

# UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL INCLUSIVA DE MANAUS

## A STUDY OF TEACHING AND LEARNING PRACTICES OF THE PORTUGUESE LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS IN AN INCLUSIVE STATE SCHOOL IN MANAUS

## ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA PARA ALUMNOS SORDOS EN UNA ESCUELA ESTATAL INCLUSIVA EN MANAUS

Glória Alegria Coêlho de Sá<sup>1</sup>

Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM

Grace dos Anjos Freire Bandeira<sup>2</sup>

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

### Resumo

A presente investigação analisou as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva gerenciada pela Seduc/AM na cidade de Manaus/AM. Fundamentado na teoria do Interacionismo aplicada ao ensino de língua portuguesa para surdos, conforme, fundamentalmente, em Figueiredo (2019), Salles *et al.* (2004), e considerando também o que está disposto na Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e no Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), sobre o ensino de línguas – Libras e Língua Portuguesa – na escola inclusiva, este estudo buscou, como objetivos específicos: investigar as práticas de ensino-aprendizagem na perspectiva do professor de língua portuguesa; identificar as dificuldades enfrentadas pelo docente para ensinar esses alunos; e refletir sobre o papel de outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola inclusiva. De natureza qualitativa e método estudo de caso (OLIVEIRA, 2012), os questionários aplicados (MARCONI; LAKATOS, 2003) aos professores de língua portuguesa e aos agentes escolares revelaram que os docentes,

<sup>1</sup> Mestra em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFAM). Professora Estatutária de Língua Portuguesa da Seduc/AM, atuando no Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Integra, atualmente, o subprojeto de Língua Francesa do Programa de Residência Pedagógica/UFAM na modalidade de Preceptora. E-mail: [alegria\\_coelho@yahoo.com.br](mailto:alegria_coelho@yahoo.com.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9070807769911682>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4692-5848>.

<sup>2</sup> Estágio Pós-Doutoral em Linguística Portuguesa pela Universidade de Coimbra, Portugal. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná, Brasil. Professora Associada de Língua e Literatura Latina da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas, onde leciona, em nível de graduação, disciplinas pertinentes à História do Português, ao Latim Clássico e à Literatura Latina. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Cartas dos séculos XIX e XX: organização de um corpus diacrônico do português registrado no Amazonas no período áureo da borracha e membro efetivo do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM. Ocupa-se, especialmente, de pesquisas de natureza diacrônica e de estudos de descrição do português brasileiro, como os relacionados ao pronome reflexivo “se”. E-mail: [gracebandeira@ufam.edu.br](mailto:gracebandeira@ufam.edu.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5838598218715514>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0228-8947>.

embora enfrentem dificuldades no que se relaciona ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula, procuram utilizar estratégias diversas para solucioná-las, e que a mediação nas aulas de língua portuguesa aos alunos surdos acontece, sobretudo, pelos tradutores intérpretes.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem de língua portuguesa; Escola estadual inclusiva; Alunos surdos.

## Abstract

The present investigation analyzed the teaching-learning practices of the Portuguese language for deaf students in an inclusive state school managed by SEDUC/AM in Manaus city-AM. Based on interactionism theory applied to the teaching of the Portuguese language for the deaf, fundamentally in accordance with Figueiredo (2019), Salles et al. (2004) and other authors, and also considering the provisions of Law No. 10,436, of April 24, 2002 (BRASIL, 2002), and in Decree No. 5,626, of December 22, 2005 (BRASIL, 2005), about language teaching – Libras (Sign language) and Portuguese Language – in inclusive school, this study sought to achieve the following specific objectives: to investigate the teaching-learning practices from the perspective of a Portuguese language teacher; to identify the difficulties faced by the teacher to teach these students; and to reflect on the role of other school agents in the teaching-learning process of deaf students in inclusive schools. Of a qualitative nature and using the case study method (OLIVEIRA, 2012), the questionnaires applied (MARCONI; LAKATOS, 2003) to Portuguese language teachers and school agents revealed that teachers, although they face difficulties in regard to the teaching-learning of the Portuguese language in the classroom, they try to use different strategies to solve them, and that mediation in Portuguese language classes for deaf students takes place mainly through translators-interpreters.

**Keywords:** Portuguese language teaching-learning; Inclusive state school; Deaf students.

## Resumen

La presente investigación analizó las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa para alumnos sordos en una escuela estatal inclusiva gestionada por la SEDUC/AM en la ciudad de Manaus-AM. Con base en la teoría del interaccionismo aplicada a la enseñanza del portugués para sordos, conforme fundamentalmente en Figueiredo (2019), Salles y otros autores (2004), y considerando también lo dispuesto en la Ley N° 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), y el Decreto N° 5.626, de 22 de diciembre de 2005 (BRASIL, 2005), sobre la enseñanza de idiomas – Señas y Portugués – en la escuela inclusiva, este estudio buscó, como objetivos específicos: investigar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva del profesor de lengua portuguesa; identificar las dificultades que enfrenta el docente para enseñar a estos alumnos; y reflexionar sobre el papel de otros agentes escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado sordo en escuelas inclusivas. De naturaleza cualitativa y utilizando un método de estudio de caso (OLIVEIRA, 2012), los cuestionarios aplicados (MARCONI; LAKATOS, 2003) a profesores de lengua portuguesa y agentes escolares revelaron que los profesores, aunque enfrentan dificultades en relación con la enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa en el aula, buscan utilizar diferentes estrategias para resolverlos, y que la mediación en las clases de lengua portuguesa para alumnos sordos pasa, sobre todo, por los traductores intérpretes.

**Palabras claves:** Enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa; escuela pública inclusiva; Alumnos sordos.

## INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta investigação foi uma inquietação que se iniciou ainda durante a formação no curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e que se estende até a prática atual como professora. Em 2011, na ocasião das observações realizadas em sala de aula da escola pública, durante a disciplina “Estágio Supervisionado I” no Ensino Fundamental II, uma cena nos remete à reflexão sobre como deveria ser o ensino da língua portuguesa para alunos



surdos. Um aluno surdo, na sala de aula com alunos ouvintes, copiou no caderno todo o exercício que a professora reproduziu no quadro a partir de um compêndio de gramática, porém ele não compreendia como fazê-lo. Intrigados com a situação, indagações suscitaram sobre como se deveria ensinar a língua portuguesa para esses alunos nesse contexto.

Passados alguns anos, em 2015, a pós-graduação *lato sensu*, em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa cursada pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), fez com que debatêssemos o ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) para alunos surdos, que usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua materna (L1) (BRASIL, 2002), no módulo, “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa para Estudantes com Necessidades Educativas Especiais”, direcionando-nos para atividades didáticas diferenciadas de português escrito como L2 para esses alunos. A partir daí, a compreensão, mesmo que de forma precoce, como deveria acontecer o ensino-aprendizagem de português para esses alunos tornou-se perceptível.

Desde então, as leituras realizadas nesse módulo e as pesquisas iniciais em torno dessa temática determinaram a escrita da monografia desse curso de especialização que recebeu o título “Metodologia do ensino de português como L2: experiência do uso da abordagem comunicativa no português escrito para alunos surdos”.

Entendendo que as aulas de língua portuguesa para esses alunos precisam ser significativas, ou seja, com atividades contextualizadas e que tenham sentido prático para eles (FERNANDES, 2003), visto que o português é sua L2 na modalidade escrita, reiteramos o que propõe Fernandes (2003, p 121), ao afirmar que “[...] é imprescindível que se garanta o aprendizado [...] com estratégias metodológicas e material didático diferenciados”.

Os surdos, uma vez frequentando a sala de aula com alunos ouvintes, têm dificuldades em compreender a língua portuguesa escrita porque, em alguns casos, nem adquiriram a Libras (MEDEIROS; GRÄAF, 2012). Consequentemente, também apresentam dificuldades na aprendizagem de outras disciplinas do currículo escolar, já que precisam usar o português escrito para fazer leituras e atividades escritas (SANTOS, 2016).

Também alguns professores, quando trabalham com aluno(s) surdo(s), enfrentam dificuldades no ensino-aprendizagem de português na sala de aula. Por sua vez, os alunos surdos, para não ficarem excluídos do contexto das aulas, tentam acompanhá-las, dando a entender que estão compreendendo os conteúdos da disciplina (LACERDA, 2006) e, em alguns casos, são tratados como se fossem alunos ouvintes.



No que diz respeito aos direitos dos alunos surdos estabelecidos em documentos oficiais, o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), no capítulo VI – “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva” – traz, no Art. 22 a garantia de inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva em escolas comuns da rede regular de ensino com professores das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos. Esse documento foi fundamental para assegurar o direito a educação inclusiva para esses alunos, enfatizando a conscientização que os professores devem ter da singularidade linguística desses alunos.

Ainda se percebem, no entanto, alunos surdos à margem do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e professores que não conseguem lidar com a presença deles em sala de aula. No processo de inclusão, professores da disciplina, ou por desconhecerem o trabalho com aluno surdo, ou por não terem formação ou tempo, uma vez que a maioria tem uma extensa carga horária, não levam em conta algumas práticas de ensinar que são peculiares à questão e acabam por ensinar aos surdos da mesma forma como fazem com os alunos ouvintes, mesmo, em alguns casos, contando com a presença de intérpretes de Libras (LACERDA, 2006).

Este estudo se justifica pelo fato de haver lacunas na compreensão do ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em escolas públicas inclusivas. Dessa forma, é possível contribuir para os estudos da área de Linguística Aplicada (LA) e educação inclusiva, além de proporcionar mais reflexões que podem trazer possibilidades de modificar a realidade vivida tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos em uma escola estadual inclusiva, na cidade de Manaus/AM. Dentre os específicos relacionamos os seguintes: (i) investigar essas práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa sob a perspectiva dos professores de português; (ii) identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de língua portuguesa para ensinar esses alunos; e (iii) refletir sobre o papel de outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos na escola estadual inclusiva.

Este artigo está dividido em quatro seções. O primeiro diz respeito à presente Introdução, que apresenta objeto de estudo, motivação, justificativa e objetivos da investigação. Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica, que trata da caracterização do surdo, do princípio da escola inclusiva e do Interacionismo no ensino de



língua portuguesa para surdos. Na terceira seção, Metodologia, tratamos da escolha do contexto e dos participantes da pesquisa, assim como dos instrumentos para gerar dados, bem como os procedimentos para analisá-los. A quarta seção versa sobre análise e discussões, trazendo os resultados dessa pesquisa, seguindo com as Considerações Finais.

## QUEM É O SURDO?

De acordo com o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), considera-se a 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 Libras” (BRASIL, 2005). Campos (2018) corrobora o documento ao afirmar que o surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, tendo capacidade de apropriar-se da língua de sinais, da língua escrita e de outras para o seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A autora complementa que o uso da língua de sinais permite ao “ser surdo [...] expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados, de forma mais completa e acessível” (CAMPOS, 2018, p. 48).

Tendo em vista o papel da escola na educação dos surdos, concordamos com Moura (2012), quando lembra que, além da preocupação com o ensino formal das línguas para esses alunos, há outros aspectos relevantes para a subjetividade deles, quais sejam, Culturas, Identidades e Comunidades Surdas (MOURA, 2012).

Considerando a relevância da cultura surda para a constituição do ser surdo, Moura (2012) sugere que é preciso que todos os membros da escola estejam cientes dessa importância. O conhecimento da cultura surda por parte dos professores sensibiliza-os para que possam criar situações em sala de aula por meio de atividades envolvendo, por exemplo, poesia, acróstico em Libras, teatro e arte visual para que tal cultura, quando possível, esteja presente em sala de aula. A autora também recomenda levar os alunos surdos a conhecerem outros surdos de outras escolas, associações e clubes, adultos surdos que trabalham em diversos segmentos da sociedade para que tenham possibilidades de “vir a ser” (MOURA, 2012, p. 114).

## ESCOLA INCLUSIVA



A “filosofia da inclusão”, em relação à educação, conforme Sánchez (2005, p. 11), defende

[...] uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais (com independência ou não de ter deficiência) (SÁNCHEZ, 2005, p. 11).

Sánchez (2005) explica que esse modelo de educação procura estabelecer os alicerces para que a escola possa educar com êxito a diversidade de alunos e contribuir para a erradicação da desigualdade e injustiça social. Nesse contexto, a educação inclusiva desafia os educadores a irem além de suas formas de ensinar, pois com esse paradigma de inclusão todos devem ser acolhidos nas escolas.

O princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 5) é “[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos [...]” Esse documento reafirma o compromisso de educação para todos, desde crianças até adultos com suas diferentes necessidades educacionais e especiais, em um sistema regular de ensino (GOMES, 2018). De modo que todos têm direito à educação e as necessidades de aprendizagem de cada um devem ser levadas em conta. Para isso, os “sistemas educacionais” (GOMES, 2018, p. 43) deveriam se adequar a todos sem distinção, deixando clara essa concepção nos projetos pedagógicos das escolas para que os currículos propostos sejam dinâmicos e flexíveis e se adequem a cada aluno, pois cada um é singular. Dessa forma, as escolas com perspectiva inclusiva tornam-se mais “acolhedoras” (GOMES, 2018, p. 44) e seguem, portanto, em direção a uma sociedade inclusiva, visto que “[...] a educação inclusiva é um meio privilegiado para alcançar a inclusão social” (SÁNCHEZ, 2005, p. 14).

Nesse cenário, um novo professor e uma nova metodologia de ensino se qualificam para um comprometimento com a inclusão. É importante o professor ter em mente que a educação é um direito humano; as crianças estão na escola para aprender; há crianças que são mais vulneráveis à exclusão educacional do que outras; é da responsabilidade da escola e dos professores criar formas alternativas de ensino-aprendizagem mais efetivas para todos (FERREIRA, 2005), tal como observamos em Rodrigues (2020, p. 108-109).

## O INTERACIONISMO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS



Conforme Salles *et al.* (2004, p. 82), a abordagem interacionista se configura como a mais adequada para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos porque propõe “[...] o trabalho com a língua em uso, enfatizando interações contextualizadas voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz”. De acordo com essa abordagem, segundo Richards e Rodgers (1986) citados por Salles *et al.* (2004), a concepção de língua adotada é aquela usada para realizar relações interpessoais e transações sociais como desempenho entre as pessoas, sendo considerada um instrumento para criar e manter relações sociais.

As duas vertentes teóricas que embasam a abordagem interacionista, consoante Salles *et al.* (2004), são a Hipótese da Interação e a Teoria Sociocultural. Na Hipótese da Interação, o conceito principal é a negociação de significado que ocorre quando surgem problemas de compreensão durante uma conversação em sala de aula: os participantes no diálogo interrompem o “processo comunicativo” (SALLES *et al.*, 2004, p. 10) ao não compreenderem o que está sendo dito ou quando não conseguem expressar com clareza o que pretendem dizer para negociarem a mensagem que deixou de fluir.

Já a Teoria Sociocultural, baseada na proposta de Vygotsky, propõe que o “[...] desenvolvimento cognitivo surge por meio da interação em situações concretas e é facilitado quando o aprendiz recebe suporte de um interlocutor mais experiente que pode orientá-lo” (SALLES *et al.*, 2004, p. 105). O apoio durante a interação pode levar ao aprimoramento da aprendizagem que ocorre quando “[...] funções mentais determinadas biologicamente evoluem para funções mais complexas de nível superior” (SALLES *et al.*, 2004, p. 105-106).

Inicialmente, as funções são realizadas em colaboração com outros por meio da interação interpessoal e, depois, realizadas independentemente (SALLES *et al.*, 2004). Em outras palavras, a teoria explica como o desenvolvimento cognitivo tem relação com o contexto cultural, institucional e histórico no qual está situado e a perspectiva da teoria “[...] incide sobre o modo como a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 18).

Vygotsky ([1984] 1991) afirma que aprendizagem e desenvolvimento possuem uma inter-relação desde o nascimento das crianças, ou seja, a aprendizagem começa bem antes de frequentarem a escola, ou como ele mesmo exemplifica

[...] as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades, elas tiveram que lidar



com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. (VYGOTSKY, [1984] 1991, p. 56).

Isso significa que a aprendizagem escolar sempre deve levar em consideração o desenvolvimento anterior que a criança teve com o adulto. Tendo em vista que o homem é sócio-histórico, constituindo-se nas relações com o outro, o “[...] aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (VYGOTSKY [1984], 1991, p. 59).

Figueiredo (2019, p. 61) explica, ainda, que a escola se apresenta como um local privilegiado para proporcionar participação em atividades socialmente mediadas, seja com o professor, seja com o par mais experiente. Essa vertente teórica sociocultural percebe o aprendiz como um “[...] participante ativo na construção do conhecimento” (FIGUEIREDO, 2019, p. 61) e leva em conta a aprendizagem de L2/Língua Estrangeira (LE) como uma prática social em que “[...] a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usarem de forma a aprender mais” (FIGUEIREDO, 2019, p. 61).

Diante do exposto, o ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos poderia levar em consideração a concepção interacionista na vertente da Teoria Sociocultural, com metodologia apropriada de L2, a todo momento tendo-se em conta que o português e a Libras têm modalidades diferentes, esta espaço-visual e aquele oral-auditiva. No entanto, alguns professores tratam alunos surdos, no que se refere à maneira de ensinar, como alunos ouvintes, pressupondo que eles tenham o conhecimento do português escrito, como constatado em Farias (2017, p. 105). Conforme afirmam Quadros e Schmiedt (2006, p. 23), “[...] atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado”. Logo, a interação como prática social, a partir da perspectiva da Teoria Sociocultural, no ensino da língua portuguesa em sala de aula de alunos surdos, é fundamental para a aprendizagem da língua, uma vez que ela constrói a aprendizagem tanto de alunos surdos quanto a de alunos ouvintes.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento desta investigação, foi considerada a abordagem qualitativa por se compreender que o objeto de estudo precisou ser observado, analisado e descrito em contexto natural para a compreensão de fenômenos ou fazer reflexões sobre o objeto pesquisado (OLIVEIRA, 2012). Já o método escolhido foi o estudo de caso, uma vez que o objeto de estudo refere-se ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos





surdos de uma escola da rede estadual de ensino da capital amazonense. Segundo Oliveira (2012, p. 55), é um estudo aprofundado que busca “[...] fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica”.

De modo que esta pesquisa<sup>3</sup> foi realizada em uma escola estadual localizada na zona norte da cidade de Manaus, capital do Amazonas. Ela está vinculada técnica e administrativamente à Seduc/AM, tendo como mantenedor o governo do estado do Amazonas (AMAZONAS, 2020). É gerenciada pela Coordenadoria Distrital de Educação<sup>4</sup> (CDE) 6. A escolha do contexto de pesquisa se deu pelo maior número de alunos surdos matriculados nessa escola.

Os participantes foram seis professores de língua portuguesa que trabalhavam com alunos surdos em sala de aula. Além desses, foi relevante incluir outros participantes na pesquisa, mais oito agentes escolares que ocupam as funções de diretor(a) escolar, pedagogo(a), apoio pedagógico(a), professor da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e tradutores intérpretes de Libras. Consideramos que seria oportuno fazer reflexões sobre o entorno dos professores de língua portuguesa no processo de ensino-aprendizagem e, por essa razão, incluímos esses agentes totalizando quatorze participantes da pesquisa.

O instrumento escolhido para geração de dados foi o questionário (MARCONI; LAKATOS, 2003). Neste trabalho, optou-se por três tipos de questionário: Perfil, que foi formulado com base em instrumentos de Dias Junior (2010), Monteiro (2009) e Siqueira (2015); Introdutório, elaborado com base no referencial teórico deste estudo; e Investigativo, organizado com apoio dos instrumentos de Monteiro (2009) e Siqueira (2015). Esses questionários foram respondidos pelos professores. Os outros agentes escolares responderam a questionários elaborados para cada um, individualmente, visto que cada agente escolar tem uma função específica na escola, isto é, exercem funções diversas como diretor(a), pedagogo(a), professor(a) da sala de SRM e tradutor-intérprete.

Com o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, prontamente entramos em contato com a CDE 6, e solicitamos autorização para ir à escola estadual para nos apresentarmos à diretora, a qual nos recebeu e encaminhou-nos para o apoio pedagógico. Com as informações sobre os participantes, conseguimos contatá-los na escola, nos seus respectivos turnos. Convidamo-los para participar da pesquisa.

<sup>3</sup> É importante ressaltar que esse estudo foi submetido via Sistema Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM para apreciação, e com aprovação sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 51513421.0.0000.5020.

<sup>4</sup> A Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) é um órgão vinculado à Seduc/AM dividida em sete coordenadorias distritais com o objetivo de prestarem assistência e assessoramento às escolas estaduais que estão situadas nas zonas de Manaus.



Entregamos os questionários, dando-lhes um tempo para preenchimento, aproximadamente um mês, e depois retornamos para recolhê-los.

Para a análise de dados qualitativos desta pesquisa, assim como em outros estudos (DIAS JUNIOR, 2010; SILVA, 2016) foi adotado o paradigma da Análise de Conteúdo (AC) baseado em Bardin ([1977] 2016), porque ele “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, além de ser “[...] uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens” (BARDIN, [1977] 2016, p. 50, grifo da autora). A AC passa por várias fases, e na última há um movimento das categorias de análise com a apresentação de alguns excertos e referencial teórico em que o pesquisador tem o propósito de tecer considerações para “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, [1977] 2016, p. 131).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os dados dessa pesquisa, os professores estão identificados pela letra P, numerados de um a seis (P1, P2, P3, P4, P5 e P6), os agentes, pelas iniciais do cargo (D; PD; APD; PSRM), e os tradutores intérpretes, pela sigla TILS<sup>5</sup>, numerados de um a quatro (TILS1, TILS2, TILS3, TILS4) a fim de manter o sigilo em relação à identidade dos participantes, conforme orientação do CEP/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

As análises estão organizadas em categorias temáticas que, de acordo com Bardin ([1977] 2016, p. 134), advêm das Unidades de Registro, isto é, são codificações e/ou interpretações realizadas dos fragmentos de respostas dos participantes com base na fundamentação teórica deste estudo. A interpretação dos excertos se agrupa em torno de Eixos Temáticos e/ou categorias de análises, ou seja, temas genéricos que, por fim, são classificados em categorias temáticas (BARDIN, [1977] 2016, p. 147-150).

As categorias temáticas deste estudo foram elencadas da seguinte forma: Práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva; Dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva; O auxílio dos agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva com a subcategoria temática: O papel do tradutor intérprete por meio da interação em sala de aula. Cada categoria temática

<sup>5</sup> Abreviação para Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais.



possui as suas respectivas categorias de análises, conforme observa-se em cada subseção.

### **Práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva**

A primeira categoria de análise emergida a partir das respostas dos participantes foi **“O intérprete como mediador nas aulas de língua portuguesa”**. Os professores, ao organizarem as suas práticas em sala de aula com alunos surdos e ouvintes, têm o apoio do tradutor intérprete para mediar suas aulas, conforme é possível observar no seguinte fragmento de P2: *“[...] tenho o apoio em sala e fora de sala da professora intérprete.”*, e também no excerto de P3: *“[...] na hora da explicação, tento falar o mais lento possível para que a intérprete, ao mesmo tempo, explique para eles [...]”*.

A escolha da palavra “intérprete” pelos professores evidencia que eles, ao ensinarem o componente curricular Língua Portuguesa aos surdos, depositam confiança no profissional tradutor intérprete para a mediação dos conteúdos. Esse processo em sala de aula é um avanço na legislação: o Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) garante o direito à educação das pessoas surdas “com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa”, facilitando o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e também dos outros componentes curriculares. Como aponta Lacerda (2006, p. 174):

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagens, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno.

Nesse sentido, o tradutor intérprete, ao desempenhar o seu papel em sala de aula, trabalhando em parceria com o professor junto do aluno surdo, contribui para que o surdo compreenda os assuntos estudados em Língua Portuguesa e em outros componentes curriculares.

A segunda categoria de análise levantada das respostas foi **“Mesma aula para alunos surdos e ouvintes”**, o que é indicado pelo seguinte trecho de P2: *“Eu faço todas as explicações normalmente [...]”* e pelo fragmento de P5: *“[...] As aulas são as mesmas tanto para os ouvintes quanto para os surdos [...]”*.

Os professores de língua portuguesa fazem a abordagem de conteúdos aos alunos surdos da mesma forma como procedem com os alunos ouvintes, pois mesmo com a



presença dos profissionais tradutores intérpretes, os surdos precisam compreender o que é explicado nas aulas de língua portuguesa. Convém lembrar que é relevante que o professor faça a mediação dos assuntos por meio de textos autênticos e que façam sentido para os alunos surdos devido à ausência de trocas orais e não somente a transmissão de “[...] informações estruturais e lexicais”, como reiteram Salles *et al.* (2004, p. 115).

A terceira categoria de análise identificada foi “**Atividade diferenciada aos alunos surdos e ouvintes**”, o que é indicado pelo seguinte trecho de resposta da participante P3: “[...] *Com os surdos geralmente faço atividades avulsas [...] com os ouvintes faço ditado, escrevo no quadro e separo avaliações [...]*”.

A participante P3, diferentemente dos outros professores, procura fazer atividades específicas com os alunos surdos no intuito de auxiliá-los no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Embora seja preciso utilizar estratégias diferentes com alunos surdos por conta da modalidade de língua deles, a espaço-visual, Medeiros e Gräff (2012) preconizam que se utilizem os mesmos materiais dos alunos ouvintes, sem adaptações com leitura fácil, pois corre-se o risco de restringi-los a leituras simples e com pouca bagagem teórica.

O trabalho com textos temáticos, ou seja, textos que façam parte do cotidiano dos alunos, facilita que os surdos, aos poucos, infiram os significados daquilo que leem. É evidente que se deve começar com assuntos mais concretos e simples para, mais adiante, passar aos temas mais abstratos, como é recomendado por autores da educação de surdos (MEDEIROS; GRÄFF, 2012; SALLES *et al.*, 2004).

A quarta categoria de análise evidenciada foi “**Uso de estratégias para ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos surdos**”. P2 disse “[...] *vou parando e me comunicando em Libras com o aluno surdo [...]*” e P6 “*Em sala faço a utilização de datashow sobre o assunto [...]*” e P4 indicou pelo seguinte fragmento: “*Quando utilizo a lousa para as aulas expositivas, sempre procuro fazer esquemas [...]. Os textos impressos sempre utilizo ilustrações. Quando utilizo os slides coloco muitas imagens e o colorido*”.

Esses professores, ao realizarem suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, procuram utilizar vários recursos com o propósito de facilitar a mediação dos assuntos do seu componente curricular. Por exemplo, P2 diz que faz as explicações aos alunos ouvintes e depois faz uma pausa para se comunicar em Libras com os surdos. Pereira (2014) defende que, para a aprendizagem do português, deve-se dar importância para a língua materna dos surdos, a Libras. Fernandes (2007) também ratifica que o



conhecimento da Libras por parte do professor ajuda de forma positiva nesse processo. No entanto, a autora ressalta que ministrar aulas em Libras e português

[...] é um processo linguístico inviável (ninguém pode falar duas línguas ao mesmo tempo) a fluência mínima permitiria a interação verbal significativa em sala de aula, oportunizando uma compreensão mais clara das muitas singularidades apresentadas pelos surdos [...] (FERNANDES, 2007, p. 18).

Diferentemente de P2, que busca se comunicar em Libras com os alunos surdos, P4, ao fazer escolhas lexicais, como “esquemas”, “ilustrações”, “imagens” e “colorido”, sugere que em sua prática em sala de aula busca proporcionar aprendizagem significativa aos surdos. Vale lembrar que essa prática vai ao encontro do que assegura Medeiros e Gräff (2012) e Salles *et al.* (2004) no que tange ao uso dessas estratégias para aperfeiçoar procedimentos de leitura e interpretação.

O uso de recursos, como o *datashow*, por P6 mostra a preocupação com o ensino-aprendizagem das turmas com alunos surdos, o que está previsto na Declaração de Salamanca (1994, p. 5): um dos princípios da escola inclusiva é assegurar educação de qualidade a todos com “[...] estratégias de ensino e uso de recurso [...]”.

A última categoria de análise levantada foi “**Prática do Interacionismo entre alunos**” indicada pelo seguinte excerto de P5: “[...] *As equipes de trabalho são mistas, pois os alunos ouvintes e surdos trabalham juntos na preparação e execução das atividades de apresentação tais como: seminários e apresentações teatrais*”.

Embora pareça de forma inconsciente, P5 realiza uma prática em sala de aula que se coaduna com os postulados do Interacionismo. Ao expressar-se com os termos “alunos ouvintes e surdos trabalham juntos na preparação e execução das atividades de apresentação”, P5 deixa claro seu propósito de que os surdos aprendam com os ouvintes e vice-versa. No Interacionismo, de acordo com Salles *et al.* (2004, p. 82), a atividade com a língua em uso dá ênfase a “[...] interações contextualizadas voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz”. Assim, o par mais experiente é fundamental para a aprendizagem, o que leva ao desenvolvimento do aprendiz (VYGOTSKY, [1984] 1991).



## Dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos na escola estadual inclusiva

A partir das respostas dos participantes, foi possível nomear quatro categorias de análise. A primeira foi **“Leitura e ditado”**, conforme se vê com o seguinte excerto de P1: *“[...] principalmente com a leitura, ditado etc.”*.

O aluno surdo se comunica, principalmente, por meio do visual (BRASIL, 2005). Isso significa que o ensino-aprendizagem deve levar em conta estratégias que façam sentido para ele. P1 fez as escolhas lexicais “leitura” e “ditado”, o que pode sugerir que sua concepção de língua esteja relacionada à língua como código, ou seja, é privilegiado um ensino “[...] por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase [...]”, como assevera Pereira (2014, p. 146). Estratégias como essas não são adequadas aos alunos surdos que, às vezes, chegam à escola sem o conhecimento de Libras em virtude de pertencerem a famílias de pais ouvintes. Logo, a dificuldade de P1 se dá pelo fato de as línguas possuírem duas estruturas diferentes: a língua portuguesa é oral-auditiva, enquanto a Libras, espaço-visual (LACERDA *et al.*, 2018), tornando difíceis atividades relacionadas à “leitura” e ao “ditado”.

A segunda categoria de análise relacionada às dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos foi **“Falta de recursos”** indicada pelo seguinte fragmento de P4: *“[...] a escola não dispõe de ferramentas que auxiliem o professor efetivamente, falta material como impressora, além de tudo nem sempre a biblioteca está aberta para atender os alunos”*.

Considerando as expressões “a escola não dispõe de ferramentas”, “falta material como impressora” e “nem sempre a biblioteca está aberta”, deduz-se que P4 encara as dificuldades com muita preocupação, uma vez que a falta de recursos compromete a prática do professor. Uma escola inclusiva que atende a um número considerável de alunos com deficiência, no caso desta investigação os alunos surdos, deveria assegurar “[...] uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de **recurso** [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5, grifo nosso), que é um dos princípios fundamentais da escola inclusiva.

Além disso, a Declaração de Salamanca (1994, p. 1) demanda aos governos que atribuam a “mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais”. Gomes (2018, p. 43-44) reitera que os “atores governamentais” deveriam



fazer a manutenção dos seus sistemas de ensino: primeiro, com o aprimoramento dos professores para que participem de formações, treinamentos, estudos etc.; segundo, com a compra de materiais de que necessita a escola a fim de melhorar a “acolhida” (GOMES, 2018, p. 43-44) de todos os alunos na escola inclusiva.

A terceira categoria de análise evidenciada nos dados foi “**Diferenças linguísticas entre Libras e língua portuguesa**”. O excerto de P5 ilustra tal categoria: “*A estrutura linguística de libras não possui certos elementos que são fundamentais para a escrita da língua portuguesa e essas diferenças linguísticas é um dos obstáculos mais difíceis para o ensino e a produção textual de alunos surdos [...]*”.

P5 afirmou que “essas diferenças linguísticas é um dos obstáculos mais difíceis para o ensino e a produção textual”. As diferenças a que ela se refere são alguns elementos que não existem na Libras como, por exemplo, artigos e conectivos, visto que a Libras é um sistema com estrutura gramatical própria (BRASIL, 2002). Consequentemente, essas diferenças entre a língua oral-auditiva e a espaço-visual geram dificuldades no ensino aos alunos surdos.

Medeiros e Gräff (2012) recomendam o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita aos alunos surdos e Libras aos ouvintes, estabelecendo a comparação entre as duas línguas em níveis linguísticos, como fonológico, morfológico, sintático e semântico. Assim, torna-se possível o ensino-aprendizagem significativo em sala de aula, como reiteram Salles *et al.* (2004).

A quarta categoria de análise identificada foi “**Estudo da Fonologia**”, como é possível observar no próximo excerto de P6: “[...] *Existem assuntos como o de Fonologia que não fazem sentido para eles, pois não conhecem os sons [...]*”.

P6 usou a expressão “assuntos como o de Fonologia” e explicou que “não fazem sentido para eles”, uma vez que a modalidade da língua dos surdos não é oral-auditiva, mas espaço-visual (BRASIL, 2002). Como a comunicação dos surdos é realizada por meio da modalidade espaço-visual (BRASIL, 2002), tais conteúdos que fazem sentido para os alunos ouvintes são irrelevantes para os alunos surdos. Por isso, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa aos alunos surdos deve-se considerar, primeiramente, sua língua materna, a Libras, e atribuir relevância ao uso de textos significativos, contextualizados com imagens e ilustrações, como já mencionado anteriormente (MEDEIROS; GRÄFF, 2012; PEREIRA, 2014; SALLES *et al.*, 2004).



Um dos participantes afirmou que não enfrenta dificuldades no ensino de língua portuguesa aos alunos surdos, apresentando a seguinte justificativa: “[...] *tenho um pouco do domínio de Libras e sempre tenho o apoio da professora intérprete*” (P2).

P2 não enfrenta dificuldades para ensinar língua portuguesa aos alunos surdos porque tem “um pouco do domínio de Libras” e sempre tem “o apoio da professora intérprete”, o que corrobora a percepção de Silva (2016, p. 42-43) ao propor que, se os professores soubessem Libras, a “relação dialógica” com alunos surdos seria eficaz. A expressão “apoio da professora intérprete” também remete à importância de seu papel, que é mediar os conteúdos dos componentes curriculares, tornando-os acessíveis e compreensíveis aos alunos surdos, segundo aponta Lacerda (2006). Constata-se a confiança que P2 deposita no tradutor intérprete que contribui de forma significativa para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

### **O auxílio dos agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva**

A última categoria temática refere-se ao papel dos outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola estadual inclusiva. Ao diretor escolar foi perguntado como o seu trabalho contribui para que haja uma boa interação com todos os agentes e alunos da escola. A partir da resposta apresentada “Realização de reuniões com os docentes e discentes”, foi levantada a primeira categoria de análise “**Procedimento pedagógico**”.

Considerando essa resposta, pode-se deduzir que o diretor escolar procura realizar reuniões com o possível propósito de alinhar o direcionamento das atividades tanto dos docentes quanto dos discentes e, dessa forma, contribui para que a escola tenha um bom funcionamento para todos. Convém lembrar que o diretor possui algumas atribuições que lhe dão autonomia para administrar e organizar o ambiente escolar para que ele se torne propício à aprendizagem dos alunos (AMAZONAS, 2020).

A próxima categoria de análise emergida foi “**Mediação pelos intérpretes**” indicada pelo fragmento de PD: “[...] *Não tenho ação direta com nenhum aluno surdo. Todos são mediados por seus intérpretes*”.

Foi perguntado ao pedagogo e/ou apoio pedagógico como lidam com o aluno surdo matriculado na escola inclusiva. PD disse que não tem ação direta com o aluno surdo porque conta com a mediação dos intérpretes e APD afirmou que também é “*Auxiliado pelos intérpretes*”. Observa-se, a partir de suas respostas, a posição central do tradutor





intérprete na escola estadual inclusiva, uma vez que sem ele a comunicação com os surdos possivelmente não aconteceria. Silva (2016, p. 42-43) declara que o conhecimento da Libras por todos os discentes, e aqui é possível incluir a equipe pedagógica da escola, “[...] implicaria na efetivação de uma escola mais inclusiva e possibilitadora de interações que extrapolam apenas o contexto comunicativo estabelecido entre surdos e intérprete na sala de aula”.

A terceira categoria de análise relacionada ao papel de outros agentes escolares foi **“Formação contínua para professor de SRM”**. Indagamos ao professor da SRM o que ele tem feito para aperfeiçoar o seu trabalho na Sala de Recursos com alunos surdos e sua resposta está reproduzida a seguir: *“Dando continuidade ao curso de Libras, estudando as metodologias de alfabetização de surdos em português. E fazendo uma especialização”*.

Considerando “continuidade ao curso de Libras”, “estudando as metodologias de alfabetização de surdos” e “fazendo uma especialização”, percebe-se que o PSRM procura auxiliar o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo com sua formação contínua. Além disso, essa formação contribui para torná-lo um profissional melhor e, por conseguinte, para oferecer um atendimento de qualidade aos alunos surdos. É oportuno lembrar que Ferreira (2005) afirma que a escola inclusiva deve ter o propósito de assumir a formação integral para os alunos com deficiência, no caso desta investigação os alunos surdos.

### **O papel do tradutor intérprete por meio da interação em sala de aula**

Para compreender como os tradutores intérpretes auxiliam no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, indagamos como é a interação deles com os professores e os alunos em sala de aula. Um deles disse que é *“Bem interativa e dinâmica [...]”* (TILS1), outro disse que *“A interação entre intérpretes e professores poderia ser mais estreita [...]”* (TILS4), os demais apresentaram as seguintes respostas: *“Muito boa, os professores são abertos e gostam de ter o contato direto com os alunos surdos [...]”* (TILS2) e *“O professor ministra a aula e faço a interpretação das mesmas de forma simultânea nesse momento de interação dentro da sala”* (TILS3).

A partir das respostas, foi possível identificar a categoria de análise **“Interação em sala de aula”**. TILS1 e TILS2 consideram-na muito boa e TILS2 acrescentou que “os professores são abertos e gostam de ter o contato direto com os alunos surdos”. TILS3 respondeu dizendo que só há interação no momento da aula, enquanto TILS4 afirmou que a interação poderia ser mais estreita entre intérpretes e professores.



No que tange à interação, Figueredo (2019) esclarece que, conforme a Teoria Sociocultural de Vygotsky [1984] (1991), a escola se mostra como um local propício para a interação, pois, por meio de atividades socialmente mediadas com um par mais experiente, seja o professor, intérprete, colega ouvinte ou um par surdo, os alunos surdos têm a oportunidade de aprender mais a língua portuguesa e a Libras. A interação entre eles contribui “[...] para uma aproximação do ambiente de aprendizagem ‘às situações naturais’ [...]” (SALLES *et al.*, 2004, p. 107). Logo, o aluno surdo aprende o português escrito tanto com o professor de língua portuguesa quanto com colegas nos momentos de conversa, nos intervalos, além de desenvolver a Libras na interação com os tradutores intérpretes, figura central no processo de ensino-aprendizagem.

A última categoria de análise emergida das respostas dos TILS foi “**Atitudes para inclusão**”, conforme observa-se no seguinte trecho: “*Os alunos ouvintes têm a consciência de que os alunos surdos devem estar incluídos em qualquer atividade [...]*” (TILS1).

No excerto anterior, é sugerida a importância que TILS1 e alunos ouvintes atribuem aos surdos. É uma questão de princípios que se manifestam gradualmente naqueles que convivem com o diferente. Sassaki (2005) refere-se a essa concepção ao expor que o processo de construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva é paulatino. E sinais que mostram que esse processo está ocorrendo são observados frequentemente em escolas, empresas, na mídia televisiva, nos bairros, nas comunidades, em hospitais, em lojas, em *shopping centers* etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida para compreender o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para o aluno surdo na escola estadual pública e oferecer contribuições tanto para os professores da área quanto para os alunos surdos, além de mostrar as dificuldades enfrentadas e sugerir possíveis caminhos a serem trilhados ao longo desse processo. Também foi verificado que há algumas lacunas de pesquisa e as investigações existentes apontam para a necessidade de se conhecer mais esse processo com o propósito de melhorar o ensino-aprendizagem para os alunos surdos, sobretudo na escola pública inclusiva.

Em relação às práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa sob a perspectiva dos professores de português, os dados apontaram que a mediação das aulas é realizada, principalmente, pelos tradutores que recebem total confiança dos professores. Também foi constatado que a mesma aula aos alunos ouvintes é ministrada aos alunos



surdos; no entanto, há professores que fazem atividades diferenciadas por conhecer as peculiaridades linguísticas dos alunos surdos utilizando estratégias, como imagens nos textos, *datashow*, comunicação em Libras etc. Além disso, foi observada a prática do Interacionismo durante as aulas entre alunos surdos e ouvintes com o propósito de favorecer a aprendizagem de ambos.

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar os alunos surdos, ficou evidenciado que quase todos os docentes enfrentam dificuldades e que, para resolvê-las, utilizam estratégias como, por exemplo, a interação em Libras com a mediação do tradutor intérprete. Outra dificuldade encontrada refere-se às diferenças linguísticas entre Libras e língua portuguesa: aquela espaço-visual e esta oral-auditiva (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018). Em razão de a língua portuguesa ser oral-auditiva, é determinante fazer as abordagens em sala de aula com uma quantidade razoável de textos nos mais variados gêneros textuais para que o aluno surdo possa melhorar suas habilidades de leitura e escrita, como propõe a BNCC (BRASIL, 2018).

No que tange ao papel de outros agentes escolares no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos foi observado que o diretor auxilia com procedimentos pedagógicos por meio de reuniões; o pedagogo e apoio pedagógico apoiam os alunos surdos com a intermediação dos tradutores intérpretes; e o professor da SRM busca formação pedagógica para contribuir cada vez mais para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Nesse processo, o tradutor intérprete assume um papel de grande relevância, realizando a interação em sala de aula com professores, surdos e ouvintes.

Em suma, os resultados obtidos nesta investigação mostraram que as práticas do professor na escola estadual inclusiva não se iniciam e tampouco se encerram na sala de aula: elas estão no entorno escolar e envolvem outros profissionais, como diretor, pedagogo, apoio pedagógico, professor da SRM e tradutores intérpretes. Um desses atores que assume um papel essencial no relacionamento entre alunos surdos, professores e outros agentes é o tradutor intérprete, considerado o primeiro par experiente do surdo por partilhar com ele um dos aspectos mais significativos da sua cultura: a Libras, sua língua. Nesse sentido, ficou evidente a importância da aprendizagem da Libras por toda a comunidade escolar, incluindo a família, que é o primeiro apoio do aluno surdo.

Em relação às práticas dos professores de língua portuguesa participantes do estudo, é possível fazer algumas reflexões. Esses professores, assim como outros que também trabalham com alunos surdos em escolas estaduais inclusivas, carecem de uma



boa formação para lidar com o surdo. É necessário, primeiramente, estudar Libras para que conheçam e estabeleçam as diferenças estruturais entre as duas línguas; depois, saber mais sobre as características do aluno surdo que aprende, sobretudo, pelo canal visual. Essa formação poderia ser promovida pela própria escola por meio de projetos e com ajuda dos tradutores intérpretes e/ou do professor da SRM.

Quando a Seduc/AM oferta os cursos e/ou formações, geralmente é indicado apenas um professor por escola para participar e ser o multiplicador para os demais. Percebe-se, dessa forma, uma exclusão dos outros professores que trabalham com alunos surdos. Por outro lado, como sua carga horária de trabalho é intensa, às vezes eles não conseguem realizar os cursos e/ou formações básicas que são pertinentes à sua área de conhecimento quando são realizadas fora da escola; por isso, a importância de se realizar a formação na própria escola abrangendo o maior número de professores.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Amazonas** – Capital e Interior. Manaus: SEDUC/AM, 2020. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/186eH3tOWdF46CcnREzQXv1cjlFcRm8N\\_/view](https://drive.google.com/file/d/186eH3tOWdF46CcnREzQXv1cjlFcRm8N_/view)>. Acesso em: 20 dezembro 2021.

BARDIN, Laurence. (1977). **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf)>. Acesso em: 02 setembro 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 6 agosto 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 6 agosto 2019.

CAMPOS, Mariana. de Lima. Isaac. Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, Cristina. Broglia. Feitosa de; SANTOS, Lara. Ferreira. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. 1. ed. São Paulo: EduFSCar, 2018, p. 37-61.



DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 outubro 2020.

DIAS JUNIOR, Jurandir Ferreira. **Ensino da língua portuguesa para surdos**: contornos de práticas bilíngues. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

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

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERREIRA, Windyz. Brazão. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? **Revista da educação especial**. Brasília, n. 1, p. 40-46, out., 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducao-especial-2091755988/12626-revista-inclusao-nd1>>. Acesso em: 27 setembro 2020.

FIGUEIREDO, Francisco. José. Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

GOMES, Jannine. da Cunha. **Educação inclusiva**: quem se responsabiliza? 1. ed. Curitiba, Appris, 2018.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, n. 69, p. 163-184, mai./ago., 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 fev. 2020.

LACERDA, Cristina. Broglia. Feitosa de.; SANTOS, Lara. Ferreira dos.; CAETANO, Juliana. Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, Cristina. Broglia. Feitosa de.; SANTOS, Lara. Ferreira dos. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Paulo: EduFSCar, 2018, p. 37-61.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva. Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, Daniela.; GRÄFF, Patrícia. Bilinguismo: Uma proposta para surdos e ouvintes. **Revista de Educação do IDEAU**. v. 7, n. 16, julho - dezembro 2012, Semestral. Disponível em: <[http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/38\\_1.pdf](http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/38_1.pdf)> Acesso em: 21 setembro 2015.

MONTEIRO, Marta. de Faria. e Cunha. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental**: um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação



(Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOURA, Maria. Cecília de. Atendimento educacional especializado: estudante surdo – reflexões sobre a identidade, cultura e comunidade. *In*: GIROTO, Claudia. Regina. Mosca.; MARTINS, Sandra. Eli. Sartoreto. de Oliveira.; BERBERIAN, Ana. Paula. (org.). **Surdez e educação inclusiva**. Marília: Cultura acadêmica, 2012, p. 97-117.

OLIVEIRA, Maria. Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012.

PEREIRA, Maria. Cristina. da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: Princípios teóricos e metodológicos. **Educar em revista**. n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>>. Acesso em: 26 março 2020.

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

RICHARDS, Jack.; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, Suelem. Maquiné. **Professores de língua portuguesa e alunos surdos do ensino médio integrado do IFAM/CMC: considerações acerca do processo inclusivo**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2020.

SALLES, H; FAULSTICHET, E; CARVALHO, O; RAMOS, A. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, MEC/SEESP, 2004, v. 1 [139 p.].

SÁNCHEZ, Pilar. Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da educação especial**. Brasília, n. 1, p. 7-18, out., 2005. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12626-revista-inclusao-nd1>>. Acesso em: 27 setembro 2020.

SANTOS, Gislaíne dos. O ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para o aluno surdo. **Revista Diálogos**. v. 4, n. 2, p. 203-223, 2016. Disponível em:<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/4642/3086>>. Acesso em: 26 março 2020.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. Inclusão: paradigma do século XXI. **Revista da educação especial**. Brasília, n. 1, p. 19-23, out., 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12626-revista-inclusao-nd1>>. Acesso em: 27 setembro 2020.

SILVA, Wellington. Jhonner. Divino. Barbosa da. **Práticas de ensino de língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás Regional Catalão, Goiânia, 2016.

SIQUEIRA, Ariela. Soraya. do Nascimento. **Surdez, linguagem e educação**: quem ouve o



sujeito surdo? 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. (1984) **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

**Artigo recebido em:** 23 de maio 2023.

**Aceito para publicação em:** 02 de setembro de 2023.

**Manuscript received on:** May 23, 2023.

**Accepted for publication on:** September 02, 2023.

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

