estudantes surdos. Posterior a coleta e análise dos resultados, foi produzido um Caderno Digital com Propostas de Práticas de Ensino de L2, que podem auxiliar professores de LP e de AEE na perspectiva do Ensino Colaborativo e do DUA, nos planejamentos das aulas de produção de textos escritos em língua portuguesa.

Palavras-Chave: Práticas de Ensino; Professor; Estudantes Surdos; Língua Portuguesa; Produção Textual.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research study that examined the teaching practices employed by Portuguese Language teachers and Specialized Educational Support (AEE) professionals working with deaf students. Regarding the language of deaf students, Law 10.436/2002 establishes that a deaf person may have Brazilian Sign Language (Libras) as their first language (L1), but must also acquire proficiency in written Portuguese (L2), as they are Brazilian citizens and must be literate in the country's official language. Accordingly, this study aimed to investigate whether the teaching practices of Portuguese Language (PL) teachers are appropriate for L2 instruction with deaf students in public high schools in the city of São Luís, Maranhão. Within this thematic scope, the research highlighted Collaborative Teaching and Universal Design for Learning (UDL) as methodological perspectives for the pedagogical approaches of these educators. This was a field study with descriptive and explanatory objectives, adopting a qualitative approach and employing bibliographic and documentary procedures, as well as non-participant observations and semi-structured interviews. For data treatment and analysis, Bardin's (2016) Content Analysis methodology was used to interpret the results. The theoretical and methodological framework was guided by Vygotsky's (2003) socio-historical theory of learning, along with contributions from authors such as Libâneo (2013), Marcuschi (2007), Franco (2016), Lacerda (2013), Gil (2002), Vilaronga and Mendes (2014), Quadros (2008), Rabelo (2012), among others. This theoretical construct, developed through the research, enabled a critical reflection on PL teaching practices related to written text production from an inclusive education perspective, particularly within multifunctional resource rooms for deaf students. Following data collection and analysis, a Digital Handbook was produced containing L2 Teaching Practice Proposals, which may support PL and AEE teachers in planning written text production lessons in Portuguese, aligned with the principles of Collaborative Teaching and UDL.

Keywords: Teaching Practices. Teacher. Deaf Students. Portuguese Language. Text Production.

LISTA DE SIGLAS

AEE	___	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	___	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	___	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	___	Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez
CAS-MA	___	Centro de Educação Especial Professora Maria da Glória Costa Arcangeli
CCE	___	Código de Conduta e Ética
CNE	___	Conselho Nacional de Educação
CEP	___	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DUA	___	Desenho Universal da Aprendizagem
EC	___	Ensino Colaborativo
GEI	___	Guia do Educador Inclusivo
L1	___	Primeira Língua
L2	___	Segunda Língua
LBI	___	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	___	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	___	Língua Brasileira de Sinais
LP	___	Língua Portuguesa
MA	___	Maranhão
OMS	___	Organização Mundial da Saúde
PAEE	___	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	___	Pessoa com Deficiência
PROFEI	___	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PTILS	___	Professor Tradutor Intérprete de Libras
RE	___	Recurso Educacional
SEDUC-MA	___	Secretaria de Educação do Maranhão
TCLE	___	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILS	___	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UEMA	___	Universidade Estadual do Maranhão
UESPI	___	Universidade Estadual do Piauí

UFMA	___	Universidade Federal do Maranhão
UFPI	___	Universidade Federal do Piauí
UFSC	___	Universidade Federal de Santa Catarina
UFC	___	Universidade Federal do Ceará
UFAM	___	Universidade Federal do Amazonas
UNIFESSA	___	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
USP	___	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	—	Produções Acadêmica de Práticas de Ensino com estudantes surdos e produção de gêneros textuais por estudantes surdos	25
QUADRO 2	—	Conceitos de Letramento	50
QUADRO 3	—	Público-Alvo da Educação Especial	61
QUADRO 4	—	Comparativo dos 3 Estágios do Ensino Colaborativo	72
QUADRO 5	—	Sujeitos, Quantitativo e Identificação	93
QUADRO 6	—	Perfil Profissional dos Partícipes	98
QUADRO 7	—	Categorias de Análises	103

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Um ensina; o outro observa / Um professor; o outro assistente	69
FIGURA 2 -	Estações de ensino / Ensino Paralelo	70
FIGURA 3 -	Ensino Alternativo; Equipe de Ensino ou Ensino Colaborativo	71
FIGURA 4 -	Estratégias do DUA às redes de aprendizagem	76
FIGURA 5 -	Esquema resumido da sequência didática	158

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	INTRODUÇÃO	17
1.1	ESTADO DA ARTE	23
2	SEÇÃO 2 – PERCUSSO DIACRÔNICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	29
2.1	CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA: DA PRÉ-HISTÓRIA À IDADE MÉDIA	29
2.1.1	Início da Educação de Surdos	32
2.1.2	Filosofias Educacionais na educação de surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo	34
2.2	ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E MARANHÃO	39
3	SEÇÃO 3 – PASSEIO TEÓRICO: ENTRECruzando SABERES	44
3.1	PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	44
3.1.1	Práticas de ensino para estudantes surdos	47
3.2	LETRAMENTO E SUAS CONCEPÇÕES	49
3.2.1	Concepções de Letramento	49
3.2.2	Letramento surdo	52
3.3	TIPOLOGIA TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL	55
3.4	SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	58
3.5	ABORDAGENS EDUCACIONAIS: O USO DO ENSINO COLABORATIVO E O DUA NO ENSINO DE SURDOS	64
3.6	O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE SURDOS	81
4	SEÇÃO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – DESENHO A PESQUISA	87
4.1	CARACTERIZANDO A PESQUISA	88
4.2	LÓCUS DA PESQUISA	90
4.3	PARTÍCIPIES DA PESQUISA	92
4.4	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA PESQUISA	94
4.5	COLETA DOS DADOS	98
4.6	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	100
5	SEÇÃO 5 – EDIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS - DISCUSSÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA	106
5.1	CATEGORIA 1 – CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIBRAS	106
5.1.1	Educação Especial	107
5.1.2	Libras	109
5.2	CATEGORIA 2 – CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE O ESTUDANTE SURDO	112
5.2.1	Estudante Surdo	113

5.2.2	Habilidades e Aprendizagens	116
5.2.3	Língua Portuguesa	120
5.3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	124
5.3.1	Planejamento	124
5.3.2	Práticas de Ensino	128
5.3.3	Leitura	134
5.3.4	Produção de Texto	139
5.3.5	Texto Dissertativo-Argumentativo	143
5.4	ABORDAGENS EDUCACIONAIS	148
5.4.1	Ensino Colaborativo e DUA	148
6	SEÇÃO 6 – RECURSO EDUCACIONAL – CADERNO DIGITAL	153
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	164
	APÊNDICES	174
1	TCLE	175
2	QUESTIONÁRIOS PARA AS ENTREVISTAS	179
	ANEXOS	184
1	DOCUMENTOS	
1.1	Ofício de Encaminhamento da Pesquisa	185
1.2	Declaração de Autorização da Escola para a Pesquisa	186
1.3	Declaração dos Pesquisadores	187
1.4	Declaração de Conflito de Interesses	188

APRESENTAÇÃO

Eu sou **Luinaldo da Silva Soares**, homem de origem humilde que fez todo seu ensino básico e superior em instituições públicas. Apesar das dificuldades não desisti do meu objetivo, que era de me formar e ter um diploma de curso superior.

Minha formação superior inclui uma Graduação em Licenciatura Plena em Letras Português, concluída no ano de 2014 pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, onde desenvolvi minhas habilidades acadêmicas. Participei do projeto de iniciação científica na área da literatura com o foco no erotismo, e a partir desses estudos iniciais executei leituras que só as aulas das disciplinas cursadas não iriam me possibilitar esse leque de conhecimentos que hoje possuo. Outros projetos de pesquisas seguiram-se e me deram base para novos estudos e execução do meu trabalho monográfico aprovado com nota 10,0 e louvor pela banca julgadora.

Ainda na academia, participei de projetos de extensões nas áreas tanto da gramática quanto da literatura. Fiz duas monitorias voluntárias em disciplinas de literatura para rever melhor alguns conteúdos que foram necessários para os projetos que estava desenvolvendo. Trabalhei em coordenações de cursos da universidade como bolsista, para poder pagar os gastos necessários dos meus estudos, pois a condição financeira dos meus pais era muito baixa, e não podiam arcar com todos os gastos necessários que uma graduação exige. Assim, completei o tripé de saberes em que a academia se alicerça para uma formação acadêmica e profissional: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Durante os meus estudos na graduação, tive meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais – Libras, fiz os cursos oferecidos pela Associação de Surdos de Teresina e no Centro de Apoio de Ensino a Pessoas com Surdez – CAS-PI, a partir desse momento que consegui enxergar o mundo completamente distante da minha realidade, a deficiência, o mundo dos surdos, e isso foi um divisor de águas no meu lado profissional e humano. Fiz todos os cursos disponíveis na instituição, básico, intermediário e o avançado em Libras, e foi nesse mesmo Centro, que tempos depois voltei para trabalhar como Intérprete de Libras, e assim tive um contato mais próximo com os surdos, onde aprofundei minhas habilidades na Libras e me inseri na Comunidade Surda.

Depois de graduado e concluído os cursos de Libras, trabalhei como professor do ensino fundamental e médio em escolas particulares e filantrópicas, que foram primordiais para minha carreira profissional. Nesse mesmo período, trabalhei como Intérprete de Libras do Estado do Piauí, e foram a partir dessas experiências que vivenciei intensamente o ensino de perspectiva inclusiva na educação da Pessoa Surda, e isso se tornou o propósito do meu trabalho como Professor e Intérprete de Libras

Depois de ter concluído a Especialização em Educação Especial e Libras, voltei a universidade a convite da UESPI para ser Tutor a Distância do Curso de Especialização em Libras na modalidade de Educação a Distância – EaD, e lá cursei uma segunda especialização em Educação à Distância, na modalidade EaD, que enriqueceu meu trabalho como Tutor, pois pude aliar a teoria à prática.

Hoje sou Professor e Intérprete de Libras concursado do Estado do Maranhão, desempenhando minhas funções profissionais no Centro de Ensino Especializado Professora Maria da Glória Costa Arcangeli – CAS-MA, executando trabalhos de interpretação e de Professor de Libras, onde ministro aulas nos mais variados cursos que o CAS-MA possui. Sou também professor contratado da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, desde 2017 ministrando a cadeira de Libras nos cursos de graduações. E mestrandando da 3ª turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI / UEMA.

Cursar a Pós-graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, no polo da UEMA, permitiu-me uma maior inclusão em saberes diversos com qualidade, devido a sua tradição e qualidade no ensino superior. É uma instituição de renome que está em atuação há quase 50 anos provendo uma educação superior de qualidade. Prova disso, foi a nota 5 no Enade em 2012 em três de seus cursos, nota excelente avaliada pelo MEC, sendo uma das melhores universidades do estado do Maranhão, com 19 campos distribuídos em várias cidades do estado, num total de 22 centros presenciais e no EaD, a UEMANET tem um total de 3804 usuários, 17 cursos e 4934 atividades até o momento. Com toda essa estrutura tanto a universidade quanto o programa em educação inclusiva, permitiu-me estudos contundentes sobre Educação Inclusiva, pois a UEMA tem a missão de produzir, socializar e aplicar o conhecimento nos mais diversos campos do saber através do ensino, com isso pude fortificar em bases sólidas meus conhecimentos na área da Inclusão e pude desenvolver pesquisas que me proporcionaram novos desafios que me trouxeram novos conhecimentos, e assim ser um Professor e Intérprete de Libras melhor qualificado na atuação da Educação Inclusiva e exercer o meu labor de ensinar e de aprender.

O Ensino Inclusivo com foco na Educação Especial, fez parte da minha formação inicial e continua fazendo parte da formação continuada, por isso, meu projeto de pesquisa não podia fugir dessa temática, a inclusão escolar de estudantes surdos, e por trabalhar com surdos, meu projeto seguiu nessa linha. E esse foi um dos motivos que me fizeram despertar o desejo de ingressar nesse programa, pois contempla minha área de formação profissional.

Concluo aqui, deixando os mais sinceros agradecimentos de ter feito parte do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional –

PROFEI, por saber que é um programa que tem um olhar humano voltado para a Educação Inclusiva focando na Educação Especial. Agradeço a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, onde iniciei meus estudos desse programa. Agradeço também a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, onde concluí e fecho com chave de ouro meus estudos no programa, e feliz por saber que são instituições de qualidade e excelência, que primam em seus valores de ensino, a função de transmitir conhecimentos e orientarem as aprendizagens dos seus estudantes, pois essas são suas principais formas de cumprimento das suas dimensões educativas.

1 INTRODUÇÃO

"Destaca-se a necessidade de se (re)pensar os métodos e/ou estratégias mais adequadas ao ensino da gramática da Língua Portuguesa para surdos, levando em conta os desafios e possibilidades de cada aprendiz."

Ezer Lima, 2024

A Educação Especial na perspectiva Inclusiva, voltada aos estudantes surdos para que possibilite a aquisição da Língua Portuguesa (LP) escrita, produzindo textos dissertativo-argumentativos, precisa considerar as práticas utilizadas por professores para o ensino de Segunda Língua (L2) nas salas de aula comum e as especificidades linguístico-culturais desses estudantes.

Dessa forma, as práticas de ensino da Língua Portuguesa para os estudantes surdos devem partir da sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, entendida como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2022).

Contudo, a Lei 10.436/2002, em seu artigo 4º, versa que “a Língua Brasileira de Sinais – Libras, não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, com isso, deixa claro que o estudante surdo, que frequenta a escola comum, precisa ter domínio, além da Libras, também da língua oficial do país, a Língua Portuguesa, no mínimo na sua modalidade escrita, afinal este sujeito está inserido em um contexto social grafocêntrico, em que a escrita está presente nas atividades diárias.

Dessa forma, a Libras não será suficiente para que o estudante surdo consiga sanar todas as suas necessidades comunicativas, quando este precisar expressar-se através de produções textuais formais no campo da escrita na Língua Portuguesa. Portanto, os professores da disciplina de LP em salas de perspectivas inclusivas com estudantes surdos, necessitam de práticas adequadas para o ensino de Segunda Língua (L2).

Percebia¹ que os professores de LP nas escolas em que atuei como Intérprete de Libras, utilizavam as mesmas estratégias de ensino para os estudantes surdos e ouvintes, não

¹ Ao relatar minhas experiências profissionais, irei usar os verbos na 1ª pessoa do singular. Ao final dos relatos, voltasse a usar verbos no impessoal.

considerando as diferenças linguísticas e culturais dos sujeitos surdos, utilizando-se de práticas ouvintistas que desconsideram as habilidades visuais destes, dificultando a sua aprendizagem e uso da LP escrita.

Diante dessas experiências, a problemática desta pesquisa consistiu em investigar: Quais as práticas de ensino os professores de Língua Portuguesa e da Sala de Recurso Multifuncional utilizam com os estudantes surdos para que produzam textos nas escolas públicas do Ensino Médio no município de São Luís-MA?

Consequentemente, a hipótese criada é de que na disciplina de Língua Portuguesa e na Sala de Recursos Multifuncionais, as estratégias construídas, desenvolvidas e utilizadas para o ensino dos estudantes surdos na produção de textos, focam apenas em práticas ouvintista e os recursos didático-pedagógicos usados freiam a visualidade do estudante surdo, declinando a produção de textos dissertativos-argumentativos e como essas práticas incompatíveis, refletem na dificuldade da escrita desse estudante, possuidor de uma cultura visuo-espacial.

Uma outra questão é a falta de parceria entre o professor da Sala Comum com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, para a execução do Atendimento Educacional Especializado – AEE, pois esse professor especializado, é sabedor das necessidade desse estudante com surdez e de práticas pedagógicas que exploram a visualidade deste, por conhecer sua cultura e por ter formação especializada que possibilite práticas educacionais que vão de encontro as necessidades educacionais dos estudantes surdos.

Para responder à problemática, verificar a hipótese elencada e alcançar os objetivos propostos seguindo a metodologia desenvolvida para esta pesquisa, executou-se um estudo nas esferas condizentes para a concretização desta dissertação, tais como: práticas de ensino, surdez, Comunidade Surda, identidade e cultura, formação de professores, língua, linguagens, Educação Inclusiva, Educação Especial, estudante surdo, produção textual, textos dissertativos-argumentativos, Atendimento Educacional Especializado, Ensino Colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem. Com isso, possibilitou discussões oportunas junto aos autores para a compreensão desses conceitos.

Com a execução da pesquisa foi investigadas lacunas deixadas por outras pesquisas acadêmicas que ainda não despertaram a pesquisar com o foco que tem o objeto deste estudo proposto. Assim, os dados da pesquisa, auxiliaram na construção de um Produto Educacional que tem por objetivo elaborar diretrizes para docentes da disciplina de Língua Portuguesa e o professor da Sala de Recursos de escolas comum de perspectiva inclusiva, a trabalharem com estudantes do Ensino Médio nas aulas de produção textual com estudantes surdos usando práticas adequadas para o ensino de L2 na modalidade escrita.

O interesse em pesquisar as práticas desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, justificou-se pelas vivências profissionais como Professor e Intérprete de Libras na Educação Básica. Observou-se as dificuldades que os estudantes surdos apresentavam nos momentos de produções textuais no que cernem: à estrutura sintática; a coesão; a coerência; e o vocabulário, principalmente na sua capacidade dissertativa-argumentativa.

A proposta de investigar as práticas de ensino na disciplina de Língua Portuguesa e dos Professores da Sala de Recursos Multifuncionais, no que cerne a produção textual por estudantes surdos ao final da Educação Básica, justifica-se por ser uma etapa na qual esse estudante, para que tenha acesso ao Ensino Superior, produza textos dissertativos-argumentativos² necessários nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, e de vestibulares, por isso, observava-se que as práticas de ensino dos professores de LP eram inadequadas aos estudantes surdos.

Atuando como Intérprete de Libras em escolas, concurso e provas do Enem, via a dificuldade dos estudantes surdos de produzirem as redações nessas provas, principalmente por conta da pressão que têm essas provas devido o tempo para a produção do texto.

Dentro das minhas atribuições no Centro de Educação Especial Maria da Glória Costa Arcangeli - CAS-MA, uma delas é de acompanhar surdos em entrevistas de emprego, com isso vejo a dificuldade deles de preencherem uma simples ficha com os seus dados pessoais e principalmente de escrever uma redação, pois algumas empresas pedem na hora da seleção dos futuros funcionários.

Por isso também, a escolha do gênero textual dissertativo-argumentativo, pois é um gênero que vem sendo trabalhado em todo o ensino médio, diluído nos três anos, mas no 3º ano, é dado um destaque maior para a produção desse gênero, devido aos vários contextos que fazem necessário à produção de um texto escrito em LP por partes dos surdos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), em seus escritos, diz que na etapa do ensino médio deve ter uma consolidação dos gêneros textuais, principalmente daqueles que aprofundem em suas análises, sínteses e reflexões, e o gênero textual dissertativo-argumentativo é um dos principais gêneros que contém essas características.

Acredita-se que este trabalho dissertativo, possibilitará refletir crítico-reflexivamente sobre as práticas na disciplina de Língua Portuguesa e a Produção Textual desenvolvidas em salas comuns de perspectiva inclusiva e nas Salas de Recursos Multifuncionais com estudantes

² “É um texto em que se demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese. É mais do que uma simples exposição de ideias” (Brasil, 2020, p.1).

surdos, e se essas práticas estão adequadas ao ensino de produção textual para com esses estudantes. Assim, repensar, caso necessário, estratégias, metodologias e recursos didático-pedagógicos condizentes às especificidades linguísticas dos estudantes surdos ao produzirem seus textos dissertativos-argumentativos.

Comprometeu-se nesta pesquisa, a seguir todas as normas e princípios éticos para que se desenvolva dentro dos moldes sociais, respeitando a vida e a dignidade humana, sem ferir e/ou prejudicar nenhum dos participantes envolvidos, incluindo as resoluções 466/2016 e a 510/2016, além das prerrogativas da Organização Mundial de Saúde (OMS), para que a pesquisa possa oferecer segurança e respeito aos participantes, e que os resultados possam ser apresentados posteriormente e colocados em prática com toda responsabilidade dos pesquisadores e pesquisados que se comprometeram ao executar esse trabalho investigativo.

Com isso, foi apresentado aos envolvidos, o Termo de Consentimento Livre esclarecido – TCLE, para que assinassem concordando em participar da pesquisa. O TCLE, deixou claro que foram considerados e respeitados os aspectos: culturais, religiosos, étnicos e éticos para que pudessem evitar todos os possíveis riscos, pois garantiu maior segurança aos sujeitos até o fim do processo.

Para que a pesquisa fosse concretizada, objetivos foram traçados para que o percurso investigatório seguisse na direção de serem alcançados durante o processo. Para isso, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar quais práticas pedagógicas os professores de Língua Portuguesa e da Sala de Recurso Multifuncional utilizam para ensinar estudantes surdos nas escolas públicas do ensino médio na cidade de São Luís-MA, na produção de textos dissertativos-argumentativos. No tocante, objetivos específicos foram desenhados para que a pesquisa pudesse aprofundar-se na afeição dos resultados, com isso foram traçados três: a) Investigar como a formação dos professores de Língua Portuguesa e da Sala de Recursos Multifuncionais influenciaram suas práticas de ensino de L2 voltadas à produção de textos dissertativos-argumentativos com estudantes surdos; b) Relacionar as práticas pedagógicas de ensino desenvolvidas pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Sala de Recursos Multifuncionais na produção textual dissertativa-argumentativa com os estudantes surdos do Ensino Médio; e c) Elaborar um caderno digital em formato e-book com propostas pedagógicas que orientem as práticas de ensino dos professores de Língua Portuguesa e Sala de Recursos Multifuncionais a trabalharem com a produção de textos dissertativos-argumentativos escritos em LP com estudantes surdos.

Ao longo do trabalho, será visto se os objetivos traçados, mencionados nos parágrafos anteriores, foram alcançados ao longo da pesquisa, pois através do trabalho investigatório e

registrado neste constructo teórico, serão tragas as respostas para todas as perguntas que foram surgindo ao longo do processo da construção do projeto de investigação.

A organização dos capítulos desta dissertação, foi pensada para que as ideias focassem na concatenação das ideias, para que o leitor possa aos poucos ir imbuindo-se dos conhecimentos trazidos e possa ir familiarizando-se com toda a temática pensada, pois quando chegar no capítulo da análise dos dados, possa-se compreender as discussões que foram construídas em volta dos dados coletados.

Nesta seção 1, a introdutória, faz-se um apanhado geral desde a problemática, que é a motivação motriz do fazer pesquisatório deste estudo. Passando pelas experiências profissionais do pesquisador que o trouxeram até a construção desse trabalho acadêmico, seguindo pelo desenho da pesquisa, de como foi orquestrado no projeto, junto à justificativa e aos objetivos que pavimentaram todo fazer metodológico. Findando pelo Estado da Arte, que traz um mapeamento pelos principais repositórios de trabalhos acadêmicos, na busca por trabalhos que foram construídos com as mesmas características teóricas que têm esse estudo em comento.

Na seção 2, traçou-se um percurso diacrónico da educação de surdos pelo Mundo, Brasil e Maranhão. Mesmo que nesta pesquisa o foco central não seja a Pessoa Surda, e sim as práticas de ensino dos professores de língua portuguesa e professores da sala de recursos multifuncionais, entende-se que se não existisse o estudante surdo, não existiria práticas de ensino ou a necessidade de ter práticas de ensino voltada para essa clientela estudantil. Por esse motivo, viu-se a necessidade de fazer um retrocesso histórico na educação dessa população surda, que sofreu e sofre até hoje por conta do preconceito, para que se chegasse no contexto educacional atual nas escolas comuns inclusivas a saber se as práticas de ensino dos professores são suficientes para que os surdos consigam aprender técnicas de produção de textos dissertativos-argumentativos.

A seção 3, foi construída a partir de questões teóricas sobre os principais conceitos que foram trabalhados nesta pesquisa, pois se faz necessário compreender os significados e pensamentos que os principais teóricos revisitados neste estudo tiveram, para que o leitor, à medida que experimente o texto, vá imbuindo-se das informações ditas e construindo seu conhecimento até a seção de análise dos dados, para que chegue até a parte dos dados conseguindo compreender as discussões trazidas de forma clara, já que os conceitos foram esclarecidos nas seções anteriores e possa avançar para as próximas páginas com os conhecimentos aperfeiçoados.

Na seção 4, o destaque é o percurso metodológico da pesquisa. É nessa seção que o desenho da pesquisa se desenvolve, como foi pensado desde a ideia primaria do projeto até a

execução e como ele se concretizou. É o passo a passo da pesquisa de campo, de ordem qualitativa, passando pela coleta de dados e como esses dados foram coletados na escola *lócus* com os participantes. Passando pelos procedimentos e ferramentas usadas para a análise e discussões desses dados.

A seção 5, traz a análises e discussões dados coletados, é parte principal do trabalho, pois é nessa parte que todo fazer pesquisatório se concretiza, pois é nela que consta as respostas dadas pelos sujeitos e as soluções apresentadas sobre a problemática da pesquisa. Uma seção densa em informações que se faz necessário ter bastante atenção à sua leitura para que consiga se compreender a concretização da pesquisa.

E na seção 6, a última seção, dedica-se a dar uma resposta à problemática levantada que motivou toda a pesquisa. Foi-se a campo e viu-se a problemática e como resposta, uma possível solução foi criada, o Recurso Educacional, uma ferramenta de intervenção que tem por objetivo trazer ideias de como os professores de língua portuguesa e da sala de recursos multifuncionais, podem trabalhar o ensino de segunda língua na modalidade escrita com textos dissertativos-argumentativos em momentos de planejamento e execução das aulas em escolas inclusivas ou de perspectiva inclusivas, uma luz no fim do túnel para professores que não tem habilidade com a Libras muito menos com uma pedagogia visual, pois esse recurso visa trabalhar e explorar a visualidade do estudante surdo.

Com este estudo, pretende-se abrir espaço para a discussões sobre as abordagens de ensino utilizadas por professores de Língua Portuguesa no campo da escrita como segunda língua - L2, para a elaboração de textos dissertativos-argumentativos com estudantes surdos.

Dentre os benefícios que esta pesquisa possibilitou para seus participantes, está a reflexão sobre as práticas docentes, proporcionando momentos de diálogos referente ao ensino de segunda língua para estudantes surdos e momentos de conhecimentos mútuos, que aconteceram durante o processo da coleta de dados e posterior a concretização da pesquisa, pois após a construção do produto educacional, serão executados momentos formativos na escola para apresentação e utilização do Recurso Educacional nominado de Caderno Educacional, que poderá ser usado tanto pelos participantes da pesquisa, por professores da escola *lócus*, como por professores das secretarias: estadual e municipal de educação. Outro objetivo que esse trabalho visou foi o de reconsiderar as práticas de ensino já utilizadas pelos professores para com os estudantes surdos, visando minimizar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, viabilizando a esses estudantes, o desenvolvimento de habilidades adequadas para usar a L2 em contextos sociais, no que se refere o uso de leitura e escrita.

Acredita-se também que este estudo, possa levar a uma reflexão interna da escola lócus na elaboração do seu Projeto Pedagógico, no currículo e nas estratégias de ensino, que poderá também estimular mudanças nas políticas educacionais existentes, para garantir o sucesso acadêmico, a permanência dos estudantes surdos nas escolas e universidades, como também em todas as áreas do conhecimento e profissional.

1.1 ESTADO DA ARTE

A inclusão de pessoas com surdez na educação, temática que trata a referida pesquisa, partindo de uma cronologia temporal diacrônica até os dias atuais, a academia tem-se aprofundado em discussões sobre essa esfera a partir do momento em que documentos e dispositivos legais vieram ganhando espaço e fazendo parte da legislação brasileira, reforçando garantia do direito da pessoa com deficiência focando nas pessoas com surdez, tendo como marco histórico a Declaração de Salamanca, produzida na Conferência Mundial na Espanha em 1994, passando pela Lei da Libras nº 10.436/2002 e ganhando força com a Lei Brasileira de Inclusão nº13.146/2015, com isso, várias pesquisas começaram a traçar um novo panorama e colocando em protagonismo o direito e acessibilidade à educação de pessoas surdas.

Por tanto, o número de trabalhos acadêmicos só tem aumentado principalmente a partir da década de 1990, com o avanços de novas práticas e metodologias de ensino que favoreceram um avanço significativos de estudantes surdos nas salas de aulas, mas que ainda são incipientes para que a inclusão seja implementada efetivamente nas escolas brasileiras como desenha as leis em vigor.

Por esse motivo, é importante o papel da academia, com pesquisas que venham dar maior visibilidade e criticar reflexivamente as práticas de ensino aplicadas ou que ainda precisam ser aplicadas, fazendo avaliações e provocando um repensar nas mais diversas metodologias de ensino que professores podem fazer usos tornando suas aulas mais acessíveis aos estudantes surdos.

Com o volume de trabalhos acadêmicos sobre temáticas diversas, faz-se necessário debruçar-se enquanto pesquisador, para as produções acadêmicas existentes e poder ver o leque de constructos teóricos que podem corroborar com novas pesquisas, possibilitando um olhar crítico sobre o que é possível ainda de produzir, enquanto pesquisa, sobre um determinado tema, para que não seja só mais um texto sobre a montanha dos que já existem, e assim poder direcionar o olhar para um caminho novo, proporcionando uma nova perspectiva sobre o tema escolhido para ser investigado.

Pautado nesse crivo acadêmico, é que o estado da arte entra em cena, uma metodologia de cunho bibliográfico, que visa um revisitar ao que já foi produzido e o que se vem produzindo, fazendo com que o pesquisador se avalie e avalie a importância da sua futura pesquisa sobre a temática abordada, trazendo luz para ser uma nova ideia, fazendo com que seja uma ideia inovadora, e não mais uma ideia colocado em cima da pilha de produções que são executadas e publicadas diariamente nos repositórios acadêmicos.

O conceito de estado da arte é fundamental para a construção de uma pesquisa acadêmica sólida, pois permite ao pesquisador situar sua investigação no contexto do conhecimento existente, identificar lacunas e justificar a relevância de sua proposta. Segundo Teixeira (2023), o estado da arte é uma análise crítica e contextualizada da produção científica sobre um tema específico, que vai além de uma simples revisão bibliográfica, buscando compreender as tendências, avanços e controvérsias na área de estudo.

Ela é caracterizada por ser uma abordagem sistemática e crítica da literatura existente. Envolve a identificação e análise de estudos relevantes, destacando metodologias, resultados e conclusões, além de apontar divergências e consensos. Cruz e Ferreira (2023) ressaltam que essa modalidade de pesquisa é essencial para mapear o desenvolvimento de um campo de conhecimento, permitindo ao pesquisador compreender o panorama atual e as direções futuras da área.

Para a escolha da temática da pesquisa em comento, levou-se em consideração as experiências obtidas ao longo da formação inicial e continuada do pesquisador, fazendo com que a temática emergisse naturalmente como resultado do trabalho de professor em escola comum da disciplina de língua portuguesa com ênfase em produção textual e o trabalho interpretativo de Português-Libras x Libras-Português, com estudantes surdos. Com isso, foi necessário, um debruçar sobre os repositórios das universidades que tem tradição em pesquisas na área da surdez para uma vasta procura de trabalhos dentro da esfera das práticas de ensino de professores de língua portuguesa e com estudantes surdos.

Nos repositórios, para o processo da pesquisa, precisou-se seguir uma linha de raciocínio concretizada em etapas: a) delimitação clara do tema a ser pesquisado (Práticas de ensino do ensino de língua portuguesa para estudantes surdos); b) palavras chaves (práticas de ensino, surdez, Libras, estudantes surdos, produção de textos, gênero dissertativo-argumentativo, ensino de L1 e L2, escola comum, ensino médio); c) período de publicação (2020 a 2025, porque academia delimita o período de cinco anos para estudos mais atualizados); e d) fontes a ser encontradas (dissertações e teses).

Partindo dessas etapas elaboradas, passou-se para as buscas de trabalhos nos principais repositórios das universidades com tradição em pesquisas na área da Libras e surdez, e sites acadêmicos. Dentre os repositórios das universidades e sites pesquisados foram: o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), SciElo, Google Acadêmico, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e repositórios de outras universidades que foram surgindo com o andamento da pesquisa.

O quadro abaixo, traz o demonstrativo dos trabalhos encontrados nos repositórios citados, pesquisas encontradas a nível de mestrado que convergem com a temática desenvolvida aqui, baseando-se nos critérios desenhados anteriormente. Com isso, foram encontrados apenas três estudos que convergiram com os critérios que fazem parte do universo desta pesquisa.

Quadro 1 - Produções Acadêmica sobre as Práticas de Ensino com estudantes surdos e produção de gêneros textuais por estudantes surdos.

Ord.	TÍTULO TESE/DISSERTAÇÃO	AUTOR	FOCO TEMÁTICO	ANO	REPOSITÓRIO/ SITE INSTITUIÇÃO
1º	DISSERTAÇÃO: O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a estudantes surdos na perspectiva do ensino colaborativo	MARIANA SANTOS DE OLIVEIRA FIGUEREDO	Ensino colaborativo de L2 (Português) para surdos	2022	CAPES/ UNEMAT
2º	DISSERTAÇÃO: Um estudo das práticas de ensino-aprendizagem de língua Portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual Inclusiva de Manaus	GLÓRIA ALEGRIA COELHO DE SÁ	Práticas no ensino regular, interpretação, dificuldades docentes	2022	CAPES/ UFAM
3º	DISSERTAÇÃO: A escrita de estudantes surdos: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa	SAMARA MACHADO PEREIRA	Oficina bilíngue, redação ENEM, interlíngua entre Libras e Português.	2023	GOOGLE ACADÊMICO/ USP

Fonte: Elaborado pelo próprio do autor com base nas buscas por teses e dissertações em sites e repositórios de universidades (2025).

Os trabalhos encontrados e escolhidos com base nos critérios desenvolvidos, fazem parte do universo desta pesquisa, que trazem discussões muito próximas com a temática abordada, auxiliando na descoberta de novos conhecimentos sobre o assunto proposto e em novos autores que corroboraram com mais leituras auxiliando na construção desta.

Na dissertação, “O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a estudantes surdos na perspectiva do ensino colaborativo (2022)”, de autoria de Mariana Santos de Oliveira, analisa o ensino de Língua Portuguesa (L2) para alunos surdos, destacando a diferença entre

Libras (L1) e o português escrito. O foco recai sobre práticas de ensino colaborativo entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o docente de língua portuguesa (LP) em uma escola de Campo Verde (MT). Utilizou-se uma abordagem qualitativa, com estudo de caso estruturado por observações, entrevistas semiestruturadas, questionários e encontros presenciais. A fundamentação teórica envolve perspectivas da pedagogia visual, do ensino de LP para surdos e das práticas colaborativas.

Concluiu-se que faltam metodologias específicas nesta escola, sem articulação efetiva entre os professores e com estratégias voltadas apenas a ouvintes. Identificaram-se lacunas para pesquisas futuras, como a ausência de foco no gênero dissertativo-argumentativo – essencial para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares – a falta de aplicação de sequências didáticas enfocadas em produção textual argumentativa. O estudo também não abordou alunos do 3º ano do ensino médio, estágio crucial para práticas argumentativas, nem descreveu mecanismos institucionais de cooperação ou políticas de formação docente.

Como pontos positivos, a pesquisa pioneira valoriza a colaboração entre SRM e LP, reconhece a Libras como língua materna e propõe o uso de pedagogia visual para auxiliar a compreensão e produção textual em português por estudantes surdos.

Já o trabalho de autoria de Glória Alegria Côelho de Sá, que tem como título: “Um estudo das práticas de ensino-aprendizagem de língua Portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual Inclusiva de Manaus (2022)”. A dissertação investiga como professores lidam com a alfabetização de alunos surdos na rede da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC-AM), bem como a atuação de intérpretes, gestores, pedagogos e famílias. Utilizando abordagem qualitativa e estudo de caso, foram ouvidos seis docentes e oito agentes escolares, com dados coletados por questionários e analisados conforme Bardin.

A autora identifica a predominância do intérprete-tradutor como mediador central, o que compromete a autonomia do professor de português. Ainda, os docentes revelam dificuldades metodológicas para adaptar o ensino a surdos, frequentemente aplicando estratégias voltadas a alunos ouvintes. O estudo contribui ao evidenciar lacunas na formação bilíngue, enfatizando que a inclusão exige práticas pedagógicas ajustadas às necessidades comunicativas dos surdos.

Entretanto, o trabalho apresenta limitações: baseia-se em um único caso, reduzindo a possibilidade de generalização; não aborda gêneros textuais específicos – como o dissertativo-argumentativo, relevante para Enem e vestibulares; e não aprofunda as iniciativas de formação continuada e capacitação docente para práticas bilíngues eficazes.

Como aspectos positivos, destaca-se a escolha de um cenário real de inclusão em sala regular, reforçando a mediação exercida pelos intérpretes-tradutores e evidenciando sua

importância no processo de aprendizagem. Além disso, o estudo ancora-se na legislação vigente (Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005), valorizando a educação bilíngue e inclusiva normativamente respaldada.

Por último, a dissertação de Sara Macho Pereira (2023), intitulada: “A escrita de estudantes surdos: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa”, apresenta uma contribuição relevante ao investigar os desafios e estratégias envolvidos no ensino da produção textual dissertativo-argumentativa para estudantes surdos. A pesquisa parte do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) desses alunos, enquanto o português escrito é compreendido como segunda língua (L2), perspectiva que orienta toda a intervenção pedagógica analisada.

Por meio de uma pesquisa-ação conduzida em uma escola inclusiva da rede privada de São Paulo, a autora desenvolveu uma oficina de escrita com oito estudantes surdos, com idades entre 14 e 19 anos, matriculados entre o 9º ano do ensino fundamental e a 2ª série do ensino médio. A proposta teve duração de dez encontros de duas horas cada, nos quais se trabalharam práticas de leitura, tradução, escrita e produção textual, com ênfase em recursos da pedagogia visual, crítica e afetiva e com uso da Libras como suporte linguístico. O *corpus* da análise foi composto por seis redações completas, oito fragmentos textuais e trinta frases isoladas produzidas ao longo das oficinas.

A autora defende a viabilidade de estruturar metodologias específicas para o ensino da escrita em L2 a surdos, ancoradas em gêneros textuais, no suporte visual e na mediação em Libras. Contudo, reconhece limitações da pesquisa, entre elas a ausência de grupos comparativos e a não consideração aprofundada de variáveis contextuais – como ambiente familiar, políticas institucionais e recursos escolares – que impactam o processo de aprendizagem.

Apesar dessas restrições, o estudo destaca-se ao eleger o gênero dissertativo-argumentativo como eixo da intervenção, alinhando-se às demandas do Enem e vestibulares. A análise linguística das produções revelou dificuldades recorrentes – como uso inadequado de preposições, instabilidades morfológicas e estruturas sintáticas frágeis, sugerindo hipóteses interlinguísticas relevantes e fortalecendo o aporte teórico da pesquisa.

As pesquisas citadas possuem pontos de convergências que se entrelaçam no ensino de língua portuguesa para estudantes surdos, mas o que se foi percebido é que nenhuma das três tem o foco na análises das práticas de ensino de L2 para estudantes surdos com o gêneros dissertativo-argumentativo, e mesmo que alguma delas toquem em questões próximas com a pesquisa desenvolvida, é que o foco dado nesta, foi de ver de perto com professores a

necessidade de práticas que façam com que os estudantes surdos possam se apropriar do português escrito para que possam ter autonomia para o ingresso no ensino superior e em outras esferas das suas vidas, e que um trabalho de colaboração entre o professor da sala de ensino comum com professor da sala de recursos multifuncionais é a melhor alternativa para essa apropriação da escrita. É essa lacuna aberta deixada por outras pesquisas que esse trabalho entra e procura seu espaço, tornando-se de crucial relevância para a academia.

2 - PERCURSO DIACRÔNICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

“A educação (...) tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte.”

Gládis Perlin, 2005

Essa seção dedica-se a fazer um percurso na história sobre a Pessoa com Deficiência (PcD) desde a idade antiga, focando na pessoa com deficiência auditiva - pessoa surda, e sobre a educação formal destes, apontando os contextos de exclusão até chegar os dias atuais como foco da educação especial e inclusiva. É um caminho longo e árduo que ainda não teve fim, mas que a passos lentos, essas pessoas estão tendo o direito na sociedade de serem respeitados e terem uma educação de qualidade.

2.1 - CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA DA PRÉ-HISTÓRIA À IDADE MÉDIA

Nos tempos mais remotos da humanidade, a seleção natural no reino animal sempre aconteceu, segundo Gugel (2007) o homem na pré-história caçava para se alimentar, pois ainda não sabia plantar, e para garantia da sua sobrevivência a caça e a coleta de frutos era o que garantia o seu alimento, aproveitavam para usar a pele de animais para se protegerem do frio, com isso, aqueles que tinham algum tipo de deficiência eram vistos como fardos e prejudicavam o andamento do grupo, dentro de alguns desses problemas manter à segurança era um deles. A terra, por ser um ambiente desfavorável a estes que não tinham condições físicas para se manterem, não conseguiam sobreviver, apenas os mais fortes conseguiam.

Apesar de muitos anos antes de Cristo (a.C) parecer cruel, ter esse pensamento de que pessoas que tinham deficiência não conseguiam sobreviver ou não tinham esse direito, que os grupos majoritários não se importavam com essa população, mas infelizmente esse mesmo pensamento perdura até os dias atuais, chegando a ser desumano alguns discursos e ações de que pessoas que não têm nenhuma empatia com pessoas com deficiência por não fazerem o simples exercício de se colocarem no lugar do próximo, por crerem viver em mundo superior, o mundo das pessoas que não têm deficiência, “acreditando” que habitam uma espécie de “Olimpo”, considerando-se deuses perfeitos, no qual pessoas com deficiência são inferiores e dignas apenas de pena, de um olhar caridoso do grupo ditos “dominantes”.

Em um determinado período, foram encontrados em sítios arqueológicos, objetos datados do período Neolítico, e as evidências mostram que, pessoas com algum tipo de má

formação, desde o ventre da mãe conseguiram viver por um tempo, alguns até a fase adulta, e após suas mortes seus corpos foram guardados para alguma finalidade. No livro, *Epopéia Ignorada de Silva* (1986), ele relata que:

Foram encontrados em alguns desses vasos ou urnas homens com evidentes sinais de deformidades de natureza permanente, sendo algumas delas conseqüentes de malformações congênitas: corcundas, coxos, anões e amputados. Isso nos indica que desde épocas as mais remotas as deficiências e mesmo as deformidades de nascimento ou adquiridas por traumatismos e doenças já eram um verdadeiro flagelo da humanidade. (Silva, 1986, p. 22).

Isso mostra que, pessoas com deficiência já eram vistas como algo que incomodava a sociedade desde aquele período, devido eles não se enquadrarem aos padrões estipulados pela época em que viveram. Prova disso, são seus restos mortais armazenados para alguma finalidade, possivelmente para serem estudados, por acreditarem que eles tinham alguma anomalia e serem usados em experimentos clínicos, sendo que os corpos ditos “normais” não foram encontrados da mesma forma. Esses achados, ajudam a construir uma narrativa de tentar entender o comportamento humano ao longo do tempo e como as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas pelas sociedades de cada período da história.

Através de pesquisas, evidencia-se que pessoas que estavam fora do padrão de normalidade eram tratados como diferentes, vistos como pessoas que carregavam algum tipo de moléstia, castigos ou mesmo tratados como algo sobrenatural. Silva (1986), continua relatando tal situação no mesmo parágrafo e discorre que:

Indicam-nos também esses objetos da primitiva arte neolítica que esses homens sobreviviam até a idade adulta e poderiam ter algum valor, seja por motivos de superstições, seja por real utilidade, para merecer sua representação num utensílio permanente e de vital utilidade para os grupos sociais de então. (Silva, 1986, p. 22).

Tal pensamento ainda perdurou durante muito tempo em algumas sociedades. Na Idade Antiga, acreditava-se que pessoa “surdas-mudas”³ tinham ligação direta com os deuses, pois só os surdos conseguiam compreender as mensagens enviadas em segredo pelos deuses e repassariam aos demais mortais. No antigo Egito e na Pérsia, essa prática era muito comum, logo os surdos eram cultuados e dignos de devoção para que pudessem manter essa

³ Atualmente, opta-se pelo uso do termo “surdo” em vez de “surdo-mudo”, uma vez que a expressão “surdo-mudo” é considerada inadequada e preconceituosa, além de carregar a falsa ideia de que pessoas surdas não são capazes de falar oralmente, quando, na realidade, muitas desenvolvem a oralidade por meio de acompanhamento fonoaudiológico ou optam pelo uso da Língua de Sinais como principal forma de comunicação. Assim, o termo “surdo” é o mais adequado e reconhecido pelas próprias comunidades surdas, em uma perspectiva que ressalta o povo surdo pelo viés cultural, linguístico e identitário.

comunicação direta com os deuses adorados, e assim seguiram suas ordens para não sofrerem os castigos que os deuses poderiam mandar sobre eles.

Para Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles se comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados. (Strobel, 2009, p. 18).

Apesar de algumas pesquisas mostrarem que em algumas sociedades valorizavam pessoas com deficiência e as tinham em posições de destaques, em muitas outras eles eram descartados, pois devido a sua deficiência adotava-se o pensamento de que não tinham condições de contribuir ao grupo que pertenciam com trabalhos que dependessem do corpo, por isso eram exterminados. Segundo Strobel (2009), na Roma e na Grécia, as pessoas com deficiência eram condenadas à morte, jogados de precipícios ou atirados ao rio, aqueles que sobreviviam eram escravizados e fadados a executarem trabalhos braçais, pois nessas sociedades o culto ao corpo era um dos princípios, e corpos com algum tipo de deformidade, eram considerados verdadeiras escórias, incômodos para a sociedade.

Na Idade Média, começaram as primeiras iniciativas em direção da humanização de pessoas com deficiência, com a introdução da filosofia do amor e da caridade pela Igreja Católica, surgiram os primeiros hospitais e abrigos que faziam trabalhos assistencialistas em ajudar os enfermos e doentes, dentre estes, pessoas deficientes.

Sob a influência da religião cristã e graças aos seus preceitos de mansidão, de caridade e de respeito a todos os semelhantes (motivos bastante sérios para dedicação a uma beneficência ativa e voltada à população mais pobre) começou logo a ocorrer o surgimento de hospitais em algumas localidades, marcados pela finalidade expressa de abrigar viajantes enfermos de um lado, e doentes agudos ou crônicos (e dentre estes muitos casos de pessoas deficientes) de outro lado. (Silva, 1987, p. 112).

Apesar de pautados na caridade e no amor cristão por serem agora considerados filhos de Deus – divindade cultuada pelo cristianismo –, essas instituições apenas faziam cuidados clínicos paliativos, alimentando-os e cuidando das suas enfermidades. Admitia-se também que eles tinham almas cheias de pecados, focando para que eles tivessem o perdão de Deus, e mesmo com o perdão de seus pecados, a estes não lhes era dado o direito de serem inseridos ao meio social, muito menos que lhes fossem concedidos algum tipo de educação formal.

Com o fim da Idade Média, inicia-se o Renascimento na Idade Moderna, é nesse período que o pensamento ganha novas luzes, que as trevas da ignorância ficam para trás, a religião deixa de ser o centro, começa por perder forças e a razão ganha espaço, deixa-se de ter uma

visão unicamente teocêntrica para uma fase antropocêntrica. É a partir desse momento que a surdez se separa da mudez, até a nomenclatura traz os termos separados, “surdo-mudo”, segundo Silva e Campos (2017), que dizem “entramos assim na Idade Moderna, momento em que se distingue pela primeira vez surdez de mudez e a expressão surdo-mudo deixa de ser usada para designar o surdo”.

2.1.1 - Início da educação de surdos

No Renascimento, pessoas surdas começaram por ter o direito à educação de cunho mais formal, o pensamento de Aristóteles, segundo Strobel (2009) foi caindo em descrédito, pois o filósofo defendia que o indivíduo que não tinha capacidade de falar oralmente não possuía linguagem, conseqüentemente não era dotado de pensamento, logo não poderia aprender, pois achava absurda a intenção do surdo a falar. Essa afirmação, foi contrastada por Girolamo Cardano, de acordo ainda com Strobel (2009), “[...] a surdez e a mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita [...] e que era um crime não instruir um surdo-mudo.”

Através do seu pensamento e estudos, Girolamo Cardano influenciou futuros professores e pesquisadores que trabalharia a alfabetização de surdos, Silva (1987), relata que “Cardano inventou um código para ensinar os surdos a ler e escrever, à semelhança do futuro código de escrita e leitura Braille para os cegos que surgiria apenas no século XIX”, e foi através do método da escrita, usando uma espécie de alfabeto datilológico, onde as mãos com formas diferenciadas eram usadas para representar cada letra do alfabeto fazendo com que os surdos pudessem aprender a ler e a escrever.

No mesmo período, surgiu a primeira escola de surdos dentro de um monastério, onde o monge Pedro Ponce d’ Leon iluminado pelas ideias de Cardano, conseguiu alfabetizar dois irmãos surdos de uma família aristocrática da Espanha, e através dos seus ensinamentos através do método da datilologia, escrita e oralização, os dois irmãos conseguiram ser reconhecidos como cidadãos e assim terem os seus direitos reconhecidos e aceitos, onde um conseguiu receber a herança de sua família e o outro teve o consentimento da igreja através do Papa de se tornar padre. Um fato ruim para a história, foi que Leon não publicou nada sobre seu método de alfabetização de surdos, e após sua morte tudo que ele desenvolveu foi se perdendo com o tempo.

Nesse período, a Europa se tornou o berço da educação de surdos, virando referência em metodologias de alfabetização de surdos, com o objetivo de introduzi-los no meio social por serem capazes de ler escrever e alguns, através de métodos de oralização, conseguir falar,

e através da fala vocalizada lhes sendo concedidos o direito de receberem heranças deixadas por seus parentes.

Vários escritos com os métodos usados para a alfabetização de surdos começaram a ser publicados com o intuito de tornarem suas pesquisas conhecidas com os seus êxitos difundidos. Influenciados pelos resultados de Girolamo Cardano e Pedro Ponce de Leon, seguem-se os trabalhos de Fray de Melchor Yebra, em Madrid (1526-1586); Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623); John Bulwer (1614-1684); Johan Conrad Ammon (1669-1724); Jacob Rodrigues Pereira, na França (1715-1780); Samuel Heinichens, na Alemanha (1729-1790).

Em 1755, Charles Michel de L'Epee, ficou famoso por ser conhecido como “pai dos surdos”. Fundou a primeira escola pública para “surdos-mudos” em Paris, na França, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris. Ele reformulou o método gestual já existente, usou tal estratégia ligada à língua escrita para poder, através da educação, ajudar no reconhecimento dos direitos sociais dos surdos, tais quais como ouvintes tinham. Segundo Alberto López (2018), do site El País, L'eepe, disse que: “Todos os surdos-mudos que recebemos já têm uma linguagem”. Seguiu o pensamento complementando “que eles têm o hábito de usá-la e compreendem as outras pessoas que a usam...”, uma afirmação que rebate veementemente o pensamento de Aristóteles em relação às pessoas surdas.

Antes da sua morte, L'Epee publicou seu livro sobre ensino de surdos e fundou em torno de 21 escolas públicas para surdos por toda a Europa, concretizando sua teoria de que a alfabetização de surdos é possível sim, com isso teve seu trabalho disseminado por todo o mundo servindo de modelo para outros países que iniciaram por criarem escolas objetivando a educação de surdos.

Após sua morte, ações afirmativas na educação de surdos aconteceram pelo mundo, como a criação da escola para surdos nos Estados Unidos, em 15 de abril, com o nome de “*Asilo de Connecticut* para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas”, Strobel (2009) Unidos por Thomas Hopkins Gallaudet em 1817, com o auxílio do professor surdo Laurent Clerc, que foi convidado a ir para o país para abrir uma escola para surdos. Durante a viagem, Clerc ensinou a língua de sinais para Gaullaudet que em retribuição ensinou para o professor surdo a língua inglesa. Com o sucesso imediato dessa escola para surdos, levou à abertura de outras pelos Estados Unidos.

Nesse período, através ações de expansão dos ideais da educação de surdos através dos sucessos obtidos, estimulou no Brasil, a criação de uma escola para surdos. Segundo o site do INES (2021), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, diz que por iniciativa do professor surdo francês Ernest Huet, que apresentou a D. Pedro II um relatório com a intenção

de criar uma escola para surdos no Brasil. O governo aceitou a proposta de criação da escola e iniciou seus trabalhos no dia 1 de janeiro de 1856, tendo em seu currículo várias disciplinas, incluindo língua portuguesa e leitura labial, posteriormente o uso de língua de sinais. A escola ficou famosa na América, pois recebia alunos de toda parte do Brasil como também do exterior.

Muitas pesquisas continuaram a surgir tanto na área de língua de sinais como na área da oralização, pois muitos acreditavam que o método do alfabeto datilológico, língua de sinais e escrita, era o mais adequado na educação de surdos, mas outros pesquisadores acreditavam que os surdos precisariam aprender a fala vocalizada através do método oralista, pois segundo Alexander Graham Bell, famoso pela criação do telefone, (objeto criado para enviar e receber mensagens através da audição e da fala vocalizada) só assim os surdos conseguiriam o desenvolvimento intelectual, mas essa fala mascarava muitos outros pensamentos que tinha, pois acreditava que o casamento com pessoas surdas poderia propagar uma geração futura de surdos.

“se estas pessoas casassem e alguns dos seus filhos se casassem com Surdos congénitos, e os filhos destes fizessem o mesmo, e assim sucessivamente, a proporção de crianças Surdas nascidas de tais casamentos cresceria de geração em geração, até uma fase em que praticamente todos os seus filhos nasceriam Surdos” (Lane, 1997: 193).

Através desse pensamento, Graham Bell focou seus estudos na área da acústica e fonética, aliados a outros estudiosos da área, que acreditavam que os surdos em contato com a linguagem de sinais não conseguiriam esforçar-se para aprender a falar, dificultando o sucesso do método do oralismo puro. Muitos desses profissionais que utilizavam esse método eram da área da medicina. Com estes estudos sendo difundidos pela Europa e Estados Unidos, foi com esse pensamento que se realizou o II Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália em 1880.

2.1.2 – Filosofias Educacionais na educação de surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo

As filosofias educacionais, referem-se ao período histórico sobre o que se diz sobre as metodologias educacionais, que pensavam ser as mais adequadas para a educação de surdos. Muitas vezes com o pensamento atravessado por questões pessoais e/ou ideológicas, tais estratégias não conseguiram, de modo geral, ter o sucesso esperado por aqueles que trabalharam com público surdo, levando a essa parcela das sociedades, prejuízos imensuráveis em suas vidas, pois não conseguiram adaptar-se aos métodos oralista impostos pelos ouvintes.

O Oralismo, método de oralização usado pela medicina e posteriormente usado na educação, já existia antes do Congresso de Milão (1880), como estratégia de recuperação da fala vocalizada pelos surdos devido o viés clínico existente, mas junto a ele se tinham também escolas que já usavam o método da linguagem de sinais aliada a escrita para fazer com que o surdos conseguissem ser alfabetizado, pois com a experiência dos professores de surdos da época, diziam que ligando a escrita ao método sinalizado faziam com que os surdos conseguissem aprender mais rapidamente a escrita da língua oral. Foi um período em que a língua de sinais ficou estagnada, pois o seu uso era terminantemente proibido dentro das escolas, e quem a usa-se sofreria duros castigos, como: apanharia nas mãos, teria as mãos amarradas e até mãos queimadas.

O Oralismo tem o seu marco histórico no II Congresso para Surdos, conhecido como Congresso de Milão, um evento para se debater os caminhos para a educação de surdos que aconteceu na Itália no ano de 1880, onde por volta de 100 professores majoritariamente franceses e portugueses, se reuniram para definir os novos rumos da educação de pessoas surdas.

Então, no período de 1880 até meados da década de 1960, a língua de sinais chegou a ser considerada um código secreto dos surdos, pois o seu uso era feito às escondidas em ambiente que só a comunidade surda participava e poucos ouvintes eram convidados, pois o medo de represália era muito forte.

Foram mais de cem anos de práticas de tentativa de correção, normalização e de violência institucional, [...] pois as instituições requeriam uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (Skliar, 2016, p.7).

O empirismo fez com que os resultados não alcançassem grandes êxitos, e mesmo com o declínio dos resultados almejados, tais estratégias perduraram por anos, embasados em métodos clínicos que diziam que o surdo precisaria escutar e falar oralmente para conseguir aprender. Eram ideais empregados pelo pensamento do Oralismos e por conseguinte da Comunicação Total.

Após, aproximadamente, cem anos de dominação da corrente oralista, percebendo-se pouco desenvolvimento do sujeito surdo, surgem diversas pesquisas que apontaram a importância da língua de sinais para o

desenvolvimento cognitivo do surdo. Desse modo, no ano de 1968, surge a filosofia da Comunicação Total, que é caracterizada como “língua falada sinalizada” e, nessa concepção de linguagem, era permitido ao surdo fazer uso tanto da oralidade quanto dos sinais, gestos, mímicas ou qualquer outro recurso que contribuísse para a ocorrência da comunicação. (Sena, Carvalho e Melo, 2018, p.3)

A década de 1960 representou um marco de transformação na educação de surdos. Nesse período, as pesquisas sobre as línguas de sinais ganharam novo fôlego, sobretudo a partir dos estudos pioneiros de William Stokoe, professor da Universidade de Gallaudet, que publicou *Sign Language Structure* (1960). Nessa obra, Stokoe demonstrou que a língua de sinais Americana (ASL) possuía propriedades linguísticas equivalentes às línguas orais, descrevendo seus aspectos gramaticais, em especial no campo da fonologia, ao identificar que cada sinal era constituído por unidades mínimas (parâmetros: configuração de mão, ponto de articulação e movimento) comparáveis aos fonemas das línguas orais (Stokoe, 1960; Quadros; Karnopp, 2004). Essa descoberta foi fundamental para legitimar as línguas de sinais como sistemas linguísticos completos e não meras formas rudimentares de comunicação.

A partir dessas constatações, o paradigma oralista, dominante desde o Congresso de Milão (1880), começou a perder força, dando espaço à chamada Comunicação Total. Essa filosofia educacional propunha o uso de todos os recursos possíveis para favorecer a comunicação do surdo, incluindo gestos, leitura orofacial, escrita, mímica, fala e a língua de sinais (Sánchez, 1990). Entretanto, como ressalta Lacerda (1998), a Comunicação Total, apesar de reintroduzir a língua de sinais no espaço escolar, manteve forte influência oralista. O uso simultâneo de modalidades distintas – oral e sinalizada – configurou o “bimodalismo”, prática que, em muitos casos, prejudicou o desenvolvimento linguístico dos surdos, já que eles não alcançavam proficiência na língua oral e na língua de sinais (Gesser, 2009).

Diante dessas limitações, emergiu a filosofia do Bilinguismo, que propõe o reconhecimento da língua de sinais como primeira língua (L1) do sujeito surdo e da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Essa abordagem parte do pressuposto de que a aquisição plena da língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e educacional do surdo, criando as condições necessárias para o aprendizado de uma segunda língua em modalidade diferente (Skliar, 1997; Lodi, 2013). Assim, o Bilinguismo consolidou-se como a perspectiva mais adequada para a educação de surdos, deslocando a ênfase da deficiência para o reconhecimento da diferença linguística e cultural.

O bilinguismo, enquanto filosofia educacional, consiste em instruir o estudante surdo em sua língua materna, a Língua de Sinais, reconhecendo-a como primeira língua (L1). Essa

perspectiva rompe com práticas ainda comuns em escolas inclusivas de caráter generalista, nas quais predomina o uso da língua portuguesa como meio de ensino, desconsiderando que se trata de uma língua de modalidade oral-auditiva, de difícil acesso para o sujeito surdo (Quadros; Karnopp, 2004; Skliar, 1997). No modelo bilíngue, parte-se da compreensão de que a aquisição plena da língua de sinais é condição essencial para o desenvolvimento cognitivo e social, sendo ela o alicerce para o ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua (L2) (Gesser, 2009; Lodi, 2013).

Continuando o olhar na história e vendo que o método oralista e a Comunicação Total, não conseguiram dar aos surdos o suporte necessário para o processo de ensino e aprendizagem e baseando-se em pesquisas, hoje tem-se o entendimento que para a educação de surdos o bilinguismo se aproxima mais para que o ensino e aprendizagem de surdos aconteça de maneira eficaz, que consiste em se fazer uso da primeira língua daqueles que percebem e entendem o mundo através de experiências visuais, ou seja, através da Língua de Sinais.

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais que é considerada a língua natural dos surdos e como segunda língua a língua oficial de seu país. (Goldfeld, 2002, p. 42)

Com bases nos resultados de pesquisas feitas na área educacional, a metodologia que melhor se aplica para que o surdo consiga ser alfabetizado e oportunizado a um ensino que lhe proporcione um aprendizado com qualidade, o Bilinguismo é método que melhor se encaixa até o momento, nas suas necessidades educacionais e por isso ele é aceito pela Comunidade Surda, pois os mesmos não permitem mais uma educação pensada exclusivamente por ouvintes e para ouvintes baseada na letra e no som, e sim, um fazer educacional fundamentado na visualidade e direcionado às necessidades dos estudantes surdos de aprenderem, pois o uso da Libras, garante o acesso à comunicação, e assim poderão construir o seu conhecimento através de experiências visuais. Quadros (2008) fala sobre isso que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível 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 considerar a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (Quadros, 2008, p. 27)

Além de proporcionar ao estudante surdo um ensino de segunda língua usando a Libras, o bilinguismo tem como filosofia fazer com que o surdo se aproprie do conhecimento da língua

portuguesa, também de se aproximar da sua cultura, fazendo que este tenha autonomia baseado nos conhecimentos adquiridos e nos novos que este poderá construir acessando informações que sem uma primeira língua ele não conseguiria.

Foi no período do bilinguismo, que começou a se concretizar o conceito de Identidade Surda. O conceito de identidade surda, emerge no campo dos Estudos Surdos como contraponto ao paradigma clínico-patológico da surdez, consolidando-se a partir da década de 1980, em um contexto de valorização da língua de sinais e da cultura surda. Esse processo está diretamente ligado à defesa do bilinguismo, entendido como o direito de os surdos acessarem a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). O reconhecimento linguístico das línguas de sinais, iniciado por Stokoe (1960), abriu espaço para novas concepções identitárias. Lane, Hoffmeister e Bahan (1996, p. 14) já ressaltavam que “os surdos não constituem apenas um grupo de pessoas com perda auditiva, mas uma comunidade linguística e cultural com valores e práticas próprias”. Esse pertencimento linguístico-cultural foi aprofundado por Ladd (2003), com o conceito de *Deafhood*, que compreende a identidade surda como processo histórico e político. No Brasil, Strobel (2008, p. 30) amplia essa visão ao afirmar que a identidade surda é “o sentimento de pertencimento a uma comunidade que compartilha a língua de sinais, a experiência visual e uma cultura própria, distinta da maioria ouvinte”. Assim, a identidade surda articula-se de modo indissociável ao bilinguismo, pois é na convivência entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita que os sujeitos surdos constroem práticas sociais, educacionais e discursivas que afirmam sua diferença e legitimam sua voz no espaço social.

Nesse sentido, escolas bilíngues devem ter seus currículos adaptados à realidade linguística e cultural dos alunos surdos, contemplando práticas pedagógicas visuais, materiais acessíveis e metodologias que valorizem a diferença linguística. A legislação brasileira também aponta nessa direção, a citar o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e estabelece a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, bem como a criação de escolas e classes bilíngues para surdos, nas quais a Libras é reconhecida como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

Além disso, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para reconhecer oficialmente a educação bilíngue de surdos como uma modalidade educacional, assegurando o direito à Libras como primeira língua e à língua portuguesa escrita como segunda língua no processo de escolarização (Brasil, 2021).

Outro aspecto central para a efetividade do bilinguismo é a composição da equipe escolar. Como defende Strobel (2008), a presença de professores surdos é indispensável, pois garante aos estudantes a possibilidade de se identificarem com seus pares e de construírem referenciais positivos de identidade surda. Ter modelos surdos no corpo docente não apenas assegura o ensino qualificado da Libras, mas também fortalece o protagonismo e a representatividade da Comunidade Surda no espaço escolar (Skliar, 1997; Strobel, 2008). Assim, os estudantes surdos podem aprender a Língua de Sinais e a língua portuguesa escrita, ao mesmo tempo em que se inspiram em exemplos de vida, visualizando possibilidades de futuro acadêmico e profissional.

2.2 ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E MARANHÃO

A educação de surdos no Brasil tem sido marcada por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente após o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio oficial de comunicação da comunidade surda brasileira (Brasil, 2002). No entanto, a efetiva implementação de uma educação bilíngue e inclusiva ainda enfrenta desafios consideráveis, sobretudo em regiões com maior vulnerabilidade social, como acontece na região nordeste especificamente no estado do Maranhão.

A Conferência Mundial de Salamanca em 1994, foi um marco histórico para a Educação no mundo, pois promoveu a ideia da “escola para todos” e construiu diretrizes que resultaram na Declaração de Salamanca, documento que desenvolveu princípios que teve foco na Educação Especial, impactando positivamente no território da América Latina, e no Brasil, principalmente para construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Estatuto da Pessoa com Deficiência e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros dispositivos legais.

A educação especial no Brasil, tem passado por transformações significativas, refletindo mudanças nas concepções sobre deficiência e nos paradigmas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, consolidou a educação especial como modalidade de ensino, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) reforçou a inclusão desses alunos nas classes comuns, com apoio do AEE (MEC, 2008).

Em 1961, a educação especial foi formalmente reconhecida na legislação brasileira, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), que mencionava a “educação de excepcionais” como parte integrante do sistema educacional. Esse

reconhecimento legal representou um avanço significativo, ao estabelecer a responsabilidade do Estado na oferta de serviços educacionais para pessoas com deficiência.

O marco legal da educação de surdos é consolidado pela Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação, e pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu uso no sistema educacional. Essas normativas estabelecem diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, produção de materiais didáticos e garantia do direito à educação bilíngue (Brasil, 2005).

Ao longo das décadas, a educação especial no Brasil passou por diversas transformações, influenciadas por movimentos internacionais em prol da inclusão e pelos avanços nas áreas da educação e da psicologia. A trajetória histórica da educação especial no país reflete a transição de um modelo assistencialista e segregador para uma abordagem inclusiva, que busca garantir o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas características ou necessidades.

Em nível nacional, avanços importantes foram alcançados, como a inserção de Libras nos currículos de cursos de formação docente e a ampliação do acesso à educação bilíngue. No entanto, persistem desafios como a escassez de professores fluentes em Libras, falta de formação continuada e resistência institucional às diretrizes bilíngues (Santos; Nascimento, 2021).

No Estado do Maranhão, os primeiros esforços de escolarização de surdos remontam a 1966, quando foi criada uma sala especial para surdos na Escola Modelo Benedito Leite, em São Luís. Esse momento é considerado um marco, pois representou a primeira ação estruturada do estado voltada à educação de surdos, ainda que sob forte influência do método oralista. Segundo Santos e Silva (2018, p. 6), “a criação da primeira sala especial para surdos no Maranhão, na Escola Modelo Benedito Leite, representou o início de uma política que, mesmo incipiente, buscava dar respostas à demanda educacional dessa população”. Com o aumento da procura, outras escolas também passaram a organizar classes específicas, como a Escola Raimundo Correia e a Escola CEGEL, ampliando gradativamente o acesso à escolarização de surdos no contexto maranhense.

Na década seguinte, esse movimento de institucionalização ganhou força com a criação do Projeto Plêiade, aprovado pela Portaria nº 423/69. Esse projeto foi o embrião da educação especial no Maranhão e contemplou, inicialmente, os estudantes surdos. Como afirmam Costa e Matos (2019, p. 42), “o Projeto Plêiade foi uma das primeiras iniciativas governamentais que buscaram sistematizar a oferta de serviços educacionais especializados no estado, ainda que pautados em concepções médico-pedagógicas da deficiência”. Nesse processo, a presença de

classes e escolas específicas para surdos revelou tanto o avanço quanto às limitações de uma política que ainda não reconhecia a Libras como língua de instrução, o que se refletia na predominância de práticas de oralização e leitura labial.

Nas últimas décadas, com o respaldo da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, o Maranhão avançou para um modelo bilíngue de educação de surdos, reconhecendo a Libras como L1 e o português escrito como L2. Um dos marcos desse avanço foi a criação, em 2012, da Escola Municipal Bilíngue Professor Telasco Pereira Fialho, localizada na cidade de Imperatriz, destinada ao atendimento de estudantes surdos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Além dela, destaca-se em São Luís a implantação da Escola Municipal Bilíngue para Surdos, que atende crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais, configurando-se como referência na capital. Sobre esse processo, Santos e Silva (2018, p. 12) ressaltam que “as escolas bilíngues inauguraram uma nova concepção de educação, em que o surdo não mais é visto sob a ótica da deficiência, mas como sujeito de direitos linguísticos e culturais”. Tais iniciativas evidenciam um movimento de valorização da Libras e de fortalecimento de uma pedagogia visual-espacial que considera a surdez em sua dimensão cultural e linguística.

Um passo importante para a consolidação da política estadual foi a criação do CAS-MA intitulado antigamente como Centro de Ensino de Apoio à Pessoa com Surdez do Maranhão – CAS/MA (Profª Maria da Glória Costa Arcangeli), atualmente Centro de Educação Especial Professora Maria da Glória Costa Arcangeli. O CAS-MA atua desde o início dos 2000, como referência na formação de professores, na produção de materiais e atendimento educacional especializado. De acordo com informações oficiais, “o CAS-MA tem como finalidade promover a política de educação inclusiva e valorizar a diversidade linguística dos estudantes surdos no Maranhão; difundir a Língua Brasileira de Sinais – Libras; promover formação continuada para professores de classes bilíngues e realizar atendimento educacional especializado” (MARANHÃO, 2023, n.p.). Sua atuação tem contribuído significativamente para a expansão da Libras em instituições escolares, para a formação de intérpretes e para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e para a inclusão dos surdos na sociedade.

A educação de surdos no Maranhão tem raízes profundas, pois desde meados da década de 1960, vem atuando para uma educação inclusiva dos estudantes surdos. O Estado tem buscado alinhar-se às políticas nacionais de inclusão, promovendo a educação bilíngue e a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de instrução. A Lei Ordinária nº 8.564/2007 estabelece normas para o uso e difusão da Libras, assegurando o acesso das pessoas surdas à educação no sistema estadual de ensino, mas infelizmente ainda não conseguiu implementar essa política de forma concreta, pois nem na capital não possui escolas estaduais

bilíngues de nível médio, apenas duas escolas na esfera municipal, sendo uma na capital ludovicense e outra no município de Imperatriz.

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão – CEE-MA, na reunião que aconteceu em novembro de 2023, teve atualizações importantes na inclusão de estudantes com deficiência na resolução 291/2002, onde antes restringia o número de estudantes com a mesma deficiência numa mesma sala de aula, limitava o quantitativo para até 3, o artigo único no parágrafo 12 foi revogado, não existindo mais o número limite para o quantitativo de estudantes, dando maior flexibilidade para a matrícula e permanência dos estudantes da educação especial.

Segundo o novo texto da resolução 291/2002 que está em elaboração para a publicação referente a reunião de 2023, vai compor a nova resolução:

- Garantia de ensino bilíngue para estudantes surdos: com atuação de professores de Libras, tradução/intérpretes conforme o nível de ensino, em sala regular, conforme regulamentações ou normas futuras do CEE-MA;
- Articulação com o Projeto Ensino Colaborativo, que envolve a atuação integrada entre professor regente e professor especializado para promover acessibilidade curricular, tecnologia assistiva, formação continuada e apoio pedagógico;
- Estabelecimento de diretrizes claras sobre os profissionais necessários: como professor de Libras, professor-intérprete e guia-intérprete (para surdocegos), conforme o modelo já adotado em outras resoluções e previstas em leis federais. (CEE-MA, 2002, art. 12º; art. 12)

Como ponto positivo da reformulação do texto da resolução, ele prevê novas diretrizes para o Ensino Colaborativo especialmente para surdos, com base em normativas federais e princípios de equidade. A proposta visa garantir uma sala de aula verdadeiramente inclusiva, com ações planejadas, tecnologia assistiva e apoio pedagógico adequado ao estudante surdo. Ainda em fase de regulamentação, espera-se que a norma final oficialize esse modelo e promova sua implementação nas escolas estaduais.

Apesar de iniciativas como a oferta de cursos de Libras em universidades e a atuação forte do Centro de Educação Especial Maria da Glória da Costa Arcangeli (CAS-MA) de apoio ao surdo, concursos públicos e contratação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras e instrutores de Libras, ainda há lacunas que precisam ser preenchidas, principalmente no que se refere aos currículos escolares que não se adaptam as realidade dos estudantes com deficiência, principalmente aos estudantes surdos, pois utilizam de uma língua de modalidade, visual-gestual, fazendo com que a metodologias sejam inadequada nas escolas. Segundo dados da

Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA, 2023), apenas uma minoria das escolas conta com serviço de tradutores e intérpretes de Libras.

A educação de surdos no Brasil e no Maranhão ainda requer políticas públicas mais eficazes e uma implementação consistente das legislações existentes. O fortalecimento de uma educação bilíngue, inclusiva e de qualidade depende da formação de profissionais, da infraestrutura e do compromisso social com a equidade.

Para avançar na inclusão da pessoa surda, é essencial investir na formação de professores bilíngues, ampliar a oferta de materiais pedagógicos em Libras e promover uma gestão educacional sensível às especificidades da comunidade surda. Ademais, é urgente fortalecer o diálogo entre governo, universidades e movimentos sociais para consolidar uma educação bilíngue de qualidade.

3 – PASSEIO TEÓRICO: ENTRECruzANDO SABERES

[...] foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes.

Paulo Freire, 1993

Colocar em protagonismo as práticas de ensino dos professores de língua portuguesa que trabalham com estudantes surdos é o que propõe-se esta pesquisa, e com isso, debruçar-se sobre o pensamento de teóricos que tratam sobre essa temática, pois faz-se necessário ideias que corroboram com o pensamento central desta pesquisa acadêmica investigativa.

Nesta seção, revisita-se teóricos e suas teorias, por acreditar ser importante para dar o suporte necessário à escrita e por serem basilares para a temática deste estudo. Com isso, coloca-se em foco a formação de professores e práticas de ensino para estudantes surdos; concepções sobre letramento e letramento de surdo; conceitos sobre tipologia textuais e gêneros textuais; finalizando com as definições sobre o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA.

3.1 – PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ser professor, é ser aquele que conduz seus estudantes à oportunidade de ter contato com saberes existentes e a descoberta de novos saberes. É o professor o mediador no processo de ensino e aprendizagem, responsável por fazer com que seus estudantes tenham autonomia e criticidade pela busca do conhecimento, partindo da comunicação usando de linguagens acessíveis para que possam chegar ao aprendizado.

Cabe ressaltar aqui sobre a formação de professores ao longo dos anos, que foi sendo estimulada através de políticas educacionais através de vários programas, muitos deles encabeçados pelo Governo Federal. A exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, através da portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007, que proporciona aos estudante da área de licenciatura experienciar a sala de aula antes mesmo de concluir sua graduação, oportunizando a esses futuros professores ao ambiente da sala de aula no ensino básico público. Constata-se que a ausência de orientações sistemáticas e contínuas pode

impactar diretamente a formação dos bolsistas, dificultando que a experiência no programa se desenvolva de forma plena e pedagógica.

E o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que visa a formação de professores que trabalham no exercício da docência, mas que ainda não tem uma formação no ensino superior, ou aqueles professores que já têm uma formação em atuam em outra área e precisam de uma segunda graduação. Esses programas, além de muitos outros como o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Programa Novos Talentos; Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que tem como objetivo “Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES” (Portal do Ministério da Educação), têm contribuído significativamente para o fortalecimento das políticas de formação docente e para a melhoria da qualidade da educação inclusiva no país.

Esses programas, incentivam professores a buscarem por mais formação e obterem conhecimentos específicos para poderem melhor desempenhar práticas de ensino com seus estudantes em salas de aula por todo o Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica destacam que “a formação de professores deve contemplar as dimensões da diversidade e inclusão, preparando o futuro docente para atuar com estudantes público-alvo da educação especial” (Brasil, 2015, p. 12). Nesse mesmo sentido, Matos (2022, p. 87) afirma que “a formação de professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos ainda enfrenta desafios estruturais e metodológicos que comprometem a prática pedagógica inclusiva”. Complementarmente, Pires (2014, 56) ressalta que “a formação inicial de professores permanece insuficiente no que se refere ao conhecimento sobre a educação especial, deixando lacunas na atuação docente”. Essas contribuições reforçam que a formação docente é um eixo fundamental para o desenvolvimento de práticas efetivamente inclusivas no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. As discussões sobre práticas de ensino inclusivas precisam considerar não apenas os aportes clássicos de Freire e Libâneo, mas também referenciais normativos e contemporâneos.

Apesar de muitos incentivos do governo federal para uma melhor formação de professores, muitos problemas são evidenciados nas escolas brasileiras, pois muitos desses programas não têm uma aplicabilidade eficaz, não existe uma fiscalização para saber se os professores que precisam estão tendo acesso às informações existentes, o currículo escolar que não é adaptado a realidade existente, como o alto número de estudantes nas salas de aula,

fazendo com que os professores não consigam desenvolver um bom trabalho perante seus estudantes, não podendo observar as necessidades de aprendizado de cada um, pois não cabe culpar os professores de ainda conseguirem desenvolver um trabalho a contento, baseados nos percalços encontrados diariamente nas escolas em que atuam.

No mais, cabe destacar que o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) constitui-se como uma política pública estratégica para a formação continuada de professores da educação básica. Ao oferecer formação em nível *stricto sensu*, o programa possibilita que docentes aprofundem sua compreensão teórica e prática sobre os princípios da inclusão, desenvolvendo competências para planejar e implementar práticas pedagógicas acessíveis e equitativas. Nesse sentido, o PROFEI dialoga com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orienta para uma escola voltada ao atendimento da diversidade e à eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem.

O impacto do programa vai além do âmbito individual, pois os projetos de intervenção elaborados no curso têm caráter aplicado e vinculam-se diretamente às demandas da realidade escolar, promovendo mudanças concretas no cotidiano das salas de aula, principalmente nas instituições *locus* das pesquisas. Como aponta Mantoan (2003), a inclusão exige reorganização das práticas pedagógicas e curriculares, implicando formação docente que sustente tais transformações. Assim, é imprescindível que a formação de professores em serviço, articulada às necessidades reais das escolas, é condição essencial para consolidar uma cultura inclusiva.

Dessa maneira, o PROFEI contribui não apenas para a valorização da carreira docente, mas também para a melhoria da qualidade da educação básica, ao assegurar que a diversidade seja reconhecida como eixo central do processo educativo.

No caso específico da educação de surdos, a atuação docente na educação básica ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados ao uso adequado da Libras como primeira língua e ao ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua. Muitos professores da rede regular não possuem formação suficiente para lidar com as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, o que pode comprometer sua aprendizagem e permanência escolar (Quadros; Karnopp, 2004; Lodi, 2013). Nesse sentido, o PROFEI assume papel relevante ao fornecer subsídios teórico-metodológicos para que os docentes compreendam a importância do bilinguismo e desenvolvam práticas pedagógicas que valorizem a visualidade e garantam o acesso efetivo ao currículo. Ao articular pesquisa e prática, o programa possibilita que professores planejem estratégias inclusivas que superem as barreiras

comunicacionais e promovam a aprendizagem significativa, fortalecendo, assim, o direito à educação de qualidade para os estudantes surdos.

3.1.1 – Práticas de ensino com estudantes surdos

Ter um estudante surdo em sala de aula, faz-se necessário pelo professor um olhar inclinado a ele, com isso, adequações nas práticas de ensino precisam ser feitas para que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa (LP) escrita como segunda língua (L2) consiga lograr êxito.

Um indivíduo para que possa participar integralmente de uma sociedade letrada, ele precisa ter habilidades aprimoradas no campo da leitura e da escrita, e aquele que não possui tal competência está fadado a não ser inserido no contexto social, pois este, não conseguirá ter autonomia para permanecer em ambientes acadêmicos, como a escola e/ou universidade, muito menos conseguir adentrar ao mercado de trabalho formal, pois esses espaços têm a leitura e a escrita como ferramentas principais de acesso às informações para que possam produzir conhecimentos, e sem conhecimento não se consegue produzir “textos”, pois “um texto (discurso) compõe-se de uma sequência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir desde sentenças de uma só palavra até uma obra em vários volumes” [...] e “é por textos e não por sentenças que nos comunicamos” (Marcuschi, 2012, p. 23 e 27), pois a comunicação consegue firmar o indivíduo nos espaços sociais, onde a informação é crucial para o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Partindo desse quadro, “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes” (Lacerda, 2013, p.185), considerando seus aspectos culturais, linguísticos e identitários. Portanto, as práticas de ensino devem ser pensadas e praticadas de forma pedagógica, crítico-reflexivamente (Franco, 2016).

Na construção do conhecimento é necessário que exista primariamente um processo comunicativo, sem comunicação consequentemente não há construção do conhecimento. Se o professor não se comunica com seu estudante surdo por não falar a língua materna dele e muito menos despertar o interesse pela Libras, o processo de aprendizagem desse estudante ficará prejudicado. E como prover a um estudante de conhecimento sem que exista comunicação?

Segundo Libâneo (2013), “a prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 2013, p.15)”. Havendo

essa falta de comunicação, fica inviável prover o estudante surdo dos conhecimentos da disciplina de língua portuguesa, mesmo na sua modalidade escrita, e das experiências que esse estudante surdo não será capaz de experienciar sendo privado das transformações que o conhecimento poderia lhe proporcionar.

Cabe ressaltar aqui a Abordagem Comunicativa, que consolidou-se a partir da década de 1970 como um movimento de ruptura com os métodos tradicionais de ensino de línguas, como o método gramática-tradução e o áudio-lingual. Seu foco central é a competência comunicativa, isto é, a capacidade do aprendiz de usar a língua em situações reais de interação, considerando não apenas a correção gramatical, mas também a adequação sociocultural. Como afirma Almeida Filho (2007, p. 23), “a abordagem comunicativa trouxe para o centro do ensino de línguas a noção de comunicação, reconhecendo que aprender uma língua significa, sobretudo, aprender a agir em contextos sociais variados”. Dessa forma, o ensino não se limita ao domínio estrutural do idioma, mas busca promover a interação significativa, valorizando o uso funcional da língua em situações autênticas.

Nesse horizonte, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel oferece um aporte essencial. Para Ausubel (2003, p. 3), “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo”. Essa perspectiva ressalta a importância dos conhecimentos prévios e da ancoragem de novos conteúdos em estruturas cognitivas já existentes, de modo que a aprendizagem seja duradoura e relevante. Quando articulada ao ensino de línguas, tal teoria evidencia que a comunicação só se torna efetiva quando o aprendiz atribui sentido pessoal às situações de uso da língua, relacionando-as às suas experiências de vida e às suas necessidades reais de interação.

A integração entre a Abordagem Comunicativa e a Aprendizagem Significativa possibilita práticas pedagógicas em que o estudante não é apenas receptor de regras gramaticais, mas protagonista na construção de sentidos. Segundo Moreira (2012, p. 43), “a aprendizagem significativa demanda contextos nos quais o conhecimento novo possa ser relacionado, de maneira não arbitrária, a conceitos já consolidados pelo estudante”. Assim, ao propor atividades comunicativas como dramatizações, debates, jogos de papéis ou resolução de problemas, o professor cria oportunidades para que os aprendizes associem o novo vocabulário e as estruturas linguísticas a usos funcionais, ampliando sua capacidade de produzir e compreender textos orais e escritos de forma contextualizada.

Essa articulação revela-se especialmente pertinente no ensino de línguas em contextos bilíngues ou de segunda língua (L2), como no caso dos estudantes surdos que aprendem a Língua Portuguesa. A Abordagem Comunicativa, ao valorizar a interação e a construção de

sentidos, aproxima-se do princípio ausubeliano de atribuição de significado, oferecendo aos aprendizes oportunidades de internalizar o português escrito de maneira funcional e ligada às suas práticas sociais. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que vai além da mera memorização de regras, favorecendo o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da capacidade de participação ativa em diferentes esferas comunicativas.

Entretanto, é preciso considerar que, apesar dos avanços dessas propostas, sua aplicação junto a estudantes surdos requer um olhar atento e cuidadoso, de modo a evitar que metodologias mal adaptadas acabem reforçando barreiras no processo de aprendizagem. Alves (2018), discorre que é preciso ter cautela com esse estudante em sala e na metodologia a ser usada no ensino de Língua Portuguesa escrita, pois tais estratégias podem ocasionar sensação de incapacidade no estudante, impossibilitando-o a aquisição da linguagem.

O estudante surdo, pode sentir-se pressionado ao tempo que é cobrado a produzir um texto escrito em LP, sendo que, em muitos casos na sala de aula, não lhe foi direcionado um processo de ensino-aprendizagem com estratégias de ensino que focasse no aprendizado de L2, lhe faltando habilidades linguísticas nos momentos de produção textual.

3.2 – LETRAMENTO E SUAS CONCEPÇÕES

Vários são os conceitos de letramento desde o início da década de 1990, quando se iniciaram pesquisas sobre Letramento e Alfabetização, para mostrar que tais concepções existem e questões mais profundas que se conheciam. Kleiman (1995), umas das primeiras pesquisadoras no Brasil a fazer reflexões sobre essa temática que desde então se estenderiam vários estudos sobre o que o que vem a ser letramento. Sobre letramento, Kleiman (1995, p. 19), disse que: "Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

3.2.1 – Concepções de Letramento

Desde a década de 1990, pesquisadores debruçaram-se para clarificar o entendimento do que vem a ser letramento, pois a dicotomia entre, *alfabetização x letramento*, ficavam em meio às sombras que aos poucos começaram por se dissiparem dando luz a consolidação sobre seus conceitos para que fosse possível enxergar a suas características, que estão ligadas pelo processo de interdependência.

A Alfabetização, compreende-se pelo aprendizado da leitura e escrita, por habilidade no campo da fonologia, entendimento da relação das menores unidade com e sem significação,

fazendo com que o indivíduo seja capaz de produzir sentenças micros como palavras, a sentenças macro como frases e parágrafos.

Na obra intitulada *Letramento um tema em três gêneros*, de Magda Soares (2009), expoente em estudos sobre Alfabetização e Letramento no Brasil, a autora traz a etimologia da palavra letramento, que vem do latim *littera* (letra), e o conceito de que “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p.19). Ou seja, o letramento vai além da capacidade de compreensão da leitura e escrita, segundo a autora é a habilidade que indivíduo é dotado, de compreender significações do entendimento dos mais diversos gêneros textuais em meio as prática sociais.

O que se fez foi trazer os conceitos desses processos, dar luz aos dois, alfabetização x letramento, para que possíveis dúvidas que possam ainda existir sobre esses universos, sejam dissipadas, pois o protagonismo será dado ao letramento, pois é com base em suas premissas que será ancoradas discussões tragas nessa pesquisa. Pois, se letramento é a capacidade de entendimento no uso dos mais diversos tipos de textos nas situações comunicacionais no meio social, e como a produção de texto é base desta pesquisa, era necessário trazer à tona todo panorama que permeia o letramento para poder desenvolver todo o enredo sobre o letramento do surdo e seguir no caminho das produções de textos dissertativos argumentativos.

Partindo do que vem a ser letramento com base nos estudos de Soares (2009), fez-se necessários buscar outros olhares sobre o que é letramento para que raízes sejam fincadas em solo férteis. Ancorado em Araújo (2021, p. 43), ela coloca à luz a determinados conceitos que destacam diversos autores da área, apresentados a seguir:

Quadro 2: Conceitos de Letramento

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

Fonte: Araújo (2021, p. 43)

Ao fazer um apanhado sobre esses conceitos, fica evidente que as práticas de letramento, além de propor ferramentas que conferem ao indivíduo fluências no entendimentos de textos, elas são práticas comunicativas que envolvem o uso da leitura e da escrita para fins diversos, como informar, argumentar, persuadir e expressar sentimentos. Essas práticas são moldadas pelos contextos sociais e culturais nos quais ocorrem os textos. Pesquisas mostram, que é fundamental que o ensino da leitura e da escrita na escola esteja conectado às práticas sociais reais dos estudantes, promovendo a reflexão crítica e a participação ativa na sociedade.

O conceito de letramento que mais se adequa às práticas pedagógicas voltadas para estudantes surdos é aquele que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais contextualizadas, indo além da simples decodificação do código linguístico. Nessa perspectiva, o entendimento de Kleiman (1995, p. 19) é bastante pertinente, ao afirmar que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para os estudantes surdos, esse enfoque possibilita que a aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa esteja ancorada em situações comunicativas reais e significativas, promovendo a interação entre Libras e português escrito, o que favorece o desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

Entretanto, também se destaca a contribuição de Rojo (2009), ao ampliar o olhar sobre o letramento como fenômeno que envolve diferentes contextos e esferas sociais. A autora explica que o letramento “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de um ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.)” (Rojo, 2009, p. 98). Essa visão é particularmente relevante para o ensino de surdos, uma vez que permite considerar a diversidade de práticas de linguagem que atravessam o cotidiano desses sujeitos e valoriza sua experiência visuo-espacial. Assim, a escolha por concepções de letramento de caráter sociocultural e interacional, como as de Kleiman e Rojo, parece ser a mais apropriada, pois articula a leitura e a escrita ao uso social da linguagem, tornando o aprendizado mais significativo e próximo das realidades dos estudantes surdos.

Dessa forma, ao refletir sobre os diferentes conceitos de letramento, percebe-se que as perspectivas que o compreendem como prática social e cultural apresentam maior consonância com as demandas do ensino para estudantes surdos. Isso porque o letramento, entendido como uso real da leitura e da escrita em contextos significativos, rompe com uma visão restrita da alfabetização enquanto simples decodificação gráfica e permite valorizar a experiência visuo-espacial desses sujeitos. Como ressalta Kleiman (1995) e Rojo (2009), trata-se de um processo que articula linguagem, cultura e participação

social, possibilitando que o estudante surdo se reconheça como sujeito produtor de sentidos e de discursos em múltiplos espaços. Assim, o letramento, ancorado em uma abordagem sociocultural, torna-se o caminho mais fértil para promover a inclusão linguística e o desenvolvimento da autonomia crítica dos surdos no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ao lado dessas concepções clássicas de letramento, pesquisas recentes ampliam e atualizam esse debate no contexto escolar inclusivo. Coscarelli e Ribeiro (2023, p. 112) apontam que “a tecnologia digital, quando articulada de modo pedagógico, possibilita ao estudante surdo vivenciar práticas de leitura contextualizadas, ampliando a função social do texto”. Nessa mesma direção, Koch e Elias (2017, p. 43) reforçam que “a produção do texto argumentativo não se dá de forma espontânea, mas depende de uma aprendizagem gradual que envolve a leitura, a interpretação e a prática constante de escrita”. Além disso, Fernandes (2015, p. 87) lembra que a escrita só se consolida como prática inclusiva “quando é entendida como processo contínuo, situado culturalmente e vinculado às necessidades comunicativas reais do sujeito surdo”. Essas contribuições fortalecem a compreensão de que o letramento precisa ser concebido como prática social e inclusiva, articulando múltiplas linguagens e recursos pedagógicos, o que prepara o terreno para refletir especificamente sobre o letramento surdo, tratado na subseção seguinte.

3.2.1 – Letramento surdo

Dando continuidade às discussões sobre o letramento em sua dimensão social e cultural, é fundamental considerar como esse processo se apresenta de forma particular para o estudante surdo. Nesse sentido, Soares (2022, p. 41) enfatiza que “o letramento, quando compreendido em sua dimensão inclusiva, constitui-se como prática social que possibilita ao sujeito surdo não apenas participar, mas ressignificar sua experiência linguística e cultural”. Essa perspectiva dialoga diretamente com a defesa de Lebedeff (2010, p. 77), ao afirmar que “as políticas de inclusão somente terão êxito se houver, de fato, práticas pedagógicas que considerem a singularidade linguística dos estudantes surdos e lhes assegurem o direito de aprender em sua língua”. Dessa forma, abre-se espaço para refletir sobre o letramento surdo, compreendido como uma prática bilíngue que valoriza a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua.

No que confere ao letramento de surdo é entender que o estudante surdo precisa ser um indivíduo bilíngue, pois ele tem a Libras como sua L1 e a língua portuguesa como L2. A Lei 10.436/2002, deixa claro em seu texto, a obrigatoriedade do letramento em língua portuguesa na modalidade escrita. Já a Lei 14.191/2021, no seu artigo nº 60, reafirma essa premissa na educação bilíngue de pessoas surdas e surdocegas nas mais variadas instituições de ensino, com o intuito de garantir o desenvolvimento cognitivo e linguístico desses estudantes.

No contexto da educação de surdos, a concepção de letramento implica reconhecer a Libras, como L1 da comunidade surda. A língua portuguesa, nesse caso, é adquirida, predominantemente na modalidade escrita. Essa particularidade exige metodologias de ensino que respeitem a estrutura linguística que facilitem a transição para o português escrito.

Faz-se necessário clarificar que os surdos são seres sociais assim como os ouvintes e são pertencentes à sociedade em todas as suas esferas. Como a sociedade brasileira tem como língua oficial e única a língua portuguesa, ela é usada como principal ferramenta de letramento. Os surdos pertencentes a este país, nas suas relações comunicativas, precisam fazer uso de duas línguas, a língua portuguesa e a Libras, com isso, precisam ter acesso à Libras de forma mais acessível nos espaços que frequentam e fazem parte para que o seu letramento no contexto grafocêntrico possa acontecer, já que não podem acessar ao português em toda sua completude por conta da sua deficiência auditiva.

Para que uma pessoa adquira uma língua, ela precisa desde a sua gênese fazer parte de um grupo que a use para que no processo de interação com aqueles que já passaram do processo de maturação linguística, consiga com a relações interacionais imbuindo-se de toda estrutura gramatical que a língua oferece para que possa ser aprendida ao longo da vida. Com os surdos, o processo necessita ser o mesmo, precisam interagir com mais os velhos para que possa ter aquisição da Libras, pois em consonância com Bakhtin (2000, p. 282), entende-se que “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”, tornando-se fundamental que os surdos possa ser apresentado à Libras o mais cedo possível com os seus falantes naturais, e assim poderão mais rapidamente adquirir fluência, pois isso facilitará o seu contato com a língua portuguesa sendo a Libras a ponte mais viável nesse processo de letramento de L2.

Para o estudante surdo, é fundamental fazer-se presente nos mais variados espaços onde a Libras é protagonista, pois isso garante maior facilidade nos processos educacionais, devido ser o produto crucial nos espaços onde ela é a responsável pelas interlocuções no encontro do surdo com o surdo. Nesse sentido os autores Lodi, Bortolotti e Cavalmorette (2014) discorrem que:

ao se pensar em processos educacionais para alunos surdos, torna-se fundamental que eles participem de diferentes espaços onde a Libras se constitua língua de interlocução e que nestes haja a participação de adultos surdos, responsáveis por inseri-los na corrente viva e ininterrupta de comunicação verbal em Libras, discursos que, materializados nos enunciados, constituirão determinados gêneros do discurso nesta língua, vivência discursiva que pode vir a ser posta em diálogo com a linguagem escrita da língua portuguesa. (Lodi; Bortolotti; Cavalmorette, 2014, p. 133 e 134).

Assim, percebe-se a necessidade daqueles que têm maior vivências e conseqüentemente fluências a participarem ativamente do processo de transmissão do conhecimento, pois os adultos tornam-se mediadores responsáveis tanto nos aspectos linguísticos como culturais e por inserir na vidas dos mais jovens, uma vivência discursiva através dos gêneros discursivos que devem ser materializados pelas práticas sociais, que vai além da mera decodificação linguística, também facilitando a compreensão da língua portuguesa nos momentos de uso da escrita nos mais variados gêneros textuais que são necessários diariamente.

É na escola que o cidadão passa pelo processo de alfabetização, aprofundando-o ano a ano e intensificando o processo de letramento. No ensino fundamental, a escola tem o papel no desenvolvimento integral da criança, formando-a como ser ativo e reflexivo. E no Ensino Médio aprofunda os conhecimentos adquiridos e consolida os saberes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) no seu Art. 35º preconiza:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

É no Ensino Médio que as questões sobre letramento, principalmente no que rege a leitura e escrita nos mais diferentes gêneros textuais que são aperfeiçoadas, isso se o estudante não tiver tido nenhum prejuízo no ensino fundamental, que é o que acontece com os estudantes surdos, pois chegam no ensino médio com déficit de alfabetização e letramento desde a fase anterior escolar, principalmente linguístico, dificultando assim o aprofundamento de novas aprendizagens de L2.

A BNCC (2018) é um documento que prega que o desenvolvimento do estudante deve dar-se em um caráter progressivo partindo das aprendizagens orgânicas e essenciais que estudantes devem desenvolver nas etapas do ensino básico. Isso deve ocorrer em consonância com as dez competências que possui nesse documento. A competência 4 versa que “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Essa competência visa explorar aspectos comunicativos e formas diferentes de como o estudante deve expressar-se, em virtude, o professor de língua portuguesa precisa saber explorar essa competência com estudantes surdos, pois ensinar língua portuguesa usando diferentes linguagens potencializa a aprendizagem — especialmente de estudantes surdos, que aprendem visualmente. Por isso, a Libras é indispensável no letramento, funcionando como primeira língua que facilita o acesso ao português escrito como segunda língua (Araújo, 2022).

No Caderno de Orientações Pedagógicas de Estado do Maranhão (2022) para as escolas públicas do Estado em consonância com a Base Curricular Nacional Comum (2018), tratam da redefinição do Novo Ensino Médio que por meio de diferentes arranjos curriculares fica a critério dos sistemas de ensino, apresentar a composição dos itinerários formativos integrados e que no Maranhão ficaram organizados em 4 grandes áreas do conhecimento: Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; Ciências da Saúde; Ciências Humanas e Linguagens; Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas; e no Formação Técnica e Profissional (EPT).

Entre os seus objetivos está o de “Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida” Caderno de Orientações Pedagógicas de Estado do Maranhão (2022), visando proporcionar aos estudantes ao final do ensino médio, ter suas habilidades exploradas e sair desta etapa educacional letrado, tendo competência para adentrar ao ensino superior e/ou dispor de liberdade para desenvolver seu projeto de vida em outras esferas.

Os documentos normativos que orientam a educação básica brasileira, apresentam lacunas significativas ao não oferecerem subsídios adequados para a inclusão de estudantes com deficiência, especialmente os surdos, que possuem necessidades comunicacionais e culturais específicas. Esses documentos carecem de diretrizes claras sobre a implementação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em uma abordagem bilíngue, o que é fundamental para proporcionar a esses estudantes o acesso à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, reconhecida como língua oficial do país. Consequentemente, muitos estudantes surdos concluem o Ensino Médio - última etapa da educação básica – sem uma base sólida para um letramento completo, o que compromete sua autonomia intelectual e limita suas possibilidades de acesso ao ensino superior e à elaboração de um projeto de vida pleno.

3.3 - TIPOLOGIA TEXTUAL E GÊNERO TEXTUAL

A noção de tipologia textual refere-se às formas de organização da linguagem que estruturam os textos de acordo com objetivos comunicativos e características linguísticas específicas. Para Marcuschi (2008, p. 154), “tipos textuais são sequências linguísticas definidas

por aspectos lexicais, sintáticos e de relações lógicas que organizam um texto em termos de sua forma e não do seu uso social”. Assim, enquanto os gêneros textuais estão relacionados às práticas sociais e aos contextos de circulação, as tipologias dizem respeito às estruturas predominantes, como a narração, descrição, argumentação, exposição e injunção, que podem se manifestar dentro de diferentes gêneros.

Nesse sentido, é fundamental destacar que a tipologia textual não se confunde com os gêneros, mas se articula a eles. Como observa Antunes (2009, p. 61), “os textos concretos são sempre gêneros, mas em seu interior predominam certos tipos, que conferem ao texto sua forma organizativa”. Essa compreensão é relevante para o ensino de surdos, pois a clareza sobre a diferença entre tipologia e gênero possibilita que o professor desenvolva estratégias de ensino mais precisas, auxiliando o estudante na compreensão da estrutura do texto que precisa produzir e na escolha das estratégias discursivas adequadas.

No que cerne à produção textual, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), orienta acerca de se trabalhar a disciplina de língua portuguesa no ensino médio com diversidade de linguagens e, acrescenta-se a diversidade de gêneros textuais. Vale compreender que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis” (Marcuschi, 2007, p. 1). Os gêneros textuais, são as mais diversas formas que as pessoas se expressam e essas formas de expressão se comportam como textos usados para a interação comunicativa do coletivo.

Dentre a diversidade de gêneros textuais, esta pesquisa terá como foco o texto dissertativo-argumentativo, por se tratar de uma produção exigida em contextos de trabalho e em provas para acesso ao ensino superior, desta forma, uma competência exigida a todos os estudantes do ensino médio.

No caso, o texto dissertativo-argumentativo, trata-se de uma tipologia textual caracterizada pela defesa de um ponto de vista, fundamentado em argumentos consistentes e articulados de maneira lógica. Segundo Koch e Elias (2016, p. 13), “o texto dissertativo-argumentativo tem como propósito básico a exposição e a defesa de uma tese, sustentada por argumentos convincentes, em resposta a uma questão polêmica”. Essa tipologia é especialmente valorizada em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exigir do estudante não apenas domínio da escrita, mas também capacidade crítica e de reflexão sobre problemas sociais.

Além disso, o texto dissertativo-argumentativo configura-se como uma ferramenta formativa essencial para a cidadania, pois desenvolve no estudante a habilidade de argumentar, organizar ideias e propor soluções para questões relevantes. Nesse sentido, Antunes (2009, p.

84) afirma que “argumentar é mais do que usar palavras para convencer; é uma prática social que implica participação ativa, posicionamento crítico e engajamento do sujeito em seu meio”. Para os estudantes surdos, o ensino dessa tipologia demanda metodologias que respeitem a Libras como L1 e considerem a Língua Portuguesa escrita como L2, de modo que o processo de apropriação do gênero seja acessível, significativo e conectado às práticas sociais reais.

Ter competência linguística de duas línguas de modalidades e gramáticas diferentes é uma tarefa complexa para o estudante surdo e para o professor de Língua Portuguesa de salas de ensino comum de perspectiva inclusiva.

A esse respeito, Quadros (2008), pontua que o ensino da língua portuguesa deverá partir do ensino da Libras. O que acontece, é que o ensino de L2, no caso a LP na sua modalidade escrita para o surdo, só acontecerá de forma efetiva se o estudante surdo tiver conhecimentos linguísticos também da sua primeira língua (L1), a Libras.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), do Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, na competência 7 de Língua Portuguesa, propõe que nessa etapa deve existir uma consolidação das produções dos gêneros textuais “sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (Brasil, 2018, p.491), pois são uma progressão das habilidades e aprendizagens que se inicia no ensino fundamental e se consolida no ensino médio.

Nessa fase, os estudantes devem aprofundar suas habilidades ao que se refere ao uso das linguagens e produção de textos verbais e ter maiores referências nos aspectos estéticos, éticos e políticos. A BNCC (2018), ainda complementa que deve ter: “aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses” (Brasil, 2018, p. 491).

No Ensino Médio, os estudantes precisam ter autonomia na linguagem, principalmente ao que refere-se a produção de textos escritos, necessitam de domínio dos mais diversos gêneros textuais, dentre eles o gênero dissertativo-argumentativo. Para tal domínio, o estudante deve ter argumentos persuasivos e coerentes na produção de um texto dissertativo-argumentativo, bem como conhecimento e análise crítico-reflexiva de mundo, o estudante surdo deve receber essas informações prioritariamente por meio da Libras, sua língua natural.

Desde os anos 2000, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, é responsável pelo Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Esse instituto possibilitou uma maior acessibilidade para as pessoas surdas e deficientes auditivas, oferecendo diversos recursos tais como: tempo adicional; tradutor/intérprete de Libras; leitura labial; e prova no formato de vídeo interpretada em Libras. Entretanto, nenhum desses recursos exclui

o surdo de ter que produzir um texto escrito dissertativo-argumentativo em Língua Portuguesa, pois a nota da redação faz parte da composição da nota final da prova.

A produção textual do estudante surdo deve ser corrigida, conforme o Decreto 5.626/2005 que versa em seu Art. 14, §1, IV, de modo a “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Brasil, 2005). Nessa perspectiva, o Inep oferece uma correção de redação especializada por uma equipe de avaliadores capacitados que têm experiência com a escrita de estudantes surdos. Sendo assim, a Cartilha do Participantes (do Enem) menciona que:

[...] Por essas razões, a avaliação de sua redação é feita por uma equipe especializada, com ampla experiência nessa área de atuação. Somando-se a isso, o Inep também adotou, para esse grupo de participantes, mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, uma vez que a primeira língua de muitos participantes surdos ou com deficiência auditiva é a Libras (Brasil, 2020 p.4).

Para que as correções dos textos dos estudantes surdos aconteçam de maneira coerente, a banca de avaliadores passa por cursos de capacitações específicas sobre a escrita dos surdos, pois, os avaliadores precisam ter conhecimentos dos critérios específicos e dos textos já produzidos por estudantes surdos nos exames de anos anteriores, assim terão experiência com a escrita para poderem avaliar os textos de forma mais precisa, em consonância com as orientações para a correção da redação do estudante surdo.

Para que o surdo tenha um desenvolvimento significativo no processo de aprendizagem da LP, consequentemente na escrita de textos dissertativos-argumentativos, faz-se necessário práticas e recursos didático-pedagógicos que estimulem a sua visualidade. E frequentemente isso não lhe é oferecido, muitas vezes, pela falta de formação inicial ou continuada do professor da sala de ensino comum, cujas práticas limitam-se às ouvintistas.

3.4 SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL E O ATENDIMENTOS EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A implementação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva no Brasil, avançou significativamente a partir de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse contexto, destacou-se a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e, posteriormente, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

e Inclusão (SECADI). O marco legal para a implementação da SRM é a portaria normativa de nº 13, de 24 de abril de 2007 do MEC, que discorre em seu 1º parágrafo sobre a criação delas:

Art.1º “Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.” (Brasil, 2007)

A SRM é um espaço criado, reequipado e ampliado para receber os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), a fim de oferecer o AEE com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos de tecnologia assistiva e profissionais especializados, onde deve acontecer no contraturno, não substituindo o ensino comum, mas sendo uma complementação ou suplementação deste.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi uma secretaria criada em 2004 e ligado ao MEC, responsável diretamente pela implementação dessas salas a partir de 2007. Essa secretaria, coordenou um programa nacional que permitiu às redes estaduais e municipais a aderirem voluntariamente à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais por meio de convênios com o MEC. As escolas públicas que comprovassem a demanda de estudantes EPAEE e infraestrutura mínima, podiam solicitar kits com mobiliário adaptado, recursos pedagógicos acessíveis (como jogos didáticos, materiais em braille, comunicação alternativa e demais recursos), equipamentos de tecnologia assistiva (computadores, impressoras braille, lupas eletrônicas, softwares), e apoio técnico para instalação e uso. O financiamento era feito pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), via portarias específicas publicadas anualmente.

Com isso, entre os de 2007 a 2014, o número de Salas de Recursos Multifuncionais implantadas saltou de 4.600 para mais de 43 mil, segundo dados da SECADI e MEC (2014). Permitindo o aumento do número de estudantes EPAEE matriculados na rede regular, expansão da oferta de AEE com professores formados e maior acesso à educação inclusiva em áreas rurais e periféricas.

Apesar de muitos avanços, com a implementação das SRM por todo o Brasil, em diversas escolas públicas de nível estadual e municipal melhorando o ensino dos estudantes focando na educação especial, existem críticas e alguns pontos negativos que podem ser melhorados. Freitas e Fernandes (2014), pontuam que os professores enfrentam desafios por carências de formações sobre o uso de tecnologias e metodologias que possibilitem um melhor trabalho nesse espaço escolar. Corrêa e Costa Fayan (2021), acrescentam que “na prática, muitas políticas educacionais dos estados ou municípios ainda não têm sala de recursos

multifuncionais, ou, quando têm, não são multifuncionais, e sim por tipo de deficiência” e complementam discorrendo que existe pouca disponibilidade de formação para uma abordagem inclusiva mais geral.

É percebido muitos desafios no que tange às metodologias aplicadas nesses espaços, um deles é o trabalho isolado que os professores das sala do AEE fazem, muitas vezes sem nenhuma parceria com outros profissionais da escola, como discorre Gomes e Nogueira (2023) que traz em seu estudo, que “a docente percebe sentimento de solidão quanto à inclusão desses alunos, necessitando assim de maior envolvimento de todos da escola para que a inclusão realmente aconteça”, explicitando que os estudantes que são atendidos ali, continuam sendo excluídos, pois não há um trabalho colaborativo entre o professor do AEE com o professor do ensino comum, e nem dos estudantes com deficiência com os demais estudantes da escola.

Foi na Constituição de 1988 no artigo 208, inciso III, a primeira vez que se fala do Atendimento Educacional Especializados – AEE, na legislação brasileira, que discorria: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, mas só na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira de 1996, formalizou a educação especial como modalidade transversal da educação básica e indicou, pela primeira vez, serviços de apoio especializado como obrigação do poder público. No Art. 58, §1º versa que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. O termo trazia o AEE como serviço de apoio pedagógico especializado na escola comum para atender os estudantes que tivesse deficiência com alguma especificidade.

Só no ano de 2008, que o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro, que o termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) apareceu oficialmente na legislação federal, como parte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Art. 1º que discorre que: “o Atendimento Educacional Especializado é parte integrante do processo educacional, devendo ser oferecido preferencialmente na rede pública de ensino, de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes (Brasil, 2008a)”. O Decreto (2008) ainda detalhou a função principal do AEE que é a de complementar ou suplementar o ensino dos estudantes PAEE e não substituir o ensino comum, de que ele deve ser realizado no contraturno escolar e a responsabilidade pela sua aplicabilidade é dos sistemas de ensino e do MEC.

E no ano de 2009, através da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que foram estabelecidas as diretrizes operacionais para o AEE,

integrando-o plenamente ao sistema educacional. O Art. 2º, explicita que: “o AEE deve ser realizado preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncional, no turno inverso da escolarização, devendo ser disponibilizado desde a Educação Infantil até a Educação Superior (Brasil, 2009)”. E foi através dessa resolução que o AEE foi efetivado como serviço obrigatório, detalhando seu funcionamento, sua função pedagógica e a formação necessária do professor especializado.

Nessa mesma Resolução, no Art. 13, ela traz que a formação necessária para ser professor do AEE, faz-se necessário “docente com formação inicial ou formação continuada na área de Educação Especial, em nível médio ou superior” (Brasil, 2009), ou seja, ser licenciado ou formação no curso de pedagogia e curso de formação específica na área da educação especial.

O Art. 1º da Resolução (2009) pontua que: “constituem-se público-alvo da Educação Especial os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Para que um estudante possa ter direito ao AEE ele precisa ser público-alvo da educação especial, sendo pertencente a um dos três grandes grupo que traz o artigo de pessoas com deficiência, que são estes detalhados no quadro abaixo:

Quadro 3: Público-Alvo da Educação Especial

GRUPO	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS	BASE LEGAL
1. Pessoas com Deficiência	Indivíduos com impedimentos de longo prazo, físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais.	- Deficiência intelectual - Deficiência física (paralisia, amputações) - Surdez ou deficiência auditiva - Deficiência visual (baixa visão, cegueira) - Surdocegueira - Deficiências múltiplas	- CF/1988, Art. 208 - Lei nº 13.146/2015 (LBI) - Decreto nº 6.949/2009
2. Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) <i>(anteriormente chamados de TGD)</i>	Comprometimentos na comunicação, comportamento e interação social.	-Autismo clássico -Síndrome de Asperger -Transtorno desintegrativo da infância	-Lei nº 12.764/2012 -Res. CNE/CEB nº4/2009 - Portaria MEC nº 13/2021
3. Pessoas com Altas Habilidades / Superdotação	Estudantes com desempenho significativamente superior à média em uma ou mais áreas.	-Talentos em matemática, música, ciências -Pensamento criativo excepcional -Alta capacidade de liderança	- Res. CNE/CEB nº4/2009 - Política Nacional de Educação Especial (MEC, 2008)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O quadro acima, traz um panorama geral de quem é público-alvo da educação especial, pois quando fala-se no Atendimento Educacional Especializado, tem-se um pensamento que qualquer estudante que apresente alguma dificuldade de aprendizagem terá direito a esse atendimento especializado, mas não. Por isso, fez-se necessária a elaboração do quadro, para que fique claro entendimento a quem pode ter acesso a esse atendimento. Nessa pesquisa, o foco dado são os estudantes surdos, que fazem parte do 1º grande grupo, que é o das pessoas com deficiência.

Com isso, o professor para desenvolver os atendimentos no AEE com estudantes surdos, precisa ter uma formação inicial em licenciatura como dito na legislação, mais cursos de formação continuada voltado para área da surdez, que podem ser: curso de Libras, Letras Libras, curso de formação de instrutor ou intérprete de Libras, ofertados ou promovidos por universidades, secretarias de educação ou pelo próprio MEC.

O Guia do Educador Inclusivo: Prática e Desafios da Educação Inclusiva (2018), consiste em ser um documento elaborado de forma participativa por professores, educadores, familiares de pessoas com deficiência e especialistas da área, a partir de reuniões em escolas na cidade de Ribeirão Preto no estado de São Paulo, com o objetivo de promover ambientes mais equitativos e acolhedores e produzir um guia prático, com metodologias, estratégias pedagógicas, recursos de acessibilidade (vídeos, softwares, apps), disponíveis gratuitamente para educadores e famílias.

Com publicação por meio digital e de acesso gratuito, o Guia do Educador Inclusivo (GEI), está estruturado em sete capítulos, todos tratando sobre diversos aspectos da inclusão de estudantes com deficiência na esfera escolar, e as temáticas para os capítulos surgiram a partir das discussões com a comunidade escolar, refletindo seus principais questionamentos e demandas.

No capítulo 4, que tem como título “O AEE, o professor de apoio e o uso do laudo médico na educação”, aborda três temas interligados que são pilares para uma efetiva inclusão escolar: o AEE, o papel do profissional de apoio e a discussão sobre o uso do laudo médico. Nesse capítulo, apresenta o AEE como um serviço pedagógico complementar, não clínico, voltado ao apoio de estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento. E é nessa seção que ele vai tratar do AEE Libras.

O AEE Libras, reitera de forma mais contundente o que o Decreto 5.626/2005 já trazia, que pessoa com surdez precisa ter um ensino que garanta sua especificidade, sendo que na escola, a Libras deve ser usada como língua de instrução e a língua portuguesa na sua modalidade escrita. E o GEI (2018), já nas suas primeiras linhas discorre que: “para que o aluno

surdo participe das aulas na sala comum, é fundamental que o AEE seja ministrado em Libras e que os professores do AEE e da sala comum conversem sobre o conteúdo ministrado, eventuais dificuldades e estratégias adequadas”, além de trazer a Libras como protagonista como método de ensino dos estudantes surdos, traz explicitamente que um trabalho colaborativo do Professor de AEE com o professor do ensino comum é de crucial importância para o processo de aprendizado do estudante com surdez.

O Guia ressalta que: “o ensino de Português, na modalidade escrita, não se limita à fase de alfabetização; deve prosseguir ao longo do processo de formação acadêmica do aluno”, reforçando que o ensino do português escrito não deve ser oferecido apenas em determinado momento da vida escolar do estudante, mas que ele é necessário em todo processo educacional perpassando por todos os níveis de educação, incluindo o ensino superior.

O AEE Libras, precisa ser ofertado na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), no contraturno, onde o professor no atendimento trabalhara com esse estudante, os conteúdos do currículo escolar avaliando no processo sempre que necessário, o plano de atendimento do aluno, o Plano de desenvolvimento Individual (PDI), traçado pelo professor do AEE, em consonância com os professores das disciplinas do ensino comum, fazendo uma complementação do que está sendo estudado explorando o uso da Libras.

Vale ressaltar, que partindo para um proposta do Ensino Colaborativo, o espaço do aprendizado e do AEE mudam de espaço. Stopa et al. (2022) pontua que na sala em que acontece o Coensino “os professores estabelecem juntos a organização do espaço, dos materiais didáticos e o local a ser ocupado por eles. A entrada na sala de aula comum seria o primeiro passo, e em uma sala em que há a proposta do Ensino Colaborativo...” (Stopa et al., 2022, p. 23), que consiste em que a SRM deixa de existir, pois todo processo de ensino e aprendizagem ocorrerá na sala de ensino comum com os dois professores trabalhando juntos, o professor do ensino comum e o professor do AEE.

Na elaboração do plano para o estudante com surdez, o Guia (2018) explicita que o professor do AEE precisa considerar duas questões: “as demandas e habilidades do estudante com surdez; e a Possibilidades e barreiras que o aluno pode encontrar no processo de escolarização”, que consiste em consideração as habilidades linguística desse estudante, (se ele é usuário de Libras, oralizado, utiliza aparelhos auditivos ou implante coclear), as barreiras comunicativas para a compreensão em sala, acessibilidade de matérias e se possui ou não interprete de Libras na sala comum.

Com base nessas questões, o Guia (2018) traz três momentos que o AEE Libras precisa desenvolver: o a) “AEE em Libras” onde os conteúdos da sala comum devem ser apresentados

em Libras; o b) “AEE para o ensino de Libras” ensino de sinais em Libras para o estudante surdos que tenham relação direta com os conteúdos estudados; e o c) “O AEE para o ensino de português escrito”, onde foco se dará na aquisição de vocabulário escrito da língua portuguesa.

É com foco nesses três pilares, em específico o terceiro, que o ensino de textos escritos em LP portuguesa precisa acontecer. E usando o ensino colaborativo, por ser um trabalho de parceria entre os dois professores, é possível dedicar-se a esses requisitos com mais eficiência no processo de ensino para que o estudante consiga desenvolver habilidades comunicativas escritas nas suas produções de textos dissertativos argumentativos, onde eles irão planejar, aplicar e avaliar o estudante dentro da sala do ensino comum.

Dessa forma, é possível afirmar que a efetividade do Atendimento Educacional Especializado não depende apenas da infraestrutura física ou da existência de políticas públicas, mas, sobretudo, da adoção de práticas pedagógicas bilíngues. Quadros e Schmiedt (2006, 87) alertam que “a falta de acessibilidade linguística nos anos iniciais compromete significativamente o processo de letramento em língua portuguesa”, enquanto Lodi (2022, 133) destaca que “o ensino da leitura para estudantes surdos precisa ocorrer de forma gradual, respeitando o nível de compreensão do aluno e oferecendo apoios visuais e linguísticos que possibilitem avanços”. Complementarmente, Nascimento (2024, p. 88) ressalta que “os quadrinhos contribuem para que o aluno surdo estabeleça relações entre o dito e o não dito, ampliando suas habilidades de inferência textual”. Essas reflexões evidenciam que o AEE deve estar articulado ao currículo regular, em diálogo constante com a sala comum, abrindo caminho para práticas colaborativas mais amplas, discutidas a seguir.

3.5 – ABORDAGENS EDUCACIONAIS: O ENSINO COLABORATIVO E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM – DUA NO ENSINO DE SURDOS

Um estudante surdo ao adentrar o espaço escolar, já parte da premissa da exclusão do processo de ensino e aprendizagem, pois as escolas costumam não ter em seu Projeto Pedagógico o entendimento sobre a inclusão do estudante com deficiência, muito menos o estudante surdo, por terem aspectos linguísticos comunicacionais diferentes dos demais, a língua de modalidade visuo-espacial e os ouvintes que tem uma língua oral-auditiva, carecendo a este estudante Intérpretes de Libras e Sala de Recursos Multifuncional para que tenha o Atendimento Educacional Especializado com um professor que saiba Libras e de adaptações curriculares necessárias para que seu processo de aprendizagem aconteça de forma satisfatória.

O espaço escolar precisa ser um local de inclusão de todos, com e sem deficiência, para que isso aconteça, é necessário que toda a equipe escolar trabalhe mutuamente em prol do objetivo de que os estudantes tenham acesso ao currículo escolar em sua completude, para que isso ocorra é preciso “gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa” (Viralonga; Mendes, 2014, p. 140), pois a soma das energias dos envolvidos no processo irão convergir para práticas de ensino do português escrito para os estudantes surdos, fazendo com que a escola seja efetivamente um espaço inclusivo.

No espaço escolar, o estudante precisa ser letrado e alfabetizado no português escrito, segundo o que rege a legislação que cabe ao professor dessa disciplina de língua portuguesa e o professor da SRM através da sua L1, a Libras, mas nas escolas brasileira os professores das disciplinas não possuem habilidades linguísticas para o ensino de L2 por falta de uma formação inicial e continuada deficitária, fazendo com que os estudante não seja instruído na sua L1 para o aprendizado de L2.

Na legislação brasileira encontra-se diversos dispositivos legais que tratam da inclusão das pessoas com deficiência, muitas voltadas para a questão educacional, mas nenhuma será efetivamente colocada em prática na estrutura educacional brasileira, se não pensarem em práticas colaborativas, partindo do poder público com a sociedade, e dentro do espaço escolar os agentes fazedores da educação, como gestores, professores, demais funcionários da escola junto as famílias dos estudantes. Partindo desse pensamento de colaboração, é que pode-se pensar a inclusão acontecendo de forma concreta.

De acordo com Costa (2016), para alcançar resultados concretos, é fundamental que professores da educação comum e da educação especial atuem de forma colaborativa, pois a promoção de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva não assegura, por si só, sua efetiva implementação nas instituições de ensino.

Na nossa concepção, não basta implementar políticas que preconizam a Educação Inclusiva sem oferecer aos docentes condições pedagógicas como: atendimento educacional especializado, parcerias institucionais, trabalho colaborativo, cooperação entre docentes do ensino comum e docentes do ensino especial e formação inicial e continuada, para que, ao se deparar na sala de aula com estudantes deficientes, os docentes possam se sentir desafiados frente às ações inclusivas (Costa, 2016, p. 12).

A partir da implementação da Lei da Libras (2002), foi que a comunidade surda começou a ter acesso a Língua Brasileira de Sinais de maneira mais eficaz, pois começaram a ganhar força para que tivessem garantia de acesso à mesma pelo seu viés linguístico. Com isso, as universidades precisaram adaptar seus currículos para oferecerem essa disciplina como

obrigatória nos cursos de formação de professores, licenciatura e fonoaudiologia para a formação inicial desses profissionais e a contratação de intérpretes de Libras nos espaços públicos como iniciativas de acessibilidade comunicacional.

O Ensino Colaborativo surgiu nos Estados Unidos por volta dos anos de 1980 como cita Capellini e Zerbato (2019), tendo como premissas possibilidades de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), definindo como um modelo de prestação de apoio especializado no qual um docente da sala regular – no caso deste estudo, o professor da disciplina de língua portuguesa – e um docente especializado compartilham a responsabilidade de planejar, ministrar e avaliar o processo educativo direcionado a um grupo diversificado de estudantes.

O Ensino Colaborativo torna-se uma ferramenta de ensino importante na educação especial nas escolas, por querer torná-la em um ensino inclusivo, como pondera Oliveira Neto et al. (2023, p. 3), “trabalhar colaborativamente parte do pressuposto de proporcionar um currículo acessível a todos os alunos (com e sem deficiência) como alternativa para a implementação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo”. Em outros países, esta abordagem vem se tornando significativamente uma boa alternativa para o ensino inclusivo, e em conjunto com outras pesquisas, está tem por objetivo, ser uma prática concreta também na educação brasileira.

Para que o professor da disciplina de língua portuguesa possa fazer uso de práticas que irão de encontro às necessidades de aprendizagem do estudante surdo, o Ensino Colaborativo apresenta-se como uma possibilidade real, conforme Pontes, Daxenberger e Silveira (2023, p. 279-292), “ao se desenvolver uma prática de ensino colaborativo na educação do surdo, a tendência é que a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita possa ter melhores resultados, sobretudo quando ela está associada à língua de sinais”, por ser uma abordagem educacional que consiste em que o professor da sala de ensino comum e o professor da educação especial, planejem, desenvolvam e avaliem juntos, o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

O Ensino Colaborativo, consiste em ser uma gama de ações que irão convergir para uma inclusão efetiva dos estudantes surdos, e só se tornará possível dentro de uma conjuntura colaborativa da equipe escolar partindo do trabalho mútuo, e não o professor isolado que será o direcionamento mais apropriado para que o estudante consiga aprender com qualidade.

As autoras Vilaronga e Mendes acrescentam ainda que esses professores necessitam pensar acerca de:

conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência (Vilaronga e Mendes, 2014, p. 141).

No caso das práticas de ensino de L2 para estudantes surdos, o Ensino Colaborativo é primordial no processo de ensino-aprendizagem, pois engloba o professor da sala de ensino comum e o professor da educação especial. Desta forma, o professor da disciplina de língua portuguesa possui seus conhecimentos curriculares, técnicos, didático-pedagógicos a respeito da língua portuguesa, enquanto o professor especializado, têm conhecimentos além dos curriculares, técnicos, didático-pedagógicos conhecimentos específicos relacionados ao estudante surdo nos aspectos linguísticos e culturais.

Cabe ressaltar, para que se constitua práticas do ensino colaborativo para a promoção do estudante surdo no campo do aprendizado do português escrito no gênero dissertativo-argumentativo, os professores precisam ser licenciados em alguma área específica (Português, Matemática, História, Geografia, entre outras) e da Sala de Recursos Multifuncional em Pedagogia ou Letras Libras, preferencialmente, ou outra licenciatura com formação complementar que lhe proporcione conhecimentos para poder fazer o AEE. Na esfera do estudante surdo, é de suma importância a presença do Tradutor Intérprete de Libras (TILS) para auxiliar no trabalho dos professores como profissional especialista na língua e cultura surda fechando a tríade para que o trabalho colaborativo aconteça com eficácia.

Nessa perspectiva, conforme Rabelo (2012, p. 52), o Ensino Colaborativo “envolve diversos profissionais com formação e experiências diferentes, para poder enriquecer a prática pedagógica, pois tem-se a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos”, com isso, no contexto em que há o estudante surdo, a figura do TILS se apresenta como uma figura colaborativa que compartilhará seus conhecimentos técnicos com os professores, para que assim o surdo tenha: acesso, permanência e aprendizagem significativa, no que cerne à aprendizagem de textos dissertativos-argumentativos por meio da Libras.

Nessa perspectiva, no Coensino é de crucial importância um trabalho de parceria efetivos entre os professores da sala comum e do AEE, pois partindo dessa prática de cooperação é que o Ensino Colaborativo pode acontecer de forma efetiva. Seguindo essa linha de pensamento que Araújo (2022) discorre em sua pesquisa que:

Para que de fato se constitua um Ensino Colaborativo na disciplina de Língua Portuguesa, os professores envolvidos precisam se permitir conhecer, se dispor a trabalharem juntos em um ambiente em que as práticas pedagógicas sejam pensadas, executadas e avaliadas por ambos os professores, saindo do estágio inicial para o estágio colaborativo. (Araújo, 2022, p. 50)

Como traz Araújo (2022), o Ensino Colaborativo tem estágios, que vai do inicial e precisa seguir até para o estágio de colaboração efetiva. À medida que os professores vão compreendendo o trabalho colaborativo, os arranjos da sala comum vão se adequando de acordo com a necessidade de avanços no trabalho de colaboração entre os dois professores.

No contexto do Coensino, propõe-se que o professor da educação especial, que na maioria das vezes atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), integre-se à sala de aula comum para desenvolver práticas de ensino em parceria com o docente de Língua Portuguesa. Essa articulação visa garantir que a responsabilidade pelo progresso dos estudantes surdos seja compartilhada entre ambos os professores. Essa abordagem está alinhada com os pressupostos do Coensino, segundo os quais o docente da sala comum e o professor especializado devem atuar de modo conjunto no planejamento, execução e avaliação de uma turma heterogênea (Capellini; Zerbato, 2019).

Ao situar o professor da SRM na sala comum, promove-se um currículo acessível e inclusivo, rompendo barreiras tradicionais impostas pela segregação didática (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Essa postura garante que os saberes e estratégias pedagógicas necessárias ao letramento do estudante surdo sejam legitimamente incorporados ao trabalho coletivo em sala comum.

Nos arranjos internos dentro da sala de aula entre os dois professores, faz-se necessário uma organização e divisão de tarefas entre ambos. Cabe ao professor do ensino comum a elaboração e a responsabilidade de repassar para os estudantes os conteúdos do planejamento, enquanto ao professor da SRM, elencar quais estratégias serão utilizadas para que seja garantida o sucesso no processo de ensino-aprendizagem na inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, com o foco nos estudantes surdos. Vale ressaltar que esse processo demanda tempo, disponibilidade dos professores em querer trabalhar no regime de parceria, pois isso garantirá a evolução dos três estágios, como menciona Vilaronga (2014, p. 22):

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

Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança

necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

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

Esses estágios, demonstram claramente que o entrosamento entre os dois professores precisa acontecer de forma paulatina, que faz com que o Ensino Colaborativo deixe de ser encaminhamentos teóricos para ir se transformando em ações práticas. Precisa ser uma evolução, onde ambos permitam-se conhecer e estarem de acordo para uma coesão docente. A equipe escolar precisa ser conhecedora dessa experiência para fomentar momentos de planejamento compartilhado, formações continuadas e clarificar os papéis de responsabilidade de cada docente envolvido no processo.

À medida que o processo vai ganhando forma, rumo aos moldes dos estágios de colaboração, comportamentos e organização geográfica da sala de aula, novos desenhos vão se reconfigurando, ao tempo que os professores vão se posicionando de diferentes formas nesse novo espaço. As autoras Capellini e Zerbato (2019) chamam isso de “Arranjos de Coensino”, e apresentam ilustrativamente como esses arranjos acontecem na prática.

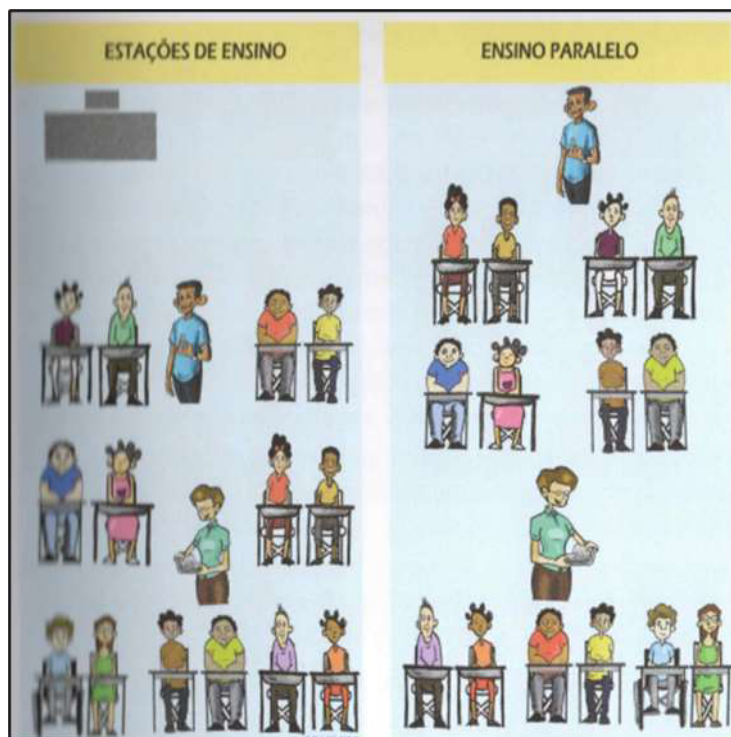
Figura 1: Um ensina; outro observa / um professor; outro assistente



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

A imagem mostra o início de ações colaborativas, o professor da sala comum é quem é o maestro da sala, enquanto o professor da educação especial assume a postura de observador. Fica ao fundo da sala fazendo possíveis anotações para comentários futuros, sente-se muitas vezes como um estranho na sala, pois não faz interferências, e só as faz quando o professor regente solicita.

Embora seja salutar esse primeiro estágio, ele ainda não configura-se como Ensino Colaborativo real, esse estágio é útil para identificar as necessidades individual dos estudantes, pois é um momento de transição, demonstra que os professores aceitaram trabalhar colaborativamente, mas carece de mais diálogo entre ambos, co-planejamento e prática pedagógica conjunta, aspectos relacionados ao verdadeiro princípio do ensino colaborativo idealizado por Capellini e Zerbato.

Figura 2: Estações de Ensino / Ensino Paralelo

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

Na figura 2, mostra um avanço do que venha ser o Coensino efetivamente, os professores já estão mais inteirados do trabalho de ambos, a comunicação se torna mais frequente, gerando maior confiança e interação no fazer docente em parceria. Na imagem intitulada “Estações de Ensino”, os estudantes têm espaços com tarefas diferenciadas com níveis de dificuldade diversas, onde os estudantes podem ir se desafiando, pois as suas habilidades e potencialidades serão exploradas. Nesse estágio, cada docente assume responsabilidade por uma estação, atendendo grupos que se deslocam entre ambientes distintos. Essa organização permite diversificação de estratégias pedagógicas e intensifica o dinamismo do processo de aprendizagem, especialmente em atividades de letramento realizadas em circuito.

Na imagem “Ensino Paralelo”, consiste em uma segmentação da turma em dois grupos, que seguem as orientações dos docentes que desenvolvem e implementam conjuntamente o planejamento pedagógico, constituindo uma estratégia eficaz com o objetivo de promover um ensino mais personalizado, inclusivo e colaborativo. Essa organização permite atender às necessidades diversas dos estudantes, mantendo a coesão no planejamento pedagógico e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 3: Ensino Alternativo / Equipe de Ensino ou Ensino Colaborativo



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

A figura 3, representa diferentes formas de organização pedagógica que visam promover a inclusão escolar por meio da colaboração entre professores. No “Ensino Alternativo”, consiste em dar uma atenção mais específica a um grupo de estudante que necessita de um ensino mais individualizado, devido a alguma dificuldade em algum conteúdo ou em atividades de aprendizagem para não comprometer o andamento dos outros estudantes da turma, garantindo que todos tenham a atenção necessária.

Na imagem ao lado, “Equipe de Ensino ou Ensino Colaborativo”, demonstra o estágio concreto do Ensino Colaborativo, pois os professores envolvidos trabalham conjuntamente, pois são eles os responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação dos estudantes de forma heterogênea. Os docentes atuam de forma integrada, sem hierarquia, pois trabalham mutuamente, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas fazendo com que os professores acendam profissionalmente por meio de trocas de experiência.

O quadro abaixo, traz um resumo dos estágios que o modelo de implementação do Ensino Colaborativo prega, para que fique de fácil entendimento como precisa ser executado o trabalho de Coensino para que logre êxito, principalmente no ensino de estudantes surdos.

Quadro 4: Quadro Comparativo dos 3 estágios

MODALIDADE	PLANEJAMENTO	EXECUÇÃO	AValiação	INCLUSÃO DO ESTUDANTE
<i>Um ensina; outro observa</i>	Não	Não	Não	Baixa
<i>Estações de Ensino / Ensino Paralelo</i>	Sim	Sim	Parcial	Média
<i>Equipe de Ensino Colaborativa</i>	Sim	Sim	Sim	Alta

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

É partindo desse formato que o trabalho do Ensino Colaborativo precisa trabalhar com o ensino de segunda língua para surdos, com o professor de língua portuguesa da sala comum, do professor da educação especial e com Tradutor Intérprete de Libras, uma equipe de múltiplos profissionais com saberes diversos que convergem para um processo de ensino-aprendizagem eficaz dos estudantes surdos.

O Ensino Colaborativo como preconiza Capellini e Zerbato (2019), clarificam que ele emerge como uma modalidade pedagógica estruturada em parceria entre o professor da sala de ensino comum e o professor de educação especial, que compartilham a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem desde o planejamento até a avaliação.

Cabe ressaltar, que os profissionais envolvidos trazem experiências e saberes que se complementam no trabalho docente, não havendo protagonismo de nenhuma das partes, pois não há hierarquia na sala de aula. É o que Rabelo (2012, p. 51) ressalta que “o professor especialista pode apoiar a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) junto com o professor do ensino comum, e nesta experiência de colaboração é possível se desenvolver processos de formação continuada de professores e profissionais”, onde que na trilha colaborativa, os profissionais aprendem junto com os estudantes, pois precisam buscar por formação continuada para enriquecer seus conhecimentos no fazer docente.

A autora (2012) em comentário, ainda explicita que “na prática as experiências de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e do ensino especial exigem habilidades, saberes e atitudes para se construir e vivenciar uma cultura colaborativa na escola (Rabelo, 2012, p. 55)”. Faz-se necessário que todo corpo escolar esteja imbuído de uma filosofia colaborativa para que o trabalho desenvolva-se dentro dos moldes pré-estabelecidos para que não haja prejuízos no processo.

Com o intuito de estabelecer novas práticas de ensino de língua portuguesa, o Ensino Colaborativo emerge trazendo novas possibilidades em um trabalho de parceria entre os

professores do ensino comum e da educação especial, para que possam em uma relação de parceria promover a inclusão efetiva do estudante surdo na sala do ensino comum, com isso, o intérprete de Libras, vem para além de mediar a comunicação, trazer sua expertise facilitando o processo de ensino-aprendizado, pois como pontua Souza (2021):

A parceria entre esses dois profissionais (professor regente e intérprete de Libras) é de fundamental importância para o bom desempenho do aluno surdo a começar pelo planejamento das atividades, na escolha de estratégias de ensino que melhor se adequem ao aluno surdo favorecendo o processo de interpretação e de comunicação entre professor - aluno surdo- colegas. (Souza, 2021, p. 34)

O trabalho do Intérprete de Libras compondo a equipe do Ensino Colaborativo na sala do ensino comum, agrega à essa equipe profissional uma gama de conhecimentos específicos comunicacional e cultural da Comunidade Surda, como diz Lima e Lima (2024, p. 3) “o intérprete de Libras desempenha um papel fundamental, indo além da simples tradução linguística. Ele atua como um mediador cultural e educacional, facilitando a comunicação entre estudantes surdos, professores e colegas ouvintes”, pois ele ajudará no trabalho mútuo que irá convergir para uma aprendizagem mais eficaz sobre a língua portuguesa para o estudante surdo.

O TILS é o profissional que tem como primícia ser o responsável por facilitar a comunicação entre o estudante surdo e o professor ouvinte – que na maioria dos casos não tem domínio da Libras –, fazendo com que o estudante acesse os conteúdos do currículo escolar. Mas, é importante clarificar como explica Silva e Oliveira (2016), que embora o intérprete de Libras desempenhe um papel essencial na mediação da comunicação e no apoio à aprendizagem do aluno surdo, ele não exerce a função docente. Apesar de compartilhar parte da responsabilidade nos processos educacionais, a condução formal, o planejamento e a avaliação do ensino são atribuições exclusivas do professor regente.

Contudo, o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) pode assumir um papel fundamental na orientação dos professores do ensino comum e da educação especial, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas equitativas voltadas ao estudante surdo. Esse protagonismo torna-se ainda mais relevante no contexto das escolas públicas da rede estadual do Maranhão, onde muitos intérpretes possuem formação em licenciatura e em áreas relacionadas à educação de surdos, o que amplia sua competência técnica e didático-pedagógica. Nesse sentido, Quadros (2004, p. 80) enfatiza que “o intérprete educacional não é apenas um tradutor de línguas, mas um mediador cultural que possibilita a circulação dos saberes no espaço escolar”. De modo semelhante, Lacerda (2009, p. 65) aponta que “a presença do intérprete em sala de aula exige uma postura colaborativa junto aos professores, a fim de que o aluno surdo tenha garantido o

acesso ao conhecimento em igualdade de condições”. Assim, a atuação do TILS transcende a simples mediação linguística, configurando-se como um suporte educacional que favorece a inclusão, o acesso ao currículo e a efetiva participação dos estudantes surdos no processo de aprendizagem.

Nesse processo, o que está em foco são os estudantes surdos, com isso as práticas dos professores precisam estar bem delineadas com os demais professores e junto ao corpo escolar, com o objetivo de explorar as potencialidade que os estudantes surdos possuem, através de metodologias ativas que promovam a aprendizagem, como cita Lordes *et al.*, (2024, p.16) “As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, mostraram-se eficazes em promover um ensino mais dinâmico e participativo. Essas abordagens colocam os alunos no centro do processo educativo, incentivando a autonomia e o protagonismo no aprendizado”, e o Coensino é um exemplo dessas metodologias que colocam os estudantes surdos em protagonismo, pois carecem, além de serem incluídos efetivamente, de um ensino que prima pelas suas particularidades culturais.

E para que o professor da sala comum no exercício da sua ação pedagógica, use de práticas de ensino de L2 para que atenda seus estudantes surdos, além de formação continuada, faz-se necessário estar em harmonia com os demais profissionais da escola, proporcionando-lhe um olhar holístico para várias práticas docentes. E em consonância com esse pensamento, Araujo (2022) discorre que:

Para que o professor da disciplina de Língua Portuguesa construa práticas acessíveis a todos os estudantes, é indispensável que esteja em diálogo com outros profissionais, que lhe trará outros olhares e práticas, portanto, se reafirma a necessidade que esses profissionais construam, desenvolvam e avaliem suas ações em conformidade com o Ensino Colaborativo. (Araújo, 2022, p. 54).

Os professores, para que consigam colocar em prática o Ensino Colaborativo, precisam estar imbuídos de uma irmandade docente com os demais profissionais, pois só assim conseguirão implementar os modelos que preconiza os moldes do Coensino.

O Ensino Colaborativo, já sistematizado por Vilaronga e Mendes (2014), encontra reforço em novas pesquisas. Gerald (2011, p. 72) argumenta que a cooperação entre professores da sala comum e do AEE é fundamental para “a construção de práticas inclusivas que superem a fragmentação do ensino e assegurem maior equidade”. Da mesma forma, Nascimento (2024, p. 91) defende que “o trabalho colaborativo entre docentes fortalece a autonomia do estudante surdo, ao mesmo tempo em que promove uma pedagogia visual integrada”. Essas reflexões evidenciam que o ensino colaborativo se consolida como um espaço de troca e coautoria entre

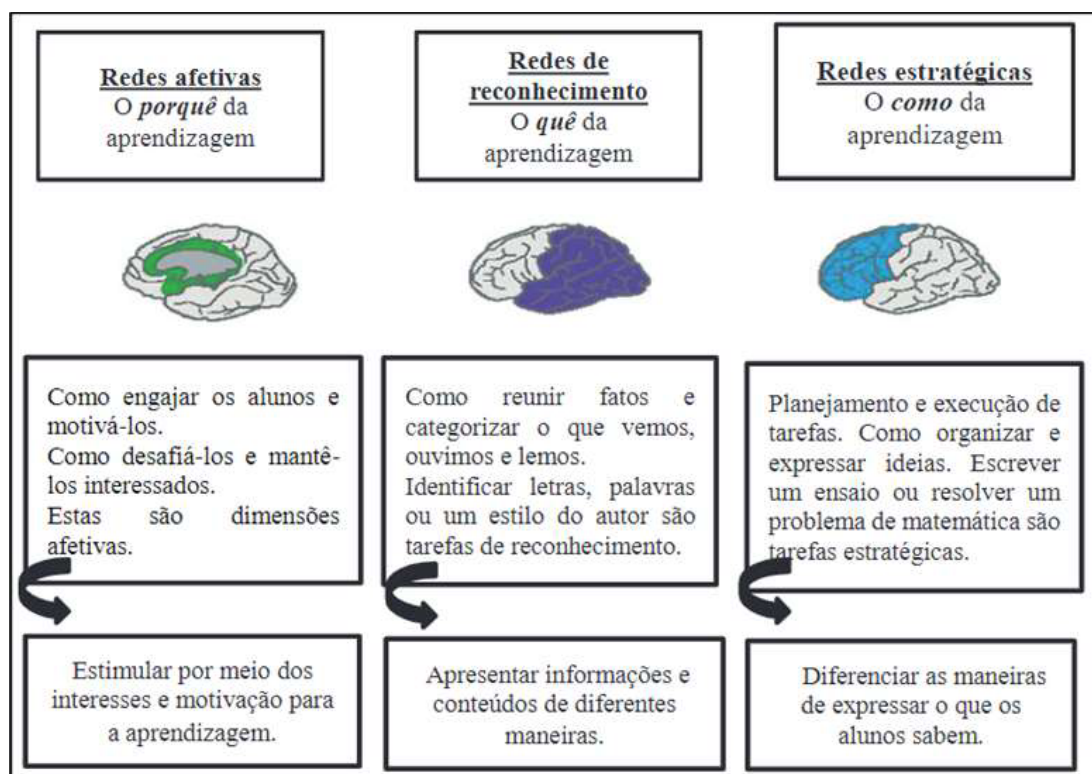
docentes, favorecendo práticas inclusivas e bilíngues. Tal perspectiva se conecta de maneira direta com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que busca flexibilizar o currículo a partir de múltiplas formas de representação, engajamento e expressão, assegurando que todos os estudantes tenham acesso equitativo ao conhecimento.

Ancorando-se ao Ensino Colaborativo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), torna-se uma abordagem educacional imprescindível para a educação, especialmente de estudantes surdos, e a sua efetivação é favorecida quando os professores do ensino comum e da educação especial atuam em regime de colaboração.

De forma, o DUA consiste em ser uma prática capaz de orientar o planejamento, a elaboração e a avaliação, na implementação de práticas pedagógicas acessíveis, visando atender a totalidade dos estudantes, com e sem deficiência, em turmas heterogêneas, incluindo aqueles com deficiência auditiva, Capellini e Zerbato (2019). Ele ainda permite estruturar ações que eliminam barreiras no currículo, assegurando múltiplas formas de representação, expressão e engajamento pedagógico a partir de princípios flexíveis e inclusivos, como demonstrado em estudos recentes (Zerbato; Mendes, 2018).

Assim, para facilitar o acesso à educação a todos os estudantes, com e sem deficiência, o DUA aparece por ser a adaptação de um modelo que vem do contexto da arquitetura, por moldar os espaços a todos, permitindo que todos usufruam dos espaços sem extinção de nenhum destes. Com base nessa prerrogativa, David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores dos Estados Unidos, desenvolveram conceitos que regem esse modelo de ensino, de forma tornar acessível o processo de ensino e aprendizagem, o DUA vem a ser “uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e diferenciadas maneiras de aprender” (Zerbato, 2018, p. 53). No Brasil, Mendes e Zerbato, são precursoras desse modelo, as autoras (2018, p. 151) apresentam os princípios que regem o Desenho Universal da Aprendizagem, conforme a imagem a seguir:

Figura 4: Estratégias do DUA alinhadas às redes de aprendizagem



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

O **engajamento**, implica os professores em explorar uma variedade de abordagens e atividades para estimular o interesse dos estudantes pelo conhecimento; a **representação**, refere-se à variedade de recursos que os professores utilizam para apresentar os conteúdos, buscando permitir que os estudantes transformem as informações em conhecimentos significativos. E a **ação e expressão**, que se traduzem nas diversas maneiras que os professores desenvolvem para avaliar as aprendizagens do estudante.

Em consonância aos princípios do DUA com o Ensino Colaborativo, reforça-se que o trabalho de colaboração entre os professores (do ensino comum e da Educação Especial) e o intérprete de Libras na sala de ensino comum, são essenciais que haja planejamento, execução e avaliação do processo de ensino de língua portuguesa escrita com os estudantes surdos.

Nesse cenário, o DUA surge como uma ferramenta crucial no aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa. Isso ocorre porque ele “visa a acessibilidade ao conhecimento por todos os alunos, uma vez que pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem estilos e maneiras variadas de aprender” (Zerbato, 2018, p. 53). Diante dessa diversidade de estilos de aprendizagem, a escola deve considerar estratégias metodológicas, recursos didáticos e avaliativos que favoreçam o letramento de todos os estudantes.

O princípio do **engajamento** no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), refere-se à necessidade de promover a motivação, o interesse e a participação ativa dos estudantes no processo educativo. Entende-se que cada aprendiz se envolve de maneira distinta diante dos desafios, recursos e estratégias de ensino, sendo essencial que o professor disponibilize múltiplas formas de estimular a atenção e a disposição para aprender.

Segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 155), “o princípio do engajamento busca mobilizar os alunos por meio de atividades significativas, diversificadas e desafiadoras, que estimulem o envolvimento e a persistência na realização das tarefas”. Dessa forma, valoriza-se não apenas a dimensão cognitiva, mas também a afetiva, uma vez que a aprendizagem depende fortemente da motivação e da conexão do aluno com o conhecimento.

Capellini e Zerbato (2019, p. 91) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que “a oferta de múltiplos meios de engajamento favorece a permanência dos estudantes na atividade, na medida em que respeita suas preferências e necessidades, evitando a desmotivação e o abandono”. Essa proposição é para a inclusão, pois evidencia que a motivação não é homogênea e que o professor deve planejar estratégias capazes de envolver a todos, desde estudantes que necessitam de maior suporte até aqueles que demandam maiores desafios.

Nessa perspectiva, o engajamento não deve ser entendido apenas como “atenção em sala de aula”, mas como uma condição ativa que envolve autonomia, escolha e sentido atribuído ao aprendizado. A construção de um ambiente pedagógico estimulante, baseado em múltiplos meios de engajamento, amplia as possibilidades de permanência, interesse e desenvolvimento dos estudantes, consolidando a sala de aula como espaço inclusivo e motivador.

A rede de reconhecimento que consiste na **representação**, demonstra as diferentes maneiras de como um mesmo conteúdo pode ser apresentado aos estudantes, fazendo com que eles possam acessar a memória e as emoções desencadeadas com o material, facilitando no seu processo de aprendizagem. Mendes e Zerbato (2018, p. 152), falam que: “fornece vários exemplos sobre o mesmo conteúdo, destacar características importantes, recorrer a mídias e outros formatos que oferecem informações básicas. Quanto maior as possibilidades de apresentar um novo conhecimento, maiores serão as possibilidades em aprendê-lo”. No que se refere ao ensino de surdos no processo do coensino, os professores podem e devem explorar o uso desse princípio facilitando o aprendizado de todos os estudante da sala, pois eles acionarão os conhecimentos prévios que tenham sobre o conteúdo da aula apresentada, onde pode ser explorado a visualidade com variadas ferramentas, e a tecnologia se torna uma ótima aliada nesse momento, com o uso de data show com slides, filmes, redes sociais entre outros, pois são ferramentas que fazem parte do dia a dia deles.

No princípio da representação, os professores encontram uma maior facilidade na sua exploração, pois demonstra na prática o ato de ensinar, como os professores podem compartilhar seus ensinamentos, ou seja, as informações que ele acumulou ao longo da sua formação, e conseguirão pensar em estratégias diferenciadas como repassar para seus estudantes. E no ensino de L2, ele se adequa de forma propícia, pois cabe ensinar vocabulário e relacioná-lo a outras áreas do conhecimento e o ponto a ser explorado é a interação entre todos os estudantes da turma:

São estratégias do princípio de representação: ensinar vocabulário a partir de objetos concretos e demonstração, relacionar problemas de matemática e vocabulário com conhecimento prévio, aplicar problemas a situações de vida diária, encorajar a elaboração de desenhos para traduzir e visualizar problemas com palavras, fazer duplas de aprendizes sendo um aluno PAEE e outro não, formar grupos heterogêneos durante atividades de aprendizagem coletiva, realizar conexões interdisciplinares entre o que os alunos estão aprendendo em outras áreas, reescrever problemas de palavras em termos simples, criar bancos de palavras em cartazes e pendurá-los na sala de aula para visualização, utilizar recursos de ensino auditivos, visuais e sinestésicos para favorecer diferentes estilos de aprendizagem visando alcançar um número maior de alunos do que as instruções diretas ou em lápis-papel e lousa-livro (Mendes e Zerbato 2018, p. 152, *apud* Furner *et al.*, 2005).

Trabalhar conteúdos de forma a atrelar o ensino de língua portuguesa à outras disciplinas, é de crucial importância, visto que os estudantes que têm maiores afinidades com outras matérias, conseguirão ter maior facilidade na compreensão de vocabulário e de textos, fazendo essa relação com aquilo que consegue aprender de forma mais fácil, e na interação com os colegas de turmas, pois poderão compartilhar os aprendizados construídos auxiliando os colegas em questão que tem dificuldade fazendo com que essas sejam superadas, e os professores no coensino serão os maestros nessa sinfonia na relação entre afetividade e aprendizado construindo conhecimentos.

O princípio da **ação e expressão** no DUA, parte da compreensão de que não há uma forma única e ideal para que todos os estudantes possam interagir com o conhecimento e demonstrar o que aprenderam. Por isso, cabe ao professor criar condições diversificadas de participação e de avaliação, de modo a garantir que cada aluno disponha de alternativas que dialoguem com suas necessidades e potencialidades.

Segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 159), “quando se oferecem variadas formas de ação e expressão, amplia-se a possibilidade de que os alunos mostrem o que sabem, de acordo com suas potencialidades, evitando-se que barreiras limitantes comprometam a avaliação do aprendizado”. Essa perspectiva rompe com modelos avaliativos homogêneos, que tendem a restringir a participação dos estudantes, e valoriza a multiplicidade de formas de registro e demonstração das aprendizagens.

Na mesma direção, Capellini e Zerbato (2019, p. 96) reforçam que “o professor deve considerar diferentes modos de expressão para a realização das atividades e avaliações, possibilitando que cada estudante utilize recursos que estejam de acordo com suas necessidades e habilidades”. Essa proposição é especialmente significativa em contextos inclusivos, nos quais as barreiras de expressão podem comprometer a equidade no processo educativo.

De acordo com Oliveira, Munster e Gonçalves (2019, p. 202), “a flexibilidade do DUA na dimensão da expressão permite ao aluno ser protagonista de sua aprendizagem, pois lhe garante condições de apresentar seus conhecimentos em diferentes linguagens e suportes”. Dessa maneira, ao integrar diversas formas de ação e expressão, o professor amplia as oportunidades de participação dos estudantes, garantindo-lhes autonomia, engajamento e equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Em conjunto, os três princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem — **engajamento, representação e ação/expressão** — formam um arcabouço pedagógico que amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, reconhecendo a diversidade dos estudantes como elemento constitutivo da sala de aula. O engajamento busca mobilizar os estudantes por meio de diferentes estratégias motivacionais; a representação garante que a informação seja apresentada em múltiplos formatos, favorecendo sua compreensão; e a ação/expressão oferece variadas formas para que o estudante participe e demonstre suas aprendizagens. Assim, ao articular esses princípios, o DUA promove um currículo flexível, acessível e inclusivo, que potencializa a autonomia e o protagonismo discente, assegurando condições equitativas de participação no processo educativo.

Colocar o estudante como protagonista na produção do seu conhecimento é um dos principais objetivos do DUA, frente a promover uma inclusão educacional e que é a escola que precisa adaptar-se ao estudante. Segundo Oliveira, Munster e Gonçalves (2019), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) possibilita compreender os indivíduos de forma singular, considerando suas especificidades e valorizando suas peculiaridades, pois em seus princípios ele vem por viabilizar uma flexibilização do currículo escolar de forma que as práticas de ensino dos professores garantam o acesso de todos.

Na aplicabilidade do DUA são quatro componentes do currículo que devem ser flexibilizados: os objetivos, a avaliação, os métodos e os materiais. Os objetivos indicam o rol dos conhecimentos e habilidades que os estudantes devem desenvolver. A avaliação tem por intuito verificar o grau de aprendizagem do aluno. Ela deve ser formativa processual a fim de verificar a evolução do aluno ao longo do percurso. Os métodos devem ser elaborados de acordo com as redes de aprendizagem (afetiva, estratégica e de reconhecimento) e conforme a necessidade do estudante considerando que todos devem ser incluídos em um ambiente colaborativo. Os materiais devem

estar em consonância com as metas de aprendizagem e envolver os alunos para serem protagonistas do processo de aprendizagem (CAST, 2014).

A flexibilização do currículo de forma a atender as necessidades particulares dos estudantes, é papel importante do professor e de toda comunidade escolar, pois ele é fundamental no processo de ensino e aprendizagem para que a inclusão possa acontecer de forma efetiva.

Os professores trabalhando a filosofia do Ensino Colaborativo, professor da sala de ensino comum, da SRM e o TILS, sendo conhecedores do DUA, conseguirão fazer um trabalho focado na aprendizagem dos estudantes e na inclusão efetiva dos estudantes surdos, pois tanto o EC quanto o DUA “correspondem a um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular” (Nunese Madureira, 2015, p. 132), devido quererem minimizar os prejuízos no que se refere o ensino e aprendizagem dos estudantes da educação especial utilizando de diversas práticas que exploram as potencialidades desses estudantes frente as seus aprendizados.

3.6 O PAPEL DO TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ENSINO DE SURDOS

A atuação do Tradutor Intérprete de Libras (TILS) tem raízes históricas que remontam ao contexto familiar, onde parentes de pessoas surdas assumiam, de forma espontânea, o papel de mediadores da comunicação. Posteriormente, foi nos espaços religiosos que essa figura começou a consolidar sua trajetória, iniciando sua formação para atuar como intérprete nas igrejas. Com o tempo, esse trabalho expandiu-se para outros ambientes, nos quais se fazia necessária a intermediação da comunicação entre surdos e ouvintes.

A profissão de TILS, começou a ter uma visibilidade de forma mais ampla, a partir do Decreto 5.626/2005 que regulamentou a Lei 10.436/2002, segundo o site da Universidade Federal de Santa Catarina (2025), cita que: “o Curso de Graduação em Letras Libras, na modalidade a distância, é uma ação desenvolvida para atender às demandas decorrentes da inclusão dos surdos na educação, conforme previsto no Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras 10.436/2002”, a criação do curso teve o objetivo de profissionalizar aqueles que já interpretavam, mas que não tinha formação superior.

O Intérprete de Libras, é o profissional necessário para intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes, principalmente nos espaços educacionais, uma formação de nível superior, era e é necessária para que assim pudessem exercer de modo profissional o trabalho interpretativo da língua portuguesa para língua brasileira de sinais e vice-versa, nos espaços de ensino, nos níveis, fundamental, médio e superior.

Com a expansão da atuação desse profissional nos espaços educacionais, formações continuadas eram precisas, com isso, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, começou por oferecer cursos para os Intérpretes de Libras, com isso, emergiu a necessidade de que se organizassem formalmente, para que tivessem uma representatividade política. Então, com esse apelo, surgiu a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS, órgão de representatividade política e social desses profissionais em todo território brasileiro.

Ao referir-se ao papel do TILS, ele precisa ser considerado como um facilitador da comunicação, onde este faz parte do processo de inclusão do estudante surdo que precisa transitar entre duas línguas, e este profissional tem que ter o domínio das línguas envolvidas nesse processo. Lacerda (2009) discorre que:

É possível considerar que o tradutor e intérprete são profissionais ponte, ou seja, favorecem que uma mensagem cruze a “barreira linguística” entre duas comunidades. Desse modo, tradução e interpretação têm muito em comum, pois são dois modos de alcançar esse mesmo objetivo. Outro aspecto comum é que em ambas as atividades é fundamental dominar os idiomas envolvidos, sendo que o tradutor precisa ter domínio da forma escrita e o intérprete da forma oral (Lacerda, 2009, p. 17).

No caso do Brasil, o profissional tradutor/intérprete de Libras, precisa ter conhecimentos linguísticos e gramaticais tanto da língua brasileira de sinais como da língua portuguesa, para que assim, possam executar o processo interpretativo de forma fluente de ambas as línguas, para que o estudante surdo tenha acesso às informações com qualidade, sem que essa seja passada para ele com equívocos, e isso também precisa ocorrer no momento do discurso falado do surdo, quando o intérprete faz voz, e sua fala não pode sofrer interferências por falta de competência linguística em língua portuguesa proferida pelo TILS.

Com isso, surge o profissional Tradutor Intérpretes de Libras Educacional, que tem sua atuação voltada para a esfera educacional. Para o exercício de TILS na esfera educacional, é necessário ter formação de nível médio e no nível superior com algum curso de licenciatura e ou pedagogia com capacitação específica. No artigo 4º da Lei de 14.704/2023, fala que a formação do TILS deve ser:

“Art. 4º O exercício da profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete é privativo de:
I – diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;
II – diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras – Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras – Libras;
III – diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima

de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras – Língua Portuguesa. (Brasil, 2023).

Quadros (2004, p. 42), fala que “o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação”, ele é responsável por sinalizar as informações ditas pelos professores na sala de aula para os estudantes surdos e interpretar em português as indagações, dúvidas e anseios dos estudantes surdos para os professores. Mas, essa mediação não se limita apenas ao professor e ao estudante surdo, também em todas as relações que possam existir no espaço escolar. Mais à frente, no mesmo documento, Quadros (2004), reitera que, o intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os estudantes, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. O trabalho do TILS na escola, não se restringe apenas aos professores e aos estudantes surdos, mas em ser o agente facilitador das relações entre surdos e ouvintes, pois assim, a inclusão do surdo poderá acontecer de maneira mais satisfatória, possibilitando a construção de relações entre todos que habitam o ambiente escolar.

Para além da formação técnica necessária para atuação do TILS educacional, outras questões são preponderantes para a formação deste, o lado humano, ele precisa ser conhecedor da cultura surda e fazer parte da Comunidade Surda, de acordo com Oliveira (2018), a formação de intérpretes não deve ser compreendida apenas como uma demanda técnica, mas sim como parte integrante de um projeto de educação inclusiva que valorize a diversidade linguística e cultural da comunidade surda brasileira, ele precisa conhecer as particularidade do universo do surdo para que possa além de interpretar, fazer parte do processo inclusivo do estudante.

A Lei 12.319 de 01 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor, Intérprete e Guia-Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), no seu Art. 2º explicita que “o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”. Esse profissional, além de fazer uso do português e da Libras no ato interpretativo, é responsável por técnicas de tradução e interpretação para a execução do seu ofício. Mas, essa mesma referida lei, deixa apenas subentendido quem é esse profissional, partindo do que ele deve fazer em seu ofício.

A Lei 14.704/2023, que alterou a Lei 12.319/2010, já mencionada, no seu Art. 2º, parágrafo 1º, inciso 1, traz o conceito bastante explícito quem é esse profissional, o “tradutor e intérprete: é o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem”. Essa

nova Lei (2023), clarifica quem é esse profissional e quais as competências necessárias para a sua atuação no ato tradutório e interpretativo.

Segundo Quadros (2004), na cartilha intitulada: O tradutor intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa, do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdo, traz também traz um conceito de quem é o TILS no Brasil:

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

Nesse extrato, Quadros (2004), além de reforçar o conceito de quem é o profissional tradutor intérprete de Libras, explicita que esse profissional precisa ter qualificação específica e domínio necessário da língua portuguesa e da Libras, e que pode dominar outras línguas como inglês e/ou espanhol, podendo trabalhar fazendo traduções e interpretações em outras línguas para surdos brasileiros usuários de Libras.

Uma particularidade importante a ser mencionada, é que o Estado do Maranhão, tem em torno de 126 Professores Tradutores/Intérprete de Libras, que fazem parte do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-MA. Esses profissionais ingressaram no serviço público através de concursos públicos que aconteceram nos anos de 2009 e 2015. Entre os estados da federação brasileira, o Maranhão é um dos poucos estados onde os TILS tem o plano de cargos e carreira como Professor (Professor Intérprete de Libras, Professor Instrutor de Libras), nos demais estados esse profissional, apesar da formação exigida para o cargo ser de nível superior com qualificação específica (cursos de conversação de Libras; Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS; cursos de especialização em Libras; ou cursos de tradução e interpretação em Libras), seu cargo é apenas de nível técnico, fazendo com que seus salários sejam defasados em comparação com a formação obrigatória necessária para o exercício da sua função. Entretanto, apesar de não concordar com essa realidade, é o que a legislação exige para o cargo de atuação desse profissional

Uma reflexão importante a ser feita, trata-se sobre a formação profissional dos TILS, devido à dificuldade de atuação, tendo que trabalhar em várias áreas, pois não é uma profissão tão valorizada no cenário nacional, que para conseguir ter autonomia financeira, precisa atuar em várias frentes de trabalho: a educacional; a cultural; social; entre outras. Figueredo (2021) discorre que a atuação do TILS é desafiadora devido à necessidade de adaptação constante às

diversas situações comunicativas, exigindo do profissional uma formação que vá além do domínio técnico da língua de sinais, fazendo com que o TILS, não consiga aprofundar suas leituras em todas as áreas que necessitam seu trabalho, tendo ele que escolher quais áreas têm mais afinidades, e nas outras em que menos atua, tendo apenas conhecimentos rasos quando necessário sua atuação nos eixos que não tem tanta empatia, mas que precisa atuar devido à escassez de profissionais com trabalhos específicos em áreas distintas e por melhorias salariais.

Uma outra questão, é que colocar o intérprete de Libras na sala de aula do ensino comum, não significa uma inclusão efetiva, é necessário adaptar o currículo escolar visando as necessidades e particularidade do estudante surdo, e todo o corpo escolar esteja voltado para que acessibilidade seja concreta, pois apenas o TILS como ator dessa “pseudo-inclusão” acoberta uma exclusão no ambiente escolar e conseqüentemente fora dela.

Um estudante surdo que tem acesso à Libras no contexto familiar, contribui de forma significativa para o sucesso escolar desse estudante, que oferece a ele apoio constante, que exista uma interação linguística de qualidade, estudando em uma escola verdadeiramente inclusiva e que tenha acesso ao TILS com formação apropriada para a sua atuação profissional, esse estudante terá as mesmas oportunidades que os estudantes ouvintes. Acerca dessa temática, Silva Júnior e Freitas (2022) tecem que:

Esta pesquisa demonstrou que a qualidade de aprendizagem de alunos surdos cujos pais sabem língua de sinais e participam das atividades dos seus filhos é bem mais satisfatória do que a daqueles alunos cujos pais desconhecem a língua de sinais. ... Pode-se compreender que uma das maiores dificuldades dos surdos na escola é a leitura dos textos em português [...]. Contudo, pode ser atenuada com a participação dos pais auxiliando nas atividades de casa, no estudo diário e promovendo acesso à literatura em momentos de leituras cotidianas. (Silva Júnior e Freitas, 2022, p. 5)

A participação familiar e escolar desde a infância, constroem bases sólida que alicerçam ao estudante surdo, seu desenvolvimento humano, nos aspectos social e profissional, e poderão assim ter um futuro promissor, tal qual como acontece com o estudante ouvinte, pois essa participação reduz barreiras comunicativas e estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas em ambientes bilíngues, pois só assim, surdos e ouvintes, estarão em um patamar de igualdade.

Cabe ressaltar, que o profissional TILS, não é quem irá fazer a inclusão escolar do estudante surdo, mas a escola como um todo precisa estar preparada para incluí-lo. Quando o estudante tem acesso à Libras em casa e estuda em uma escola comprometida com a inclusão, ele passa a ter condições equitativas de aprendizagem em relação aos ouvintes, ampliando suas possibilidades de um futuro promissor. E para que isso aconteça, a sociedade precisa cobrar

pelo direito de ter uma inclusão efetiva em todos os espaços, não só na educação, mas em todas as esferas da sociedade.

4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – DESENHO A PESQUISA

“pesquisar coincide com criação e emancipação. Através da pesquisa se estabelece um verdadeiro diálogo com a realidade nos permitindo construir uma consciência crítica, um espírito crítico. Por isso copiar o que já foi dito traz ao pesquisador a informação necessária para a produção do conhecimento.”

Pedro Demo, 2009

A metodologia do trabalho constitui-se como uma parte imprescindível para que os objetivos lançados sejam alcançados e a problemática respondida. Desta forma, a pesquisa que realizou-se foi de campo de natureza qualitativa, de método aplicado, do tipo exploratória e descritiva, com procedimentos documentais e bibliográficos. Sendo uma pesquisa de campo, foi executada a coleta dos dados por meio de observações não participantes *in loco*, na escola selecionada – campus da pesquisa, adentrando as salas de aula do ensino médio para observar as aulas dos professores de língua portuguesa, participantes da pesquisa e dos atendimentos do professoras na sala de recursos.

Posteriormente, a observação feita em sala de aulas, foram executadas entrevistas semiestruturadas com todos os sujeitos através de perguntas pré-elaboradas executadas de forma presencial. Após esse processo, foi feita a análise dos resultados, através da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), Chizzotti (2014) e Richardson (2012), posteriormente a interpretação dos dados, por se tratar de um objeto de investigação no campo das ciências humanas e sociais.

A teoria sócio-histórica-cultural, embasou todo percurso desta pesquisa, pois segundo Vigotski (2003, p. 77) “o processo pedagógico é a vida social ativa, é a troca de vivências combativas, é uma tensa luta em que o professor, no melhor dos casos, personifica uma pequena parte da classe - com frequência, ele está totalmente só”. Dessa maneira, o professor apresenta-se como um mediador, que organiza todo o ambiente socioeducacional, criando possibilidades para que a construção do conhecimento aconteça de forma significativa através da interação social.

4.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA

A pesquisa se constituiu por ser de abordagem Qualitativa, de acordo com Chizzotti (2014, p. 28), “o termo qualitativo implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”, dessa forma, analisar os dados produzidos na pesquisa, extraindo e interpretando significações explícitas e ocultas.

Para que a pesquisa pudesse acontecer, inicialmente elencou-se as possíveis escolas que estivessem de acordo com o desenho do projeto. Após uma varredura, foi feita a escolha da escola que se enquadrava perfeitamente com os critérios elencados para que a pesquisa pudesse ser executada naquele espaço escolar.

Fez-se uma primeira visita à escola para um primeiro diálogo com a gestão e a saber da possibilidade da aceitação para a execução da pesquisa naquele espaço e para se ter as primeiras impressões sobre o *campus* onde a pesquisa se concretizaria. Por ser uma pesquisa que se constitui de uma abordagem qualitativa, Chizzotti (2014), discorre que “o termo qualitativo implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (Chizzotti, 2014, p. 28)”, por esse motivo, foi indispensável esse primeiro contato com o espaço para se ter uma primeira percepção da possibilidade de execução da pesquisa juntos aos possíveis sujeitos que habitam aquele espaço no seu fazer professoral.

Na pesquisa Qualitativa, o ambiente se apresenta como a pedra fundamental para sua concretização. O espaço é o responsável por lincar os sujeitos aos fenômenos que ali serão observados e posteriormente analisados, “na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (Pradanov; Freitas, 2013, p.70), por isso, fez-se necessário um cuidado para a escolha do *campus* da pesquisa, pois é nesse espaço que o pesquisador irá desenvolver o seu trabalho, e a pesquisa de campo na sua essência é uma pesquisa qualitativa.

Por gerar novos conhecimentos acerca de uma dada realidade partindo de uma problemática existente, a natureza deste estudo se configura por ser uma Pesquisa Aplicada, que “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51), essa aproximação com a realidade, busca pela solução dos problemas existentes partindo dos novos conhecimentos que foram gerados através do pesquisador.

O objetivo da pesquisa é de caráter Exploratório, de acordo com Triviños (2012, p. 109), esse tipo de pesquisa permite “ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”, partindo da sua hipótese e aprofundando-a. Na execução da pesquisa, foi possível mergulhar mais fundo na realidade escolar e enxergar de perto a questão motivadora para a construção dos objetivos traçados que pavimentaram o estudo, fazendo com que se mantivesse um olhar holístico da realidade existente, e assim poder traçar metas e seguir na direção de possíveis soluções da problemática. E foi com esse olhar que se partiu ao encontro da escola para detectar se ela encaixava-se com as especificidades necessárias para que a pesquisa acontecesse. E assim foram dados os primeiros passos, primeiro o aval da gestão, aceitação da pesquisa pelo comitê de ética, feito o retorno à escola e em seguida os primeiros diálogos com sujeitos, os professores.

Após aceitação da equipe gestora da escola, aconteceu o primeiro contato com os professores – participantes. Teve-se um diálogo para explicar a motivação da pesquisa, seus objetivos e os impactos positivos que ela teria para a realidade escolar e o fazer professoral dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Após toda a explicação e a leitura do projeto, fizeram a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, e partiu-se para a etapa de investigação junto aos participantes para se conhecer a realidade escolar mais a fundo.

A pesquisa que ora aconteceu, teve por intuito compreender o objeto de estudo de ordem Descritiva, por se “pretender a descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 2012 p. 110). Uma descrição dos espaços e das ações que foram executadas se fizeram necessárias em relação ao trabalho desenvolvido de ensino relacionado às práticas desempenhadas pelos professores.

No que compete aos procedimentos adotados foram de caráter bibliográfico e documental. Bibliográfico, por consistir em usar materiais já publicados, como livros, artigos científicos, revistas, periódicos e demais constructos textuais já cristalizados. Prodanov e Freitas (2013, p. 54), reforçam que “é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”. E Documental, pois fez-se uso de documentos legais da legislação brasileira, leis e decretos, que deram o suporte legal e necessário para a escrita do texto. De acordo com Gil (2022), ele discorre que os documentos são “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser elaborados de acordo com o objetivo da pesquisa”. (Gil, 2022, p. 51).

Optou-se neste projeto, por se fazer uma Pesquisa de Campo para a coleta dos dados, que conforme Gil (2008, p. 57), “no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”, portanto, seu uso justifica-se pela necessidade de os pesquisadores adentrarem no espaço escolar com foco em coletar dados juntos aos sujeitos participantes, a fim de compreender as práticas de ensino dos professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Sala de Recursos Multifuncionais.

A concretização da pesquisa se deu por Pesquisa de Campo, pois foi preciso fazer um levantamento dos dados e alcançar respostas do problema posto, e assim conseguir a comprovação da hipótese levantada. Para isso, se fez necessário uma observação mais próxima e precisa, evitando questionamentos, pois na coleta dos dados a espontaneidade dos participantes da pesquisa é imprescindível (Prodanov; Freitas, 2013).

4.2 LÓCUS DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa é parte importante do processo, depois dos critérios levantados para que a pesquisa acontecesse, fez-se necessárias buscas minuciosas dentro das possibilidades existentes para que o ambiente adequado fosse encontrado.

É de crucial importância a escolha de um ambiente que possibilite a execução do estudo, mas cabe ao pesquisador não contaminar o *lócus* de forma que o espaço e os participantes que dele fazem parte, não se deixe influenciar pelos desejos do pesquisador de encontrar aquilo que ele busca, mas que os dados sejam coletados sem a sua interferência. Cabe aqui ressaltar que “a escolha de um local adequado de pesquisa e a familiaridade do pesquisador com os membros do grupo são aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa” (Richardson, 2012, p. 95), de forma, que se mantenha o distanciamento necessário para que o trabalho aconteça de forma natural e condizente com a realidade que ali existente, sem influências para não interferir nos dados coletados e consequentemente no resultado do estudo.

A escola *lócus* escolhida faz parte da rede regular de ensino da Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC – MA), é uma escola de perspectiva inclusiva, pois nela tem estudantes surdos matriculados e regularmente frequentando as aulas e com profissionais professores da Sala de Recurso Multifuncionais que fazem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a escolha dessa escola, foi feita por ela cumprir todos os requisitos desenhados no projeto, mas que se deu através de um longo processo.

Inicialmente, foi feita uma pesquisa no Centro de Educação Especial Maria da Glória Arcangeli (CAS-MA), no ano de 2023 – pois, este Centro fazia o mapeamento das escolas estaduais que tinham estudantes surdos matriculados - para saber que escola da rede estadual teriam estudantes surdos matriculados na escolas comuns de perspectiva inclusiva nas turmas do ensino médio no ano de 2024, e poucas escolas teriam estudantes surdos matriculados no ensino médio no ano que seguiria, devido a pandemia da Covid-19 que aconteceu entre os anos de 2020 à 2022, onde o ensino se deu à distância.

Por esse motivo, teve-se uma evasão densa de estudantes surdos, entre os motivos estão desse número alto de evasões, foi o de estudantes surdos por serem de famílias carentes, não terem computadores, celulares e/ou internet para poderem acompanhar as aulas diariamente via plataformas digitais. Outro grande motivo, foi a dificuldade desses estudantes de acompanhar as aulas interpretadas em Libras pelos Tradutores Intérpretes de Libras - TILS, por ser uma língua de modalidade visual-espacial, tornavam-se bastante complicado, pois nem sempre a internet se mantinha estável e as informações ficavam distorcidas e os estudantes surdos começaram a se desmotivarem, por não conseguirem acompanhar e muitas vezes não entenderem o que estava sendo sinalizado nas aulas de modo remoto.

Com o fim da pandemia, as aulas presenciais foram retomadas, mas o número de estudantes surdos que retornaram às escolas, não foi o mesmo que evadiram, muitos desistiram de estudar e a até o presente momento, muitos esforços, tanto da rede municipal da capital ludovicense como da rede estadual maranhense, tem sido feito para que estes estudantes possam retornar às escolas do ensino básico, pois até o presente momento muitos estudantes surdos, por falta de estímulos não retornaram às escolas e estão sem concluir o ensino básico.

Devido a essa realidade existente, poucas escolas da SEDUC-MA, têm estudantes surdos matriculados e frequentando as aulas de forma presencial regularmente, fazendo com que pesquisas com o foco na área da surdez, sejam dificultadas de acontecerem, devido à falta dessa clientela estudantil nas escolas. Com isso, a pesquisa demorou a ser iniciada, fugindo e alterando as datas do planejamento.

Depois de muitas buscas, uma escola da rede regular de ensino da SEDUC-MA, foi encontrada, por se enquadrar nos critérios elencados, com estudantes surdos matriculados e frequentando regularmente as aulas, com professores de língua portuguesa, com sala de recurso multifuncional na própria escola e professores tradutores intérpretes de Libras.

Primeiro, foi feita uma visita à escola e uma conversa com o gestor para apresentar o projeto e os objetivos que se pretendia naquele espaço. De imediato, o gestor aceitou receber a pesquisa e deu o aval necessário para poder partir para o próximo passo, que foi dar entrada do

projeto na Plataforma Brasil e encaminhá-lo para Comitê de Ética da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com toda a documentação necessária. No dia 17 de julho de 2024, foi feito o cadastro e postada toda a documentação necessária, ficou em investigação, processo padrão do órgão para que os pareceristas pudessem olhar toda a documentação e enviar o documento de liberação da pesquisa. No dia 05 de novembro de 2024, saiu a autorização final do CEP, permitindo que se pudesse iniciar a execução da pesquisa na escola *lôcus* junto aos seus participantes.

4.3 PARTÍCIPES DA PESQUISA

Por ser um trabalho de campo e investigativo com seres humano, todo um protocolo precisa ser seguido para ser considerada uma pesquisa acadêmica e tenha valor como tal perante a academia, com isso se fez necessário antes de ir a campo e do primeiro contato com os sujeitos, a pesquisa precisou ter a autorização do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, conforme orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde – Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, respeitando a dignidade humana. E só após a autorização concedida, se iniciaram os diálogos com os professores – sujeitos da pesquisa.

Pesquisas envolvendo seres humanos podem envolver alguns riscos, desde a concepção deste projeto, para que possíveis riscos não se concretizassem durante a realização da pesquisa, ainda mais tratando-se de um período pós-pandêmico, medidas de higienização pessoal como lavar as mãos e o uso de álcool gel foram usadas, e caso alguém estivesse com sintomas gripais os encontros seriam suspensos, mas felizmente todos estavam bem de saúde e o cronograma pôde ser seguido normalmente.

No tocante da integridade física e psicológica dos participantes para que não se sentissem incomodados, teve-se todo cuidado, explicando os objetivos e os passos da pesquisa, deixando claro que em qualquer momento o participante poderia desistir se sentisse de alguma maneira coagido ou incomodado com alguma questão ao ter que compartilhar seus saberes para que não sofresse nenhum tipo de retaliação e/ou vexatórias ao contribuir efetivamente com a pesquisa.

Para que os sujeitos não se sentissem desconfortáveis na execução da pesquisa e muito menos com a presença do pesquisador em seu ambiente de trabalho, no início imersivo do processo, fez-se necessário um primeiro contato com os participantes, e nesse momento inicial foi feito a apresentação formal do pesquisador, em seguida a apresentação da instituição e do programa de mestrado a qual é vinculado. Por conseguinte, uma explanação sobre o projeto

para que conhecessem os objetivos da pesquisa, que teve como foco em sua conclusão, auxiliar o professor no trabalho do ensino de segunda língua com estudantes surdos na produção de textos em português escrito.

Outros critérios foram utilizados para mitigar possíveis riscos, tampouco julgamentos de valores sobre suas práticas de ensino e sequer questionamentos sobre o trabalho que desenvolvem nas salas de aula. O primeiro deles foi de ocultação das identidades dos sujeitos e esclarecendo que eles não seriam mencionados durante o processo da pesquisa, muito menos posteriormente, com isso, os nomes foram preservados. O segundo critério foi na execução das entrevistas: as entrevistas foram feitas de forma presencial, em um espaço reservado e cada participante foi entrevistado isoladamente, e como acordado anteriormente, as entrevistas foram gravadas através de vídeos para que as informações dadas servissem apenas como dados para a pesquisa, onde o pesquisador fez sozinho, sem a presença de terceiros. As imagens foram armazenadas em *drives* externos, e após a concretização do trabalho, seriam deletadas para que no futuro nenhuma pessoa tenha acesso às informações concedidas.

Deste modo, para que não acontecesse nenhum tipo de constrangimento nas vidas profissionais e pessoais dos sujeitos durante e após o processo investigativo, tais medidas já mencionadas foram seguidas à risca, pois o que se objetivava seria a concretização do trabalho e posteriormente os resultados que ficariam para a posteridade, e que tem como destino auxiliar professores em seu labor profissional no ensino de segunda língua com estudantes surdos.

Assim, os participantes da pesquisa totalizaram o quantitativo de 7 (sete) professores de uma escola da rede regular de ensino da SEDUC-MA, de nível médio. Todos os sujeitos são professores de estudantes surdos, sendo: 2 (dois) professores da disciplina de Língua Portuguesa, identificados como PLP 1 e PLP 2; 2 (dois) professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, fazendo o Atendimento Educacional Especializado, identificados como PSRM 1 e PSRM 2; e 3 (três) professores Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais, identificados como PTILS 1, PTILS 2 e PTILS 3.

O quantitativo dos sujeitos da pesquisa se deu mediante a identificação dos professores da disciplina de língua portuguesa, do ensino médio, que atuavam diretamente com estudantes surdos. Mediante isso, foram selecionados os TILS que trabalhassem nas mesmas turmas dos professores de língua portuguesa, com este mesmo critério selecionou-se os professores da sala de recursos.

Dessa forma, verificou-se que nas turmas do ensino médio atuavam 2 (dois) professores de língua portuguesa que trabalhavam com produção de texto. Nas salas de recursos são 2 (dois) professores que trabalhavam realizando o AEE com estudantes surdos. E são 3 (três) TILS, que

inicialmente seriam apenas 2 (dois), mas quando se iniciaram as observações das aulas dos professores, notou-se que eram 3 (três) profissionais que faziam a interpretação das aulas, por esse motivo o quantitativo de sujeitos que inicialmente seriam 6 (seis) foi alterado para o total de 7 (sete), por serem esses os profissionais que trabalhavam com as turmas de 2º e 3º ano do ensino médio.

Inicialmente, o projeto tinha sido desenhado que a pesquisa seria nas turmas do 3º ano do ensino médio, por ser nessa etapa, que os estudos dos gêneros textuais se consolidam, e o foco no gênero dissertativo-argumentativo é mais intensamente trabalhado. Mas, quando se deu os contatos, os 2 (dois) professores de língua portuguesa que trabalhavam com produção de texto, 1 (um) trabalha nas turmas do 2º ano e o 1(um) trabalha com as turmas dos 3º ano, e para amostragem da pesquisa só 1 (um) professor se tornaria uma amostragem muito pequena para a pesquisa, e como os 2 (dois) professores trabalhavam com redação desde o 2º ano em turmas com estudantes surdos, foi necessário uma adaptação para a coleta de dados, e foram elencados como sujeitos da pesquisa os 2 (dois) professores de língua portuguesa. Nesse ínterim, apresenta-se o quadro abaixo com a amostragem geral com o quantitativo dos professores participantes e como serão identificados nesse estudo:

Quadro 5: Sujeitos, Quantitativo e Identificação.

SUJEITOS	QUANTITATIVO	IDENTIFICAÇÃO
<i>PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA</i>	2	PLP 1
		PLP 2
<i>PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS</i>	2	PSRM 1
		PSRM 2
<i>PROFESSOR TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS</i>	3	PTILS 1
		PTILS 2
		PTILS 3
TOTAL	7 SUJEITOS	

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com os dados da pesquisa (2024)

4.4 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA PESQUISA

Para a elencar o *lôcus* e os sujeitos da pesquisa, são necessários estabelecer critérios de escolha, pois precisam ter características chaves, principalmente entre os participantes, pois assim o pesquisador utilizará através dos métodos de coleta dos dados, buscar por respostas ou possíveis soluções para a problemática do estudo. Nessa concepção, se propôs como *lôcus* da

pesquisa uma escola regular de ensino médio da rede estadual de ensino de São Luís – MA, que tivesse estudantes surdos matriculados e frequentando regularmente as aulas. Os critérios de escolha da escola se deram por ser uma instituição pública que oferecesse o ensino médio na modalidade regular localizada na cidade de São Luís – MA; ter uma política educacional inclusiva, voltada aos estudantes com surdez; ter estudantes surdos matriculados nas turmas de ensino médio; ter uma sala de recursos multifuncionais no próprio espaço ou em parceria com outras instituições.

Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa foram:

- **Professor da disciplina de Língua Portuguesa:** ser professor com graduação em Licenciatura em Letras Português ou com dupla habilitação; ser efetivo na rede estadual de educação; estar atuando na área da docência por no mínimo 1 ano; que atuasse na disciplina de língua portuguesa com produção textual; estar atuando nas turmas do ensino médio na escola *locus* da pesquisa em uma sala de perspectiva inclusiva com estudantes surdos;
- **Professor da Sala de Recursos Multifuncionais:** ser professor com graduação em alguma licenciatura; ser especialista na área da Educação Especial; ser efetivo da rede estadual de educação; estar atuando por no mínimo 1 ano; que atuasse em uma Sala de Recursos Multifuncionais com os estudantes surdos das turmas do ensino médio da escola *locus* da pesquisa;
- **Professor Tradutor Intérprete de Libras:** ser professor com graduação em alguma licenciatura; ter graduação em licenciatura ou bacharelado em Letras-Libras; ter conhecimentos específicos na área da Libras; ter cursos de formação livre em Libras ou tradução e interpretação em Libras; estar atuando como TILS educacional na escola *locus* da pesquisa, por no mínimo 1 ano; ser efetivo ou contratado da rede estadual de educação.

Os critérios de inclusão acima mencionados, são com bases nos editais dos últimos concurso do estado do Maranhão, que foram ofertadas vagas para professores de disciplinas e para professores da educação especial com os critérios já mencionado trazidos no edital dos concursos dos anos de nº 01/2009 e 01/2015 e dos seletivos que a Seduc-MA realizou para a contratação de professores de acordo com a necessidade da rede estadual de ensino.

Os participantes da pesquisa são: 2 professores de língua portuguesa; 2 professores da sala de recursos multifuncionais; e 3 professores tradutores intérpretes de Libras, fechando um

total de 7 participantes que se encaixaram nos critérios de inclusão mencionados. Esse quantitativo se deu pelo número de profissionais atuantes na escola no cenário atual, e esses professores são os que trabalham diretamente com estudantes surdos nas turmas de ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de São Luís – MA, e acreditou-se que o um número tratasse de uma amostragem suficiente para garantir que a pesquisa se realizasse e o estudo se concretizasse atingindo os objetivos traçados.

Quanto aos critérios de exclusão foram:

- **Professor de Língua Portuguesa**, consistiu em desconsiderar: professor que não tivesse graduação em Licenciatura em Letras Português; que não tivesse em suas turmas estudantes surdos; que não estivesse atuando na área da docência por no mínimo de 1 ano; que estivesse de licença; que atuasse apenas por contrato; que não trabalhasse com produção textual; e que não aceitasse as especificações que foram desenhadas nesta pesquisa, como confidencialidade e veracidade das informações dadas, para que o trabalho acontecesse de forma clara e imparcial para a obtenção dos dados;
- **Professor da Sala de Recursos Multifuncionais**, consistiu em desconsiderar: professor que não tivesse graduação em alguma licenciatura; que não fosse especialista na área da Educação Especial; que não tivesse conhecimentos específicos na área da surdez e de Libras; que não estivesse atuando na área da docência por no mínimo 1 ano; que não tivesse em sua sala estudantes surdos; que estivesse de licença; que atuasse apenas por contrato; e que não aceitasse as especificações que foram desenhadas nesta pesquisa, como confidencialidade e veracidade das informações dadas, para que o trabalho acontecesse de forma clara e imparcial para a obtenção dos dados;
- **Professor Tradutor Intérprete de Libras**, que não possuísse alguma graduação em licenciatura; que não tivesse conhecimentos específicos em Libras; que não tivesse graduação ou bacharelado em letras Libras; que não possuísse cursos de formação livre em Libras; que não estivesse atuando na área da interpretação/tradução por no mínimo 1 ano; que não fosse efetivo na rede estadual de educação ou contratado; que não estivesse atuando em salas inclusivas ou de perspectiva inclusivas nas turmas do ensino médio; e que não aceitasse as especificações que foram desenhadas nesta pesquisa, como confidencialidade e veracidade das informações dadas, para que o trabalho acontecesse de forma clara e imparcial para a obtenção dos dados.

De acordo com o que foi explicitados nos parágrafos acima nos critérios de inclusão e exclusão, tivemos um total de 7 (sete) participantes que se enquadraram nos critérios de inclusão e que aceitaram ser informantes para poder contribuir com o estudo compartilhando seus saberes e experiências na área da educação e educação especial. Em virtude disso os perfis dos participantes são os seguintes:

Quadro 6: Perfil Profissional dos Partícipes

SUJEITOS	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL
<i>Professor de Língua Portuguesa 1 (PLP 1)</i>	Graduação em dupla habilitação Português/Inglês e Graduação em Pedagogia (em andamento); Pós-Graduação <i>Latu Sese</i> em Linguística e Letramento.	12 anos de atuação na área da docência; 5 anos de atuação na escola <i>lócus</i> da pesquisa.
<i>Professor de Língua Portuguesa 2 (PLP 2)</i>	Graduação em dupla habilitação Português/Inglês; Pós-Graduação <i>Latu Sese</i> em Linguística Aplicada.	30 anos de atuação na área da docência; 15 anos de atuação na escola <i>lócus</i> da pesquisa.
<i>Professor da Sala de Recursos Multifuncionais 1 (PSRM 1)</i>	Graduação em Pedagogia e Graduação em Enfermagem; Pós-Graduação <i>Latu Sese</i> em Educação Especial; em Atendimento Educacional Especializados – AEE; em Libras Tradução e Interpretação.	15 anos de atuação na área da docência; 6 anos de atuação na escola <i>lócus</i> da pesquisa.
<i>Professor da Sala de Recursos Multifuncionais 2 (PSRM 2)</i>	Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação <i>Latu Sese</i> em Psicopedagogia; em Psicologia da Educação; em Educação Especial e Inclusiva.	15 anos de atuação na área da docência; 2 anos de atuação na escola <i>lócus</i> da pesquisa
<i>Professor Tradutor Intérprete de Libras 1 (PTILS 1)</i>	Graduação Licenciatura em Letras Libras; Pós-Graduação <i>Latu Sese</i> em Libras; em Educação Especial.	3 anos de atuação na área da docência; 1 ano de atuação na escola <i>lócus</i> da pesquisa
<i>Professor Tradutor Intérprete de Libras 2 (PTILS 2)</i>	Graduação Licenciatura em Letras Libras; Pós-Graduação <i>Latu Sese</i> em Libras; em Braile.	2 anos de atuação na área da docência; 1 ano de atuação na escola <i>lócus</i> da pesquisa
<i>Professor Tradutor Intérprete de Libras 3 (PTILS 3)</i>	Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação <i>Latu Sese</i> em Libras	11 anos de atuação na área da docência; 8 anos de atuação na escola <i>lócus</i> da pesquisa

Fonte: Dados da Pesquisa 2024

O perfil profissional dos participantes evidencia um movimento significativo em direção à qualificação para atuar com estudantes surdos, uma vez que a maioria possui formação em Libras e em Educação Especial, ainda que com tempos distintos de experiência. Essa diversidade formativa e temporal impacta diretamente as práticas inclusivas, pois, como afirma Quadros (2004, p. 42), “o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação”, sendo, portanto, mediador linguístico e cultural no espaço escolar. Nesse sentido, a efetividade da inclusão depende tanto da mediação do intérprete quanto da colaboração pedagógica entre professores da educação comum e da educação especial, o que corrobora a análise de Lacerda (2009, p. 65), ao enfatizar que “a presença do intérprete em sala de aula exige uma postura colaborativa junto aos professores, a fim de que o aluno surdo tenha garantido o acesso ao conhecimento em igualdade de condições”. Além disso, Capellini e Zerbato (2019, p. 94) destacam que “a diversificação das práticas pedagógicas e a parceria entre os profissionais são estratégias que potencializam a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência”, o que se articula com os dados do quadro, que demonstram a complementaridade entre professores experientes e intérpretes em processo de consolidação profissional. Por fim, como observa Strobel (2016, p. 78), “a inclusão de sujeitos surdos exige reconhecer sua identidade e respeitar sua experiência visual”, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas acessíveis e culturalmente sensíveis. Assim, a análise do quadro permite compreender que a pluralidade de formações e tempos de experiência não apenas enriquece as práticas inclusivas, mas também aponta para o desafio permanente da formação continuada e da consolidação de práticas colaborativas no cotidiano escolar.

4.5 COLETA DOS DADOS

Após a escolha dos *lôcus*, dos sujeitos e seus perfis profissionais traçados, seguiu-se para a próxima etapa, a Coleta dos Dados. A escolha pelos instrumentos de coleta de dados precisava ser de critérios condizente com os objetivos traçados para que esses métodos de coleta conseguissem trazer informações necessárias para responder a problemática da pesquisa.

A partir das observações do pesquisador em relação à escola, *in loco*, na rotina escolar, foram feitas visitas agendadas previamente com a gestão e com os professores participantes, de acordo com as regras da escola e da disponibilidade dos sujeitos para execução da pesquisa. Para execução da coleta do material, estimou-se o prazo de 1 mês, para as entrevistas e observações não participantes das aulas, de acordo com a disponibilidade de tempo dos participantes, seguindo o calendário escolar. Com isso, as coletas das informações foram feitas dentro do prazo estimado anteriormente no cronograma de execução.

No decorrer da coleta de dados, foram observadas 6 aulas, realizadas entre os dias 25/11/2024 e 18/12/2024, no turno matutino e vespertino, conforme o calendário escolar previamente estabelecido. As observações ocorreram sempre nos mesmos horários que se alternavam, variando das 8:00h às 17:00h, abrangendo diferentes conteúdos e atividades, tais como por exemplo: leitura e interpretação de textos, produção textual, atividades gramaticais e debates em grupos, o que possibilitou identificar de que maneira os professores organizavam suas práticas diante da presença de estudantes surdos e ouvintes.

Paralelamente às observações, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, no período compreendido entre os dias 25/11/2024 e 18/12/2024, em espaço reservado na própria escola, a biblioteca, pois era o espaço que podia ser usado, devido a reforma que a escola estava passando, mas que garantia privacidade e conforto aos entrevistados. Cada entrevista teve duração aproximada de 1 hora, sendo necessário um total de 12 dias para concluir a etapa de coleta junto a todos os sujeitos, devido a agenda de trabalho de cada profissional. Esse detalhamento quanto ao número de encontros, período, tempo médio de aplicação e conteúdos observados reforça a sistematicidade da pesquisa, assegurando maior rigor metodológico e validade às análises realizadas.

Por se tratar de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, o método de coleta que melhor se adequava a esse tipo de pesquisa foram: observações *in loco*, que pode ser participante ou não participante e entrevistas semiestruturadas.

Durante o processo optou-se pela observação não participante, pois de acordo com Bardin (2011), nesse tipo de observação conseguiria se perceber certas nuances que não seria possível expressar verbalmente, sendo de grande valia compreender esses fenômenos no contexto natural, *in loco*.

Na Observação Não-Participante foram usados: Diário de Bordo e os registros de fotos, com o devido aval da gestão e dos professores participantes. A Observação Não-participante, permite aos pesquisadores que adentrem a campo, observando a dinâmica do grupo em estudo, sem fazer interferências (Lakatos; Marconi, 2021), possibilitando uma interpretação mais qualitativa dos fatos pesquisados *in loco*, e assim poder ter mais informações e comprovar o que foi dito nas entrevistas. Como instrumento para o registro na observação não-participante foi usado um Diário de Bordo, onde todas as anotações foram feitas nesse caderno de notas com base no que foi observado no momento da ocorrência dos fatos (Gil, 2022).

No Diário de Bordo, foram feitos os registros do que se observou nas aulas dos professores, como esses se portavam aos estudantes surdos e ouvintes, como se dava sua interação com os aprendentes. Com isso, se pode observar que o contato com os estudantes

ouvintes se deu de maneira direta, os diálogos aconteciam sem nenhuma mediação ou com a interferência de terceiros, já com os estudantes surdos, esse contato não aconteceu diretamente com ele, o professor sempre recorria ao TILS para que pudesse intermediar os diálogos, pois o professor se portava primeiro ao intérprete de Libras e este se portava ao estudante surdo.

Essas e outras observações que foram evidências durante as aulas e os atendimentos do professor com os estudantes surdos, foram registradas no diário de bordo, através do uso de celular pelo aplicativo Bloco de Notas, como o celular é um utensílio de fácil acesso, o pesquisador optou por registrar essas informações no aparelho por ser mais prático e rápido o registro das situações observadas no lócus da pesquisa.

Nas entrevistas com os participantes, foram coletados os dados através de perguntas semiestruturadas. Esse instrumento de coleta, permitiu uma maior liberdade dos participantes para que eles pudessem dar maiores informações sobre sua rotina de trabalho no ambiente escolar. A Entrevista Semiestruturada, permite que eles falem de forma mais livre e espontânea sem limitar suas respostas (Lakatos; Marconi, 2021), possibilitando ao pesquisador compreender com mais profundidade as práticas de ensino dos professores e as produções textuais dissertativas-argumentativas dos estudantes surdos. O registro das entrevistas foi feito através da câmera de filmagem de um *tablet* e no mesmo armazenadas, pois foi a melhor forma de preservar o conteúdo das respostas dadas, e esses registros foram feitos com a prévia aprovação dos entrevistados (Gil, 2022).

No que se refere às entrevistas semiestruturadas, Costa e Minayo discorrem também que:

entrevista semiestruturada, que combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados. (Costa e Minayo, 2018, p.13).

Nas entrevistas, foi possível os sujeitos falarem abertamente sobre suas práticas docentes relatando suas experiências e como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas salas de aulas com esses estudantes surdos.

4.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para aferição dos dados, elencou-se neste estudo a Análise de Conteúdo, por acreditar que essa técnica consegue aferir os resultados com maior clareza das informações dadas em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Um dos conceitos de Análise de Conteúdo que Bardin (2016) discorre, diz ser “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, dentro desses procedimentos sistemáticos mencionados pela autora, estão as entrevistas que visam coletar informações dos sujeitos.

Como método de coleta dos dados foi usado a observação não-participante e entrevistas. Na observação não-participante, “o investigador não toma parte nos conhecimentos do objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, e por meio de seu roteiro de observação, ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho” (Richardson, 2012, p. 260), pois o intuito é entrar na realidade do campus e não interferir na realidade, e sim tentar evidenciar *in loco* como as relações acontecem, no caso deste estudo a interação entre professor e estudantes.

Já nas entrevistas, tem-se o intuito de escutar o sujeito a discorrer sobre a sua realidade perante o seu olhar daquela realidade, pois de acordo com Bardin (2016) na entrevista “lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com discurso falado, que uma pessoa - o entrevistado - orchestra mais ou menos a sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa”. (Bardin, 2016, p.93), pois na entrevista semiestruturada, consegue-se extrair do sujeito informações mais precisas, pois o entrevistado consegue falar de forma espontânea sobre as experiências que o mesmo experienciou.

Sobre a Análise de Conteúdo, diversos autores da área de metodologia discorrem sobre conceitos diversos, mas coerentes, sobre essa técnica. Richardson (2012) em sua obra intitulada Pesquisa Social, métodos e técnicas, traz alguns conceitos de outros autores sobre o seu olhar, como: “a análise de conteúdo é a análise estatística do discurso político” (Kaplan, 1943 *apud* Richardson, 2012, p. 222); “é uma técnica de pesquisa para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Berelson, 1954, p.18 *apud* Richardson, 2012, p. 223); “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir (conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1979, p. 31 *apud* Richardson, 2012, p. 223);

E por fim Richardson (2012) constrói o seu próprio conceito dizendo que “A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência” (Richardson, 2012, p. 223). Todos esses conceitos dos autores citados convergem para a mesma significação, que a análise de conteúdos se debruça por analisar os fenômenos do discurso humano através de procedimentos metodológicos elencados pelo pesquisador de acordo com a realidade a que se pretende analisar.

Portanto, ancorando-se nos estudos de Bardin (2016), por ser o teórico que mais se dedicou a teorizar e detalhar os caminhos da análises de conteúdo e em Richardson (2012), ambos trazem as etapas de verificação dos textos produzidos nos métodos escolhidos pelo pesquisador, que foram Observação Não-Participantes e Entrevistas Semiestruturadas. Em Bardin (2016), traz as seguintes etapas: **pré-análise**; **exploração do material**; e **tratamento dos resultados**, (inferências e interpretação).

A fase da **pré-análise**, consiste na organização dos materiais que serão analisados, é o que vem por primeiro. Nessa etapa, faz-se necessário uma boa organização das ideias para que se possa executar as fases que se seguirão. As informações das observações das entrevistas que foram armazenadas em vídeo, foram transcritas por um site gratuito que consistiu em transformar em textos tudo o que foi passado para o pesquisador através das perguntas. Posteriormente, as falas dos sujeitos foram organizadas pelo site e dada a devida atenção através de uma leitura minuciosa, que Bardin (2016) chama de leitura flutuante, para que tudo esteja em consonância para o próximo passo. Sem a pré-análise, as próximas fases não poderiam ser executadas com êxito.

Nessa etapa é que o *corpus* do estudo vai se constituindo, em passos necessários para organização e adequação das informações que vão se cristalizando em texto. Nos princípios desenhados por Bardin (2016) e Richardson (2012), propuseram que precisam ser seguidos: a **exaustividade**, que consiste em definir o *corpus*, o que foi dito pelos informantes nas entrevistas, sem descartar nenhuma informação obtida pelas perguntas e que serão analisadas posteriormente; a **representatividade**, é elencar as informações dos relatos dos informantes que são realmente necessárias, que tenham de fato um grau de importância; a **homogeneidade**, falas e informações que tenham uma relação direta com a temática da pesquisa e nos critérios desta; e a **pertinência**, informações que tenham um real sentido para o estudo sem fugir dos objetivos propostos e que exerçam uma correlação direta com a problemática e a hipótese traçada.

A saber, faz-se necessário revisitar o objetivo central da pesquisa, que consiste em “analisar as práticas pedagógicas que os professores de língua portuguesa utilizam com estudantes surdos na produção de textos dissertativos-argumentativos em uma escola estadual da cidade de São Luís-MA”. E a pergunta problema que motivou todos os fazer pesquisatório: “Quais práticas pedagógicas os professores de língua portuguesa e da sala de recurso multifuncional utilizam com os estudantes surdos na produção de textos dissertativos-argumentativos nas escolas estaduais da cidade de São Luís-MA”?

E ademais, recobrar a hipótese levantada durante a construção do projeto que persistiu durante o processo da pesquisa, é de que o professor da disciplina de língua portuguesa usa de estratégias ouvintistas para o ensino na sala comum, e os recursos didático-pedagógicos utilizados, amortecem a visualidade do estudante surdo, causando um declínio na sua produção de textos dissertativos-argumentativos, devido as práticas incompatíveis que refletem na dificuldade de produção textual deste estudante, por ser possuidor de uma cultura visuo-espacial que não é valorizada na escola comum, mesmo sendo uma escola de perspectiva inclusiva.

Na fase da **exploração do material**, foi feita a organização dos dados que foram extraídos dos sujeitos através das entrevistas, com isso, executou-se a decodificação, a classificação e categorização dos dados fornecidos das entrevistas num total de 7 (sete), e transcritas cada uma. O passo que se seguiu foi organizar as perguntas em grupo de significados semânticos, agrupando-as com características que convergiam na mesma atmosfera de significados, e posteriormente criando as categorias de análise.

As entrevistas foram feitas com os professores de língua portuguesa, com os professores da sala de recursos multifuncionais e com os tradutores intérpretes de Libras. As perguntas foram organizadas por significações semânticas, que estão dentro da mesma esfera de significados, agrupadas em blocos de acordo com as categorias que foram identificadas com base nas informações dadas pelos sujeitos.

No processo de transcrição das entrevistas foram percebidas 4 (quatro) categorias, à medida que se foi manipulando os materiais obtidos. As perguntas das entrevistas foram agrupadas da mesma forma como as respostas obtidas de acordo com as categorias, a saber: 1- Conhecimentos Básicos sobre Educação Especial e a Libras; 2- Concepções e Percepções sobre o Estudante Surdo; 3- Práticas Docentes; e 4- Abordagens Educacionais.

Com base nas categorias acima, evidenciou-se ainda subcategorias, um total de 11 (onze), edificadas com base nas discussões e à medida que as palavras foram aparecendo devido a sua significação ao longo das falas dos sujeitos e nas análise dos materiais obtidos. Foi preciso ter um cuidado para que cada subcategoria não fosse evidenciada em outras categorias para que não ficasse além de confusas repetidas na construção do texto. A seguir apresenta-se, para uma melhor visualização, um quadro com as categorias e subcategorias de análise:

Quadro 7 – Categorias e Subcategorias de Análise

CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
1	Conhecimentos Básicos sobre Educação Especial e a Libras	<i>Educação Especial</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2 / TILS 1 / TILS 2 / TILS 3
		<i>Libras</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2 / TILS 1 / TILS 2 / TILS 3
2	Concepções e percepções sobre o estudante surdo	<i>Estudante Surdo</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2 / TILS 1 / TILS 2 / TILS 3
		<i>Aprendizagem e Habilidades</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2
		<i>Língua Portuguesa</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2
3	Prática Docentes	<i>Planejamento</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2
		<i>Práticas de Ensino</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2
		<i>Leitura</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2
		<i>Produção de Texto</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2
		<i>Texto Dissertativo-Argumentativo</i>	PLP1 / PLP2 / PSRM1 / PSRM2
4	Abordagens Educacionais	<i>Ensino Colaborativo</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2 / TILS 1 / TILS 2 / TILS 3
		<i>Desenho Universal para a Aprendizagem</i>	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2 / TILS 1 / TILS 2 / TILS 3

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O quadro apresenta de forma estruturada os dados das quatro categorias e suas respectivas subcategorias, indicando os sujeitos que utilizaram palavras-chave, suas frequências e as cargas semânticas associadas. Essas palavras-chave foram selecionadas com base em seus significados relevantes para a análise e discussão do material empírico. Em cada subseção, são examinadas as manifestações dos sujeitos durante as entrevistas, articulando-se o quantitativo com suas gradações de significados. Essa abordagem organiza a apresentação dos dados, preparando o terreno para a análise crítica e interpretativa que será desenvolvida na seção seguinte. Cada subseção articula o quantitativo dos registros com suas dimensões interpretativas, examinando a frequência, o contexto de uso e a relevância semântica associada às palavras-chave manifestadas pelos entrevistados.

A terceira fase da Análise de Conteúdo, denominada **tratamento, inferência e interpretação**, corresponde ao momento em que os dados, já organizados e categorizados, são submetidos a um processo de análise crítica que vai além da descrição superficial. Nessa etapa, o pesquisador busca interpretar os resultados obtidos à luz do referencial teórico adotado e dos objetivos propostos, estabelecendo relações, identificando padrões e atribuindo significados aos

achados. Como destaca Bardin (2016, p. 137), “o tratamento dos resultados obtidos conduz a proposições, inferências e interpretações, permitindo ao pesquisador avançar na compreensão dos fenômenos estudados”. Essa fase, portanto, constitui-se em um exercício de construção de sentido, em que o pesquisador interpreta as categorias elaboradas a partir de seus pressupostos teóricos, relacionando-as ao objeto investigado. Dessa forma, a análise não se restringe ao levantamento de dados empíricos, mas possibilita a elaboração de inferências que ampliam a compreensão do fenômeno pesquisado, assegurando maior densidade científica ao estudo.

Na presente pesquisa, a fase de tratamento, inferência e interpretação foi conduzida de forma sistemática a partir do material coletado nas observações não-participantes e nas entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, os registros foram organizados conforme as categorias pré-definidas e emergentes do processo de codificação, o que possibilitou identificar unidades de significado relacionadas às práticas docentes, ao papel do intérprete de Libras e às estratégias de ensino utilizadas no trabalho com estudantes surdos. Em seguida, procedeu-se à inferência, relacionando os dados empíricos com os referenciais teóricos discutidos no estudo, de modo a interpretar como os discursos dos professores e as práticas observadas se articulavam às políticas de inclusão e às diretrizes da BNCC. Essa etapa permitiu, por exemplo, compreender que a centralidade da mediação do intérprete nas interações entre professores e estudantes surdos tanto favorece o acesso ao currículo quanto evidencia a necessidade de maior autonomia comunicativa por parte dos docentes. Por fim, a interpretação possibilitou elaborar proposições críticas sobre a efetividade das práticas inclusivas, apontando não apenas os avanços observados, mas também as barreiras pedagógicas e linguísticas que ainda precisam ser superadas para assegurar a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

5 – EDIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS - DISCUSSÕES DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA

“A análise de dados é uma etapa crucial na pesquisa social, pois é nela que se busca compreender os fenômenos estudados, identificando padrões, relações e interpretações que permitam responder às questões de pesquisa.”

Gil, 2008

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos por meio de uma Pesquisa de Campo, através dos dados coletados com os sujeitos pesquisados em uma escola de perspectiva inclusiva da cidade de São Luís – MA, que buscou-se investigar as práticas de ensino dos professores de língua portuguesa com estudantes surdos nas turmas do 2º e 3º ano do ensino médio. As análises e discussões foram organizadas em categorias e subcategorias para melhor evidenciar os resultados através das análises com base em diversos outros estudos.

Segue-se, nas linhas abaixo, a análise das cinco categorias principais, acompanhadas de suas respectivas subcategorias, de forma organizada em subseções específicas. Em cada uma delas, são apresentados os achados correspondentes, articulando-se com os objetivos da pesquisa e a estrutura metodológica definida anteriormente. As subseções foram estruturadas de modo a facilitar a compreensão da articulação entre as categorias e subcategorias.

5.1 CATEGORIA 1: CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A LIBRAS

Essa categoria busca delinear, de modo geral, o processo de formação inicial dos professores. Seu objetivo é identificar quais saberes sobre educação especial foram assimilados durante a graduação e em que medida a Libras esteve presente nesse percurso. Mais especificamente, visa compreender os conhecimentos prévios dos docentes - tanto sobre o universo da educação especial quanto sobre a Libras - antes de sua inserção na prática docente.

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
Educação Especial	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2 / TILS 1 / TILS 2 / TILS 3
Libras	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2 / TILS 1 / TILS 2 / TILS 3

5.1.1 Educação Especial

A Educação Especial é uma área da educação voltada a atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidade/superdotação. Consiste em ser uma modalidade de ensino que tem por objetivo garantir o acesso a uma educação de qualidade e equitativa, considerando as especificidades desses estudantes.

A esse respeito perguntamos aos sujeitos se durante sua formação inicial, graduação, se eles tiveram conhecimentos sobre a Educação Especial e se tinham algum tipo de conhecimento sobre essa área da educação. As respostas que eles deram foram:

PLP1: Não;

PLP2: Não, de curso de formação continuada não. O que eu sei de educação inclusiva, só leitura mesmo, própria de ir buscar, pra tentar ajudar na prática;

PSRM1: eu já tinha, antes de ser convidada para ser professora da sala de recurso, já tinha uma pós em educação especial, e tinha uma pós em Libras em educação especial. Aí quando eu fui convidada para ser professora da sala de recurso eu fiz uma pós em AEE, estou concluindo uma pós em TEA, e estou concluindo uma pós em neurociência. Todos os meus cursos são na área da educação inclusiva. [...] porque quando eu vim para a sala de recurso multifuncional, eu não ia ficar só com a comunidade surda, entendeu? Então, eu tinha um leque de público-alvo, né, pessoas com deficiência e que eu não saberia trabalhar, se eu não fosse procurar uma formação. E eu fui né estudar sobre isso

PSRM2: Sim, vários cursos. Eu tenho Transtorno do Espectro, Libras, Braille, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Estou concluindo um curso pela Universidade do Recôncavo Bahiano, que é sobre educação antirracista na Comunidade Surda, e tenho outros [...], pois eu vou fazendo de acordo com a necessidade e também de acordo com a minha perspectiva de trabalho.

TILS1: Só uma pós-graduação em Educação Especial;

TILS2: O único curso que eu tenho livre é o AEE;

TILS3: Não.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/1996), “entende-se por educação especial [...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Consiste em garantir aos estudantes com deficiência matriculados nas escolas de ensino comum recursos pedagógicos adaptados e metodologias dando suporte nas salas de ensino comum e nas sala de recursos multifuncionais.

Os **PLP1** e **PLP2**, afirmaram não ter tido nenhum curso ou disciplinas durante seus cursos de graduação e nenhum conhecimento sobre Educação Especial, evidenciando que só quando tiveram em suas aulas estudantes com surdez que começaram a conhecer o universo da educação inclusiva, demonstrando que só na prática docente diária que começaram a conhecer o universo. Através da necessidade por conta dos estudantes surdos é que buscaram por leituras que explorem a educação inclusiva para terem uma base dessa área da educação.

As narrativas evidenciam diferenças significativas entre os professores que não tiveram formação inicial em Educação Especial e aqueles que buscaram, desde a graduação, aprofundando-se no campo da inclusão. Os participantes **PLP1** e **PLP2** afirmaram não ter cursado disciplinas ou atividades voltadas à Educação Especial em sua formação inicial, e só tiveram contato com o universo da surdez quando receberam estudantes surdos em suas salas de aula. Essa ausência de preparo confirma que a formação desses docentes se deu de forma reativa, pois, como aponta Mantoan (2003, p. 25), “a inclusão escolar exige mudanças estruturais que não se improvisam, mas que se constroem por meio da formação docente consistente”.

As consequências dessa lacuna são múltiplas: insegurança pedagógica, dificuldades na escolha de metodologias específicas e atraso na efetivação de práticas inclusivas. Quadros (2006, p. 47) destaca que “a falta de conhecimento sobre a Libras e sobre o bilinguismo compromete a construção de práticas que reconheçam o surdo como sujeito de direito linguístico”, evidenciando que professores sem essa base tendem a reduzir o estudante surdo a um problema de comunicação

Em comparação os **PLP1** e **PLP2** aos , os **PSRM1**, **PSRM2**, **TLS1**, **TILS2**, **TILS3**, desde suas formações iniciais buscaram por conhecer e aprofundar seus estudos no universo da educação inclusiva, dando a esses professores arcabouços de conhecimentos específicos para poderem no trabalho docente, atenderem aos estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) e continuam buscando por cursos de formação continuada e cursos de pós-graduação aprofundando suas pesquisas para que possam atender melhor aos estudantes que precisam metodologias específicas. E só uma das **TILS**, expressou por não ter tido nenhum curso ou disciplina que explorasse a Educação Especial, mas dentro dos cursos de Libras que fez tem conhecimentos necessários para atuar nesse cenário.

Por outro lado, esses participantes buscaram, desde a formação inicial e por meio da formação continuada, construir um arcabouço teórico que lhes permitisse atuar com maior segurança e clareza. Skliar (1998, p. 15) reforça essa necessidade ao afirmar que “a educação

de surdos não pode ser reduzida a práticas de adaptação mínima, mas deve considerar a diferença linguística e cultural como princípio pedagógico”.

Segundo Mantoan (2015), a formação é necessária para que os docentes aprofundem suas metodologias na educação inclusiva, onde também educação especial, respeitando as diversidade e especificidades dos estudantes, a autora explicita ainda que:

A reformulação dos processos de formação docente, que visa cada vez mais a preparação para o exercício da docência, principalmente na educação inclusiva que ofereça estratégia para ensinar e respeitar as especificidades dos alunos, dando-lhes oportunidades para construir sua aprendizagem e perceber o quanto ela é importante para qualificar o nível de ensino escolar. (Mantoan, 2015, p.28).

Professores que tiveram a oportunidade, desde as suas graduações, contato com leituras, cursos e disciplinas que falem sobre a educação especial, estão melhor preparados quando nas suas salas de aula precisarem trabalhar metodologias que atendam seus estudantes com deficiência, pois assim, saberão buscar por cursos de formação continuada para aprimorarem o fazer docente e possam incluir efetivamente seus estudantes de forma a minimizar os impactos que esse público enfrenta diariamente, principalmente no ambiente escolar, pois as escolas e os currículos não focam nos estudantes com deficiência não garantindo o acesso e permanência deles nas escolas.

5.1.2 Libras

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), regulamentada pela Lei 10.436/2002, que reconhece essa língua de sinais, como a língua oficial da Comunidade Surda Brasileira. Ela difere da língua portuguesa pelo viés da sua modalidade, que consiste em ser visual-espacial, onde as informações são recebidas pelos olhos, expressada pelas mãos e pelas expressões faciais e corporais.

Sobre a Libras, foi questionado aos professores se eles tinham conhecimento dessa língua antes do seu contato com os estudantes surdos e se tiveram a disciplina de Libras durante seus cursos de licenciaturas. Eles responderam:

PLP1: Tive duas cadeiras de Libras, Libras 1 e Libras 2, 30h cada cadeira, era pequena a carga horária. [...] Não sou fluente não, aprendi algumas saudações, bom dia, boa tarde, tudo bem! mas ainda não consegui me aprofundar. [...] a sociedade ela não está pronta, isso é muito triste. Mas é bom que a gente tem essa consciência. Eu acho que é o primeiro passo para nós nos abirmos, aprendermos Libras, recebermos melhor esse público;

PLP2: Não, não tinha. Eu sou da turma de 1997, não tinha [...] Não sei, e isso me deixa bastante angustiado, assim, boa parte, eu vejo que é acomodação da minha parte de eu me colocar para aprender o básico, do básico, porque é uma coisa que me angustia em sala de aula, quando tem alunos, é exatamente o fato de ter que ter uma pessoa para intermediar uma fala e distancia muito o professor do aluno. Eu acho isso terrível;

PSRM1: Não. Eu tive durante a minha graduação de Pedagogia, uma disciplina na época, era optativa, que foi disciplina de Educação Especial, mas nada voltado à Libras, nem vi. [...] Antes eu tinha uma fluência em Libras avançada, por não estar mais trabalhando como intérprete e sim como PSRM, tenho uma fluência intermediária;

PSRM2: Não, porque na época em que eu fiz a graduação, a gente não tinha, o sistema ainda não era colocado, pra que a gente trabalhasse a educação especial. Na realidade era aquela coisa bem básica, no sentido de que mais primordial para a pedagogia, enfatizando a didática, porque eu concluí em 2008, naquela época, a gente tava começando a falar da política educacional, só que os cursos ainda não tinham abarcado essas disciplinas. [...] Sim, de uma forma bem básica sim, eu tenho o curso básico, de 120h, [...] Hoje, eu consigo ter um diálogo pequeno com eles, no que eles querem naquele momento, pra mim é um pouco complexo memorizar muitos sinais;

TILS1: Tive. Tenho fluência na língua;

TILS2: Acredito que consigo me comunicar bem. Sou fluente;

TILS3: Tinha. Era só teórica. Era o curso básico. Um semestre, a cadeira de Libras, 60h, uma vez na semana. Era bem básico mesmo, não tinha prática, datilologia, alguns sinais, coisa pouca. [...] Eu consigo me comunicar, consigo ser fluente.

Ao que se refere a disciplina de Libras, desde 2002 tornou-se obrigatória nos cursos de Licenciatura, Formação de Professores, Pedagogia e Fonoaudiologia, e nos demais cursos como optativa, conforme rege a lei 10.436/2002 e regulada pelo decreto 5.626/2005 e reforçada pela lei 13.146/2015 (LBI), que asseguram o ensino bilíngue no Brasil (Libras como L1 e Português escrito como L2), como os sujeitos partícipes, formaram-se em anos e épocas diferentes, no período de 10 anos que a própria Lei versa para a sua adaptação no ensino superior, observa-se que alguns tiveram a disciplina ofertada em seus cursos e outros não.

A ausência da disciplina de Libras na formação inicial dos **PLP1** e **PLP2** traz implicações sérias para o processo de inclusão dos estudantes surdos. Ao não terem contato com essa disciplina, os professores ingressam na prática docente sem uma compreensão mínima da língua e da cultura surda, o que limita suas possibilidades de comunicação e de planejamento de metodologias adequadas. Como afirma Quadros (2006, p. 47), “a falta de conhecimento sobre a Libras e sobre o bilinguismo compromete a construção de práticas que reconheçam o surdo como sujeito de direito linguístico”. Nesse cenário, o surdo corre o risco de ser reduzido

a um “problema de comunicação”, em vez de ser reconhecido como integrante de uma comunidade linguística minoritária.

Mesmo quando a disciplina está presente nos cursos de licenciatura, o problema da carga horária reduzida persiste. Tal limitação impede que os futuros docentes desenvolvam competências suficientes para o uso pedagógico da Libras, restringindo seu aprendizado a um nível superficial. Skliar (1998, p. 15) alerta que “a educação de surdos não pode se apoiar em práticas de adaptação mínima”, mas a carga horária insuficiente acaba conduzindo justamente a essa lógica de superficialidade. A consequência direta é a dependência excessiva de intérpretes e a fragilidade das práticas bilíngues em sala de aula, o que compromete o direito dos estudantes surdos ao acesso equitativo ao currículo. Como sintetiza Mantoan (2003, p. 29), “a inclusão não se resume à matrícula, mas ao acesso ao conhecimento em condições equitativas”, e a ausência de formação consistente em Libras impede que esse princípio se efetive na prática.

Já os **PSRM1** e **PSRM2**, tem o domínio da Libras, sendo uma fluente e a outra conseguindo se comunicar bem, facilitando assim o AEE, pois no atendimento com estudantes surdos, o professor da SRM precisa ter o conhecimento teórico e prático da Libras para poderem oferecer um ensino bilíngue assegurado pelo Decreto 5.626/2005 e pela Lei Brasileira de Inclusão. Assim, poderem executar o AEE surdez nos seus três momentos, como diz Damázio (2007), “Atendimento Educacional Especializado em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras; e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa escrita”. Sendo que nesses três momentos, do AEE surdez, os professores especializado precisam saber Libras para que a execução desses três momento possa acontecer de forma eficaz para que o estudante surdo consiga acessar os conteúdos do ensino comum em ambas as línguas, com suporte pedagógico adequado em cada área linguística.

O contato prévio dos **TILS1**, **TILS2** e **TILS3** com a Libras, ainda na graduação ou mesmo antes dela, demonstra a relevância da formação consistente para além do aspecto técnico da interpretação. Ao buscarem o aperfeiçoamento da fluência e dos conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, esses profissionais constroem uma práxis interpretativa fundamentada na participação efetiva da Comunidade Surda. Nesse sentido, Quadros (2004, p. 64) afirma que “o intérprete não é apenas um transmissor de códigos, mas um mediador cultural e linguístico que possibilita a circulação de sentidos entre diferentes comunidades”. Assim, a formação sólida e o aprofundamento no conhecimento da Libras ampliam a atuação desses profissionais, que deixam de ser meros tradutores e passam a exercer um papel central na construção do espaço bilíngue.

Além disso, a análise das respostas mostra que, muitas vezes, o intérprete de Libras é o único elo de comunicação direta do estudante surdo com o contexto escolar. Esse fato gera uma dupla responsabilidade: mediar a comunicação entre professores e estudantes e, ao mesmo tempo, participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Skliar (1998, p. 15) enfatiza que “a educação de surdos não pode ser reduzida a práticas de adaptação mínima”, e o trabalho do intérprete, ao assumir esse protagonismo, rompe com o paradigma da simples tradução para assumir um papel pedagógico e afetivo. Não por acaso, como lembra Mantoan (2003, p. 29), “a inclusão não se resume à matrícula, mas ao acesso ao conhecimento em condições equitativas”, e é justamente nessa lacuna que o intérprete muitas vezes atua, garantindo ao estudante surdo não apenas o acesso linguístico, mas também relações de confiança e pertencimento.

Diante das falas, nas quais os PLP 1 e 2, não apresentam fluência em Libras nem conhecimentos específicos sobre os estudantes surdos, diferentemente dos PSRM e TILS, evidencia-se a importância do ensino colaborativo como estratégia capaz de potencializar as práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa, especialmente no trabalho com o texto dissertativo-argumentativo. Mendes (2006, p. 87) destaca que “o ensino colaborativo representa uma alternativa eficaz para a inclusão escolar, uma vez que promove a atuação conjunta de professores do ensino comum e do ensino especial no planejamento e desenvolvimento das atividades”. Nessa mesma perspectiva, Glat e Pletsch (2012, p. 64) afirmam que “a colaboração entre profissionais possibilita a troca de saberes e experiências, favorecendo a aprendizagem dos estudantes com deficiência no espaço escolar regular”. Assim, a integração dos conhecimentos dos PSRM e TILS ao trabalho dos PLP pode minimizar as lacunas formativas e construir práticas pedagógicas mais consistentes e inclusivas.

5.2 CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE O ESTUDANTE SURDO

Na categoria 2, buscou-se observar quais concepções os partícipes têm a respeito do Estudante Surdo. O que o contato diário da sala de aula, entre professores e estudantes, fizesse com que eles construíssem que tipo de conceitos a partir das suas percepções nas relações de ensino, no que se refere às aprendizagens e habilidade na fluência de língua portuguesa que esses estudantes conseguem demonstrar durante as aulas.

SUBCATEGORIA	PROFESSORES
Estudante Surdo	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2 / TILS 1 / TILS 2 / TILS 3
Aprendizagem e Habilidades	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2
Língua Portuguesa	PLP 1 / PLP 2/ PSRM 1 / PSRM 2

5.2.1 Estudante Surdo

Os Professores e os TILS foram inquiridos a saber quem é o estudante surdos em suas concepções, como esse educando pertencente ao espaço da sala comum, como se dá sua participação nesse universo, que é um espaço social, e que leitura os sujeitos fazem desse estudante. Assim, teve-se como respostas:

PLP1: Bom, o estudante surdo é aquele que não vou conseguir atingir com algum tipo de som, né? É um aluno que consegue entender o visual, então eu classifico como surdo aquela pessoa que eu verbalmente eu não consigo esclarecer nada, mas quando eu escrevo, quando eu organizo alguma coisa no computador por exemplo, ele consegue ir pegando algumas ideias.

PLP2: [...] eu continuo na crítica de que não basta você ter o aluno na sala, no espaço físico, ele precisa estar integrado de fato no processo. Então, as minhas aulas particularmente, de língua portuguesa, em que a gente trabalha com a produção escrita e oral primeiramente, você está limitado a dialogar com o aluno, isso é terrível. Eu vejo, a gente percebe no semblante do aluno, a angústia no momento em que a gente está fazendo alguma exposição ou explicação de algum conteúdo, eu tenho certeza absoluta de que o aluno perde alguma coisa quando o que eu digo passa primeiramente por uma intérprete pra chegar até ele, que eu não sei da maneira que ela está dizendo, assim, língua portuguesa, por exemplo, eu vejo que nem tanto, mas e outras disciplinas, por exemplo, que a explicação é uma mera transcrição, do que o professor fala exatamente.

PSRM1: Eu acho que existe estudantes surdos, porque nenhum é igual ao outro. A gente tem a Comunidade Surda, que eles têm o português como segunda língua. Quando chega para gente, a maioria desses estudantes, eles chegam não sendo alfabetizados no português, nem na modalidade escrita, nem na modalidade de leitura. Então, assim para mim é um público que requer um olhar bem mais holístico, que posso dizer, em que a gente precisa ter mais políticas públicas;

PSRM2: É aquele que se aceita na comunidade. É aquele que tem uma perda, vamos dizer assim, considerada ou não, porque às vezes nós temos alguns estudantes que conseguem oralizar, que tem um resíduo auditivo, mas na minha concepção, o surdo é quem se enquadra nessas características.

TILS1: Na minha concepção, o estudante surdo, ele é aquele aluno que se identifica com a língua de sinais e com a Comunidade Surda.

TILS2: É bem relativo, porque, atualmente temos 15 surdos, é bem complexa essa pergunta. Eu acredito, que o fato dele sair da casa dele para vir para a escola eu vejo como refúgio, de falar, ter com quem se comunicar, com algumas pessoas e tal!

TILS3: É aquele aluno que utiliza a língua de sinais, que se vê como surdo, que tá inserido na comunidade e sabe de seus direitos em relação à língua e ao sujeito surdo.

As falas dos professores demonstram percepções variadas — algumas mais alinhadas à Cultura Surda, que partem da compreensão da linguagem visual e pertencimento comunitário, e outras ainda ancoradas na perspectiva deficitária, devido a falhas da comunicação mediada oralmente sem focar naquilo o que surdo chega trazendo para a escola, sua língua como forma de comunicação, expressão e aprendizagem.

A fala do **PLP1**: “não vou conseguir atingir com algum tipo de som (...) entende o visual”, aproxima-se da concepção que define o sujeito surdo pela interação visual com o mundo, não pela patologia. Isso está em sintonia com a definição legal no Decreto 5.626/2005 no art. 2º que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Além disso, Strobel (2008) caracteriza a cultura surda como “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo [...] ajustando-o com as suas percepções visuais”. Ou seja, a percepção visual é central à identidade surda, corroborando a fala da professora.

O **PLP2**, lamenta que o estudante surdo “perde alguma coisa”, quando a comunicação passa por intérpretes, especialmente fora da língua portuguesa. O que destaca aqui é a limitação imposta pela mediação oral, sem respeito à língua de sinais. Segundo Lebedeff (2010): “os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes. O que os surdos querem é uma pedagogia para a surdez”. Ou seja, a simples presença física na sala de aula não garante inclusão real; é preciso uma pedagogia bilíngue e intercultural, o uso da L1 do estudante surdo associando-a a sua aprendizagem da L2 que valoriza a cultura e a visualidade.

Strobel (2008) destaca que a cultura surda é constituída por práticas linguísticas e culturais entre pares, onde no encontro do surdo com o surdo é que adquirem a língua e aprendem os aspectos culturais que permeiam a vida da Comunidade Surda. Além disso, Lebedeff (2010) ressalta a necessidade de práticas de letramento visual, que respeitem as singularidades linguísticas dos sujeitos surdos.

A consideração das identidades surdas no processo educativo constitui um elemento central para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na disciplina de Língua Portuguesa. As colocações de PSMR1, PSRM2, TILS1 e TILS3 ressaltam que os sujeitos surdos, enquanto membros da Comunidade Surda, apresentam especificidades culturais e linguísticas que impactam diretamente a forma como aprendem e interagem em contextos escolares. Nesse sentido, reconhecer tais identidades não podem ser entendido como um desafio adicional, mas como um ponto de partida para o planejamento pedagógico.

À luz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme discutido por Zerbato (2018), o ensino deve ser concebido a partir da diversidade dos estudantes, considerando múltiplas formas de engajamento, de representação do conhecimento e de expressão das aprendizagens. Isso significa que, no ensino de língua portuguesa, não se pode privilegiar apenas o código escrito ou práticas centradas em metodologias tradicionais, mas é necessário incorporar recursos visuais, multimodais e bilíngues, de modo a assegurar o acesso e a participação dos estudantes surdos.

Nesse contexto, práticas pedagógicas ancoradas no DUA podem envolver o uso de imagens, vídeos e textos visuais que auxiliem na compreensão do conteúdo, bem como a valorização da Libras como língua de instrução e mediação. Além disso, a proposição de atividades que permitam diferentes formas de expressão – como produções em Libras, na escrita em Língua Portuguesa ou em recursos visuais – amplia as possibilidades de aprendizagem e reconhece a heterogeneidade das trajetórias escolares.

Portanto, ao se considerar a identidade surda no ensino da língua portuguesa, o papel do professor, aliado ao trabalho colaborativo com tradutores/intérpretes de Libras, é o de planejar intencionalmente estratégias pedagógicas flexíveis, acessíveis e culturalmente sensíveis. Tal perspectiva está em consonância com os princípios do DUA e reafirma a necessidade de práticas que, mais do que adaptar, sejam capazes de incluir, potencializando a participação ativa e significativa dos estudantes surdos no processo educativo.

A fala da **TILS2** que associa “ir à escola como refúgio” para estar entre quem se comunica com ele, evidencia a escola como espaço afetivo e cultural. Isso dialoga com o entendimento de que o estudante surdo não é apenas uma pessoa com déficit, mas sim um sujeito com cultura visual, linguística e experiência comunitária.

As teorias contemporâneas reforçam que a surdez é uma diferença linguística e cultural, não apenas perda auditiva. O sujeito surdo é merecedor de pedagogias que partam da sua modalidade comunicativa, usando a Libras, que explorem sua cultura e visualidade. E a inclusão real exige reconhecimento da Comunidade Surda como espaço identitário e de ensino.

5.2.2. Habilidades e Aprendizagens

No processo de ensino aprendizagem é possível perceber as dificuldades e as habilidades que são evidenciadas nos estudantes. Nesse contexto, foi perguntado aos sujeitos participantes da pesquisa sobre as habilidades e aprendizagens que eles percebem sobre os seus estudantes surdos. E as respostas dadas foram as seguintes:

PLP1: Eu acho que ele ainda se sente muito solitário, inclusive porque eu não sei Libras, então eu acho que eles ainda se sentem solitários e talvez por isso não se sintam tão estimulados, não é só por mim, mas pela turma também. Eu acho que a gente ainda não consegue incluir bem o aluno. [...]

PLP2: [...] porque ela tinha certo domínio da “L2”, e ela não tinha tanta dificuldade, inclusive ela tinha um desempenho melhor que alunos não surdos na escrita, tanto é que quando ela concluiu, ela conseguiu logo acesso ao ensino superior, no primeiro Enem. [...] em um processo de ensino aprendizagem é você entender que uma turma ela é heterogênea.

PSRM1: E a habilidade é aqui alguns pegam muito rápido, quando eles conseguem ser ensinados a isso, eles conseguem aprender muito rápido, alguns, né, na verdade, aprendem muito mais rápido do que os outros, quando apresenta algo do campo visual, principalmente. Tem alunos, por exemplo, ele pega um texto, né, sem imagem por exemplo, só que se o professor fez uma revisão, se ele prestou atenção, quando ele olha ele diz: -Ah lembrei, ele, consegue perceber e consegue dar a resposta, mas também parte muito do esforço do aluno. Ele consegue falar e compreender o texto. [...] Consegue ter evolução sim, mas eu costumo dizer que a melhor evolução pra gente, além da acadêmica evolução pessoal, né. Por exemplo, de saber pegar um ônibus, que não pegava sozinho e ir para casa, de saber amarrar um cadarço de sapato. Porque a gente tem surdos que tem deficiência intelectual que não consegue. Compreendendo enunciado, ordens que antigamente não era compreendido. De identificar alguns personagens que antigamente não era identificado. Então assim, pra gente esse crescimento acontece assim. Porém, o AEE e a escola em geral, precisa ter o apoio da família. Por exemplo, se pega um aluno surdo que tem deficiência intelectual e que eu trabalho com ele as horas, que ele não sabe se chegar em casa nas férias a mãe não reforçando isso, quando ele volta, ele volta zerado. Então meu trabalho ele vai por água abaixo em alguns aspectos. E a gente sempre pede os pais, vamos reforçar, coloca ele para andar sozinho, tenta colocar ele no ônibus, para tentar ler o nome do ônibus, porque antes só percebia pelas cores e hoje em dia não é mais assim, para aprender a voltar para casa. Porque todos que vinham todos os dias com a mãe, hoje em dia vem e volta para casa sozinhos sem o auxílio de ninguém.

PSRM2: Olha, eu acho que algo muito peculiar, eu acho que vai variando de pessoa a pessoa né? Nós temos estudantes que conseguem. Até a pouco, eu falava sobre isso e nós temos estudantes que conseguem receber aquela mensagem, que consegue se adequar a todo aquele movimento que tá acontecendo, mas temos estudantes que não tem essa mesma habilidade, né? Eu acho que depende de pessoa para pessoa.

TILS1: Nós temos aqui alunos, alunos surdos que apresentam alguma habilidade, mas eu acredito que essa habilidade em relação a escrita vem

muito do engajamento da família. E aí, nós temos alunos que conseguem fazer uma boa escrita;

TILS2: [...] Tem uma surda aqui, que tem sim essa facilidade. Isso é prazeroso, vê isso, mas tem outras questões que ela tem dificuldade. Por exemplo na questão da literatura. Na questão dos autores até a gente explicar. Vamos supor, Paulo Freire, sobre o que ele diz é complicado então precisa ser bem direto e sucinto.

TILS3: Eles têm habilidade. Se eu falar o tema e ela fazer em Libras e a gente ir construindo as frases, mas se pegar por si só escrever não. Ele até produz texto em Libras, mas na língua portuguesa tem muita dificuldade.

Os **PLP**, observaram que alguns estudantes surdos que têm uma certa habilidade na sua segunda língua escrita, que conseguem até produzir textos até melhor que os estudantes ouvintes, mas que por serem falantes da Libras, os tornam uma ilha, ficam isolados fazendo com que isso gere uma maior dificuldade na interação entre os professores e o estudante e com os demais estudantes da sala, pois por meio da interação é possível ter um melhor desempenho nas suas habilidades.

Como prega a BNCC (2018), deve-se explorar as competências dos estudantes, como os professores não sabem Libras, cabe a ele por “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística” dentre outras, para poder conectar-se aos seus estudantes e compartilhar das informações necessárias em suas aulas para que possa conectar-se aos seus aprendentes.

Quanto ao isolamento do estudante surdo, pontuado pelo **PLP1**, constitui um fator de grande impacto no processo de desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, sobretudo no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua (L2). Esse isolamento, frequentemente decorrente da ausência de acessibilidade comunicacional, da escassez de interações em Libras e do pouco reconhecimento da identidade surda, pode restringir significativamente as oportunidades de uso social da língua, que são essenciais para a construção de competências linguísticas.

No contexto da aquisição da língua portuguesa como L2, o estudante surdo precisa de interações significativas que articulem práticas bilíngues, em que a Libras seja reconhecida como língua de instrução e de mediação do conhecimento. Contudo, quando há isolamento – seja no ambiente escolar, familiar ou social – o sujeito surdo tende a ter um contato fragmentado com a língua portuguesa, muitas vezes reduzido a práticas de memorização e atividades descontextualizadas. Esse cenário compromete não apenas a aprendizagem formal da escrita,

mas também o desenvolvimento da competência comunicativa, pois não se constitui um espaço de uso real e funcional da língua.

Além disso, o isolamento social pode gerar efeitos emocionais e identitários que repercutem no engajamento com o processo de aprendizagem. A falta de pertencimento a interações coletivas e dialógicas enfraquece a motivação e limita a percepção da língua portuguesa como um recurso de inclusão social e acadêmica. Dessa forma, o estudante pode desenvolver dificuldades de compreensão leitora, de produção textual e de apropriação das normas linguísticas, aspectos fundamentais para a sua inserção nos diferentes contextos escolares e sociais.

Diante disso, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam intencionalmente planejadas para romper com esse isolamento, criando situações de aprendizagem que favoreçam múltiplas formas de engajamento e expressão, conforme pondera Zerbato (2018). O uso de recursos visuais, atividades colaborativas, materiais bilíngues e a valorização da Libras como língua de instrução são estratégias que ampliam as possibilidades de acesso e promovem um ambiente menos excludente.

Em contraponto, ao isolamento comunicacional dos estudantes surdos, a **PLP2** destaca o fato de uma estudante surda demonstrar domínio da Língua Portuguesa superior ao de muitos ouvintes, desconstrói o paradigma de que pessoas surdas não seriam capazes de aprender a ler e escrever. Conforme destaca Brochado (2003), não é a surdez que impede o desenvolvimento da competência linguística, mas sim as barreiras pedagógicas e sociais que limitam o acesso a práticas de ensino adequadas. Quando o processo educativo considera a Libras como língua de instrução e adota metodologias inclusivas, o estudante surdo pode desenvolver plenamente suas habilidades em português como segunda língua, revelando que a dificuldade não está no sujeito, mas nas condições educacionais oferecidas.

Quando o ensino respeita a Libras como língua de instrução e adota metodologias bilíngues e inclusivas, o surdo pode desenvolver competências linguísticas plenas em português como L2. Nessas condições, torna-se evidente que a surdez não é impeditiva para a aprendizagem, e que o alto desempenho de alguns estudantes surdos reflete, sobretudo, a qualidade das práticas pedagógicas às quais tiveram acesso.

Portanto, casos em que surdos demonstram maior proficiência que ouvintes, desconstruem a narrativa de incapacidade e reafirmam a importância de garantir condições educacionais equitativas, reconhecendo o potencial de todos os estudantes.

Nas colocações dos **PSRMs**, exaltam que o surdo aprende por experiências visuais, e relataram que quando os professores usam por ferramentas que explorem essa visualidade para

o estudante surdos fica mais fácil sua aprendizagem, pois eles conseguem memorizar melhor as informações e quando necessário conseguem acessar as informações muito facilmente. É claro, que essa facilidade vai depender de estudante para estudante.

O uso da Pedagogia Visual, é uma ferramenta extremamente necessária, principalmente quando o professor não é conhecedor da Libras, ele pode usar da linguagem não verbal para poder acessar as possibilidades de aprendizagem deles. Segundo Silva (2025, p. 43) discorre em linhas gerais que a “Pedagogia Visual, pode ser definida como uma abordagem educacional que utiliza elementos visuais para transmitir informações e facilitar o aprendizado”, dito isso, utilizar de elementos que explorem a visualidade é elementar para que o estudante consiga por reter as informações e construir conhecimentos.

Os **PSRM1** e **PSRM2**, ressaltam a importância da família no processo escolar, pois se a família é presente e desempenha o seu papel reforçando em casa o que é construído na escola, o estudante consegue reter as informações e internalizá-la. Pois, estudantes que a família estimula, são estudantes mais autônomos e que conseguem ter além do conhecimento escolar, o conhecimento social para que possam ter experiências de vida de forma mais facilitada.

A fala do **PSRM1**, só reforça o que muitos estudiosos já explicitaram que família é peça fundamental no processo de aprendizagem, “a colaboração e parceria entre a família e a escola emergem como elementos fundamentais para o sucesso acadêmico, social e emocional dos alunos com necessidades especiais”, Silva (2024). A família não é coadjuvante, mas peça-chave, pois é em casa com a família, que o estudante colocará em prática os conhecimentos adquiridos na escola, fazendo com que ele internalize e consiga utilizar na sua vida diária.

A observação de **PSRM2**, ao destacar que as habilidades variam de estudante para estudante, remete à necessidade de reconhecer a heterogeneidade da sala de aula. Essa compreensão dialoga com Zerbato (2018) e com Zerbato e Mendes (2018), ao enfatizarem que o DUA precisa orientar práticas pedagógicas que partam da diversidade como princípio e não como exceção. Considerar os diferentes estilos de aprendizagem implica planejar estratégias que contemplem múltiplas formas de engajamento, de representação e de expressão, possibilitando que cada estudante tenha acesso equitativo ao conhecimento. Nesse sentido, as práticas inclusivas deixam de se restringir a adaptações individuais e passam a ser concebidas de forma intencional e flexível, reconhecendo e valorizando a singularidade dos sujeitos no processo educativo.

Os **TILS1**, **TILS2** e **TILS3**, enfatizam que os estudantes surdos possuem habilidades linguísticas além da comunicação em Libras, incluindo a língua portuguesa. No entanto, destacam que as dificuldades no domínio da escrita são evidentes. Muitas vezes, os surdos

recorrem aos próprios intérpretes para redigir frases ou palavras simples, pois, embora conheçam os sinais correspondentes, frequentemente não sabem como transcrevê-los adequadamente por escrito.

No que destaca **TILS 3**, acerca da produção textual sinalizada *versus* textos escritos em língua portuguesa pelo estudante surdo, revela a complexidade do processo de aquisição dessa língua como segunda língua (L2). Enquanto a Libras constitui a língua de base e de identificação cultural do sujeito surdo, a Língua Portuguesa, sobretudo em sua modalidade escrita, demanda um processo de ensino diferenciado, que reconheça não apenas as especificidades linguísticas, mas também os modos de aprendizagem próprios desse estudante.

A respeito, Zerbato (2018) ressalta que o ensino não pode estar alicerçado em práticas homogêneas e padronizadas, mas deve valorizar a multiplicidade de formas de acesso, de engajamento e de expressão. Isso significa que tanto o planejamento pedagógico quanto os processos avaliativos precisam ser pensados de maneira flexível e diversificada. Limitar a avaliação a um único instrumento tradicional, como uma prova escrita, sem qualquer tipo de flexibilização, constitui um equívoco, pois invisibiliza as diferentes formas de manifestação do conhecimento e reforça barreiras à aprendizagem.

Dessa forma, é fundamental ampliar as formas de avaliar, possibilitando que o estudante surdo possa demonstrar sua compreensão por meio de registros em Libras, produções visuais, recursos multimodais ou atividades bilíngues, de acordo com sua realidade linguística. Tal perspectiva não implica reduzir a exigência acadêmica, mas reconhecer que a heterogeneidade da sala de aula exige estratégias mais equitativas, que assegurem a participação efetiva de todos os estudantes.

Portanto, a dificuldade na escrita em Língua Portuguesa não deve ser entendida como incapacidade, mas como indicativo da necessidade de metodologias e avaliações que dialoguem com a diversidade. O DUA, nesse sentido, fornece um caminho para transformar as práticas escolares, deslocando o foco da homogeneização para a valorização da diferença, o que possibilita ao estudante surdo não apenas aprender, mas também demonstrar suas aprendizagens de forma significativa.

5.2.3. Língua Portuguesa

Como a língua de instrução usada na escola comum é a língua portuguesa e a língua natural do estudante surdo é a Libras, foi perguntado aos professores participantes da pesquisa, como eles percebem a relação do estudante surdo com a língua portuguesa e quais

conhecimentos prévios de L2 costumam identificar nesses educandos. Abaixo seguem as respostas dadas pelos sujeitos:

PLP1: Ela falou (a estudante surda) que alguns sinais aqui no nosso estado são de um jeito, mas quando você vai para outro estado o sinal muda, que isso também seria um tipo de variação, de falar a mesma coisa, mas utilizando sinais diferentes, eu achei muito bacana essa variação de sinais. Olha, esse assunto eu vou explorar melhor ano que vem, já me deu essa ideia, então assim, também tem isso, conforme você vai tentando caminhar pelo universo, você vai tendo ideias melhores de como se aproximar desse universo da língua de sinais entrelaçando com a língua portuguesa. [...] Sim, alguns assuntos, como por exemplo, figura de linguagem eu já achei um pouco mais difícil, né, e trabalha metáfora, comparação, então já é um assunto que eu pretendo pesquisar melhor como trabalhar esse universo das figuras para o aluno surdo. Então assim, a própria profissão também ela vai te dar indícios daquilo que precisa ser mais bem explorado.

PLP2: Era uma aluna muito boa, mas por quê? Porque ela dominava a língua portuguesa e a impressão que eu tinha era de que eles chegavam aqui já com esse conhecimento, ainda que não, que nem os não surdos não tem, mas que pelo menos tivesse um conhecimento básico, elementar. E aí quando eu peguei o segundo aluno numa outra turma, nossa, foi um baque. Quando eu passei a primeira atividade escrita que o aluno me veio com aquela escrita, “o que é isso”, e aí que eu fui começar a enxergar a gravidade da coisa, que é muito preocupante. [...] Você pega 39 alunos que sabem a língua portuguesa o básico do básico, são alfabetizados, reconhece os fonemas, etc., bem ou mal, eles entendem o que você fala, obedece aos comandos e por outro lado você tem um aluno [surdo] que você não sabe se tem noção. Então assim, é extremamente preocupante.

PSRM1: [...] eu fiquei sabendo, participei de uma audiência pública, que o secretário falou que ano que vem vai ter como disciplina obrigatória a disciplina de Libras nas escolas. Então, talvez isso dê mais oportunidade para os estudantes para que eles cheguem para gente como um pouco mais de fluência, tanto no português como na Libras. Porque é muito complicado, quando chega no ensino médio e a gente tem um surdo que ele não sabe Libras e nem o português, e a gente precisa fazer o processo de alfabetizar ele, pois ele deveria ser alfabetizado desde o fundamental. É um sujeito que ainda requer muito, um olhar diferenciado, tanto da família que não sabe Libras, tanto da questão dos professores, dos próprios alunos.

PSRM2: [...] a gente sabe que eles têm muita dificuldade. [...] A dificuldade da leitura em si, né. Porque a gente sabe que para você absorver na língua portuguesa você tem que ter escuta, então como tem a questão da deficiência auditiva se torna mais complicado. E no caso para eles, existem alunos que a gente percebe que consegue fazer essa leitura.

TILS1: Essas dificuldades ficam muito visível, quando o professor de língua portuguesa, ele chega para os alunos para abrir o caderno que ele vai ditar a aula, então o aluno além de ter a dificuldade na língua portuguesa na modalidade escrita ele não consegue, né? Focar na sinalização do intérprete e ao mesmo tempo fazer as anotações, esse é um dos pontos. Outra situação é quando o professor, ele traz uma aula, mas uma aula pensada só nos alunos

ouvinte sem o uso de recurso de imagem, as vezes apresenta um filme que não tem legenda, então isso fica muito nítido;

TILS2: Eles têm muitas dificuldades, eu acredito muito na questão das regrinhas, dos conectivos, no artigo, na preposição, porque a gente sabe que Libras é muito direto, as frases são muito diretas não tem preposição, não tem artigo, o verbo na Libras é no infinitivo. Na sinalização beleza, eles entendem e compreendem, mas na escrita já é bem mais difícil. Eles têm uma facilidade no ato interpretativo, mas quando vão para a escrita é uma negação.

TILS3: Muita dificuldade até para escrever uma palavra em datilologia, e a gente tem que fazer. Porque não compreende, não sabe ligar as frases, o contexto, tem muita dificuldade. [...] E essa dificuldade vem do processo de alfabetização, porque a Libras em si ela sabe, tem fluência, é ótima, porém, na escrita, em português tem muita dificuldade.

A dificuldade dos estudantes surdos em língua portuguesa é um ponto que todos os professores tocaram, pois para os surdos essa língua se enquadra em uma perspectiva de estrangeira, tal qual um ouvinte brasileiro lida com o inglês ou outro idioma. A falta de fluência linguística é o fator preponderante para o déficit na produção de gêneros textuais escritos por esses estudantes, pois a BNCC (2018) define que é no Ensino Médio que são aprofundados o uso desses gêneros e a sua consolidação do domínio de e a ampliação do repertório, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão.

Cabe destacar o que pontua o **PLP2**, sobre as dificuldades que o estudante surdo tem com uso de figuras de linguagem, especialmente metáforas e expressões idiomáticas, na língua portuguesa. Isso ocorre porque tais recursos linguísticos estão profundamente enraizados na experiência cultural e social dos ouvintes, refletindo modos de pensar, agir e se comunicar que se estruturam a partir da oralidade. Assim, quando o surdo entra em contato com essas expressões, muitas vezes encontra dificuldade em compreendê-las, já que não podem ser traduzidas de forma literal e, além disso, não pertencem à sua vivência cultural.

Na comunidade surda, cuja identidade se constrói pela experiência visual e pelo uso da Libras, as formas de expressão e construção de sentido seguem outros referenciais culturais. Portanto, exigir do surdo a mesma compreensão automática de metáforas ou expressões idiomáticas em português equivale a desconsiderar essas diferenças de repertório cultural. A análise crítica desse cenário revela a importância de uma mediação pedagógica que respeite tais especificidades, valorizando a cultura surda e criando pontes de significado entre as duas línguas e culturas, em vez de impor a lógica da língua majoritária como universal.

O **PLP2** expressa surpresa com a escrita dos estudantes surdos, revelando uma lacuna significativa na alfabetização e na língua portuguesa. Segundo Ferreira e Aragão (2022): “A

Libras é a primeira língua de comunicação e expressão da pessoa surda... muitas pessoas que usam a Língua Brasileira de Sinais não se alfabetizaram em língua portuguesa, por isso não sabem ler...”. Essa observação corrobora com o depoimento do professor, refletindo a dura realidade: a falta de alfabetização adequada em português entre muitos estudantes surdos na escola brasileira, mostrando que não há uma inclusão concreta.

O **PSRM1**, menciona uma possível obrigatoriedade de Libras nas escolas, esperando que isso amplie a fluência em LP e Libras. Isso está alinhado com as demandas acadêmicas e sociais por uma educação bilíngue. Mesquita e Hoebel (2025) trazem no seu artigo intitulado Bilinguismo e Letramento que, as políticas que tratam do bilinguismo precisam assegurar o acesso a materiais didáticos que articulem Libras e português, de modo que a produção de livros bilíngues, vídeos educativos traduzidos em Libras e aplicativos interativos se torne fundamental para favorecer o processo de aprendizagem. Portanto, supor que a institucionalização da Libras pode favorecer a alfabetização e a fluência do estudante surdo nas duas línguas, facilitando a aprendizagem dos estudantes surdos em LP, pois isso possibilitará diminuir a distância entre essas duas línguas principalmente dentro das salas de aula.

Ao que se refere a estrutura linguísticas das línguas, a Libras não conta com artigos, preposições, e tem verbos no infinitivo, o que dificulta a escrita em português. A literatura destaca que Libras e português são sistemas com lógicas gramaticais próprias. De acordo com a com os autores citados anteriormente na Revista Educação (2025), Libras e Língua Portuguesa constituem sistemas linguísticos distintos, e o aprendizado do Português pelos surdos não se limita a uma simples transposição de habilidades adquiridas na Libras, mas envolve a construção de significados a partir da relação entre dois sistemas linguísticos diferentes. Nesse sentido, os professores captam corretamente a necessidade de estratégias específicas para a escrita em português, mas há uma necessidade de que os professores conheçam o sistema linguístico da Libras, pois assim facilitará o trânsito entre as duas para que possa ser facilitada a escrita da LP para os estudantes surdos.

As percepções dos professores retratam com precisão os desafios e dinâmicas do ensino de Português para estudantes surdos. A literatura contemporânea corrobora essas observações e aponta para caminhos mais eficazes: políticas bilíngues, metodologias visuais inclusivas e o uso de Libras como língua mediadora e base para o letramento. Essa abordagem integradora é fundamental para superar dificuldades linguísticas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

5.3. CATEGORIA 3: PRÁTICAS DOCENTES

A prática docente pode ser compreendida como a materialização, no cotidiano escolar, dos princípios pedagógicos mais amplos que orientam a educação. Para Libâneo (2013, p. 24), trata-se de “um conjunto de atividades sistematizadas, orientadas por objetivos e valores educacionais mais amplos”, de modo que a ação do professor não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões éticas, sociais e políticas. Nesse mesmo sentido, Pimenta (2005, p. 76) ressalta que a prática docente é uma ação reflexiva, na qual “o professor, ao ensinar, aprende sobre o ensinar e sobre o aprender, produzindo conhecimentos a partir de sua prática”. Assim, entende-se que a prática docente é dinâmica, crítica e situada, sendo constituída pela interação entre teoria e prática, e pela constante reconstrução do fazer pedagógico no contexto escolar.

Essa categoria adentrou na seara de como acontece o processo concreto do fazer pedagógico em sala, dos professores de Língua Portuguesa e Sala de Recursos Multifuncionais, inquirindo a ela sobre as suas práticas de ensino. Por tratar de um processo complexo, necessitou-se de um olhar holístico passando desde como se dá o planejamento das aulas, o que os profissionais levam em consideração para conseguir contemplar os estudantes em suas aulas até como eles avaliam as produções escritas dos estudantes.

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
Planejamento	PLP1 / PLP2
Práticas de Ensino	PLP1 / PLP2 / PSRM1 / PSRM2
Leitura	PLP1 / PLP2 / PSRM1 / PSRM2
Produção de Texto	PLP1 / PLP2 / PSRM1 / PSRM2
Texto Dissertativo-Argumentativo	PLP1 / PLP2 / PSRM1 / PSRM2

5.3.1. Planejamento

Para uma prática docente em sala de aula de perspectiva inclusiva com estudantes surdos, é necessária uma organização prévia, isso consiste em um planejamento do que será executado em sala. Sobre o planejamento, referente aos conteúdos do currículo e metodologias que serão utilizados na sala de aula comum, é pensado pelos professores de língua portuguesa nos estudantes surdos. A esse respeito foi questionado aos professores da disciplina de língua portuguesa, os quais responderam:

PLP1: Depende do assunto. Teve um assunto que eu consegui extrair algumas informações da minha aluna surda de uma determinada sala, porque me despertou a curiosidade, sobre variação linguística, e aí eu pensei, será que existe alguma coisa sobre variação linguística dentro do universo da Libras? Ela me explicou que sim. Ela falou que alguns sinais aqui no nosso estado são de um jeito, mas quando você vai para outro estado o sinal muda, que isso também seria um tipo de variação, de falar a mesma coisa, mas utilizando sinais diferentes. Eu achei isso muito bacana, então ano que vem eu já pretendo fazer uma aula maior em que ela consiga interagir mais, falar não só comigo, mas com toda a turma porque eu achei bem legal esse universo. [...] Sim, eu achei muito bacana. Olha, esse assunto eu vou explorar melhor ano que vem, já me deu essa, então assim, também tem isso, conforme você vai tentando caminhar pelo universo, você vai tendo ideias melhores de como se aproximar desse universo da língua de sinais entrelaçando ele com a língua portuguesa. [...] Sim, agora alguns assuntos, como por exemplo, figura de linguagem, eu já achei um pouco mais difícil, né, e trabalha metáfora, comparação, então já é um assunto que eu pretendo pesquisar melhor como trabalhar esse universo das figuras para o aluno surdo. Então assim, a própria profissão também ela vai te dando indícios daquilo que precisa ser melhor explorado.

PLP2: Pois é! É um processo de fato de aprendizado. Olha só, então quando a gente recebeu. Eu me lembro, que não tinha nenhuma informação nesse sentido, a cobrança que inclusive existia, que ainda existe, que é uma outra briga minha aqui que é com relação a própria ideia de adaptação. Então qual é o meu grande questionamento para as adaptações? Eu sempre bato de frente; eu não vou entender que adaptar é eu pegar o instrumento e diminuir a extensão do texto, encher de figura, eu acho que não é por aí, você tá tentando reduzir uma coisa complexa em algo que não é isso, e mais além, eu acho que adaptar é adaptar todo o processo para o aluno, aí incluí os instrumentos avaliativos, por que o que você tá fazendo? Você passa o período todinho ministrando conteúdo que você planejou com uma turma de “normais” e aí no final do processo você quer adaptar um instrumento se você não adaptou a aula. E a partir daí eu comecei a me preocupar e pensar exatamente nisso. Eu me lembro que a terceira turma que eu peguei com alunos surdos, até neto de uma amiga minha que é diretora, e ele também era daqueles que apresentava lacunas imensas com relação a L2, também com relação a Libras, porque tinha uma coisa muito de resistência da família, aceitação, etc., e aí foi que eu despertei que eu precisaria adaptar as aulas, pensar na aula pensando que ele estaria ali na aula também. Eu acredito que não tenha atingido 100%, mas do que eu fazia antes que eu não tinha conhecimento foi um avanço e de lá pra cá eu sempre tento pensar no planejamento não em termos de conteúdo, mas assim, como eu vou fazer a abordagem do conteúdo em sala de aula sabendo que eu tenho um ou dois alunos que vão precisar de um atendimento especializado pra ter acesso a esse conhecimento. Então na medida do possível, porque a gente também tem barreiras com relação a material. Uma coisa que pudesse de fato possibilitar o aluno a também ter acesso a conhecimento.

O planejamento pedagógico do professor, consiste em ser uma previsão das ações que realizar-se-ão na sala de aula, pois o fazer docente é carregado de intencionalidades. Ele precisa partir de um processo de experiências reflexivas, focado nas práticas pedagógicas interna da

escola, sendo concretizado em gêneros como: um projeto político-pedagógico; um plano de ensino; um plano de aula; ou em outros instrumentos necessários na rotina do professor.

O extrato acima congrega com o que Libâneo (2013), pontua sobre planejamento escolar:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (Libâneo, 2013, p. 221)

Para a execução de um bom planejamento, ele precisa seguir a luz de um objetivo ou dos objetivos que se espera alcançar, que podem ser os objetivos do próprio professor, da escola e/ou de ambos. E partindo desses objetivos, que serão pensadas as ações pedagógicas em consonância com o plano pedagógico e o currículo da escola.

No recorte das falas do **PLP1** e **PL2**, eles não disseram que fazem um planejamento da disciplina de língua portuguesa pensando nas particularidades dos estudantes surdos. Por não serem conhecedores da Libras e dos aspectos culturais da Comunidade Surda, o que é percebido que essas questões de acessibilidade do estudante surdos não são levadas em considerações nos seus planejamentos, reforçando que o currículo de uma escola que se diz inclusiva, não inclui de fato, e sim uma escola de perspectiva inclusiva, pois a parte pedagógica desta, leva a uma prática dos professores de não tornarem suas aulas acessíveis a estes estudantes, que acessam as informações de forma diferente dos demais estudantes.

Por questões de curiosidade dos sinais utilizados pela estudante surda, o professor diz que usará essas informações para no ano seguinte, na tentativa de trabalhar as variações linguísticas, no tocante da língua portuguesa, usando como gancho a Libras, e isso não é o ideal, pois já deveria ser pensado o planejamento anteriormente, mas não deixa de ser o início de ações que poderão auxiliar no processo de aprendizagens dos estudantes surdos.

A fala da **PLP1** evidencia um planejamento que nasce da escuta dos estudantes e da curiosidade docente. Isso se alinha a uma concepção de planejamento como processo dinâmico, investigativo e situado, que organiza objetivos, métodos e avaliações à luz do contexto real da sala. Estudos recentes reforçam que o planejamento qualifica o tempo didático, explicita objetivos e orienta escolhas metodológicas e avaliativas. Costa e Souza (2024) explicitam que “a elaboração do planejamento, elemento que faz parte da didática, é fundamental para o processo de ensinar porque é através desse documento que o professor aborda o que será

realizado em sala de aula, sendo necessário, escolher objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações que problematizam o conteúdo a ser ensinado”.

A BNCC (2018) traz em linhas gerais, que o planejamento deve garantir o desenvolvimento de aprendizagens essenciais e a mobilização de práticas de linguagem contextualizadas, notadamente por gêneros e análise de variação e sentidos, o que dialoga com o interesse da PLP1, principalmente para o ensino de L2 para o estudante surdo. Com isso, executar um planejamento que atenda às necessidades, primeiramente comunicacional e segunda de aprendizagem, pois sem comunicação não existe construção do conhecimento.

O **PLP2** problematiza o reducionismo de “adaptar só o instrumento avaliativo” ao final do processo. Essa crítica se relaciona diretamente com a virada proposta pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defende o abandono da “adaptação pontual” para a construção de um planejamento inclusivo desde o início. Sebastián-Heredero (2020, p. 734) ressalta que “o desenho universal para a aprendizagem não é uma metodologia, mas um marco de referência que permite aos professores eliminar barreiras à aprendizagem desde o planejamento curricular”. Ainda segundo o autor, “o planejamento do currículo usando o DUA permite que os professores eliminem possíveis dificuldades que podem impedir que os estudantes alcancem esse objetivo importante” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 742). Dessa forma, evidencia-se que a inclusão não deve se limitar a ajustes avaliativos, mas precisa ser garantida de maneira ampla e antecipatória.

Em estudos brasileiros, a diferenciação pedagógica destaca a “planificação ativa” do professor para ajustar conteúdos, processos e produtos às necessidades da turma — o que converge com a decisão da **PLP2** de pensar a aula “sabendo que tenho um ou dois estudantes surdos que vão precisar de atendimento especializado”.

Pesquisas propõem currículos e conteúdos específicos para o ensino de LP como L2 no ensino médio, o que dialoga com a preocupação da PLP2 em “como abordar o conteúdo” para garantir acesso. E a abordagem escolhida precisa partir do planejamento do professor, pois planejar é o ponto chave para que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados. Sobre isso, Costa e Souza pontuam.

como forma de alcançar objetivos a partir das realizações sequenciais que o docente pretende concretizar na sala de aula e por isso, para elaborá-lo é fundamental a compreensão das mudanças sociais, do ambiente escolar, da realidade histórico-cultural para o bom desempenho dos objetivos educacionais, tornando-se necessário que o planejamento seja flexível e pensando no aluno a fim de atender as necessidades sociais. (Costa; Souza, 2024, p. 103).

A partir da fala da **PLP1**, investir no estudo conjunto: “testar” experiências (como aula sobre variação linguística em Libras), refletir e reconstruir coletivamente, poderão ajudar em uma melhor compreensão com relação à gramática da LP, pois os professores usarão aspectos linguísticos da primeira língua desses estudantes, partindo dos seus conhecimentos empíricos sobre a gramática da Libras, para poderem aprender com melhor embasamento aspectos da L2.

Tartuci (2011) e Capellini e Mendes (2007) destacam que o ensino colaborativo rompe com a cultura do trabalho isolado, promovendo uma organização escolar em equipe, nos quais professores da classe comum e do ensino especial compartilham responsabilidades sobre planejamento, aulas, avaliações e replanejamento. Isso favorece práticas mais inclusivas e fortalece o desenvolvimento profissional coletivo.

As falas de **PLP1** e **PLP2** revelam um deslocamento de adaptações pontuais para um planejamento inclusivo e bilíngue, no qual a Libras (L1) e a LP (L2) são consideradas desde a definição dos objetivos até as formas de avaliação. Ao incorporar a variação linguística da Libras como eixo articulador de conteúdos e gêneros da BNCC (2018), podem fazer com que o professor antecipe barreiras e amplie as oportunidades de participação e autoria dos estudantes surdos, evitando a “adaptação tardia” e promovendo coerência entre ensino e aprendizagem.

5.3.2. Práticas de Ensino

Uma prática pedagógica equitativa, alinhada a uma turma de perspectiva inclusiva, é uma das principais tarefas do professor. E quando esse professor tem em sua sala surdos, essa prática precisa alcançar esses estudantes que fazem parte da educação especial e em grande maioria, usuários da Libras, mas que precisam aprender língua portuguesa. Por isso, os docentes necessitam usar de práticas inclusivas com os estudantes surdos.

Questionou-se aos professores de língua portuguesa e da sala de recursos sobre as práticas de ensino com os estudantes surdos. Eles compartilharam o seguinte:

PLP1: Primeiro eu faço as perguntas para a intérprete pra ela explicar para o aluno. Às vezes precisa adaptar, é como aquilo que você falou, às vezes o que eu estou falando, algumas intérpretes dizem “olha não tem como falar do jeito que você tá dizendo, mas eu vou adaptar pra realidade dele” e eu sempre busco fazer essa observação oral mesmo, porque eu acho que quando o aluno tá vendo o intérprete, ele tá me vendo ali, tá vendo a explicação do quadro, isso auxilia um pouco melhor e em alguns casos. Alguns surdos até apresentam trabalhos. Esse ano não teve, mas nos anos anteriores eles vão, eles explicam da forma deles e já vi trabalhos muito bons, então eu gosto muito dessas verificações, às vezes até mais do que a escrita, eu faço a escrita porque é obrigatório pela escola, mas as vezes eu acho que quando o aluno, ele recebe aquela atenção e ele consegue explicar por meio da linguagem de sinais e o

intérprete vai explicando pra gente, e os alunos vão entendendo, isso dá uma valorização pro aluno, então eu utilizo muito dessa prática, tanto por meio do intérprete consultando como ele apresentando também pra toda a turma, pra turma também tentar ter uma conexão maior com esse aluno, porque é uma coisa que eu já tenho observado que muitas vezes esse aluno especial ele fica um pouco mais isolado com o intérprete, então é um desafio que a gente tem que inserir esse aluno de modo que a turma se interesse mais pelo universo dele e tente interagir, então as vezes eu utilizo esse artifício também, “gente vamos formar duplas, alguém forma dupla com fulano”, então assim eu também faço esse estímulo para que eles se sintam desafiados porque pode ser que de repente daí um deles se interessa em estudar mais Libras e já funcione como um apoio extra pra não ficar só na mão do intérprete.

PLP2: Pois é, uma das minhas preocupações é sempre quando eu abro a discussão ou a explanação de qualquer conteúdo, eu faço isso de duas formas: primeiramente eu faço isso de maneira geral visando aqueles alunos o restante da turma e depois eu peço essa abordagem especificamente para eles, no caso das meninas que eu estou de segundo ano, então eu sempre tô aqui nesse público e volto minha atenção pra elas, assim com a preocupação de saber, eles compreenderam, entenderam como é que é. Por exemplo, tem em turmas de primeiro ano, uma parte da gramática que é da parte de fonologia, letras e fonemas, e é assim, eu observando, eu não vou levar esse conteúdo para o aluno porque não é de interesse dele. Se o normal ele já não entende, imagina ele tentar fazer aquele esforço de compreender que cada fonema corresponde a um símbolo e etc., não é interessante, então, eu já pensava em atividades. Por exemplo de produção textual que elas pudessem estar fazendo lá no AEE pra que eu não pudesse também interromper as aulas lá com os meninos e ficar com duas atividades diferentes. [...] Eu fazia a exposição do conteúdo, eu sempre tive a preocupação de levar datashow pra utilizar a linguagem não-verbal, exatamente pra facilitar isso pra eles, e eles sempre participavam. Eu achava fantástico aquilo dali porque eu não via isso em outros alunos, então assim geralmente a postura deles, uma postura mais passiva, de ficarem ali muito na dependência, e as vezes eu tô explicando alguma coisa elas se voltam muito para a intérprete, óbvio, mas assim, até quando eu chamo a atenção, elas estão ali, pergunta pra ela se... é isso que me incomoda, eu poderia estar fazendo essa intervenção diretamente.

PSRM1: Primeira coisa que eu faço é anamnese. Para conhecer. Quem é? De onde veio? Teve atendimento educacional especializado antes? Teve auxílio de intérprete de Libras antes? Então quando eu chego e conheço esse aluno, aí sim eu vou fazer e vou montar o planejamento. O que acontece? Eu espero passar mais ou menos, umas duas ou três semanas para observar, aí eu vou verificar, se aquele aluno é fluente em Libras! Se ele sabe português na modalidade escrita! Se aquele aluno tem noções de leitura básica! E partindo disso, é que a gente vai fazer nosso trabalho. Qual é o nosso trabalho? Às vezes é de alfabetizar, fazer o “B – A – BA”. O plano [...] a gente fez uma prova diagnóstica, a gente conseguiu fazer essa prova para saber o nível de português que aquele tinha. E aí a partir daquele nível ali, que a gente ia ver qual melhor estratégia de atividade que a gente poderia aplicar.

PSRM2: Na nossa prática a gente geralmente é trabalha bastante com eles a questão da rotina diária, né? Atividade de vida diária, porque alguns estudantes ainda não tem uma rotina estabelecida né? Por conta da família, que às vezes não vê como uma pessoa, ver a deficiência. Então, a gente trabalha muito essa questão da rotina diária. Trabalhamos muito essa questão

também da socialização, que às vezes a socialização acontece muito entre eles por conta da comunicação. E aí, a gente faz com que eles possam se comunicar com os ouvintes também. E alguns atendimentos relacionados a propriedade da língua portuguesa porque a gente sabe que eles têm muita dificuldade. [...] Sim nós usamos jogos. Usamos atividades impressas. Às vezes usamos também a atividades em que eles possam trabalhar a criatividade, mas a gente trabalha muito essa questão lúdica com eles. Alguns jogos de cartas e jogo da memória.

Na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (2003), o conhecimento é construído mediado por instrumentos e signos, com a mediação docente na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Dessa forma, o ensino precisa ser intencional e voltado à emancipação humana, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes.

E quando esse ensino é voltado para o estudante surdo, aspectos culturais, sociais e linguísticos precisam ser contemplados pelo professor e ser repassado para o estudante através da Libras, contudo, no contexto deste estudo, os professores da disciplina de língua portuguesa não têm fluência na língua de sinais, de modo que os conhecimentos produzidos na disciplina necessitam ser mediados também pelo Tradutor Intérprete de Libras.

A falta de formação inicial e continuada para ensino da língua portuguesa como L2 para surdos é recorrente no Brasil. Isso contribui para que professores construam estratégias empíricas no cotidiano, como nos relatos de PLP1 e PLP2, em vez de aplicarem práticas sistematizadas. Isso acarreta de práticas fragilizadas, devidos os professores não terem os conhecimentos necessários para poder assistir e incluírem os estudantes surdos em suas aulas, trazendo prejuízos educacionais para esses educandos, pois passaram pela educação básica sem os conhecimentos necessário para avançarem para o ensino superior e/ou mercado de trabalho.

A pesquisa de Matos (2022) revela que professores frequentemente se sentem inseguros e recorrem ao contexto escolar para se formarem na prática.

Diante disso, os professores se deparam com a necessidade de construir suas práticas primordialmente a partir de observações do contexto de atuação, o qual impõe desafios, tais como a chegada dos alunos em Libras a classes bilíngues. Os professores se sentem, muitas vezes, inseguros quanto ao ensino de língua portuguesa como segunda língua e demandam formação. Este cenário indica o desafio da formação de professores para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos e a necessidade fundamental e urgente da construção de políticas públicas que ofereçam esta formação aos professores. (Matos, 2022, p. 4).

A construção das práticas de ensino dos docentes, frequentemente se dá por meio da observação direta do ambiente escolar, em detrimento da escolha de métodos sistematizados adquiridos durante a formação inicial. Essa realidade evidencia uma lacuna significativa na

preparação docente, refletindo uma dependência excessiva da aprendizagem empírica no contexto educacional. Tal condição pode comprometer a consistência e a fundamentação teórica das ações pedagógicas, resultando em práticas que carecem de sistematização e alinhamento com os avanços da ciência educacional.

O **PLP1** diz que “Primeiro eu faço as perguntas para a intérprete pra ela explicar para o aluno”, a prática de consultar a intérprete para explicar o conteúdo para os estudantes surdos indica uma falta de autonomia no processo de ensino-aprendizagem. É essencial que os professores busquem desenvolver competências linguísticas de Libras para o ensino de L2, minimizando a dependência da interpretação, pois isso lhe aproximará dos estudantes em sala para além das questões de ensino, e sem comunicação e social.

Há uma tentativa de adotar uma abordagem bilíngue na fala desse professor, utilizando a Libras como meio de instrução para os estudantes surdos. Essa prática é respaldada por estudos que enfatizam a importância da Libras como L1 para surdos e da LP escrita como L2. Segundo Carvalho (2019), a utilização de Libras facilita a compreensão e a produção textual em língua portuguesa por parte dos estudantes surdos, superando barreiras linguísticas e cognitivas.

O **PLP2** demonstra uma preocupação em adaptar os conteúdos para os estudantes surdos apenas na forma de apresentar os conteúdos em suas aulas, utilizando recursos visuais como o datashow. A utilização de recursos multimodais é uma estratégia eficaz no ensino de língua portuguesa para surdos, pois facilita a compreensão e a retenção de informações, visto que exploram a visualidade desse educando, recurso que favorece também os estudantes ouvintes. Apesar de não atender a todas as necessidades dos estudantes com relação a aprendizagem, mas pelo menos os professores compreendem como o surdo recebe as informações através da visualidade. Pires (2014) destaca que a interação em língua de sinais entre estudantes surdos durante atividades de escrita em língua portuguesa promove a aprendizagem coletiva e uma tentativa de internalização de regras gramaticais.

O Relatório sobre política linguística de educação bilíngue língua brasileira de sinais e língua portuguesa (2013), fala da necessidade de “criar cursos de formadores de português como L2 que contemplem as abordagens métodos e técnicas que favoreçam ensino contrativos de português para os falantes de Libras” (Brasil, 2013, p. 12). O relatório enfatiza a importância de uma abordagem bilíngue na educação de surdos e isso implica na necessidade de formação continuada dos professores de língua portuguesa para que possam tornarem-se conhecedores de práticas que vão de encontro às necessidades educacionais do português escrito como L2

No que se refere à fala do **PSRM1**, ao afirmar que “a primeira coisa que eu faço é anamnese”, evidencia-se uma prática pedagógica que parte de uma abordagem centrada no estudante. A anamnese, nesse contexto, não se restringe a um levantamento técnico, mas constitui um momento de escuta atenta e compreensão do histórico educacional, linguístico e social do estudante surdo. Esse processo inicial possibilita ao professor identificar aspectos relevantes como o nível de proficiência em Libras e em língua portuguesa, as experiências anteriores de letramento, as estratégias de comunicação predominantes e até mesmo as barreiras enfrentadas em sua trajetória escolar, imprescindível na construção de práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem do estudante surdo.

Tal prática dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2015), que ressaltam a necessidade de considerar as especificidades dos sujeitos da aprendizagem no planejamento pedagógico. No caso do ensino de produção textual em língua portuguesa para estudantes surdos, essa perspectiva é ainda mais relevante, pois envolve não apenas o ensino de uma segunda língua (L2), mas também a mediação entre duas culturas, a surda e a ouvinte, com práticas discursivas distintas.

Além disso, realizar a anamnese favorece uma compreensão mais aprofundada sobre como o estudante percebe e se apropria das práticas de escrita, permitindo ao docente planejar atividades contextualizadas, significativas e acessíveis. Isso inclui, por exemplo, a seleção de gêneros textuais que dialoguem com o cotidiano do estudante surdo, a valorização de recursos visuais como apoio no processo de escrita e a flexibilização de estratégias avaliativas, em consonância com os princípios do DUA (Zerbato; Mendes, 2018).

Portanto, a prática de iniciar com uma anamnese amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, tornando o ensino de produção textual em língua portuguesa mais responsivo às necessidades dos estudantes surdos, ao mesmo tempo em que reafirma o compromisso do professor com uma educação inclusiva, equitativa e culturalmente sensível.

Na fala do **PSRM2** que trata: “geralmente é trabalhada bastante com eles a questão da rotina diária”, enfatiza a importância de atividades que promovam a rotina diária e a socialização dos estudantes surdos. Essa abordagem está em consonância com os princípios da educação bilíngue para surdos, que preconizam o uso da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua. O desenvolvimento de atividades que integrem a cultura surda e promovam a comunicação efetiva é essencial para o letramento dos estudantes surdos.

A utilização de jogos e atividades lúdicas configura-se como uma estratégia eficaz no ensino de língua portuguesa para estudantes surdos, uma vez que proporciona um ambiente interativo e motivador, favorecendo tanto a compreensão quanto a retenção das informações. Ao explorar elementos lúdicos, o professor cria situações de aprendizagem mais próximas da experiência visual e prática desses estudantes, respeitando sua forma de apreender o mundo e dialogando com a centralidade da visualidade na cultura surda.

Nesse sentido, Pires (2014) ressalta que a interação em Libras durante atividades de escrita em língua portuguesa potencializa a aprendizagem coletiva, pois os estudantes compartilham experiências, discutem soluções e negociam significados em sua primeira língua. Esse processo não apenas contribui para a internalização de regras gramaticais, mas também fortalece a confiança do estudante surdo na produção textual, diminuindo as barreiras que frequentemente surgem no contato com o português como segunda língua.

Do ponto de vista pedagógico, os jogos e práticas lúdicas podem incluir atividades como construção colaborativa de histórias em quadrinhos, jogos de associação entre imagens e palavras, desafios de completar narrativas e reescrita de textos com base em vídeos ou situações do cotidiano. Tais estratégias permitem trabalhar diferentes gêneros textuais de forma dinâmica, além de favorecer a reflexão sobre a estrutura da língua portuguesa de maneira menos mecanicista.

Esse tipo de prática está em consonância com abordagens inclusivas que defendem a diversificação metodológica e a valorização das particularidades dos estudantes surdos, conforme orientam os princípios do DUA (Zerbato; Mendes, 2018). A ludicidade, nesse contexto, não é apenas recurso didático, mas ferramenta de equidade, pois possibilita que o ensino de produção textual ocorra de forma significativa, dialógica e culturalmente sensível.

Assim, ao integrar jogos e atividades lúdicas ao processo de ensino da escrita, o professor não apenas promove a apropriação das regras da língua portuguesa, mas também contribui para o fortalecimento da identidade surda e para a valorização da Libras como mediadora no processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas descritas pelos professores **PLP1**, **PLP2**, **PSRM1** e **PSRM2** alinham-se com as diretrizes da educação bilíngue para surdos, que preconizam o uso da Libras como L1 e da Língua Portuguesa escrita como L2. A adaptação de conteúdos, o uso de recursos visuais e a promoção de interações em Língua de Sinais são estratégias recomendadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de surdos.

Constata-se que as práticas de ensino de Língua Portuguesa desenvolvidas pelos professores da Sala de Recursos Multifuncionais, no âmbito do Atendimento Educacional

Especializado, apresentam-se mais condizentes com as necessidades dos estudantes surdos do que aquelas frequentemente realizadas pelos professores de Língua Portuguesa na sala de aula comum. Essa diferença parece estar vinculada à formação específica dos profissionais da SRM, que lhes proporciona conhecimentos técnicos acerca das particularidades comunicacionais, culturais, sociais e educacionais da comunidade surda.

Nesse sentido, conhecer a realidade do estudante constitui elemento essencial para subsidiar escolhas metodológicas mais adequadas, capazes de atender às especificidades no processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva dialoga com Rabelo (2012), ao defender o ensino colaborativo como estratégia de formação continuada que potencializa a prática docente, favorecendo a inclusão escolar. A autora (2012) argumenta que o trabalho conjunto entre professores da sala comum e especialistas do AEE promove a troca de saberes e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, pois permite ao professor da disciplina ampliar sua compreensão acerca das particularidades dos estudantes e, assim, repensar suas metodologias.

Dessa forma, evidencia-se que a atuação dos professores da SRM, aliada a uma prática colaborativa, pode contribuir de maneira significativa para que o ensino de Língua Portuguesa a estudantes surdos ocorra de forma inclusiva, responsiva e culturalmente sensível, garantindo, de fato, o acesso à aprendizagem.

5.3.3. Leitura

Sobre como os estudantes surdos têm contato com a leitura de textos, foi perguntado aos professores de como acontece o contato com a leitura dos mais diversos tipos de textos em sala e como os professores conseguem estimular a leitura desses educandos. Sobre esse quesito os professores falaram:

PLP1: Ah! Isso é bem difícil, porque a orientação que a gente recebe do corpo pedagógico daqui é para não usar textos longos, então, a princípio eu procuro fazer textos curtos com letras grandes e quando eu vou fazer a interpretação, mesmo explícita, eu tento fazer comandos bem diretos pra que o aluno tente transitar pelo texto, mas livro, eu nunca fiz essa proposta, até porque como eu fui orientada a não trabalhar texto longo, eu já até excluí a ideia do livro, e também tem outro problema, muitos alunos às vezes chegam aqui com uma alfabetização precária, então os intérpretes eles vão trabalhar não só alfabetização em Libras, mas as vezes o próprio domínio da língua portuguesa que acaba sendo um grande trabalho pra eles por que a gente quer explicar, e eles: “professora pera aí, porque esse aluno ainda tá aprendendo o domínio da língua portuguesa escrita”, e aí, enfim, é um pouco difícil, mas é algo interessante porque a gente pode pensar em pesquisar materiais que tenham imagem e texto curto conforme esse aluno vai sentindo facilidade desse tipo de texto, migrar para um texto com um livro com letras maiores tipo esse

infantis, juvenis adaptados se ele conseguir progredir aí vai pra um livro de extensão maior.

PLP2: a gente querendo ou não parte do pressuposto que o menino já tem certa habilidade, certa prática, e aí você prima por atividades que não necessariamente aquela leitura, por exemplo, vamos ver esse texto, começa aí o primeiro parágrafo, não! Mas a gente pensa em atividades que coloca o aluno para fazer a leitura. [...] A gente tem o *Google Class* e uma das estratégias que eu utilizo para que eles possam estar fazendo leitura. [...] Então, uma das formas que eu achei pela mesma tentativa de colocar eles pra fazer leitura é disponibilizando material no *Google Class*, e aí eu passava atividades pra que eles pudessem, elaborar, mas a atividade ela exigia do aluno a leitura do material, então tipo assim, elabore o mapa conceitual. Pra fazer um mapa conceitual você precisa ler o texto, e aí é uma das estratégias que eu utilizava para que eles pudessem fazer essa leitura. Em sala de aula essa atividade de leitura mesmo, aquela leitura braba, a gente quase não tem tempo de fazer porque a gente não tem o tempo disponível.

PSRM1: [...] gente mostra as palavras. A gente trabalha com recurso, com tecnologias assistivas, comunicações alternativas e aumentativas, com Caderno Pex para mostrar figuras, a comunicação com troca de figuras, o relógio em si para aprender a ver a hora. A gente usa recursos pedagógicos e recursos didáticos. [...] Usamos histórias em quadrinhos, porque tem figuras, as tirinhas porque eles conseguem muito mais dar uma resposta pra gente mais precisa, do que quando é uma interpretação de texto.

PSRM2: A gente trabalha com figuras e posteriormente a gente coloca textos curtos, a gente faz os textos fatiados com eles. Às vezes fazemos o quebra-cabeça do texto para que eles possam trabalhar a questão da leitura. Só que a gente sabe que é um processo bem longo, a gente vai fazendo de forma gradativa, com textos bem pequenos com 2 ou 3 parágrafos. Aí a gente vai aumentando o grau de dificuldade de acordo com aquilo que a gente percebe que eles conseguiram absorver.

A leitura é um processo interativo, cognitivo e social, em que o leitor, ao decodificar signos linguísticos, mobiliza conhecimentos prévios e contextuais para construir sentidos e produzir interpretações. Para os estudantes surdos, a leitura de materiais em língua portuguesa escrita é uma das principais formas de acesso à informação em uma sociedade majoritariamente ouvinte e grafocêntrica. Ela possibilita: compreensão de textos acadêmicos, científicos e literários; participação plena em atividades escolares e sociais; e exercício da cidadania, já que documentos oficiais, notícias e direitos estão majoritariamente registrados na modalidade escrita. Segundo Quadros e Karnopp (2004), a leitura oferece ao estudante surdo condições de se inserir na sociedade letrada, ampliando suas oportunidades de participação social e profissional.

A BNCC (2018) coloca a leitura como uma das práticas de linguagem centrais para o desenvolvimento das competências de compreensão, interpretação, reflexão crítica e produção

de sentidos. Ela vai além do simples deciframento de palavras, pois considera a leitura como um processo interativo e social, envolvendo diferentes gêneros e mídias.

A leitura, compreendida como processo de construção de sentidos que se realiza na interação do leitor com os textos, é prática social e histórica, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. [...] A leitura deve contemplar uma multiplicidade de textos e gêneros, de modo que o estudante se constitua como sujeito capaz de responder a diferentes demandas sociais, culturais e profissionais.” (Brasil, 2018, p. 67 e 70).

O acesso às informações registradas na língua portuguesa escrita ocorre, predominantemente, por meio da leitura. No entanto, para muitos estudantes surdos, esse processo apresenta-se como um desafio, decorrente de lacunas históricas e estruturais relacionadas ao letramento e à alfabetização. Embora consigam realizar a leitura de textos, frequentemente encontram dificuldades na compreensão e na decodificação das informações neles contidas, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e adequadas às especificidades linguísticas e culturais da Comunidade Surda. A BNCC ainda traz que “o trabalho com a leitura na escola deve possibilitar que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar, interpretar e posicionar-se criticamente diante dos textos que circulam em diferentes esferas da sociedade.” (Brasil, 2018, p. 71).

As falas dos professores revelam diferentes estratégias para estimular a leitura de estudantes surdos, evidenciando a tensão entre adaptação pedagógica, uso de recursos visuais e limitações estruturais do contexto escolar. Observa-se que a leitura, nesse cenário, não é apenas decodificação de palavras, mas envolve um conjunto de práticas mediadas por imagens, tecnologias digitais e fragmentação de textos.

A fala do **PLP1** evidencia uma limitação imposta pelo corpo pedagógico no que se refere ao uso de textos longos, o que conduz o docente a optar prioritariamente por materiais curtos e visuais. Essa prática encontra respaldo na concepção de letramento visual apresentada por Soares (2022), para quem a leitura de sujeitos surdos deve ser concebida como um processo articulador de códigos visuais e linguísticos, possibilitando múltiplas formas de significação e ampliando as possibilidades de compreensão.

Todavia, a ênfase exclusiva em textos simplificados revela uma concepção reducionista de leitura, pautada na busca de uma compreensão imediata. Tal perspectiva, embora bem-intencionada, pode gerar prejuízos pedagógicos, uma vez que restringe o desenvolvimento de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a interpretação de textos longos, a análise crítica e o contato sistemático com diferentes gêneros discursivos. Nesse sentido, Marcuschi (2012) argumenta que a diversidade textual é condição fundamental para a construção de sentidos, pois

é por meio da interação com múltiplos gêneros que o leitor se apropria de práticas sociais complexas da linguagem.

Articulando essa discussão, Ausubel (2003) destaca que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos se conectam de maneira substantiva com estruturas cognitivas pré-existentes. Assim, a oferta de textos mais densos e variados, ainda que desafiadores, pode favorecer a internalização de significados, desde que acompanhada de mediações pedagógicas adequadas que possibilitem ao estudante surdo relacionar novas informações ao seu repertório prévio.

Na mesma direção, Rojo (2009) enfatiza que o letramento deve ser compreendido como prática social, atravessada por diferentes linguagens, culturas e contextos, e não como um simples exercício de decodificação. Limitar a leitura a materiais curtos desconsidera o caráter plural do letramento e restringe a inserção dos estudantes surdos em práticas sociais mais amplas, nas quais a linguagem escrita circula de maneira complexa e multifacetada.

Finalmente, Capellini e Zerbato (2019) apontam que a construção de práticas pedagógicas inclusivas demanda o reconhecimento da heterogeneidade da sala de aula e a proposição de estratégias diversificadas. Nesse contexto, em vez de restringir o uso de textos longos, faz-se necessário elaborar adaptações pedagógicas que preservem a complexidade textual ao mesmo tempo em que garantam a acessibilidade. Tal abordagem promove não apenas o acesso à informação, mas também o desenvolvimento de competências leitoras críticas e autônomas, fundamentais para a formação integral do sujeito surdo.

A fala do **PLP2** evidencia a preocupação em estimular a leitura de estudantes surdos por meio de práticas pedagógicas que extrapolam a leitura tradicional linear de textos em sala de aula. O professor reconhece a limitação do tempo disponível para realizar leituras extensas de forma presencial e, por isso, busca alternativas, como o uso do *Google Classroom* para disponibilizar materiais e propor atividades que exigem leitura para serem realizadas, como a elaboração de mapas conceituais.

Tal prática aproxima-se do conceito de aprendizagem ativa, em que os estudantes não apenas leem, mas utilizam a leitura como ferramenta para produzir, organizar e construir conhecimento. Nesse sentido, Coscarelli e Ribeiro (2023) ressaltam que “a tecnologia digital, quando articulada de modo pedagógico, possibilita ao estudante surdo vivenciar práticas de leitura contextualizadas, ampliando a função social do texto” (Coscarelli; Ribeiro, 2023, p. 112), pois a integração de plataformas digitais no processo educativo diversifica os gêneros textuais e amplia as oportunidades de contato com a leitura em contextos significativos.

O **PLP2** explicita que “a gente parte do pressuposto que o menino já tem certa habilidade”. No caso de estudantes surdos, isso é particularmente crítico, pois a língua portuguesa escrita é a L2 e requer planejamento bilíngue (Libras e LP) com apoios específicos. Clássicos da área indicam que a Libras deve mediar o acesso à leitura e à escrita, sob risco de reduzir a leitura a mera decodificação e produzir fracassos didáticos recorrentes. Quadros e Schmiedt (2006), em documento do MEC, defendem a partir da língua de sinais e de recursos visuais para construir sentido na LP escrita.

As falas de **PSRM1** e **PSRM2** destacam o uso de histórias em quadrinhos, tirinhas, figuras e quebra-cabeças textuais, práticas que evidenciam a importância do visual como mediador do processo de leitura. Quadros e Schmiedt (2006) já enfatizavam que a leitura para estudantes surdos deve partir de suportes que contemplem simultaneamente imagem e texto, favorecendo a construção de sentido. Além disso, Nascimento (2024), mostra que quadrinhos e tirinhas não apenas atraem os estudantes surdos, mas desenvolvem competências inferenciais, essenciais para a leitura crítica. “Os quadrinhos contribuem para que o aluno surdo estabeleça relações entre o dito e o não dito, ampliando suas habilidades de inferência textual” (Nascimento, 2024, p. 88).

A prática relatada pelo **PSRM2** de trabalhar textos “fatiados” e gradualmente ampliar a complexidade, dialoga com a concepção de *andaimgem* (scaffolding), discutida por Vygotsky (1998) e atualizada por Lodi (2022) no campo da educação de surdos, que discorre que “o ensino da leitura para estudantes surdos precisa ocorrer de forma gradual, respeitando o nível de compreensão do aluno e oferecendo apoios visuais e linguísticos que possibilitem avanços” (Lodi, 2022, p. 133). O processo de leitura deve ser gradativo, partindo de pequenos trechos para textos mais longos, respeitando a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

Dessa forma, constata-se que as práticas relatadas pelos professores se aproximam de uma concepção multimodal de leitura, na qual textos curtos, recursos visuais e ferramentas digitais desempenham papel essencial no estímulo à compreensão leitora de estudantes surdos. No entanto, ainda se evidenciam desafios relacionados à restrição do uso de textos longos, o que pode limitar o acesso dos alunos a uma diversidade textual mais ampla, necessária à consolidação da competência leitora. Nesse contexto, reafirma-se a importância de promover práticas que articulem progressivamente diferentes gêneros e extensões textuais, de modo a assegurar aos estudantes surdos um processo de letramento pleno e inclusivo.

5.3.4. Produção de Texto

Com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de língua portuguesa para estudantes surdos, foi realizado um questionamento aos professores acerca do processo de produção textual desses estudantes. Buscou-se identificar, além das percepções docentes sobre as dificuldades e potencialidades apresentadas, as estratégias utilizadas para estimular a produção de textos escritos. A seguir, apresentam-se as respostas dos professores:

PLP1: Também tem sido difícil. Nós estamos tentando, eu e as meninas da área de Libras, e alguns textos, alguns alunos conseguem produzir, é o caso de uma aluna, ela consegue produzir textos, mas ela também não se sente muito motivada porque a gente explicou que esse tipo de texto é o tipo que a gente faz pro Enem e ela não tem interesse em fazer Enem, aí me despertou essa curiosidade. Fui consultar os outros alunos surdos e nenhum deles queria fazer Enem. [...] Não é só pra isso que o texto escrito serve, ele serve pra você apresentar ideias, pra você defender um ponto de vista que o texto dissertativo argumentativo do Enem que é muito próximo do artigo de opinião também, mas é importante que o aluno veja que ele vai precisar disso no uso social e no vestibular também, porque eu sinto eles muito desmotivados.

PLP2: Inicialmente eu parto muito da ideia do que o aluno vai precisar. Qual é o tipo de texto que o aluno vai precisar produzir? Demanda de vestibular, Enem, concurso e etc., então a gente trabalha muito nessa perspectiva de desenvolver habilidades, a prática dele da escrita pra aquilo que ele vai precisar. Infelizmente não deveria ser assim, ia possibilitar o desenvolvimento e ele ser capaz de produzir todo e qualquer texto, mas infelizmente não dá pra fazer isso, e aí a gente prioriza o texto dissertativo argumentativo.

PSRM1: A produção de texto a gente entra em consenso com o professor de português. A gente coloca as palavras e pede para que eles repitam as palavras. Por exemplo: casa, casa; flor, flor; Eu quero que eles escrevam as palavras, que eles memorizem as palavras, entendam o sinal, para que na hora que eu fizer o sinal eles entendam que é CASA, para que eles consigam entender que é CASA. A gente coloca muito a questão da produção textual na escrita. A escrita como forma de absorção das palavras. [...] Porque 98% dos surdos que chegam para mim eles não sabem nada de português. [...] Eu não consigo fazer com que eles escrevam mais de 5 linhas se não tiver ajuda do professor ou de um intérprete, se não tiver o intérprete fazendo a datilologia.

PSRM2: Geralmente a gente usa a questão das figuras, junto com as figuras a gente vai montando com eles esses textos, monta todo um recurso com ele e a gente pede para que eles produzam. Já fizemos algumas atividades tipo, histórias em quadrinhos, palavras curtas, textos com falas de duas palavras para que eles pudessem desenvolver, e a gente partia para um processo mais complexo.

Marcuschi (2008, p. 67) define o texto como “uma entidade concreta, produto da atividade verbal, e não apenas como uma sequência de frases isoladas, pois é na interação que adquire sentido”. Nessa perspectiva, o texto é entendido como prática social, construído a partir

das intenções comunicativas dos falantes em contextos específicos, sendo dotado de coerência e de fechamento semântico.

Já Freire (1991, p. 11) enfatiza que “a leitura da palavra [é precedida] da leitura do mundo”, ou seja, o texto escrito só faz sentido quando se conecta ao contexto e às experiências de quem lê. O texto, portanto, é expressão de uma realidade social e histórica, e sua interpretação depende de um processo ativo que envolve a vida e o mundo do leitor.

As falas de **PLP1** e **PLP2** revelam uma centralidade do Enem e de exames seletivos como parâmetro para a prática pedagógica de produção textual. Ambos os docentes evidenciam que a escrita em língua portuguesa tem sido trabalhada de modo instrumental, fortemente orientada pelo modelo de redação dissertativo-argumentativo exigido pelo exame. Essa perspectiva, embora reconheça a importância social e acadêmica desses gêneros, reduz a diversidade textual e limita a compreensão da escrita enquanto prática social mais ampla (Rojo, 2009; Marcuschi, 2012).

No relato de **PLP1**, observa-se o impacto direto dessa abordagem na motivação dos estudantes surdos. Ao perceberem que a finalidade da produção textual estaria restrita ao Enem, exame pelo qual não demonstram interesse, os educandos deixam de se engajar no processo de escrita, revelando uma desconexão entre os objetivos escolares e as expectativas pessoais dos aprendizes. Esse distanciamento compromete o princípio da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), uma vez que os conteúdos não dialogam com os interesses nem com as experiências prévias dos estudantes.

A fala do **PLP1** evidencia dois nós centrais: (a) a desmotivação dos estudantes quando a escrita é reduzida ao gênero dissertativo-argumentativo, apenas “para o Enem” e (b) a necessidade de reconfigurar a produção textual como prática social com múltiplas finalidades, audiências e gêneros. Na perspectiva dos gêneros discursivos, a escrita deixa de ser um treino escolar descontextualizado para tornar-se ação social situada; isto é, escreve-se “para alguém”, com propósitos concretos e formas relativamente estáveis de organização. Essa virada, de “treinar redação” para agir por meio de gêneros, é sustentada pela tradição bakhtiniana e pelos estudos de Marcuschi, que compreendem os gêneros como formas de ação comunicativa socialmente reconhecíveis.

No fragmento da fala do **PLP1** que diz: “Não é só pra isso que o texto escrito serve, ele serve pra você apresentar ideias, pra você defender um ponto de vista... é importante que o aluno veja que ele vai precisar disso no uso social e no vestibular também”. O foco da fala está em comunicar que o texto escrito tem uma finalidade social ampla. Essa perspectiva amplia o entendimento da escrita como instrumento comunicativo, e não mera resposta a exigências

externas. Segundo Gabriel (2022), no contexto de produção textual por surdos, a Libras, como língua de instrução visual, “os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa (p. 30)”. Isso reforça que o domínio de Libras é essencial para que o surdo veja a escrita em português como relevante e acessível, o que pode impactar diretamente sua motivação.

Já na fala de **PLP2**, ainda que se reconheça a limitação dessa prática (“infelizmente não deveria ser assim”), permanece a priorização do gênero dissertativo-argumentativo, em detrimento de uma formação mais abrangente que possibilite ao estudante surdo transitar por diferentes gêneros discursivos. Essa priorização, ainda que compreensível diante das exigências externas, reforça um processo de ensino normativo e seletivo, pouco alinhado à perspectiva inclusiva defendida por Capellini e Zerbato (2019), que enfatizam a necessidade de práticas diversificadas e adaptadas à heterogeneidade da sala de aula.

Assim, as falas dos docentes evidenciam uma tensão entre dois movimentos: de um lado, a pressão institucional para preparar os estudantes para exames como o Enem; de outro, a necessidade de ampliar o ensino da escrita para além desse horizonte, de modo a contemplar sua função social, identitária e cultural. Essa tensão é especialmente relevante no contexto dos estudantes surdos, que necessitam de práticas pedagógicas significativas e acessíveis, capazes de articular o desenvolvimento da escrita em português com sua realidade linguística e cultural.

O **PLP2** afirma que “Inicialmente eu parto muito da ideia do que o aluno vai precisar. Qual é o tipo de texto que o aluno vai precisar produzir? Demanda de vestibular, Enem, concurso e etc.”. Essa fala expõe uma tensão entre os imperativos institucionais (Enem vestibulares e concursos) e uma visão ideal de ensino que permitiria ao estudante surdo de produzir qualquer tipo de texto, algo, segundo o professor, inviável na prática, levando a um foco no texto dissertativo-argumentativo. No contexto dos estudantes surdos, a escrita em português muitas vezes funciona como segunda língua, mediada pela Libras como primeira língua. Partindo da intersecção dessas duas línguas, a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno IV – ensino médio, explicita que:

As práticas de leitura para os estudantes surdos no Ensino Médio visam a aprofundar o conhecimento em português escrito, de forma crítica, reflexiva e dialógica, compreendendo as implicações dos diferentes discursos. Da mesma forma, as práticas de linguagem escrita, pretendem desenvolver a criticidade e a autonomia dos estudantes surdos para que sejam capazes de utilizar o português escrito como forma de comunicação em diferentes contextos da vida pessoal e pública. (Bernardino et al. (2021), p.10)

Linkando ao trecho, entende-se que as práticas de leitura e escrita propostas por Bernardino *et al.* não apenas desenvolvem habilidades linguísticas em português como L2, mas também colocam os estudantes surdos como sujeitos críticos e ativos, fortalecendo sua capacidade de interpretação e produção em contextos diversos.

É notório nas falas dos professores de língua portuguesa, uma tentativa e também uma dificuldade em trabalhar a produção de textos escritos por parte dos estudantes surdos, pois além da barreira comunicativa, a barreira linguística de ambas as línguas que os surdos transitam, pois esbarram nos prejuízos de experiências de letramentos a que foram colocados, travando o seu sucesso na aprendizagem, resvalando nas suas competências comunicativas no âmbito da escrita e de compreensão mais ampla no campo da linguagem.

A fala de **PSRM1** evidencia uma prática de ensino de escrita fortemente voltada para a memorização lexical e a associação direta entre o sinal em Libras e a palavra escrita em português: “A gente coloca as palavras e pede para que eles repitam as palavras. Por exemplo: casa, casa; flor, flor; Eu quero que eles escrevam as palavras, que eles memorizem as palavras, entendam o sinal, para que na hora que eu fizer o sinal eles entendam que é CASA”. Essa abordagem, embora importante em etapas iniciais, corre o risco de restringir o processo de produção textual à codificação de palavras isoladas, sem desenvolver o sentido discursivo da escrita. Vygotsky (1998) já destacava que a escrita deve ser compreendida como forma de interação social e não apenas como a transcrição mecânica de palavras, ressaltando que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (Vygotsky, 1998, p. 117).

Outro ponto crítico levantado por **PSRM1**, trata-se da dificuldade de fazer com que estudantes surdos produzam textos mais longos: “Eu não consigo fazer com que eles escrevam mais de 5 linhas se não tiver ajuda do professor ou de um intérprete”. Esse relato revela a dependência de mediações linguísticas para que o estudante acesse a língua portuguesa escrita. Como aponta Quadros (2006), a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua para surdos, reconhecendo que a aquisição não se dá naturalmente, mas exige metodologias específicas que considerem a Libras como primeira língua. Nesse sentido, a produção textual não deve se limitar à reprodução de palavras, mas precisa estimular práticas discursivas que permitam ao surdo “apropriar-se de diferentes gêneros textuais em situações sociais significativas” (Quadros, 2006, p. 92).

Já a fala do **PSRM2**, traz outra perspectiva, centrada no uso de recursos visuais como apoio para a escrita: “Geralmente a gente usa a questão das figuras, junto com as figuras a gente vai montando com eles esses textos [...] histórias em quadrinhos, palavras curtas, textos com

falas de duas palavras para que eles pudessem desenvolver”. O uso de imagens é uma prática pedagógica que favorece a construção de sentidos, possibilitando a relação entre o pensamento visual do estudante surdo e a estrutura da língua portuguesa. Bernardino *et al.* (2021) ressaltam que as práticas de leitura e escrita para estudantes surdos no Ensino Médio devem ser desenvolvidas de forma crítica, reflexiva e dialógica, de modo a possibilitar que o aluno “utilize o português escrito como forma de comunicação em diferentes contextos da vida pessoal e pública” (Bernardino *et al.*, 2021, p. 10).

A estratégia de **PSRM2** também se aproxima da concepção de ensino defendida por Bakhtin (2003), para quem o texto é sempre uma produção situada em um contexto social e dialógico. O trabalho com histórias em quadrinhos e pequenos diálogos pode ser compreendido como uma etapa inicial, mas que precisa ser ampliada para outros gêneros discursivos, possibilitando que o estudante surdo perceba a escrita não apenas como obrigação escolar, mas como espaço de enunciação e de construção de significados.

As falas dos professores revelam uma abordagem prática, porém limitada, relacionada à escrita apenas como meio para exames. A literatura, tanto clássica quanto contemporânea, aponta para práticas mais inclusivas e motivadoras: ensino estratégico e colaborativo, diálogo autêntico com o professor, abordagem bilíngue e recursos visuais estruturais. Incorporar essas práticas podem transformar a produção textual de estudantes surdos, tornando-a mais significativa, autônoma e integrada às suas realidades.

5.3.5. Texto Dissertativo-Argumentativo

O texto dissertativo-argumentativo, trata-se de um gênero textual que está presente no currículo do ensino médio e na BNCC (2018), por se tratar de uma produção que aprimora e aprofunda os conhecimentos linguísticos adquiridos no ensino fundamental e que serão colocados em práticas nas produções escritas para que o estudante migre do ensino médio para o ensino superior. A esse respeito, foi inquirido aos professores sobre como eles conseguem trabalhar a produção de textos dissertativos-argumentativos com estudantes surdos em língua portuguesa escrita. Abaixo, estão as respostas que os sujeitos externaram:

PLP1: Pois é! O que eu tentei fazer. Eu trouxe o artigo de opinião que é bem próximo do dissertativo-argumentativo em que eles viam uma pessoa defendendo uma ideia, um ponto de vista e aparentemente compreenderam bem, o aluno surdo disse que compreendeu também a ideia, mas na hora dele praticar, se é um texto de quatro parágrafos ele quer fazer um parágrafo, ele quer fazer dois parágrafos, então assim é um ritmo mais lento, mas mesmo assim alguns fizeram só que não fizeram com a mesma aplicação que outros alunos que tinham interesse no vestibular. [...] Não, Eu não recebi nenhum

assim. Não, eu recebi um completo de quatro parágrafos que foi da Adriane, mas os outros eram assim dois parágrafos, ou então dois parágrafos muito longos, mas ainda não estava naquela estrutura de quatro parágrafos ou até mesmo cinco com o recuo de início do parágrafo. Então eu, talvez isso passe até pela questão da própria alfabetização, porque alguns elementos básicos da produção do texto, eles deveriam ter sido ensinados lá no ensino fundamental e muitos às vezes não tem intérprete no ensino fundamental. [...] então o que eu percebi que com eles eu preciso ir mais devagar e que seria interessante iniciar um trabalho de produção textual no primeiro ano porque quando chega no terceiro que é o último, aí fica muita coisa mesmo para eles aprenderem, para produzir do nada um texto dissertativo completo é muito difícil, o ritmo deles é diferente até porque muitos, como eu falei anteriormente, já tem problema até na própria alfabetização.

PLP2: a gente percebe quando passa a primeira atividade de sondagem pro aluno, texto pra ele é texto, ele não tem a mínima ideia de que é narrar, descrever, dissertar, principalmente tipologia que é o que pega, e aí a gente trabalha exatamente nisso. [...] Quando chega no segundo ano eu já foco no texto de artigo de opinião que é o texto que já tá lá na tipologia dissertativa pra quando chegar no terceiro ele já conhecer a estrutura do texto dissertativo, e aí ele só vai fazer adaptações no foco da pessoa gramatical e etc., mas com eles aqui no segundo ano eu já introduzi a estrutura do texto dissertativo da redação do Enem, aquele formato com a introdução, os elementos da introdução, o desenvolvimento, a conclusão os elementos da conclusão, a gente já trabalhou, mas eu não fiz essa cobrança muito cruel pra eles, mas eu muito mais coloquei eles em situação de escrita que era pra que eles pudessem desenvolver um texto pelo menos básico de três parágrafos de introdução, desenvolvimento, conclusão pra que eles pudessem ter essa noção. [...] inclusive essa última avaliação minha, eu sempre coloco uma das questões discursiva, para que elas possam exercitar a escrita, coisa que eu não faço com os outros, geralmente na avaliação são questões objetivas, mas pra elas eu sempre coloco uma ou duas questões discursivas que é exatamente ver a possibilidade que elas têm de tá exercitando a escrita, fora disso, as atividades e produção textual.

PSRM1: Na sala de recurso a gente não trabalha com a produção de texto de gênero dissertativo-argumentativo, a gente trabalha muito com o processo da repetição das palavras. Uma atividade de leitura porque eles conseguem fazer, complementar, produzir, mas não na forma de um texto quando redação. Às vezes, a gente faz a reescrita da redação para colocar dentro da estrutura.

PSRM2: A gente ainda não tem esse desenvolvimento propriamente dito, porque o nosso trabalho é um trabalho que vai acontecendo bem gradativo. A gente ainda não tem um trabalho nesse sentido, pela dificuldade dos próprios alunos em ter essa leitura e a propriedade da língua portuguesa porque existem termos que eles desconhecem, então a gente tem que ir de forma bem gradativa. O aluno não consegue desenvolver, porque ele chega assim com essa deficiência, temos um tempo bem curto de atendimento e não fazemos um atendimento como gostaríamos de fazer. E pela dificuldade que o aluno apresenta que já vem desde alfabetização. A gente sabe que pra quem é ouvinte é um processo longo e para quem é surdo demora mais um pouco.

Um texto dissertativo-argumentativo é um gênero textual diversamente utilizado em contextos acadêmicos e avaliativos, como vestibulares e Enem. Ele tem como objetivo defender um ponto de vista a respeito de um tema, fundamentando-o em argumentos consistentes e organizados de forma lógica e coerente. Segundo Koch e Elias (2017, p. 25), o texto dissertativo-argumentativo é aquele em que o autor “expõe um ponto de vista sobre determinado tema e procura fundamentá-lo, visando à adesão do interlocutor”. Ou seja, não basta apenas apresentar informações, é necessário argumentar de modo a convencer o leitor.

Marcuschi (2008, p. 67) também esclarece que “a argumentação se organiza em torno de uma tese, que é sustentada por argumentos e exemplos que lhe conferem validade no contexto social em que é produzida”. Isso significa que o texto deve ter uma tese clara e utilizar recursos que a sustentem.

Na fala do **PLP1**, observa-se que o desafio central dos estudantes surdos não são apenas compreender o gênero dissertativo-argumentativo, mas produzi-lo em sua forma convencional. O professor relata que “o aluno surdo disse que compreendeu também a ideia, mas na hora dele praticar, se é um texto de quatro parágrafos ele quer fazer um parágrafo, ele quer fazer dois parágrafos [...] ainda não estava naquela estrutura de quatro parágrafos ou até mesmo cinco com o recuo de início do parágrafo”.

Essa constatação está alinhada à perspectiva de Koch e Elias (2017), para quem a produção do gênero dissertativo-argumentativo exige planejamento textual, organização de ideias e domínio de convenções discursivas. Os autores afirmam que “a argumentação é sempre uma atividade que pressupõe uma organização textual complexa, demandando do estudante uma progressão temática e uma concatenação lógica entre as partes do texto” (Koch; Elias, 2017, p. 41).

No caso dos estudantes surdos, essa dificuldade é intensificada por fragilidades na alfabetização inicial e pelo fato de muitos não terem tido intérprete no ensino fundamental, como reconhece o PLP1. Essa questão dialoga com Quadros e Schmiedt (2006), que apontam que “a falta de acessibilidade linguística nos anos iniciais compromete significativamente o processo de letramento em língua portuguesa” (p. 87).

Já o **PLP2**, enfatiza a necessidade de uma abordagem progressiva para o ensino do gênero, relatando que inicia o trabalho com artigo de opinião no segundo ano do ensino médio, de forma a preparar os estudantes para o texto dissertativo-argumentativo exigido no Enem: “quando chega no segundo ano eu já foco no texto de artigo de opinião [...] pra quando chegar no terceiro ele já conhecer a estrutura do texto dissertativo, e aí ele só vai fazer adaptações [...]

muito mais coloquei eles em situação de escrita que era pra que eles pudessem desenvolver um texto pelo menos básico de três parágrafos”.

Essa estratégia dialoga com Marcuschi (2008), que compreende o ensino de gêneros como uma prática de letramento situada, ou seja, uma inserção gradual do estudante em práticas discursivas reais: “ensinar um gênero é levar o aluno a compreender suas condições de produção, circulação e função social, mais do que apenas sua forma estrutural” (Marcuschi, 2008, p. 150).

Além disso, **PLP2** menciona que não realiza uma cobrança “cruel”, mas promove experiências de escrita em diferentes momentos da avaliação. Esse ponto ecoa a orientação de Antunes (2009, p. 52), segundo a qual a escrita deve ser concebida como prática constante: “é no exercício da escrita cotidiana que o aluno desenvolve sua capacidade argumentativa e não em momentos isolados de avaliação”.

O **PSRM1** evidencia que, na sala de recursos, não há um trabalho consolidado com a produção do gênero dissertativo-argumentativo, mas sim um enfoque em atividades de repetição de palavras, leitura e reescrita: “Na sala de recurso a gente não trabalha com a produção de texto de gênero dissertativo argumentativo, a gente trabalha muito com o processo da repetição das palavras. [...] Às vezes, a gente faz a reescrita da redação para colocar dentro da estrutura”. Esse relato revela uma prática de treinamento linguístico mais mecânico, priorizando aspectos formais e de estrutura, em detrimento da construção crítica e argumentativa. Tal constatação aproxima-se da crítica feita por Antunes (2009, p. 63), ao afirmar que “reduzir o ensino da escrita à reprodução de palavras e frases descontextualizadas é negar ao aluno o direito de compreender a escrita como prática discursiva e social”.

O que **PSRM1** descreve, reforça também o apontamento de Geraldi (2011), que distingue entre ensino de redação escolar (centrada em normas e formas) e ensino de produção textual (voltada para o uso social da linguagem). Para o autor, “é preciso superar o treinamento de moldes textuais e possibilitar ao aluno escrever para dizer algo a alguém em situações reais de comunicação” (Geraldi, 2011, p. 102).

O **PSRM2**, ressalta que o trabalho com textos de maior complexidade, como o dissertativo-argumentativo, ainda não se desenvolve plenamente devido a fatores como o pouco tempo de atendimento, a falta de domínio da língua portuguesa pelos estudantes e as lacunas acumuladas desde a alfabetização: “A gente ainda não tem esse desenvolvimento propriamente dito, porque o nosso trabalho vai acontecendo bem gradativo. [...] O aluno não consegue desenvolver, porque ele chega assim com essa deficiência, temos um tempo bem curto de atendimento e não fazemos um atendimento como gostaríamos de fazer”. Essa fala mostra que

a aprendizagem da escrita por estudantes surdos demanda mais tempo e mais apoio pedagógico. Quadros e Schmiedt (2006, p. 95) apontam que “o processo de letramento em língua portuguesa para o surdo é diferenciado, exige uma pedagogia bilíngue e um trabalho sistemático que vá além do tempo reduzido dos atendimentos complementares”.

Além disso, a menção à gradatividade reforça a necessidade de pensar o ensino da escrita como um processo contínuo. Nesse sentido, Koch e Elias (2017, p. 43) defendem que “a produção do texto argumentativo não se dá de forma espontânea, mas depende de uma aprendizagem gradual que envolve a leitura, a interpretação e a prática constante de escrita”.

As falas de **PLP1** e **PLP2** evidenciam a complexidade de ensinar o gênero dissertativo-argumentativo a estudantes surdos. Enquanto PLP1 destaca as dificuldades estruturais, ligadas à alfabetização e ao ritmo diferenciado de produção, PLP2 aponta a importância de uma introdução gradual, com uso de gêneros próximos (como o artigo de opinião) e práticas de escrita ao longo do percurso escolar.

As falas de **PSRM1** e **PSRM2** demonstram que o ensino do gênero dissertativo-argumentativo a estudantes surdos ainda enfrenta barreiras estruturais, metodológicas e históricas. O predomínio de práticas de repetição, a falta de tempo pedagógico e as dificuldades oriundas da alfabetização revelam que o trabalho com a escrita precisa ser planejado de forma bilíngue, gradativa e contextualizada, indo além do mero treino formal, conforme defendem Antunes (2009), Koch & Elias (2017) e Fernandes (2015).

A análise das falas dos professores revela que, embora haja tentativas pontuais, não existe um trabalho efetivo e sistemático com a produção do gênero dissertativo-argumentativo. Os docentes relatam práticas centradas em atividades mecânicas (repetição de palavras, reescrita), exercícios de leitura e sondagens, mas não há incentivo claro à escrita autônoma e crítica do gênero.

Esse quadro é preocupante, pois, como defendem Koch e Elias (2017, p. 27), “a argumentação constitui-se como prática essencial da linguagem, uma vez que está presente em todas as formas de interação social”. Se os estudantes surdos não são estimulados a argumentar por escrito, há um cerceamento de sua participação discursiva e cidadã.

A falta de estímulo à produção desse gênero textual repercute diretamente na formação crítica dos estudantes surdos. A BNCC (2018) enfatiza que, no ensino médio, o trabalho com a escrita deve possibilitar que os estudantes desenvolvam competências argumentativas e reflexivas para intervir socialmente. Ao não vivenciarem essa prática, os surdos permanecem à margem de práticas sociais letradas, especialmente as de caráter avaliativo (como Enem e vestibulares) e as de participação cidadã.

Além disso, ao não incentivar a produção textual crítica, a escola reforça a desigualdade de acesso ao conhecimento. Como destaca Antunes (2009), “negar ao aluno a oportunidade de escrever para pensar e argumentar é privá-lo do exercício pleno da cidadania linguística” (p. 45). Esse quadro revela a urgência de repensar o ensino da escrita para estudantes surdos em uma perspectiva bilíngue, discursiva e emancipatória, garantindo não apenas o domínio estrutural do gênero, mas o acesso ao seu valor social, crítico e formativo.

5.4 CATEGORIA 4: ABORDAGENS EDUCACIONAIS

Essa última categoria, dedicou-se a saber sobre os conhecimentos dos professores participantes da pesquisa de abordagens educacionais que estão ganhando evidência no cenário educacional brasileiro, o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Essa categoria envolve todos os partícipes, pois ambas as abordagens se dedicam ao trabalho de todos os profissionais que atuam diretamente com os estudantes e principalmente os estudantes surdos.

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
Ensino Colaborativo e DUA	PLP1 / PLP2 / PSRM1 / PSRM2 / TILS1 / TILS2 / TILS3

5.4.1. Ensino Colaborativo e DUA

O Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, são abordagens que vão de encontro diretamente aos estudantes da educação especial e inclusiva, no caso da pesquisa os estudantes surdos. Com isso, foi questionado aos sujeitos se eles conheciam ou se já ouviram falar sobre essas abordagens. Abaixo encontram-se as respostas dadas por eles:

PLP1: Não. Eu não conheço.

PLP2: Não! Eu acho pouco provável que aconteça por conta de uma questão de logística, de recursos humanos, porque demandaria mais profissionais o que já é uma dificuldade de ter o intérprete. O ideal seria esse, pois a etapa de planejamento é essencial, e eu não posso pensar em planejar uma aula para um aluno surdo, eu sendo analfabeto no assunto. Precisaria de alguém que entendesse minimamente como o aluno entende, como o aluno aprende, tem acesso ao conhecimento, tem acesso à informação, e um acompanhamento técnico. [...] Possível é, o que falta é uma questão de boa vontade, principalmente política de fazer isso acontecer de forma geral para as escolas terem esse atendimento.

PSRM1: Nunca ouvi falar Ensino Colaborativo ou alguma coisa e DUA também não. O Ensino Colaborativo eu compreendo que está todo mundo ali junto com o professor, corpo docente, escola, gestão, todo mundo ali presente para estar colaborando de alguma forma, para que aquele aluno seja autônomo na sua vida, siga seu projeto de vida. O DUA não entendo. Aqui na escola ainda não existe essa colaboração do formato do Ensino Colaborativo. A gente ainda faz um planejamento coletivo, no conselho de classe o professor até me passa alguma demanda, e a partir dali a gente até trabalhou junto, mas não com essa visão.

PSRM2: Já, inclusive no município de São Luis, a gente fala muito de Ensino Colaborativo, existe um projeto sobre isso. [...] Eu compreendo que é um ensino parceiro da comunidade escolar. Acredito que se estende até os estudantes, pois sinto onde a gente vai planejar juntos professores do AEE junto com os demais professores, em que a gente vai formar essa parceria, colaborar para que esse aluno aprenda de fato. [...] Aqui na escola as pessoas não mencionam sobre Ensino Colaborativo, mas aqui existe a questão do professor auxiliar que vai para a sala junto com o aluno, e paralelo a isso a gente continua atendendo no AEE porque é para atender aquela única demanda. Então a gente não pode dizer que aqui já tem o ensino colaborativo, ainda não foi mencionado, ainda não foi trabalhado, aqui a gente ainda não ventila essa possibilidade do Ensino Colaborativo. [...] E do DUA não tenho propriedade, é uma realidade que ainda não contempla a gente, é uma realidade que precisa ser melhor trabalhada para que chegue no patamar que se espera. Eu acho que, falando em um contexto bem geral de educação, a gente está um pouco longe de atingir o Desenho Universal.

TILS1: Eu assisti uma live que tratou sobre esse tema, mas não conheço. Nos apontamentos eles podem estar surgindo de forma espontânea, mas não é uma prática e não é com essa mesma dinâmica. Eu nunca vivenciei onde o professor da sala de recurso, o intérprete de Libras e o professor da sala regular trabalhando juntos e nem no mesmo espaço. E quando se fala de Ensino Colaborativo, quando trabalham esses apontamentos é no sentido que o professor da sala de recurso tem uma percepção, entra em contato com o intérprete e automaticamente com o professor para ver como podem dar aquele suporte de uma forma mais direcionada para o aluno surdo. Sobre o DUA, já vivenciei algo parecido, mas não foi exatamente igual quando estava executando, eram ações pontuais.

TILS2: Não. [...] Não há uma ação de parceria, pelo menos não na sala que eu acompanho, talvez outro intérprete pode dizer que aconteça. [...] Sobre o DUA, o que eu veja uso de filmes, documentário, e há uma preocupação com relação a legendas.

TILS3: Não. Acho que não, só se for em relação onde tem a professora auxiliar. [...] Se não interferir-se tanto no trabalho do professor. [...] Seria uma boa possibilidade, tudo o que vem para melhorar. Nada como praticando para a gente saber se vai dar certo. [...] Sobre o DUA, tem uma professora que faz uma aula muito sucinta de uma forma que todos entendem, e ela não precisa fazer uma coisa só para o surdo, as práticas, os slides, as vídeos aulas, tudo. A gente ver que é uma coisa que ela foca no surdo, mas ela acaba usando para toda turma e todo mundo aprende. A metodologia dessa professora é maravilhosa.

A análise das falas evidencia que o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA, ainda não se configuram como práticas sistemáticas no contexto investigado. A maioria dos participantes desconhece os conceitos ou os associa a práticas pontuais e fragmentadas, revelando um distanciamento entre o discurso acadêmico e a realidade escolar.

No caso do Ensino Colaborativo, a fala de **PLP1**: “Não. Eu não conheço”, é bastante representativa do desconhecimento dos professores de Língua Portuguesa em relação à proposta. Esse distanciamento confirma o que apontam Rabelo (2012) e Vilaronga (2014), ao destacarem que a ausência de formação específica dificulta a implementação de práticas colaborativas, embora a literatura aponte seu potencial para favorecer a inclusão.

Por outro lado, **PLP2** demonstra reconhecer a relevância do modelo, mas evidencia as barreiras práticas e estruturais que impedem sua efetivação: “Eu acho pouco provável que aconteça por conta de uma questão de logística, de recursos humanos, porque demandaria mais profissionais, o que já é uma dificuldade de ter o intérprete. O ideal seria esse, pois a etapa de planejamento é essencial”. Essa fala corrobora Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), ao mostrarem que a ausência de condições materiais e de tempo inviabiliza o coensino e o planejamento conjunto, aspectos centrais no Ensino Colaborativo.

Entre os profissionais do AEE, também se observa compreensão parcial. **PSRM1** admite: “Nunca ouvi falar em Ensino Colaborativo ou alguma coisa e DUA também não. [...] Aqui na escola ainda não existe essa colaboração do formato do Ensino Colaborativo. A gente ainda faz um planejamento coletivo, no conselho de classe o professor até me passa alguma demanda, e a partir dali a gente até trabalhou junto, mas não com essa visão”. Embora perceba momentos de interação, falta a intencionalidade formativa e metodológica que caracteriza o Ensino Colaborativo, conforme sistematizam Capellini e Zerbato (2019).

Em contraste, **PSRM2** apresenta uma compreensão mais próxima da literatura, reconhecendo iniciativas municipais: “Já, inclusive no município de São Luís, a gente fala muito de Ensino Colaborativo, existe um projeto sobre isso. [...] Acredito que se estende até os estudantes, pois sinto que a gente vai planejar juntos professores do AEE junto com os demais professores, em que a gente vai formar essa parceria, colaborar para que esse aluno aprenda de fato”. A fala aproxima-se da concepção defendida por Araújo (2022), que entende o ensino colaborativo como corresponsabilidade entre diferentes profissionais para promover práticas de letramento mais inclusivas. Ainda assim, o próprio participante reconhece que a prática não se concretiza na escola investigada: “Aqui as pessoas não mencionam sobre Ensino Colaborativo [...], ainda não foi trabalhado, aqui a gente ainda não ventila essa possibilidade”.

Entre os intérpretes, a percepção também é de ausência. **TILS1** afirma: “Eu nunca vivenciei onde o professor da sala de recurso, o intérprete de Libras e o professor da sala regular trabalhando juntos e nem no mesmo espaço”, evidenciando a fragmentação no processo de ensino e a falta de práticas colaborativas contínuas. **TILS2** reforça: “Não há uma ação de parceria, pelo menos não na sala que eu acompanho”. Essas falas confirmam a análise de Vilaronga e Mendes (2014), ao destacarem que a colaboração docente ainda ocorre de forma incipiente e pouco estruturada nas escolas brasileiras.

No que se refere ao DUA, o cenário é semelhante. A maioria dos participantes admite desconhecimento ou contato superficial com o conceito. **PSRM2** é enfático: “E do DUA não tenho propriedade, é uma realidade que ainda não contempla a gente, é uma realidade que precisa ser melhor trabalhada para que chegue no patamar que se espera”. Essa ausência de apropriação revela a distância entre a produção científica sobre o tema (Bock, Gesser & Nuernberg, 2018; Zerbato & Mendes, 2018) e a prática cotidiana das escolas.

Apesar disso, algumas falas apontam para práticas que, ainda que não nomeadas como DUA, se aproximam de seus princípios. **TILS2** observa: “Sobre o DUA, o que eu vejo é uso de filmes, documentário, e há uma preocupação com relação a legendas”. Já **TILS3** reconhece em uma professora estratégias mais alinhadas ao Desenho Universal: “Tem uma professora que faz uma aula muito sucinta de uma forma que todos entendem, e ela não precisa fazer uma coisa só para o surdo. [...] A metodologia dessa professora é maravilhosa”. Essas práticas se aproximam da proposta de Zerbato e Mendes (2018), ao utilizarem múltiplos meios de representação e expressão que beneficiam não apenas os estudantes surdos, mas toda a turma.

Diante disso, pode-se afirmar que tanto o Ensino Colaborativo quanto o DUA aparecem nas falas mais como ideal ou possibilidade do que como realidade consolidada. Araújo (2022) defende que a integração entre ambos é essencial para práticas de letramento inclusivas em língua portuguesa para surdos, justamente por conjugar corresponsabilidade docente e diversificação metodológica. No entanto, a análise dos depoimentos evidencia que o contexto investigado ainda se encontra distante dessa consolidação, carecendo de formação continuada, investimento em recursos humanos e políticas institucionais que permitam transformar experiências pontuais em práticas estruturantes da escola inclusiva.

Em síntese, as falas dos participantes revelam que o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ainda não se configuram como práticas consolidadas no contexto escolar analisado, restringindo-se a iniciativas pontuais ou a compreensões superficiais. Essa lacuna compromete o direito dos estudantes surdos a uma educação inclusiva,

pois perpetua práticas fragmentadas e pouco significativas, centradas na adaptação pontual e não em transformações estruturantes do processo pedagógico.

Conforme ressaltam Zerbato e Mendes (2018) e Araújo (2022), a ausência de estratégias colaborativas e de diversificação metodológica acentua desigualdades, dificultando o acesso dos estudantes surdos às práticas de letramento em língua portuguesa de forma equitativa. Ao invés de favorecer a autonomia e a participação plena, a escola mantém uma lógica de ensino marcada por improvisos e pela dependência de iniciativas individuais, como indicam as falas de TILS3 ao destacar o esforço isolado de uma professora.

Assim, é possível afirmar que a não efetivação do Ensino Colaborativo e do DUA representa não apenas um desafio pedagógico, mas também uma barreira estrutural e política. Como observou **PLP2**, “o ideal seria esse, pois a etapa de planejamento é essencial [...], possível é, o que falta é uma questão de boa vontade, principalmente política de fazer isso acontecer de forma geral para as escolas terem esse atendimento”. Logo, o distanciamento entre teoria e prática compromete a materialização de uma escola verdadeiramente inclusiva, exigindo investimentos em formação continuada, recursos humanos e políticas públicas que assegurem a institucionalização dessas abordagens.

Nesse sentido, a consolidação do Ensino Colaborativo e do DUA deve ser entendida não como alternativa eventual, mas como condição necessária para que o estudante surdo tenha garantido o acesso à aprendizagem de forma equânime, participativa e significativa, superando o modelo de ensino excludente que ainda predomina no cotidiano escolar.

6 – RECURSO EDUCACIONAL – CADERNO DIGITAL

"Tais produtos, apesar de se constituírem como objeto dos mestrados profissionais, não são de sua exclusividade, pois sabe-se que os professores recorrem a esses instrumentos didáticos independentemente de estarem ou não realizando curso de mestrado profissional. Entretanto, na perspectiva formativa do mestrado profissional, o objetivo é que o produto educacional 'se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais'"

Moreira, 2004

O Recurso Educacional constitui-se como um instrumento de intervenção elaborado a partir das observações e informações coletadas no decorrer da pesquisa. Trata-se de uma devolutiva dos resultados investigativos, fruto do trabalho do pesquisador, mas que se construiu de maneira coletiva, com a contribuição ativa de diferentes sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, o recurso metodológico apresenta possíveis soluções para a problemática investigada, a qual serviu como ponto de partida e motivação central da pesquisa.

Após a execução e análise dos dados, foi produzido um Caderno Digital, intitulado ***Viajando Entre Saberes e Escritas: O Estudante Surdo na Produção do Texto Dissertativo-Argumentativo***⁴, fazendo uma viagem nas práticas de ensino de L2 na modalidade escrita para estudantes surdos, mas que não se restringe apenas a esse público, ele também é direcionado a todos os estudantes do ensino médio. O material tem como objetivo contribuir com professores da disciplina de Língua Portuguesa, professores da Sala de Recursos Multifuncional e Intérpretes de Libras no trabalho com estudantes surdos e ouvintes, especificamente na produção do gênero textual dissertativo-argumentativo. Tal gênero foi priorizado por ser uma exigência no contexto educacional atual, uma vez que estudantes do ensino médio necessitam dominá-lo para realizar provas de vestibulares e Enem, visando ao ingresso no ensino superior, bem como na exigência para o ingresso no mercado de trabalho em algumas empresas ou instituições.

A escolha pela metáfora da “viagem” como fio condutor não é apenas um recurso estético, mas uma estratégia didática que dá sentido e coesão à sequência proposta. O percurso da escrita é representado como uma jornada em etapas, em que professores e estudantes

⁴ Caderno Digital: *Viajando Entre Saberes e Escritas: O Estudante Surdo na Produção do Texto Dissertativo-Argumentativo*. Link para acesso ao e-book:
https://drive.google.com/file/d/1iNarPIFwEJaRoNFZLKih3BPPEJVe4cet/view?usp=drive_link

assumem papéis de viajantes, motoristas e copilotos, todos corresponsáveis pelo processo. Essa abordagem lúdica amplia o engajamento e, ao mesmo tempo, possibilita que os conteúdos sejam trabalhados de forma clara e sistemática, reforçando a noção de que aprender a escrever é um movimento coletivo e processual.

A sequência didática é um recurso metodológico que organiza as práticas de ensino em etapas planejadas, interligadas e com progressão de complexidade. Trata-se de um caminho estruturado que orienta o professor no desenvolvimento de competências e habilidades específicas, articulando conteúdos, estratégias e formas de avaliação.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, visando a favorecer a aprendizagem dos alunos”. Assim, seu foco está em garantir que o estudante compreenda o funcionamento do gênero, desenvolva autonomia na produção e seja capaz de utilizar o conhecimento em diferentes contextos comunicativos.

O Caderno Digital foi planejado para ser um suporte de fácil acesso. Pode ser consultado em qualquer momento e lugar, por meio de smartphones, tablets e computadores, oferecendo suporte ao planejamento, execução e avaliação das aulas de produção textual.

A construção desse recurso fundamenta-se nos resultados da pesquisa e ancora-se em documentos e referenciais teóricos importantes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), os Cadernos da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (2021), além da filosofia do Ensino Colaborativo e das diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Também se apoia em referenciais teóricos que discutem o ensino de segunda língua (L2) para estudantes surdos, dialogando com pressupostos clássicos e contemporâneos da área.

A organização do Caderno Digital tem como base a metodologia de sequências didáticas, articuladas aos pressupostos já mencionados. O material, intitulado Caderno de Propostas de Práticas de Ensino de L2 – Escrita para Surdos, foi concebido para ser utilizado tanto em turmas de estudantes surdos quanto ouvintes, em aulas de Língua Portuguesa com foco na produção de textos escritos.

O recurso educacional foi pensado para ser um instrumento simples, acessível e aplicável, características que nortearam sua estruturação em dois capítulos. Além disso, busca democratizar o acesso ao conhecimento, já que será disponibilizado gratuitamente em meio digital, o que reduz custos de distribuição e de aplicação, uma vez que as atividades propostas não demandam materiais onerosos.

A estrutura do caderno se deu em dois capítulos:

O **Capítulo 1 – Planejando a Rota**, intitulado *Tecendo Saberes: Colaboração na Construção do Ensino de L2*, apresenta uma seção introdutória que tem por finalidade oferecer ao leitor os fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a proposta deste recurso educacional. Nesse capítulo são discutidos os princípios do Ensino Colaborativo, do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), bem como as relações entre gêneros e tipologias textuais, com ênfase no texto dissertativo-argumentativo. A proposta é que esses aportes teóricos sirvam como base orientadora para a prática pedagógica, de modo que o professor encontre, desde as primeiras páginas, elementos que dialoguem diretamente com sua atuação em sala de aula. Assim, o capítulo não se limita a uma revisão teórica, mas busca estabelecer pontes entre teoria e prática, valorizando a colaboração entre saberes e possibilitando que o leitor reconheça, já neste momento inicial, caminhos para a aplicação dos conceitos apresentados no desenvolvimento das atividades propostas no capítulo seguinte.

O **Capítulo 2 – Pegando a Estrada**, denominado *Sequência Didática: Entrelaçando Saberes e Práticas na Redação Dissertativo-Argumentativa*, apresenta uma sequência didática prática, fundamentada nos princípios do Ensino Colaborativo e do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). O capítulo está estruturado em cinco encontros, cuidadosamente planejados para conduzir os estudantes ao domínio do gênero dissertativo-argumentativo.

- **2.1 Estágio Inicial – Chegando à Rodoviária (Planejamento dos Professores)**

Este momento corresponde à fase preparatória. Nele, os professores discutem as concepções de Ensino Colaborativo e o DUA, suas características e formas de aplicação no contexto da produção textual. O planejamento pedagógico é realizado em conjunto, estabelecendo os objetivos e a organização das aulas que comporão a sequência didática.

- **2.2 Encontro 1 – Tema Gerador: Início da Viagem**

O primeiro encontro inicia com uma roda de conversa entre professores e estudantes, na qual eles apresentam o gênero textual dissertativo argumentativo (redação), seu conceito e sua estrutura básica (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão). Em seguida, os professores levantam ideias sobre possíveis temas para a redação. Após uma “chuva de ideias”, os estudantes elegem um tema de seu interesse, e em seguida apresentam seus conhecimentos prévios sobre o tema selecionado. Para ajudar na visualização das ideias lançadas, podem fazer uso das ferramentas virtuais, os sites *Miro* e *Mentimeter*, pois ajudarão em uma melhor

experiência imersiva, explorando a visualidade dos estudantes na escolhas das temáticas para a produção da redação.

Após, os estudantes são divididos em duplas e encaminhados para o “embarque” (à sala de informática, biblioteca ou uso de dispositivos móveis), com o objetivo de fazerem pesquisas buscando informações relacionadas à temática escolhida e interagirem sobre o que estão encontrando.

Nessa etapa, é necessário que os professores possam orientar os estudantes acerca das fontes de informações selecionadas, dessa maneira, é imprescindível um levantamento prévio dos docentes acerca dos sites confiáveis, como sugestão (SciELO, Brasil Escola, Datafolha, Google Acadêmico, Imaginie, Pratique Redação), a fim de evitar informações falsas, ou seja, *fake News*. É indispensável, também, que os professores orientem como referenciar as fontes de informações escolhidas pelos estudantes.

Pegando na sua bagagem, seu “caderno de bordo”, os estudantes poderão fazer as anotações necessárias, pois nessa etapa elas servirão de base para a construção dos parágrafos do texto dissertativo-argumentativo. Nesse ponto, a viagem começa de verdade.

• 2.3 Encontro 2 – Primeira Parada: Introdução

Neste encontro, os professores relembram aos estudantes a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, utilizando de recursos como slides através de projetor multimídia. São apresentados os tipos de Introduções que são possíveis de executar em uma redação, discutidos os diferentes tipos e exemplificado com textos-modelo, termos a serem usados ou não. Nesse momento, os estudantes ainda na roda de conversa, tiram as dúvidas que possam existir. Em seguida, cada estudante inicia a produção do primeiro parágrafo da redação, construindo a introdução do seu texto. O ônibus volta para a estrada e segue viagem.

• 2.4 Encontro 3 – Segunda Parada: Desenvolvimento

O terceiro encontro é dedicado a parte do desenvolvimento da redação. Inicialmente, os professores apresentam um *feedback* das Introduções produzidas anteriormente, e caso haja necessidade, a dupla poderá reescrever a parte introdutória do texto, sob supervisão dos professores.

Posteriormente, os professores explicarão sobre o Desenvolvimento, as características e a função dessa parte do gênero. Nesse momento, poderão apresentar alguns exemplos de textos escritos nos Enem anteriores.

Em seguida, os estudantes são organizados em duplas no tempo de 15 minutos para relembrem ou pontuarem novas ideias relacionadas ao tema escolhido, visando estruturar os argumentos a partir da Introdução já escrita e fundamentarem-se nas fontes de pesquisa selecionadas na Primeira Parada.

A partir dessas discussões com toda a turma, reconstituem-se as duplas de estudantes, para produzirem os parágrafos do Desenvolvimento (em geral, de dois a três parágrafos). O ônibus volta para a estrada rumo ao seu destino.

• 2.5 Encontro 4 – Terceira Parada: Conclusão

No quarto encontro, chegamos ao destino final da viagem, à avaliação formativa. Os professores devolvem os textos corrigidos, destacando os pontos positivos e os aspectos que precisam ser revisados, acerca do Desenvolvimento. Em seguida, os estudantes realizam a reescrita dos textos, aprimorando suas produções.

Posteriormente, os professores explicarão sobre a Conclusão, as características e a função dessa parte do gênero. Nesse momento, poderão apresentar alguns exemplos, termos a serem utilizados ou não.

Subsequente, as duplas se juntam para produzirem a Conclusão do texto dissertativo-argumentativo.

• 2.6 Encontro 5 – Estação Final: *Feedback* e Reescrita

No quinto encontro, os professores entregarão os textos a cada dupla, com os *feedbacks* da parte conclusiva, a fim de que façam as alterações, se necessárias.

Após a finalização de toda a escrita do texto, como culminância, cada dupla fará a leitura oral de sua redação finalizada para a turma na roda de conversa, possibilitando assim um momento de socialização. O encontro finaliza com uma roda para os *feedbacks*, em que os estudantes compartilham suas percepções sobre as aulas, a metodologia utilizada, os temas abordados pelos colegas em seus textos, as dificuldades enfrentadas e as facilidades encontradas no processo de produção textual

• 2.7 Esquema Resumido da Sequência Didática (Mapa Conceitual)

1. Tema Gerador: O ponto de partida

- Início da viagem com uma **roda de conversa**.
- Estudantes participam ativamente da **escolha do tema** que servirá como fio condutor da sequência.

- Momento de motivação e engajamento inicial.
2. **Pesquisa:** Paradas para coleta de informações
 - Investigação do tema em **diferentes suportes**: sala de informática, biblioteca, materiais impressos ou celulares.
 - Incentivo ao uso de fontes confiáveis, ampliando repertório cultural e crítico.
 3. **Produção Escrita:** A estrada do texto
 - Elaboração da **introdução e desenvolvimento** do texto dissertativo-argumentativo.
 - Construção progressiva de argumentos com apoio dos materiais pesquisados.
 4. **Finalização da escrita:** Chegada ao destino
 - Elaboração da **conclusão**, retomando a tese e consolidando os argumentos.
 - Reflexão sobre estratégias de fechamento textual coerente e consistente.
 5. **Feedbacks e Reescrita:** Revisão da rota
 - **Devolutiva dos professores** com comentários e sugestões de melhoria.
 - Reescrita dos textos pelos estudantes, valorizando o processo de revisão.
 - **Socialização das produções finais** em roda de leitura ou mural, celebrando os resultados.

Figura 5 – Esquema resumido da Sequência Didática



Fonte: Imagem produzida pelo autor (2025)

Esse percurso metodológico parte da valorização da experiência visual dos estudantes surdos, conforme destaca Perlin (1998), ao afirmar que “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”. Quadros (2006) complementa, ressaltando que, embora multifacetadas, as culturas surda e ouvinte “apresentam características específicas em relação às experiências surdas, que se traduzem de forma visual, especialmente pela língua de sinais”. Dessa forma, a sequência didática busca articular teoria e prática, assegurando que, ao final do processo, cada estudante seja capaz de elaborar um texto dissertativo-argumentativo completo, de forma autônoma e significativa.

Assim, a sequência didática propõe a construção do texto escrito em Língua Portuguesa de forma colaborativa, significativa e inclusiva, assegurando que, ao final do processo, cada estudante seja capaz de elaborar sua redação de forma autônoma.

A síntese do percurso revela que o caderno digital é mais que um material instrucional: trata-se de um instrumento formativo e inclusivo, que promove a aprendizagem colaborativa, o protagonismo estudantil e a valorização da diversidade. A proposta coloca o estudante surdo em condição de acesso equitativo às práticas de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que fortalece a atuação docente em parceria.

Nesse sentido, a relevância do caderno para a pesquisa acadêmica está em seu caráter inovador e integrador, ao unir fundamentos teóricos, práticas pedagógicas acessíveis e uma linguagem didática envolvente. Sua análise contribui para compreender como materiais elaborados sob princípios inclusivos podem efetivamente transformar a experiência de ensino da redação dissertativo-argumentativa, tornando-a mais significativa, participativa e socialmente engajada.

O Caderno Digital – Viajando Entre Saberes e Escritas: Escrevendo um texto dissertativo-argumentativo, busca ser, portanto, um recurso educacional acessível, gratuito e de ampla aplicabilidade, inicialmente disponibilizado e destinado aos professores da escola *lócus* da pesquisa, como forma de materializar os resultados alcançados em conjunto. Posteriormente, pretende-se estender sua disponibilização a escolas da rede estadual e municipal, bem como a outros profissionais da educação que desejem utilizá-lo em suas práticas pedagógicas.

A organização de um repositório digital, como o Google Drive, para armazenar as produções textuais ao longo da sequência didática constitui-se em prática pedagógica valiosa, pois propicia o compartilhamento coletivo dos textos e, fundamentalmente, permite aos estudantes revisar suas produções em diferentes momentos, favorecendo a reflexão sobre seu progresso e a construção contínua de competências. Assim, a preservação sistemática desses registros em plataformas digitais fortalece a dimensão da memória escolar, potencializando o acompanhamento evolutivo da escrita, além de promover autonomia, autorregulação e reflexividade no processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, intitulada “*Análise das práticas de ensino utilizadas por professores de Língua Portuguesa com os estudantes surdos*”, teve como problemática investigar: quais as práticas de ensino os professores de Língua Portuguesa utilizam com os estudantes surdos para que produzam textos nas escolas públicas do Ensino Médio no município de São Luís-MA? Essa questão se mostrou relevante diante dos desafios que permeiam a educação bilíngue em contextos inclusivos, sobretudo no que concerne ao ensino e à aprendizagem do Português como segunda língua.

A hipótese formulada partiu do entendimento de que, na disciplina de Língua Portuguesa, as estratégias construídas, desenvolvidas e utilizadas para a avaliação dos estudantes surdos, quando restritas apenas ao professor da sala comum, em uma perspectiva eminentemente ouvintista, assim como os recursos didático-pedagógicos empregados, acabam por frear a visualidade do estudante surdo. Tal situação compromete sua capacidade de produção textual, especialmente no gênero dissertativo-argumentativo, uma vez que as práticas incompatíveis com sua cultura visuo-espacial limitam a apropriação da língua portuguesa escrita.

Diante disso, definiu-se como objetivo geral analisar quais práticas pedagógicas os professores de Língua Portuguesa e da Sala de Recursos Multifuncionais utilizam para ensinar estudantes surdos das escolas públicas do Ensino Médio em São Luís-MA, no processo de produção de textos dissertativos-argumentativos. Para alcançar tal propósito, foram estabelecidos três objetivos específicos: a) Investigar como a formação dos professores de Língua Portuguesa e da Sala de Recursos Multifuncionais influenciaram suas práticas de ensino de L2 voltadas à produção de textos dissertativos-argumentativos com estudantes surdos; b) Relacionar as práticas pedagógicas de ensino desenvolvidas pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Sala de Recursos Multifuncionais com as produções textuais dissertativo-argumentativas dos estudantes surdos; c) Elaborar um caderno digital, em formato e-book, com propostas pedagógicas que orientem os professores na condução do ensino da produção textual escrita em Língua Portuguesa, considerando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Os resultados obtidos na análise das práticas docentes revelaram um cenário ambíguo: ao mesmo tempo em que os professores demonstraram consciência sobre a necessidade de estratégias diferenciadas para o ensino de surdos, ainda persistem práticas centradas em perspectivas ouvintistas, que desconsideram a visualidade e a cultura surda como elementos fundamentais do processo educativo. Essa constatação confirmou a hipótese inicial da pesquisa,

mostrando que, embora existam esforços para incluir, o ensino do português como L2 ainda encontra barreiras de ordem metodológica e formativa.

A análise também mostrou que a percepção docente sobre o estudante surdo transita entre visões limitadoras e reconhecimentos de suas potencialidades. Essa dualidade evidencia que a formação inicial e continuada ainda não prepara adequadamente o professor para atuar em contextos bilíngues, o que impacta diretamente na qualidade da produção textual dos estudantes. Por outro lado, práticas inovadoras, como o uso de quadrinhos, recursos imagéticos e apoio em Libras, mostraram-se promissoras e indicam caminhos possíveis para superar tais entraves.

O significado dos resultados vai além do contexto imediato da pesquisa: teoricamente, reforçam a relevância de compreender o ensino de português como L2 em articulação com o bilinguismo, a pedagogia visual, do Ensino Colaborativo e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA. Praticamente, apontam para a urgência de ampliar a formação de professores da Sala Comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, de forma que suas ações sejam efetivamente colaborativas, planejadas e capazes de atender às singularidades dos estudantes surdos.

Entre as contribuições, destaca-se a sistematização de práticas pedagógicas bilíngues alinhadas à realidade das escolas públicas do Maranhão, trazendo subsídios que podem orientar tanto docentes quanto gestores escolares. Além disso, o Produto Educacional criado como fruto dessa pesquisa a partir dos resultados, constitui-se como um guia prático, que organiza propostas pedagógicas, sequências didáticas e orientações metodológicas para o ensino da produção textual dissertativa-argumentativa em português como L2. O caderno Digital intitulado *Viajando Entre Saberes e Escritas: o estudante surdo na produção do texto dissertativo argumentativo*, representa não apenas uma materialização dos resultados, mas também uma ferramenta aplicável no cotidiano escolar, oferecendo suporte aos professores que enfrentam desafios na inclusão efetiva de estudantes surdos.

Como em toda pesquisa, algumas limitações precisam ser registradas: o número reduzido de escolas participantes e o recorte geográfico restrito ao município de São Luís-MA, limitam a generalização dos resultados. Também o tempo de observação e entrevistas não permitiu acompanhar longitudinalmente o impacto das práticas pedagógicas sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Essas limitações, contudo, abrem espaço para novas investigações. Estudos futuros podem explorar, por exemplo, os efeitos da formação continuada voltada ao ensino bilíngue; o

impacto das tecnologias digitais acessíveis na produção escrita de surdos; e análises comparativas entre diferentes redes de ensino ou contextos geográficos.

Por fim, algumas recomendações emergem deste trabalho: (a) fortalecer a formação de professores de português para que compreendam a especificidade do ensino como L2; (b) ampliar a oferta de políticas públicas que assegurem o ensino bilíngue; (c) investir em práticas colaborativas entre professores da sala comum e do AEE; (d) adotar o e-book como recurso pedagógico no planejamento escolar, estimulando sua aplicação em aulas de produção textual. Conclui-se, portanto, que esta pesquisa reafirma a centralidade da Libras como L1 e do português como L2, apontando para a necessidade de práticas contextualizadas, bilíngues e inclusivas. Mais do que responder à problemática inicial, este estudo contribui para a consolidação de um olhar crítico sobre o ensino de surdos, oferecendo elementos teóricos, metodológicos e práticos que podem inspirar tanto a academia quanto a escola no desafio permanente de construir uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R. A. *A formação docente e a inclusão escolar: desafios e perspectivas*. Educação e Sociedade, 2021.;
- ALVES, E. O. *Português como segunda língua para surdos: iniciando uma conversa*. João Pessoa: Ideia, 2020.;
- ANTUNES, I. *Linguística e ensino de língua: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2009.;
- ARAÚJO, T. W. *Práticas de letramento em língua portuguesa com estudantes surdos do ensino médio na perspectiva do ensino colaborativo e do desenho universal da aprendizagem*. 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.;
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.;
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.;
- BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.;
- BERNARDINO, E. L. A. et al. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno IV – ensino médio*. Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SMESP/MEC, 2021.;
- BOFF, A. P.; MACHADO, A. B. *Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação*. Educar em Revista, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/85133>. Acesso em: 28 jul. 2025.;
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.;
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 1961. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp. Acesso em: 12 ago. 2022.;
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.;
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 ago. 2022.;
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 ago. 2022.;

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.;

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.;

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2014.;

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação do Enem 2024: cartilha do participante*. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <http://publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação do Enem 2024: cartilha do participante surdo ou deficiente auditivo*. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <http://publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

BRASIL. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno introdutório*. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.;

BRASIL. Ministério da Educação. *Portal do MEC*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17431-programa-de-formacao-continuada-de-professores-em-educacao-especial-novo>. Acesso em: 20 jan. 2025.;

BRASIL. Ministério da Educação – INES. *Conheça o INES*. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/acesso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 1 jun. 2023.;

CAPELLINI, V. L. M. F. *Ensino colaborativo: um caminho para a inclusão escolar*. São Paulo: Cortez, 2014.;

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. *O que é ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon, 2019.;

CARVALHO, M. E. *Ensino de língua portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 19, n. 1, p. 1-22, 2019.;

CAST. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org>. Acesso em: 27 jul. 2025.;

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.;

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (CEE-MA). *Resolução nº 291, de 12 dezembro 2002*. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. São Luís, MA, 2002. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2022/11/RESOLUCAO-2002-291.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.;

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. C. *Práticas de leitura em ambientes digitais: desafios e perspectivas*. São Paulo: Parábola, 2023.;

COSTA, M. E.; MATOS, R. A. Educação especial no Maranhão: percursos históricos e desafios contemporâneos. *Revista Cadernos de Pesquisa em Educação*, São Luís, v. 25, n. 2, p. 35-55, 2019;

COSTA, V. B. *Reflexão docente sobre avaliação dos estudantes com deficiência no ensino superior*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2016, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2016.;

CRUZ, F. R.; FERREIRA, J. L. *Estudos de revisão em educação: estado da arte e revisão sistemática*. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 30, p. e11512, maio 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.11512.;

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. 52 p.;

FIGUEIREDO, S. D. *O tradutor e intérprete de Libras: atuações e considerações*. 2021.;

FIGUEIREDO, M. S. O. *O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a estudantes surdos na perspectiva do ensino colaborativo*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/740986>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

FIORIN, J. L. *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.;

FRANCO, M. A. R. S. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534. Acesso em: 21 ago. 2020.;

FREITAS, A. P. B.; FERNANDES, S. M. F. *Formação docente e tecnologia assistiva: desafios para o atendimento educacional especializado*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2014.;

GABRIEL, D. L. F. *Estratégias de leitura e compreensão de texto verbo-imagético de alunos surdos*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Teresina, 2022.

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

- GIL, A. C. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.;
- GIL, M.; SILVA, R. F. (coord.). *Guia do educador inclusivo: práticas e desafios da educação inclusiva*. Ribeirão Preto: Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas, 2018.;
- GOLDFIELD, M. *A criança surda, linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 2. ed. 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=bM_MhU5SUWsC. Acesso em: 28 jul. 2025.;
- GOMES, V. L.; NOGUEIRA, L. B. V. *Os professores das salas de recursos multifuncionais: desafios para o uso das tecnologias e tecnologias assistivas com estudantes com transtorno do espectro do autismo*. Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP, v. 1, n. 11, 2023.;
- GUGEL, M. A. *Pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência, maio 2008. Disponível em: https://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 29 maio 2023.;
- KLEIMAN, A. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.;
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.
- LACERDA, C. B. F. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2013.;
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *O intérprete de Libras em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2009.;
- LACERDA, C. B. F. *Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos*. Cadernos de Educação (UFPel), v. 36, p. 133-153, 2010.;
- LADD, P. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.;
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.;
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A Journey into the Deaf-World*. San Diego: DawnSignPress, 1996.;
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.;

LEBEDEFF, T. B. (org.). *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.;

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.;

LIMA, J. V. S.; LIMA, A. K. B. S. *Práticas inclusivas na educação especial: o papel do intérprete de Libras na mediação escolar*. *Revista Saber Incluir*, v. 2, n. 3, p. e24031, set./dez. 2024. DOI: 10.24065/rsi.v2i3.2817. Acesso em: 24 jul. 2025.;

LIMA, E. W. G. *Educação e surdez: a língua escrita como instrumento de exclusão social*. *Revista Teias*, v. 25, n. 2, p. 10-25, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74259>. Acesso em: 20 maio 2025.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Letramento e surdez**: múltiplos olhares, diferentes enfoques. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETTI, M. J. Z. *Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas*. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, n. 2, p. 131-149, 2014.;

LORDES, J. B. B. et al. *Desenvolvendo práticas didáticas inovadoras: estratégias dinâmicas para o ensino*. *Revista Foco*, v. 17, n. 7, p. e5723, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n7-109.;

LÓPES, A. *Charles Michel de l'Epée, o pai da educação pública para surdos*. *El País*, 24 nov. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html. Acesso em: 31 maio 2023.;

MACEDO, M. D. P. et al. *Educação especial inclusiva implementada pelo ensino colaborativo e as TDICs*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (CINTEDI), 5., 2024. Anais... Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108312>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.;

MARANHÃO (Estado). *Lei nº 8.564, de 11 de janeiro de 2007*. Estabelece normas de uso e difusão de Libras no sistema estadual de ensino. São Luís, 2007. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-8564-2007>. Acesso em: 20 maio 2025.;

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de orientações pedagógicas 2023*. São Luís, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/Caderno-2023-6.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.;

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-38.;

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

MATOS, D. S. *Formação de professores polivalentes para o ensino de língua portuguesa como 2ª língua para surdos: desafios e possibilidades*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.;

MEC. *Fortalece educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/mec-fortalece-educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

MENDES, E. G. *A escola inclusiva e os desafios para o ensino colaborativo*. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2010. p. 97-114.;

MELO, P. M. C. S. de et al. *Educação especial e políticas públicas: caminhos para a inclusão*. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/1005>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

MENDOZA, M.; GONÇALVES, M. *Propostas para o ensino na educação especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro*. 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89478652007>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

MESQUITA, M.; HOEBEL, R. *Bilinguismo e letramento: desafios e estratégias no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, n. 145, p. 1-11, abr. 2025. DOI: 10.69849/revistaft/cl10202504291109;

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield, MA: CAST, 2014.;

MOREIRA, M. A. *O mestrado (profissional) em ensino*. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, n. 1, p. 131-142, 2004.;

NASCIMENTO, J. R. *Leitura inferencial de surdos: os quadrinhos como recurso pedagógico*. *Revista Educação em Foco*, v. 29, n. 2, p. 75-92, 2024.;

NUNES, C.; MADUREIRA, I. *Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas*. *Da Investigação às Práticas*, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. DOI: 10.25757/INVEP.v5i2.84. Acesso em: 28 jul. 2025.;

OLIVEIRA, A. R. P. E.; MUNSTER, M. A. V.; GONÇALVES, A. G. *Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 675-690, 2019.;

OLIVEIRA NETO, A. M.; GONZALES, D. F. B.; SIMONE, M. S.; HARADA, R. O. *Trabalho colaborativo e acessibilidade: a labuta dos profissionais da educação de surdos*. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, 4 abr. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/12/trabalho-colaborativo-e-acessibilidade-a-labuta-dos-profissionais-da-educacao-de-surdos>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

OLIVEIRA, C. G. *Libras e políticas públicas no Brasil: acessibilidade, educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 2018.;

PEREIRA, S. M. *A escrita de estudantes surdos: um estudo a respeito do ensino-aprendizado da Língua Portuguesa*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-30052023-131922/pt-br.php>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

PERLIN, G. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998;

PIMENTA, Selma Garrido (coord.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005;

PIRES, V. O. D. *A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014;

PONTES, A. J. N.; DAXENBERGER, A. C. S.; SILVEIRA, S. R. *O ensino colaborativo como possibilidade de viabilizar o ensino de português como segunda língua aos surdos*. *Concilium*, v. 23, n. 5, p. 279-292, 2023.;

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

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

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

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

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004;

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.;

RABELO, L. C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.;

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. *Histórico da educação especial e inclusiva no Brasil*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17490>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012;

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009;

SÁ, G. A. C. *Um estudo das práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva de Manaus*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9194>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SÁNCHEZ, Carlos. *Comunicación total: fundamentos y práctica*. Madrid: CEPE, 1990.

SANTOS, L. F.; NASCIMENTO, R. B. *Políticas de inclusão e educação de surdos: avanços e limites*. *Revista Educar*, v. 37, n. 1, p. 102-118, 2021.;

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO (SEDUC-MA). *Relatório anual de políticas educacionais*. São Luís, 2023.;

SENA, F. S.; CARVALHO, L. S. F. B.; MELO, A. T. M. *Surdez: uma abordagem sobre a perspectiva oralista*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2018. Anais... João Pessoa: Realize, 2018. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID_1174_16092018212333.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.;

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. *Diretrizes para o desenho universal para a aprendizagem (DUA)*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

SILVA, C. L. *A pedagogia visual na formação de professores como prática inclusiva para a educação de surdos*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2025.;

SILVA, E. F. *O percurso dos surdos na história e a necessidade da Libras para a inclusão dos sujeitos na escola*. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS (JOIN), 3., 2017, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50000>. Acesso em: 30 maio 2023.;

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. *O trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso*. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 3, jun. 2016.;

SILVA JUNIOR, N. O.; FREITAS, M. S. A. *O uso da língua de sinais pelos pais: uma abordagem para aprendizagem do aluno surdo*. *Revista Educação Pública*, v. 22, n. 12, 5 abr. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/12/o-uso-da-lingua-de-sinais-pelos-pais>. Acesso em: 28 jul. 2025.;

SILVA, O. M. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1986.;

SILVA, R. M. *A importância do papel da família na educação especial: colaboração e parceria com a escola*. *Revista Mais Educação*, v. 7, n. 5, p. 56-65, jul. 2024.;

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.;
- SANTOS, M. A.; SILVA, M. C. S. A educação de surdos no Maranhão: da segregação à inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 1, p. 1-18, 2018;
- SOARES, M. *Letramento e inclusão: novas perspectivas para sujeitos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.;
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.;
- SOUZA, A. *Necessidades formativas do professor regente no atendimento ao aluno surdo em salas regulares*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/handle/1/12345>. Acesso em: 28 jul. 2025.;
- SOUZA, M. C. L.; COSTA, A. L. O. *Didática e planejamento de ensino na visão docente. ESPecialist*, v. 45, n. Extra 1, p. 94-107, 2024.;
- STOPA, P. C. et al. *Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática*. São Carlos: EDESP/UFSCar, 2022. 48 p. ISBN 978-65-89874-24-9.
- STOKOE, William. *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Buffalo: University of Buffalo, 1960.
- STROBEL, K. *A escuta visual: a educação de surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica*. Florianópolis: UFSC, 2008;
- STROBEL, K. *História da educação de surdos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificaf/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.;
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2016;
- TEIXEIRA, P. M. M. *Estados da arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. Ciência & Educação*, v. 29, 2023. DOI: 10.1590/1516-731320230034.;
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.;
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Coleção Letras Libras – Documento eletrônico*. Disponível em: <https://libras-ead.grad.ufsc.br>. Acesso em: 24 jul. 2025.;
- VIEIRA, L. A.; MATILDE, L. L. B. *As contribuições do desenho universal para aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 6, p. 1-15, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n6-276.;
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.;

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.;

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. *Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.;

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.;

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 152-161, 2018.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO UTILIZADAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM OS ESTUDANTES SURDOS DE SÃO LUÍS-MA”: estudo sobre a prática de ensino de professores de Língua Portuguesa de produção textual para estudantes surdos do Ensino Médio nas escolas públicas de São Luís – MA, que será realizada no(a) escola Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA.

Nessa perspectiva, este estudo se propõe analisar quais práticas pedagógicas os professores de Língua Portuguesa utilizam para ensinar os estudantes surdos nas escolas públicas do Ensino Médio na cidade de São Luís – MA, a produzirem textos dissertativos-argumentativos. Este projeto se propõe também: a investigar nas legislações e produções científicas as discussões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua e a produção textual dissertativa-argumentativa feita por estudantes surdos em Língua Portuguesa na modalidade escrita; descrever as práticas pedagógicas de ensino desenvolvidas pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa e da Sala de Recursos Multifuncionais na produção textual dissertativa-argumentativa com os estudantes surdos do 3º ano do Ensino Médio; elaborar um caderno digital em formato e-book, com propostas pedagógicas que orientem as práticas de ensino dos professores de Língua Portuguesa a trabalharem com a produção de textos dissertativos-argumentativos com estudantes surdos.

A problemática que norteia todo o trabalho tem como questionamento: Quais práticas pedagógicas os professores de língua portuguesa utilizam com os estudantes surdos na produção de textos dissertativos-argumentativos nas escolas estaduais da cidade de São Luís-MA?

O objetivo da pesquisa, consiste em analisar as práticas pedagógicas que os professores de língua portuguesa utilizam com os estudantes surdos na produção de textos dissertativos-argumentativos em escolas estaduais da cidade de São Luís-MA.

A pesquisa será realizada de forma presencial com Observações não-participantes na escola campus da pesquisa e com Entrevistas Semiestruturada, técnicas que permitirão conhecer o perfil dos professores e intérpretes, de como eles lidam com as questões pertinentes aos estudantes surdos, à Libras e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Medidas estão sendo tomadas desde a concepção deste projeto, para que possíveis riscos não aconteçam durante a realização da pesquisa, em virtude de que os participantes não se



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

sintam incomodados em compartilhar seus saberes sem que sofram nenhum tipo de retaliação e/ou vexatórias, assim poderão contribuir efetivamente com o trabalho investigativo acadêmico.

Para que os sujeitos não se sintam desconfortáveis na execução da pesquisa e muito menos com a presença do pesquisador em seu ambiente de trabalho, no início imersivo do processo, se faz necessário um primeiro contato com os participantes, e nesse momento inicial imersivo, será feita a apresentação formal do pesquisador, em seguida a apresentação da instituição e do programa de mestrado a qual é vinculado. Por conseguinte, fará a explanação sobre o projeto para que conheçam o objetivo principal da pesquisa, que tem como foco em sua conclusão, auxiliar o professor no trabalho de ensino de segunda língua com estudantes surdos na produção de textos em português escrito.

Outros critérios serão utilizados para mitigar possíveis riscos, tampouco julgamentos de valores sobre suas práticas de ensino e sequer questionamentos sobre o trabalho que desenvolvem nas salas de aula de ensino comum. O primeiro deles será a ocultação das identidades dos sujeitos: não serão mencionados durante o processo pesquisa, muito menos posteriormente, com isso, os nomes serão trocados por nomes fictícios, a exemplo, personagens da literatura brasileira. O segundo critério será as entrevistas: as entrevistas serão feitas de maneira online, pela plataforma Google Meet, assim cada participante será entrevistado isoladamente, cada um em sua residência, e como acordado anteriormente, as entrevistas serão gravadas por vídeos, para que as informações que serão dadas sirvam apenas como dados para a pesquisa, onde o pesquisador as fará sozinho, sem a presença de terceiros, e as imagens armazenadas em drives externos. Após a concretização do trabalho, as imagens serão deletadas para que futuramente nenhuma pessoa possa ter acesso a esses materiais.

Deste modo, para que não aconteça constrangimentos nas vidas profissionais e pessoais de nenhum dos envolvidos, durante e após o processo investigativo, tais medidas já mencionadas serão seguidas à risca, pois o que se objetiva é a concretização do trabalho e posteriormente os resultados para a posteridade com destino a auxiliar professores em seu labor profissional no ensino de segunda língua com estudantes surdos em suas produções textuais escritas.

Quanto aos benefícios deste estudo, ele abrirá espaço para a discussão sobre as abordagens de ensino utilizadas por professores de Língua Portuguesa no campo da escrita como segunda língua (L2), para a elaboração de textos dissertativos-argumentativos para estudantes surdos. Dentre os benefícios que esta pesquisa possibilitará para seus participantes, está a reflexão sobre práticas docente, proporcionando momentos de diálogos referente ao



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

ensino de segunda língua para com estudantes surdos e momentos de conhecimentos mútuos, que acontecerão durante o processo da coleta de dados e posterior a concretização da pesquisa, pois, após a construção do produto educacional serão executados momentos formativos na escola campus para apresentação e formas de uso do Produto Educacional, que poderá ser usado tanto pelos participantes da pesquisa, por professores da escola lócus e por professores das Secretária Estadual de Educação. Outro objetivo que esse trabalho tem, é o de reconsiderar, se necessário, práticas de ensino já utilizadas pelos professores de surdos, visando minimizar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, viabilizando que esses estudantes surdos desenvolvam habilidades adequadas para usar a L2 em contextos sociais, no que se refere o uso de leitura e escrita. Este processo, levará a uma reflexão interna na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, no currículo e nas estratégias de ensino, e poderá também estimular mudanças nas políticas educacionais existentes, para garantir o sucesso acadêmico e a permanência dos estudantes surdos não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento.

Com os resultados desta pesquisa, será produzido um Caderno Digital , em formato e-book, com possibilidades de propostas pedagógicas para o ensino de produção textuais do gênero dissertativos-argumentativos em Língua Portuguesa na modalidade escrita, embasado nas abordagens do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA e do Ensino Colaborativo, para que os professores utilizem essa ferramenta pedagógica em seus estudos na elaboração dos seus planejamentos para trabalhar com os estudantes surdos em suas aulas nas salas comuns de ensino de perspectiva inclusiva, visto que há uma carência de estudos aqui no Maranhão, para que norteiem as práticas de ensino de professores da disciplina de língua portuguesa, principalmente no que se refere a produção de gêneros textuais escritos.

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

Declaro que estou informado(a) e, tendo ciência do referido estudo, e confirmo meu consentimento. Concordo voluntariamente em participar deste projeto de pesquisa.

Assinatura do sujeito da pesquisa.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

Endereço do(a) participante voluntário(a):

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

Nº: _____, complemento: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ Cep: _____ Telefone: () _____

Ponto de referência: _____

Contatos:

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

Deuzimar Costa Serra / Telefone (99) 99989-6610 / E-mail: deuzimarserra@professor.uema.br

Luinaldo da Silva Soares / Telefone (98) 98414-7020 / Email: luinaldos@hotmail.com.

Instituição:

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

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

São Luís – MA, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Participante da pesquisa

Deuzimar Costa Serra
Orientadora Responsável
CPF: 252.473.793-49

Luinaldo da Silva Soares
Pesquisador Responsável
CPF: 001.883.423-03



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



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

1. Quem é o Surdo na sua concepção?
2. Como você percebe a presença do estudante Surdo na escola regular?
3. Tem conhecimentos sobre a Libras ou consegue se comunicar utilizando-a?
4. Durante sua graduação cursou a disciplina de Libras?
5. Tem algum curso na área da Educação Especial, Inclusiva?
6. A escola promove o uso e difusão da Libras? Se sim, de que forma?
7. Com um/a estudante Surdo/a na turma houve mudanças em suas práticas? Se sim, quais?
8. Como você se percebe sendo professor/a de um/a estudante Surdo/a?
9. Quais gêneros textuais costuma utilizar em suas aulas?
10. Você estimula seus estudantes a escreverem seus próprios textos?
11. Quais as estratégias de avaliação com seus alunos? São as mesmas para o/a estudante Surdo/a?
12. Quais habilidades e/ou dificuldades você percebe que o/a estudante Surdo/a apresenta em relação à Língua Portuguesa escrita?
13. Durante o ano letivo você percebeu algum avanço do/a estudante Surdo/a na disciplina?
14. Como você planeja e executa suas aulas? Há participação do/a Professor/a da Sala de Recursos Multifuncionais ou do/a Intérprete de Libras?
15. Qual seu entendimento sobre Ensino Colaborativo? E Desenho Universal da Aprendizagem?
16. Você percebe dificuldades em ensinar Língua Portuguesa para o estudante Surdo? Se sim, quais? E quais seriam as propostas para superar essas dificuldades?



APÊNDICE B	
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	
DADOS PESSOAIS	NOME:
	IDADE:
	SEXO:
FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO:
	PÓS-GRADUAÇÃO:
PERGUNTAS	

1. Quem é o Surdo na sua concepção?
2. Tem conhecimentos sobre a Libras ou consegue se comunicar utilizando-a?
3. Durante sua graduação cursou a disciplina de Libras?
4. A escola promove o uso e difusão da Libras? Se sim, de que forma?
5. Como você se percebe sendo professor/a de um/a estudante Surdo/a?
6. Quantos dias na semana você faz acompanhamento do estudante Surdo na Sala de Recursos Multifuncionais?
7. Quais gêneros textuais costuma utilizar no atendimento com o/a estudante Surdo/a?
8. Você estimula seus estudantes a escreverem seus próprios textos?
9. Quais as estratégias de avaliação com o estudante Surdo/a?
10. Quais habilidades e/ou dificuldades você percebe que o/a estudante Surdo/a apresenta em relação à Língua Portuguesa escrita?
11. Como você planeja e executa suas aulas?
12. Você participa ou tem acesso ao planejamento dos professores da disciplina de Língua Portuguesa?
13. Qual seu entendimento sobre Ensino Colaborativo? E Desenho Universal da Aprendizagem?



APÊNDICE C	
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS TRADUTORAS / INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS	
DADOS PESSOAIS	NOME:
	IDADE:
	SEXO:
FORMAÇÃO	GRADUAÇÃO:
	PÓS-GRADUAÇÃO:
PERGUNTAS	

1. Quem é o Surdo na sua concepção?
2. Tem conhecimentos sobre a Libras ou consegue se comunicar utilizando-a?
3. Durante sua graduação cursou a disciplina de Libras?
4. A escola promove o uso e difusão da Libras? Se sim, de que forma?
5. Como você se percebe sendo intérprete de um/a estudante Surdo/a?
6. Você participa ou tem acesso ao planejamento do/a professor/a da disciplina de Língua Portuguesa?
7. Você tem acesso prévio ao planejamento, recursos do/a professor/a da disciplina de Língua Portuguesa antes da execução da aula?
8. Quais as estratégias de avaliação com seus alunos? São as mesmas para o/a estudante Surdo/a?
9. Quais habilidades e/ou dificuldades você percebe que o/a estudante Surdo/a apresenta em relação à Língua Portuguesa escrita?
10. Durante o ano letivo você percebeu algum avanço do/a estudante Surdo/a na disciplina?
11. O/A professor/a costuma lhe solicitar alguma orientação de como desenvolver
12. Qual seu entendimento sobre Ensino Colaborativo? E Desenho Universal da Aprendizagem?



APÊNDICE D
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA
OBSERVAR...

1. As relações socioafetivas entre os estudantes Surdos e o/a professor/a.
2. A interação entre o/a professor/a e o/a intérprete de Libras.
3. Como os estudantes Surdos se comportam durante as aulas.
4. Como o/a professore/a lida com os estudantes Surdos em sala de aula.
5. As práticas de ensino, os recursos, estratégias de ensino e atividades utilizadas nas aulas.
6. Como são elaborados e executados os instrumentos avaliativos.
7. Se a escola promove o uso e difusão da Libras e de que forma.



APÊNDICE E
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ATENDIMENTOS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
OBSERVAR...

1. As relações socioafetivas entre os estudantes Surdos e o/a professor/a.
2. Como os estudantes Surdos se comportam durante os atendimentos.
3. Como o/a professore/a lida com os estudantes Surdos em sala de aula.
4. As práticas de ensino, os recursos e atividades utilizadas nos atendimentos.
5. Como são elaborados e executados os instrumentos avaliativos.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



São Luís - MA, 14/07/2024

Senhora
 Prof.^a Dr.^a Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
 Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual do Maranhão –
 UEMA
 Prezada Senhora,

Por este instrumento encaminho a V.S.^a o projeto de pesquisa intitulado “**Análise das práticas de ensino utilizadas por professores de língua portuguesa com os estudantes surdos de São Luís – MA: um estudo sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas, de São Luís - MA**”, cujo objetivo será analisar de que forma os professores de escolas públicas do Ensino Médio têm trabalhado em suas aulas as práticas de ensino para produções textuais com estudantes surdos na disciplina de Língua Portuguesa. Sobre a minha responsabilidade, solicito deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-la que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

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

Sem mais para o momento, aproveito para saudar e um desejo bom trabalho a V.S.^a e todos (as) conselheiros (as).

Atenciosamente,

Luinaldo da Silva Soares – CPF: 001.883.423-03
 Pesquisador Responsável

Deuzimar Costa Serra – CPF: 252.473.793-49
 Pesquisadora Participante



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

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



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São Luís – MA, 08 de julho de 2024

Eu, Profa. Dra. Francidalma Soares Sousa Carvahô Filha – Presidente do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP/UEMA, venho por meio deste solicitar a autorização desta instituição, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado: **ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO UTILIZADAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM OS ESTUDANTES SURDOS DE SÃO LUÍS-MA**, com o objetivo de analisar quais práticas pedagógicas os professores de Língua Portuguesa utilizam para ensinar os estudantes surdos nas escolas públicas do ensino médio na cidade de São Luís-MA, a produzirem textos dissertativos-argumentativos, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) **Deusimar Costa Serra e Luinaldo da Silva Soares**, no **Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA**. Conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzido possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe.

De acordo e ciente,

Jonhatan de Matos Camilo
Gestor Geral IEMA - UP São Luís
Matrícula: 298605-07

Assinatura do responsável pela Instituição



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão

Eu, **Luinaldo Da Silva Soares**, pesquisador responsável da pesquisa intitulada “**Análise das práticas de ensino utilizadas por professores de língua portuguesa com os estudantes surdos de São Luís-MA; estudo sobre as práticas de ensino dos professores de Língua Portuguesa e produção textual para estudantes Surdos do Ensino Médio de escolas públicas em São Luís – MA**”, tendo como pesquisadora participante a Prof.^a Dr.^a **Deuzimar Costa Serra** declaramos que:

Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da **Resolução nº 466/12**, do CNS. Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Deusimar Costa Serra da área de Educação Especial da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa, considerando:

- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante da pesquisa;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

São Luís – MA, 22 de maio de 2024.

Luinaldo da Silva Soares – CPF: 001.883.423-03

Pesquisador Responsável

Deuzimar Costa Serra – CPF: 252.473.793-49

Pesquisadora Participante



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Título: “ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE ENSINO UTILIZADAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM OS ESTUDANTES SURDOS DE SÃO LUÍS-MA.

Eu, **Luinaldo da Silva Soares**, investigador principal responsável pelo presente projeto de pesquisa a ser conduzido no Centro de Ensino Médio Escola Coelho Neto, localizado Rua Jorge Damous, Vila Ivar Saldanha, São Luís – MA, a qual terá como colaboradora a Prof.^a Dr.^a **Deuzimar Costa Serra** (pesquisadora participante), declaramos que não temos nenhum conflito de interesse que possa influenciar o resultado da pesquisa, tais como:

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

São Luís – MA, 14 de julho de 2024.

Luinaldo da Silva Soares – CPF: 001.883.423-03
 Pesquisador Responsável

Deuzimar Costa Serra – CPF: 252.473.793-49
 Pesquisadora Participante

Documento assinado digitalmente



LUCÉLIA CARDOSO CAVALCANTE
 Data: 18/02/2026 22:56:25-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>