



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ INSTITUTO DE
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)

MARIA LÚCIA CORDEIRO DOS SANTOS

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO CONTO PARA
ALUNO SURDO EM SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO-AEE**

Marabá – PA

2024

MARIA LÚCIA CORDEIRO DOS SANTOS

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO CONTO PARA
ALUNO SURDO EM SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO-AEE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para obtenção de grau de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Macedo Alencar

Marabá – PA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Taurizinho

S227e Santos, Maria Lúcia Cordeiro dos
O ensino de língua portuguesa por meio do gênero conto para aluno surdo em sala de atendimento educacional especializado-AEE / Maria Lúcia Cordeiro dos Santos. — 2024. 108 f.: il.

Orientador(a): Maria Cristina Macedo Alencar.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2024.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Surdos - educação. 4. Língua portuguesa - Língua brasileira de sinais. I. Alencar, Maria Cristina Macedo, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9120981

Elaborado por Renata Matos de Souza – CRB-2/1586

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ INSTITUTO DE
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES PROFLETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

O ensino da Língua Portuguesa por meio do gênero conto para aluno surdo em sala de
Atendimento Educacional Especializado-AEE

Marabá- PA, _____ de setembro de 2024.

Prof^ª. Dra. Maria Cristina Macedo Alencar
Orientadora e Presidente (Unifesspa-PROFLETRAS)

Prof^ª. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli
Examinadora Interna (Unifesspa-PROFLETRAS)

Prof^º. Dr. Antonio Almir Silva Gomes
Examinadora Externa (UFNIFAP-PPGLET)

Prof^ª. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira
Suplente Interno (Unifesspa-PROFLETRAS)

*Para Edinaldo, João Marcos e Emanuel,
respectivamente meu companheiro e meus filhos, por
toda ajuda, apoio e incentivo e pela compreensão das
ausências.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me conceder forças, ânimo para chegar até aqui, pelo seu infinito amor com que nos cercou, além disto me concedeu sabedoria e perseverança para realização deste trabalho.

À Prf^a Dr^a Maria Cristina Macedo Alencar, minha orientadora, pela paciência, incentivo e sabedoria em analisar o andamento, produção e escrita do presente trabalho.

Aos meus nobres colegas mestrandos Thiago Morais, Joventino Pereira e Maria do Espírito Santo pela compartilha de ideias, trabalhos em grupos, além da nossa amizade construída durante o curso.

Aos demais colegas e professores da turma 08, pelos momentos enriquecedores durante o estudo das disciplinas, com discursões, desconstruções, significação e ressignificações além do aprendizado que colaboraram com meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA, por ter excelentes profissionais na qualidade do ensino, agradecimento estendido ao programa PROFLETRAS.

Aos meus pais Antônio Cisílio dos Santos e Francisca Cordeiro de Brito in memoriam por terem me trazido ao mundo e pelas oportunidades e lições concedida e ensinadas com amor, firmeza, dedicação e responsabilidade.

Ao meu esposo Edinaldo Monteiro Almeida, meus filhos João Marcos Cordeiro dos Santos e Emanuel Cordeiro dos Santos por compreenderem minha ausência e me apoiarem em todos os momentos.

Muito obrigada a todos!

Não há que se esperar ter todas as condições ideais para se começar a implementar propostas inovadoras.

Há que se começar de onde se está, com o que se tem, buscando parcerias com a comunidade surda, discutindo a questão com as comunidades e as famílias, investindo na formação de educadores surdos, permitindo que as propostas se amoldem à medida que caminham.

Certamente as condições particulares das escolas e das comunidades surdas determinarão diferenças na instrumentalização de diferentes propostas, mas variados caminhos poderão levar ao alvo de construir um projeto educativo conjunto, no qual os traços sociolinguísticos- culturais dos surdos formem o eixo principal (Sá, 2016, p. 352).

RESUMO

A presente pesquisa trata do Ensino de Língua Portuguesa (LP) como L2 (L2) em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para aluno surdo, tendo como objetivo elaborar uma Sequência Didática (SD) de atividade de leitura do gênero conto maravilhoso. A proposta está fundamentada nas teorias e legislação vigente sobre inclusão e formação da pessoa surda. Além disso, fundamentam esta pesquisa os estudos sobre Letramentos, ensino de Gêneros textuais-discursivos e a educação bilíngue de surdos. Os aspectos metodológicos na condução da pesquisa e elaboração da SD são próprios da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (Chizzotti, 2010; Lüdke e André, 2013; Mazzotti, 2006). Com isso foi desenvolvido uma proposta de ensino de LP para aluno surdo para melhorar o desempenho, por parte dos profissionais do AEE, no ensino de L2. Durante a observação percebeu-se que o aluno ainda não está alfabetizado na Língua Brasileira de Sinais e nem Língua portuguesa, por isso propomos atividades de leitura para que ele compreenda com autonomia os textos.

Palavra-chave: Língua Portuguesa Segunda Língua; Aluno surdo; Atendimento Educacional Especializado; Ensino de leitura.

RÉSUMÉ

Cette recherche traite de "l'enseignement de la langue portugaise (LP) comme L2 (L2) dans la salle d'assistance éducative spécialisée (AEE), pour les élèves sourds, Le but est d'élaborer une séquence didactique (SD) de l'activité de lecture du genre conte merveilleux. La proposition est fondée sur les théories et la législation en vigueur sur l'inclusion et la formation de la personne sourde. En outre, cette recherche est fondée sur les études sur les lettrages, l'enseignement des genres textuels-discursifs et l'éducation bilingue des sourds. Les aspects méthodologiques dans la conduite de la recherche et l'élaboration du SD sont propres à la recherche qualitative du type étude de cas (Chizzotti, 2010; Yin, 2001; Lüdke et André, 2013; Mazzotti, 2006). Avec cela, une proposition d'enseignement de LP pour les élèves sourds a été développée pour améliorer la performance, par les professionnels de l'AEE, dans l'enseignement de L2. Au cours de l'observation, il a été constaté que l'élève ne maîtrise pas encore la langue des signes brésilienne ni le portugais. Nous proposons donc des activités de lecture afin qu'il puisse comprendre les textes de manière autonome.

Mot-clé: Portugais Langue Seconde; Étudiant Sourd; Service Éducatif Spécialisé; Enseigner de la Lecture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES e GRÁFICO

Figura 1 – Saudações em LIBRAS.....	64
Figura 2 –Alfabeto em Libras–Datilologia.....	65
Figura 3 –Nome de Elementos em Libras	66
Figura 4 –Jardim; Mulher; Homem e saudação em Libras	67
Figura 5 –Gatos de Botas	71
Gráfico 1 –Alunos Surdos e Deficientes Auditivos matriculados nos 16 Municípios do Estado do Amapá.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LP- Língua Portuguesa L2- Segunda Língua

PNEEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

PLACE – Plataforma Acessível

MEC – Ministério da Educação

SD – Sequência Didática

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

DIEES – Divisão de Educação Especial

PMM – Prefeitura Municipal de Macapá

SEED – Secretaria de Estadual de Educação

UNIFESPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O SURDO NO BRASIL	21
2.1	Métodos de Ensino e a Escolarização de Surdos	22
2.2	Os surdos e a Tradição Escolar no Brasil	25
2.3	Legislação sobre a Educação de Surdos no Brasil	29
3	O ENSINO DO GÊNERO CONTO PARA ALUNO SURDO	33
3.1	Os Gêneros do Discurso	33
3.2	O gênero Textual-Discursivo Conto Maravilhoso	39
3.3	Princípios Básicos do Ensino de LP para Surdos	43
4	UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS EM SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	47
4.1	Sala de Atendimento Educacional Especializado	47
4.1.1	<i>A educação de surdos no estado do Amapá</i>	52
4.2	Procedimentos Metodológicos	55
4.2.1	<i>Lócus da Pesquisa e Perfil Docente</i>	56
4.2.2	<i>Análise dos Dados</i>	58
4.2.3	<i>Observação do ensino de LP na sala de AEE</i>	62
4.3	Uma SD para o Ensino do Conto do Gato de Botas em uma Turma de AEE	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXOS	101

1 INTRODUÇÃO

A elaboração deste trabalho remete-me a lembranças vívidas de uma trajetória marcada por desafios e superações, cuja memória permanece conservada e entrelaçada ao meu percurso acadêmico e profissional. Tais recordações revelam-se em fragmentos, ora nítidos, ora nebulosos, mas sempre proporcionando uma reconexão com aspectos essenciais de minha identidade e formação. Ao revisitar minha trajetória, percebo um percurso marcado por decisões assertivas e equívocos, por encontros e desencontros, e pelas muitas nuances de experiências vividas. A partir dessas memórias, organizo aqui uma síntese dos eventos mais significativos que marcaram minha caminhada.

Recordo-me, especialmente, dos tempos de minha infância humilde, vivida no interior do estado de Goiás, que, após a divisão estadual em 1988, passou a integrar o recém-criado estado do Tocantins. Na simplicidade do lar que compartilhava com meus pais e irmãos, o amor e o cuidado materno compensavam a escassez material. Nossas noites, iluminadas por lamparinas, eram dedicadas ao descanso em redes, e a rotina do dia a dia era preenchida por brincadeiras sob as mangueiras e laranjeiras, onde também degustávamos seus frutos. Nossos brinquedos, produzidos artesanalmente, e as brincadeiras eram uma extensão da nossa criatividade e resiliência. Entretanto, as noites escuras traziam consigo o mistério e o temor próprios da infância, dependentes, como éramos, da lamparina para iluminar as horas iniciais do sono.

A esse respeito, Dalcin (2012) afirma que o silêncio não é uma limitação, mas uma abertura para possibilidades, ampliando fronteiras, de onde surgem palavras, argumentações e interrogações que guiam a "procura" pela essência da vida. Para mim, tal silêncio impulsionou minha jornada. Aos 15 anos, parti em busca de educação, residindo nas casas de conhecidos que, embora oferecessem abrigo, exigiam em troca o trabalho doméstico, relegando o estudo ao segundo plano. O acúmulo de tarefas domésticas reduzira drasticamente meu tempo de dedicação escolar.

Sou Maria Lúcia, terceira filha de uma família de agricultores humildes, composta por 11 filhos e guiada por pais semi-analfabetos. Foram eles os principais motivadores de minha jornada educacional, afirmando sempre que, para superar a dureza daquela vida de trabalho árduo, o estudo era essencial. Essas palavras permaneceram gravadas em minha memória até hoje. Cada etapa de minha educação foi vencida com esforço, pois, como trabalhadora doméstica, o tempo e a disponibilidade para as atividades escolares eram escassos.

Gradualmente, contudo, avancei em meus estudos. Apesar dos inúmeros desafios, fui a primeira entre meus irmãos a ingressar no ensino superior, concluir uma especialização e, agora, cursar um mestrado *stricto sensu* como pesquisadora na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no programa de Pós-Graduação (PROFLETRAS).

Iniciei minha vida acadêmica no ano de 1985, aos sete anos de idade, no ensino de primeiro grau, atualmente denominado Ensino Fundamental I. Naquela fase inicial, fui apresentada ao gosto pela leitura, iniciado com a “Carta do ABC”, um material que era exigido como base para, no segundo semestre, utilizar a cartilha “Caminho Suave”. Tínhamos, portanto, a responsabilidade de dominar a leitura desses dois materiais até o final do ano letivo, pois o progresso escolar era condicionado a esse aprendizado.

O temor da reprovação era grande, pois, além do constrangimento, ser reprovado significava o rigor da repreensão paterna. Esse incentivo severo impulsionava-me a dedicar-me profundamente aos estudos, o que me levou a desenvolver desde cedo uma afinidade com a leitura e um desejo constante de crescimento acadêmico, conforme incentivavam meus pais. Esse período foi essencial, pois solidificou minha base educacional e ampliou meu interesse pelo conhecimento. A primeira professora que tive era uma alfabetizadora comprometida, que realizava atividades diárias de leitura, escrita e ditado, experiências que marcaram positivamente minha formação.

Os primeiros quatro anos de minha vida escolar foram decisivos, ainda que desafiadores. A escola localizava-se a cerca de quatro quilômetros de minha casa, e esse percurso era realizado a pé. Embora fosse uma jornada cansativa, essa rotina despertou em mim um senso de disciplina e perseverança, além de fortalecer meu desejo por uma vida melhor através do conhecimento.

Em 1996, enquanto ainda cursava a 8ª série, tive meu primeiro contato com o ambiente de sala de aula como educadora, em um contrato temporário no estado do Tocantins. Naquele ano, fui designada para conduzir uma turma de 1ª série, e essa experiência despertou em mim uma vocação para a educação e o desejo pela profissão docente. Entretanto, naquela época, a formação em magistério era um objetivo distante, devido à indisponibilidade de recursos e à falta de instituições próximas que oferecessem essa habilitação. Somente em 1997, ao aceitar o convite de meu irmão para residir no estado do Amapá, essa possibilidade tornou-se real. Estabeleci-me no município de Serra do Navio, a aproximadamente 200 quilômetros da capital Macapá, e consegui ingressar, através de um processo seletivo, no curso de magistério pelo

sistema modular de ensino na Escola Estadual Doutor Hermelino Herbest Gusmão, concluindo-o em 1999.

Em 2005, prestei concurso público para o estado, na modalidade de ensino especial. Naquele momento, os professores podiam escolher a área de deficiência em que desejavam atuar, e optei pelo atendimento a alunos com deficiência física, acreditando que essa seria uma forma de adaptação gradual, pois ainda não possuía formação específica em Educação Especial. Contudo, devido a atrasos administrativos, minha convocação só ocorreu em novembro de 2009, e a efetivação se deu em março de 2010. Nessa época, a legislação havia sido alterada, exigindo que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) estivesse capacitado para atender a todas as deficiências conforme a demanda escolar.

Diante dessa mudança, a Secretaria de Educação do Estado (SEED) convocou-nos para um curso intensivo de 15 dias sobre deficiências. Assim, fui designada para a Escola Estadual Professora Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, localizada no bairro onde resido, para trabalhar com uma aluna surda matriculada no sétimo ano do Ensino Fundamental II. A partir desse momento, atuei diretamente com ela até sua conclusão do ensino médio, bem como com outros alunos surdos que ingressaram na instituição ao longo dos anos. Desde então, dediquei-me ao atendimento especializado desses estudantes, acumulando aproximadamente uma década de experiência no trabalho com alunos surdos e, atualmente, continuo atuando nessa mesma instituição.

Ao longo dos anos atuando como professora no ensino especial, dediquei-me a ampliar minhas habilidades pedagógicas para atender à diversidade de necessidades dos alunos. Realizei cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) voltados tanto para o ensino de LIBRAS quanto para o ensino de Língua Portuguesa a alunos surdos. Além disso, no cotidiano da prática pedagógica, aprendi a lidar com a cultura surda, desenvolvendo conhecimentos diretamente com os próprios alunos e através de leituras, além de trocas de experiências com colegas da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular, bem como com outros profissionais da área.

Esses anos de aprendizado foram, e continuam sendo, a base do meu exercício pedagógico, além de terem contribuído substancialmente para meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico. Esse processo foi ainda mais enriquecido por minha graduação: em 2012, fui selecionada pela Plataforma Freire para cursar Letras/Francês na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), graduação que concluí em 2016. Em 2018, participei do concurso público da Prefeitura Municipal de Macapá (PMM) para o cargo de professora do ensino

fundamental, do 1º ao 4º ano, no qual fui aprovada, sendo convocada para as etapas seguintes ao final do ano.

Após a aprovação nas fases previstas pelo edital, assumi o cargo em março de 2019, sendo lotada na Escola Municipal Sandra Lobato. Essa nova experiência apresentou-me uma realidade diferente, pois agora era responsável por uma sala regular com 27 alunos do 3º ano, incluindo tanto estudantes sem deficiência quanto outros com necessidades especiais. Entre eles, havia dois alunos autistas, um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e um aluno com deficiência visual. Outro fator que chamou minha atenção foi o fato de que cerca de 30% dos alunos apresentavam dificuldades significativas de leitura e escrita, algo incomum para o nível de escolaridade.

Esse desafio exigia que eu promovesse avanços significativos em suas habilidades até o final do ano, para que pudessem progredir para o 4º ano. Essa experiência revelou-se enriquecedora e desafiadora, mostrando-me a importância de planejar atividades diferenciadas e adaptadas não apenas para os alunos com deficiência, mas para atender às necessidades de todos os estudantes, de modo a favorecer seu desenvolvimento integral. Além das atividades pedagógicas, a inclusão de dinâmicas de interação e participação social foi essencial para ampliar o convívio dos alunos com colegas de diferentes contextos e habilidades, promovendo uma experiência mais inclusiva e enriquecedora.

Em 2020, solicitei transferência para a Escola Municipal Lúcia Neves Deniur, localizada no mesmo bairro onde resido, o qual também abriga a Escola Estadual Professora Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, onde atuo desde 2010. Desde então, divido minha atuação entre essas duas modalidades de ensino, acumulando experiência e desenvolvendo minha prática pedagógica tanto no ensino regular quanto no atendimento especializado.

A cada dia, cresce em mim o interesse pela formação continuada, motivado pelos desafios enfrentados nas diferentes modalidades de ensino e pela complexidade das especificidades de cada aluno. Essas particularidades exigem constante busca por novos saberes. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Secretaria Estadual de Educação (SEED) têm se empenhado em promover formações, com o objetivo de qualificar os professores para atender com maior eficácia às demandas dos alunos. Em 2021, identifiquei uma oportunidade relevante ao encontrar o processo seletivo do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em aberto.

Realizei minha inscrição, optando pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), acompanhando cada etapa do certame até alcançar a aprovação. Essa conquista

representou uma vitória significativa, pois marcou minha primeira inserção em um programa de mestrado em uma universidade pública, um sonho que persegui ao longo da vida e que, reconhecidamente, é almejado por muitos, embora poucos consigam alcançar. A entrada no mestrado foi motivo de grande orgulho e realização tanto para mim quanto para minha família. No entanto, os desafios são expressivos, considerando que, além de minha jornada de trabalho, sou esposa, mãe de um jovem de 22 anos, atualmente cursando sua primeira graduação, e de um adolescente de 16 anos, que está no terceiro ano do ensino médio e se prepara para o ingresso em uma graduação.

Além disso, acúmulo as responsabilidades de dona de casa e motorista, o que demanda grande esforço para conciliar todos esses papéis com as exigências da pesquisa acadêmica. Dado que o programa de mestrado não nos exime das responsabilidades em sala de aula, resta-me apenas lutar para manter um desempenho acadêmico de excelência, evitando reprovações em disciplinas e garantindo o desenvolvimento satisfatório de minha pesquisa. Com base nas minhas experiências acadêmicas e profissionais na área da Educação Especial, em particular no atendimento à pessoa surda, optei por desenvolver uma pesquisa voltada para o ensino de Língua Portuguesa (LP) como Segunda Língua (L2) para surdos.

Por meio desse estudo, almejo contribuir para o desenvolvimento cultural e social do surdo, promovendo uma melhora em sua relação com a sociedade e incentivando seu desenvolvimento pleno em todos os aspectos. O processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos requer uma metodologia diferenciada, que demanda adaptações adequadas e específicas. Tal necessidade é uma preocupação compartilhada entre muitos profissionais da área, especialmente devido às dificuldades enfrentadas pelos surdos no processo de aquisição da LP como L2. No ensino de uma segunda língua, é essencial considerar o conhecimento prévio do aprendiz sobre sua língua de sinais e sobre a Língua Portuguesa, uma vez que ele faz parte e está inserido em um contexto bilíngue que influencia diretamente sua aprendizagem.

A escolha do tema desta pesquisa deve-se às dificuldades frequentemente observadas nos alunos surdos quanto à compreensão de gêneros textuais narrativos ficcionais. Essas dificuldades levantaram o questionamento: de que forma está sendo ministrado o ensino da Língua Portuguesa (LP) aos alunos surdos no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Além disso, o interesse pelo tema é também resultado do contato próximo com a comunidade surda, cuja linha de pesquisa está direcionada ao ensino de LP como Segunda Língua (L2), utilizando o gênero textual “conto”.

Essa escolha visa proporcionar uma aprendizagem interativa e despertar o interesse dos alunos surdos pela LP, especialmente no que se refere à produção e criação de narrativas ficcionais. Assim, espera-se que o aprendizado não se limite à estrutura gramatical, mas que fomenta a habilidade de produzir textos no gênero “conto”, contribuindo para a ampliação de suas capacidades expressivas e de compreensão. No desenvolvimento desta pesquisa, realizei uma revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, abrangendo o período de 2010 a 2023. Essa busca revelou um total de 30 produções acadêmicas dedicadas ao ensino de português como L2 para surdos, incluindo 25 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. Os estudos analisados apresentam uma variedade de metodologias e abordagens teóricas, explorando, principalmente, a interface entre pedagogia bilíngue e educação inclusiva, com ênfase em estratégias de ensino adaptadas à comunidade surda.

Ao refinar os resultados da pesquisa com a expressão “ensino de português como segunda língua para surdos em sala de AEE”, foi encontrada apenas uma dissertação de mestrado: o trabalho de Pazini (2011), intitulado “Alunos com surdez de escola pública em um contexto inclusivo”. Nesse estudo, a autora investigou as percepções de alunos surdos em escolas regulares e suas experiências com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa, desenvolvida a partir de uma metodologia qualitativa, evidenciou a limitada acessibilidade ao currículo escolar por parte desses alunos, em virtude da ausência de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sala de aula. Essa deficiência na comunicação demonstra os desafios persistentes na implementação de uma educação inclusiva, ao destacar as barreiras enfrentadas pelos alunos surdos na interação com os conteúdos curriculares.

Os resultados desta dissertação indicaram que, apesar dos esforços para a inclusão de alunos surdos, persistem barreiras significativas para a compreensão do conteúdo escolar, uma vez que muitos professores regentes ainda não possuem domínio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O estudo concluiu que, embora a convivência com alunos ouvintes seja valorizada pelos alunos surdos, a funcionalidade das salas de recursos multifuncionais mostra-se comprometida, refletindo uma necessidade urgente de políticas educacionais mais eficazes que garantam a verdadeira inclusão e acessibilidade no ensino.

Esses resultados destacam a relevância desta pesquisa na produção acadêmico-científica, pois contribuem para o aprofundamento do conhecimento sobre o ensino de português para alunos surdos. No âmbito pessoal, como professora-pesquisadora, essa pesquisa proporciona novas informações, expandindo meu arcabouço científico-cultural. Esse enriquecimento é essencial para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a

construção de uma prática pedagógica informada e fundamentada, que guiará minha atuação com maior sabedoria e embasamento teórico, além de fomentar a busca por novas perspectivas de verdade e compreensão.

O ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos tem sido uma preocupação constante, não apenas entre os professores da sala de AEE, mas também entre os educadores das salas regulares e demais profissionais dos ambientes escolares e acadêmicos. Para isso, é fundamental a presença de profissionais especializados e capacitados, que possuam metodologias específicas e adequadas às necessidades de aprendizagem desses alunos, uma vez que cada estudante surdo apresenta singularidades na forma de interagir com a língua.

Como parte das observações realizadas na sala de AEE, esta dissertação apresenta uma Sequência Didática (SD) com sugestões para o ensino do gênero “conto maravilhoso” na Língua Portuguesa. O objetivo geral da pesquisa é elaborar uma SD de leitura no gênero “conto maravilhoso” para o ensino de LP como Segunda Língua (L2) para alunos surdos, a ser aplicada em atividades realizadas na sala de AEE. Como objetivos específicos, busca-se compreender o funcionamento de uma sala de AEE; identificar metodologias e objetivos do ensino de LP para alunos surdos na sala de AEE; e elaborar uma proposta de ensino de LP para alunos surdos em uma sala de AEE. Este trabalho baseou-se na metodologia de estudo de caso, apresentando os aspectos metodológicos adotados para a condução da pesquisa, incluindo o tipo de pesquisa, a descrição do objeto de estudo, bem como a abordagem e as estratégias empregadas para a coleta e análise dos dados.

Esta dissertação adota uma abordagem metodológica qualitativa, caracterizada pelo estudo de caso. Conforme discutido por Melo Júnior e Marais (2018), com base em Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso tem obtido destaque nas ciências sociais e na educação por sua capacidade de aprofundamento, sistematização e rigor nas pesquisas acadêmicas. A proposta de ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) visa promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em alunos surdos. Favorito (2006) argumenta que a educação bilíngue deve priorizar a Língua de Sinais como primeira língua, enquanto a LP é ensinada como L2, de forma a possibilitar ao aluno surdo uma interação mais eficaz com a comunidade ouvinte e a favorecer a construção de uma autoimagem positiva.

Neste contexto, é essencial compreender que a Língua de Sinais, como modalidade linguística distinta da língua oral, desempenha o papel de mediadora no processo de aprendizagem da LP. Para facilitar essa aquisição, os métodos pedagógicos devem ser visualmente orientados, exigindo adaptações e ajustes metodológicos no ambiente de ensino.

Essas adaptações são fundamentais para garantir que o aluno surdo possa compreender e dominar a LP, o que contribui para o fortalecimento de seu desempenho acadêmico e para sua integração social.

A estrutura desta dissertação está dividida em três seções principais. A introdução é seguida pela primeira seção, na qual se aborda teoricamente o processo histórico da educação bilíngue para surdos, contemplando métodos de ensino, a escolarização de surdos, a tradição escolar no Brasil e a legislação referente à educação de surdos no contexto da educação inclusiva. Na segunda seção, são apresentados os pressupostos metodológicos para o ensino do gênero “conto” a alunos surdos, explorando os diversos usos da linguagem e suas expressões semióticas. Nessa parte, são discutidas as características do gênero “conto” e as práticas de leitura e produção textual, conforme as orientações de Geraldi (2011).

A terceira seção apresenta a proposta de Sequência Didática (SD), detalhando o ensino de Língua Portuguesa para surdos em uma sala de AEE no município de Macapá, incluindo um panorama sobre a educação de surdos na região, o lócus da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Argumenta-se que uma sequência didática com adaptações curriculares pode facilitar a aprendizagem da LP como L2 por alunos surdos. Por fim, são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O SURDO NO BRASIL

Sá (2010) apresenta um estudo histórico sobre a posição dos surdos nas sociedades ocidentais, constatando que, historicamente, as pessoas surdas foram frequentemente consideradas menos capazes que as ouvintes. Ao longo da história, os surdos sofreram preconceito e foram rejeitados por diversos setores da sociedade. Na Antiguidade, pessoas com deficiência eram frequentemente vistas como manifestações de forças divinas, capazes de absorver males que poderiam recair sobre a comunidade. Em algumas sociedades, como no Egito antigo, crianças com deficiência eram eliminadas ao nascer, enquanto para os hebreus a deficiência era interpretada como uma "impureza" ou punição divina, associada ao pecado.

Segundo Sá (2010), nas sociedades gregas e romanas, a deficiência também era motivo de exclusão social. Nessas culturas, a capacidade de um indivíduo era medida por sua aptidão para trabalhar, estudar, lutar e se comunicar. Nesse sentido, os surdos eram considerados incapazes de sobreviver, pois, na visão de gregos e romanos, não podiam desenvolver as habilidades exigidas para participar ativamente da sociedade. Durante a Idade Média, o cenário começou a mudar com a prática dos votos de silêncio nos conventos. Os monges, impedidos de comunicar-se oralmente, desenvolveram um código de sinais para facilitar a comunicação entre si (Reilly, 2007, p. 17). Posteriormente, esses mesmos monges foram convocados pela Igreja Católica para assumir a educação de crianças e jovens da nobreza, muitos dos quais eram surdos.

Em 1660, o padre Pedro Ponce de León (1579-1633) desenvolveu o primeiro alfabeto manual, destinado ao auxílio na educação de surdos. Esse marco inicial contribuiu para que a comunidade surda começasse a ser valorizada em contextos educacionais. O interesse dos estudiosos pelo tema cresceu, especialmente porque o ensino de surdos envolvia benefícios financeiros significativos, considerando que os alunos eram, em sua maioria, descendentes da realeza. No século XVIII, o abade Charles Michel L'Épée fundou a primeira escola pública para surdos na França, consolidando um importante avanço para a educação da comunidade surda.

[...] na verdade por trás de uma história na qual se glorifica o abade L'Épée e seus sucessores está o início das práticas de agrupamentos de surdos em instituições, primeiramente chamadas asilos e, depois, escolas. A história da perspectiva dos benfeitores destaca pessoas e feitos, mas esconde a prática social de colocar à margem os diferentes e asilá-los (Sá, 2010, p. 70).

A proposta educacional do abade Charles Michel L'Épée, voltada para a comunidade surda, possuía uma intenção positiva, contribuindo para o desenvolvimento de uma instituição que, a partir de uma pequena escola, transformou-se em uma referência internacional. Contudo,

também surgiram ali as primeiras práticas de segregação dos surdos, que eram isolados e agrupados em instituições asilares. Além disso, a educação desses indivíduos era conduzida exclusivamente por ouvintes, configurando uma relação de poder, em que a comunidade ouvinte exercia autoridade sobre os surdos, determinando as diretrizes e métodos educacionais. A falta de informações acessíveis às famílias e à sociedade contribuiu para dificultar o avanço da educação de surdos desde os primórdios.

Inicialmente, as famílias contavam apenas com diagnósticos médicos, que frequentemente impunham uma visão limitante sobre as capacidades das crianças surdas, apresentando-as como seres incapazes de integração social. Na visão médica da época, eram considerados indivíduos desprovidos de autonomia e sentimentos próprios, o que reforçava o estigma e a exclusão. Nas próximas seções, são apresentados os principais métodos de escolarização dos surdos até a consolidação do campo da educação bilíngue no Brasil. Em seguida, o texto examina documentos internacionais e a legislação brasileira elaborada ao longo dos anos, que embasam as práticas educacionais direcionadas à comunidade surda, até o cenário atual.

2.1 Métodos de Ensino e a Escolarização de Surdos

As primeiras escolas para surdos surgiram na Europa, no século XVII, transformando progressivamente o contexto educacional dos surdos. No Brasil, contudo, essa iniciativa demorou um pouco mais a ocorrer. Somente em 1857 foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, com o objetivo de promover a educação dessa comunidade. Ao longo de sua trajetória, o INES adotou três principais correntes metodológicas, conforme destacadas por Capovilla (2000). Tais metodologias refletem a abordagem de países que influenciaram a educação de surdos no Brasil, mantendo impacto nas práticas pedagógicas voltadas para surdos até os dias atuais. As metodologias identificadas são: o oralismo, a comunicação total, o bimodalismo e a educação bilíngue.

O método oralista, também conhecido como “método alemão”, foi introduzido por Samuel Heinicke (1729-1790) na Alemanha. Segundo Strobel (2009, p. 16), essa abordagem concentra-se no desenvolvimento da expressão oral, instruindo os alunos surdos a se comunicarem verbalmente. Tal método emprega uma variedade de estratégias pedagógicas, como a fala, a leitura labial e a escrita, todas fundamentadas nas línguas orais. Para os

defensores do método oralista, essa seria a única abordagem efetivamente válida para integrar a pessoa surda à sociedade.

O oralismo caracteriza-se por um modelo clínico que parte do pressuposto de que a surdez é uma deficiência a ser mitigada por meio do estímulo auditivo, buscando, assim, aproximar o indivíduo da "norma" auditiva. Esse método foi amplamente defendido no Congresso de Milão, realizado na Itália, em 1880, evento que resultou em grandes retrocessos para o desenvolvimento das Línguas de Sinais ao redor do mundo e, conseqüentemente, para a comunidade surda. Dentre as resoluções aprovadas nesse congresso, destacam-se as mais prejudiciais à educação dos surdos, como a proibição do uso de Línguas de Sinais nos contextos educacionais, favorecendo exclusivamente o ensino oral:

- 1 Os educadores de surdos que adotam métodos oralistas precisam se dedicar à criação de obras específicas sobre este método;
- 2 É necessário que os surdos utilizem a língua oral durante a conversação com pessoas falantes, já que a fala é desenvolvida mediante a prática;
- 3 O processo de educação e ensino de pessoas surdas precisa oferecer preferência ao uso da língua falada, abandonando o uso da língua de sinais (gestual);
- 4 Com relação ao ensino dos surdos, é possível que a fala seja prejudicada pela utilização da língua de sinais de maneira simultânea com a língua oral. Por este motivo, é preciso priorizar a utilização da língua articulada pura;
- 5 Para tornar possível a implementação do método oralista é necessário que as crianças com deficiência auditiva recentemente admitidas nas escolas sejam orientadas por meio da fala e fiquem separadas das crianças que já foram alfabetizadas por meio da educação gestual. (Atlas, 1880/2011, p.93).

Observa-se nas resoluções do Congresso de Milão a clara segregação e exclusão da pessoa surda, evidenciando que o conceito de inclusão estava ausente do pensamento dos congressistas. Atualmente, compreende-se que, para a verdadeira inclusão ocorrer, é necessário que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham a oportunidade de aprender e conviver. Esse convívio promove benefícios mútuos, contribuindo para a dissolução de barreiras culturais e reduzindo a segregação. No Brasil, o método oralista foi empregado por mais de um século, durante o qual os alunos surdos eram frequentemente forçados a permanecer com as mãos imobilizadas para desencorajar o uso de sinais.

Esse método resultou em um número significativo de surdos analfabetos e marcou uma época de violência institucionalizada, que representou um grande retrocesso para a escolarização dos surdos em nosso país. Segundo Quadros (2008, p. 22), ao longo da história do ensino nas cidades brasileiras, o oralismo sempre foi, e continua a ser, uma experiência que apresenta resultados limitados para o desenvolvimento da linguagem e para a integração da comunidade surda. Outro limite da abordagem oralista, conforme pontua Quadros (2008, p. 23),

está relacionado à aquisição da linguagem oral. Estudos como o de Duffy (1987 apud Quadros, 2008, p. 27), realizados com crianças surdas nos Estados Unidos, indicaram que, apesar de muitos anos de esforço investido na oralização, essas crianças conseguiam compreender, em média, apenas 20% das mensagens através da leitura labial.

Além disso, a produção oral das crianças surdas raramente era compreendida por interlocutores sem experiência prévia em interação com a comunidade surda. Com o passar do tempo, evidenciou-se a ineficácia do método oralista (Favorito, 2006) e tornou-se cada vez mais evidente o sucesso do uso da Língua de Sinais entre os surdos, o que demonstrou a necessidade de mudanças profundas no processo de escolarização dessa comunidade.

Refletindo esse novo cenário é criada nos Estados, entre os anos setenta e oitenta, uma nova abordagem educacional denominada Comunicação Total que se espalhou por muitos países. Nessa abordagem, o professor poderia recorrer a todos os meios de comunicação disponíveis para interagir com os alunos surdos: língua, sinais, alfabeto digital, escrita, fala, pantomima, desenhos etc. A comunicação Total, entretanto, ainda é uma resposta metodológica centrada na língua oral (Favorito, 2006, p.74).

A Comunicação Total, conforme apontado por favorito (2006), foi introduzida como um complemento ao oralismo. Uma abordagem adicional adotada no ensino de alunos surdos é o bimodalismo, no qual “os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da Língua Portuguesa, configurando o sistema denominado ‘português sinalizado’” (Quadros, 2008, p. 24). O bimodalismo é amplamente empregado por ouvintes que, não sendo fluentes em línguas de sinais, utilizam sinais simultaneamente à fala para se comunicar com surdos. Tal prática resulta na supressão da língua de sinais, uma vez que a sinalização fica subordinada à gramática da Língua Portuguesa (LP).

Como consequência, os estudantes surdos não têm garantido o pleno acesso aos conteúdos escolares, dado que “sistemas de sinais artificiais, como tentativas de adaptação da língua oral-auditiva para uma modalidade visual-espacial, são frequentemente empregados para negar à criança surda a oportunidade de criar e vivenciar uma língua natural” (Quadros, 2008, pp. 23-24). Quadros (2008) critica o uso do “português sinalizado” ou bimodalismo, argumentando que essa prática inviabiliza a preservação das estruturas linguísticas tanto da LP quanto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois cada uma depende de diferentes canais sensoriais: enquanto a LP é uma língua oral, que requer o canal auditivo para ser compreendida, a LIBRAS é uma língua visual-espacial, exigindo o canal visual para seu processamento adequado.

Além disso, Quadros (2008) destaca que elementos expressivos, como as expressões faciais e os movimentos bucais, essenciais na LIBRAS, tornam-se incompatíveis com a fala

oral, evidenciando as limitações do “português sinalizado”. Esse sistema gera confusões para os usuários surdos, que enfrentam dificuldades em compreender a gramática da LP e diferenciar suas estruturas das da LIBRAS. Na LP, por exemplo, os verbos são conjugados em diferentes tempos e modos; em contraste, na LIBRAS “o tempo é expresso através de marcadores temporais, que apresentam entre si relações espaciais” (Teixeira, 2013, p. 39).

Para Quadros (2008), o “português sinalizado” consiste basicamente na memorização de uma lista descontextualizada de sinais, o que não constitui uma educação bilíngue. A educação bilíngue, surgida como uma contraposição aos métodos anteriormente utilizados, passa a orientar as práticas de ensino para surdos no Brasil a partir do final da década de 1990. Essa abordagem considera a LIBRAS como primeira língua dos surdos e a LP como segunda, respeitando as especificidades linguísticas e culturais de cada uma. O processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio da compreensão dessas diferenças e a partir de estratégias pedagógicas que valorizam o canal visual, enfatizando a LIBRAS como elemento central de comunicação e expressão dos surdos.

O indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos, objetivando representar conceitos. O conhecimento de um sistema simbólico é o conhecimento da forma como aquele determinado sistema de linguagem categoriza a experiência. Em uma perspectiva semiótica, podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda (Fernandes; Correia, 2008, p. 23).

O desenvolvimento do método de ensino bilíngue para surdos está respaldado pelo surgimento de importantes documentos que regulamentam a escolarização dessa comunidade. Tais documentos têm desempenhado um papel fundamental na implementação das políticas educacionais para surdos no Brasil, como será discutido nas próximas seções.

2.2 Os surdos e a Tradição Escolar no Brasil

A instituição escolar pública deve ser um espaço que valorize a diversidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa para todos. Para que esses objetivos se concretizem, é necessário um marco regulatório eficiente, provido pelos Estados-nação. As legislações internacionais e as declarações de que o Brasil é signatário têm impulsionado as transformações necessárias para a efetivação de uma educação bilíngue para surdos nas escolas brasileiras.

Um marco importante nesse processo foi a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, ocorrida em 1990. Em seu artigo 6º, esse documento estabelece diretrizes para uma educação pública inclusiva e de qualidade, que contemple as necessidades educacionais de todos os alunos. A declaração tem como objetivo melhorar os diversos aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência em todos os níveis, de modo que os resultados de aprendizagem essenciais sejam alcançados por todos, especialmente nas áreas de alfabetização linguística e matemática, bem como na capacitação para a vida.

O documento é composto por 10 artigos que tratam dos meios e necessidades para o desenvolvimento das competências básicas de aprendizagem, abarcando, entre outros temas, cuidados essenciais e oportunidades de desenvolvimento na primeira infância, ensino fundamental relevante e de qualidade, e a educação extraescolar para crianças e jovens, com ênfase na alfabetização, no domínio de conhecimentos básicos e na capacitação profissional.

- 1 Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.
- 2 Expandir o enfoque.
- 3 Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.
- 4 Concentrar a atenção na aprendizagem.
- 5 Ampliar os meios de o raio de ação da educação básica.
- 6 Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.
- 7 Fortalecer as alianças.
- 8 Desenvolver uma política contextualizada de apoio.
- 9 Mobilizar os recursos.
- 10 Fortalecer a solidariedade internacional.

(Unesco, 1990).

O tema “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” representou um avanço significativo para a inclusão da pessoa surda no contexto educacional, ao impor a valorização das diferenças e das potencialidades de todos os estudantes. Esse princípio impulsionou uma reestruturação dos currículos e a adaptação de atividades de ensino-aprendizagem, visando ao desenvolvimento integral dos alunos surdos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, foi um fator propulsor para o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas instituições escolares.]

Outro marco importante para a educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, de 1994. As resoluções apresentadas nesse documento influenciaram o desenvolvimento do pensamento inclusivo e o processo de acessibilidade para pessoas com deficiência, consolidando o princípio de “educação para todos”, que reforça direitos já previstos na Constituição Federal de 1988. No que se refere especificamente aos alunos surdos, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) recomenda que sejam implementadas políticas e práticas educacionais inclusivas que promovam o acesso e o aprendizado por meio de recursos adequados e estratégias bilíngues, favorecendo a participação plena desses estudantes no ambiente escolar.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdos/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes e unidades regulares (Brasil, 1994).

A *Declaração de Salamanca* propôs diretrizes específicas para garantir os direitos de aprendizagem dos surdos, reconhecendo as diferenças linguísticas e destacando a Língua de Sinais como um recurso essencial na educação dos surdos. Esse documento tornou-se uma referência frequentemente citada por estudiosos da educação inclusiva e é amplamente mencionado em diversas leis e políticas educacionais.

A Convenção de Guatemala, de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Essa convenção define como discriminação, baseada na deficiência, toda forma de distinção ou exclusão que impeça ou restrinja o exercício de direitos e liberdades fundamentais. Esse decreto possui importante repercussão no campo educacional, pois exige uma reinterpretação da Educação Especial, compreendendo-a no contexto da diferenciação necessária para eliminar barreiras que dificultam o acesso à escolarização de pessoas com deficiência.

Os métodos de escolarização dos surdos, somados aos documentos normativos apresentados, orientam as políticas educacionais para os surdos no Brasil. Como demonstrado, o processo de reconhecimento do direito a uma língua própria e, conseqüentemente, a uma educação bilíngue para os surdos, foi constituído gradualmente ao longo da história.

As diversas abordagens e métodos para a escolarização dos surdos refletem não apenas desafios teórico-metodológicos, mas também questões políticas e sociais em torno da inclusão dos

surdos nas sociedades ocidentais. Esse contexto propicia uma reflexão sobre o funcionamento da sala de aula, que, por ser um espaço de diversidade, demanda relações baseadas no diálogo e na superação das resistências diárias. Nesse sentido, Perlin (2016) assinala que:

[...] essas forças de resistências são construídas no interior de processos de representação da alteridade. O movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida do surdo contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação da política da identidade entre poder surdo e poder ouvinte, em que surge uma proximidade dinâmica da identidade surda que denominamos política de identidade. (Perlin, 2016, p. 67).

Um dos desafios constantes enfrentados pelos surdos no contexto da escola brasileira está relacionado ao fenômeno do ouvintismo, uma ideologia dominante a que os surdos foram historicamente submetidos. Essa concepção se manifesta nas relações entre surdos e ouvintes nos mais diversos segmentos escolares, evidenciando-se na valorização das habilidades auditivas e na subordinação da cultura surda aos padrões ouvintes. Para Skliar (p. 15), o ouvintismo é definido como:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se para narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (Skliar, 2016, p. 15).

As práticas terapêuticas mencionadas referem-se aos métodos clínico-medicalizantes, nos quais as pessoas surdas são frequentemente categorizadas como deficientes em comparação com a comunidade ouvinte, o que as coloca em uma posição de desvantagem. Sob a concepção clínica, o indivíduo surdo é constantemente orientado a buscar uma “cura” por meio de tratamentos fonológicos que visam ao desenvolvimento da fala, ou incentivado a realizar implantes cocleares, com o intuito de aproximar-se do padrão de “normalidade” estabelecido pela sociedade ouvinte. Tanto os tratamentos fonológicos quanto o implante coclear impõem ao surdo a necessidade de conformar-se a um modelo ouvinte de "normalidade".

Os tratamentos médicos e clínicos criam uma expectativa em seus pacientes de que, futuramente, a surdez poderá ser “curada” ou “corrigida”, sem considerar que a relação entre surdos e ouvintes transcende questões puramente audiológicas. Além disso, o indivíduo surdo não alcançará uma audição completa e, em razão disso, enfrentará desafios no processo linguístico e educacional. A escolarização do surdo, por exemplo, pode ser afetada, podendo resultar em processos de exclusão, nos quais a diferença linguística é vista como um desvio em relação ao padrão majoritário. Como já advertiu favorito (2006):

Tradicionalmente a educação de surdos, integrada à Educação Especial, tem sido marcada por uma visão clínica, hegemônica nessa área, segundo a qual os surdos são narrados e descritos como deficientes, portadores de déficits, casos patológicos, seres

incompletos. Essa visão clínico-terapêutica, que até hoje influencia a maior parte das práticas educacionais com surdos, opera com a ideia de cura, de normalização através de técnicas fonoaudiológicas que “façam” o surdo se aproximar o mais possível do padrão ouvinte; isto é, a superação da deficiência estaria na aquisição da fala (Favorito, 2006, p. 44).

Na perspectiva clínico-terapêutica, a pessoa surda é frequentemente considerada um sujeito que necessita de tratamentos para se adequar ao padrão estabelecido pela sociedade ouvinte. Em tais práticas, observa-se um desrespeito pela cultura surda, bem como a imposição de um silenciamento, que configura uma forma de negação cultural e de violência simbólica contra esses indivíduos, impedindo-os de se reconhecerem e se afirmarem positivamente como pessoas surdas. O fenômeno do ouvintismo, como discutido anteriormente, tem raízes históricas e reflete a imposição da cultura ouvinte sobre a comunidade surda. Essa construção, centrada na figura do "ouvinte", gerou e continua a gerar exclusão, negação e invisibilidade das pessoas surdas e de suas produções culturais.

As abordagens clínico-terapêuticas aplicadas na escolarização dos surdos resultam em prejuízos significativos para o desenvolvimento da linguagem, pois promovem uma privação linguística decorrente de preconceitos históricos, que desvalorizam os alunos surdos enquanto sujeitos (Favorito, 2006, p. 26). Em contraposição a essa visão, surge a abordagem socioantropológica da relação entre surdos e ouvintes, na qual a surdez é compreendida como uma diferença cultural e linguística. Ao reconhecer a surdez como uma diferença linguística, a concepção do surdo se transforma, passando a ser vista como a de um sujeito que desenvolve sua atividade simbólica mediada pela língua de sinais. Nesse sentido, Sá (2010) salienta:

Não utilizo a expressão “deficiente auditivo” com o objetivo de ressituar o conceito de surdez, visto que esta expressão é utilizada, com preferência, no contexto clínico-médico; utilizo o termo “surdo”, pois está mais afeito ao marco sociocultural da surdez. Assim enfatizo a diferença e não a deficiência [...] porque cremos que é nela [na diferença] que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes (Sá, 2010, p. 65, grifo da autora).

Dessa forma, é por meio do uso de sua língua própria que o sujeito surdo constrói e preserva sua identidade e a de sua comunidade, contribuindo simultaneamente para a valorização e o reconhecimento de sua cultura.

2.3 Legislação sobre a Educação de Surdos no Brasil

As instituições de ensino têm a responsabilidade de contribuir para a formação e inclusão dos indivíduos na sociedade, promovendo sua atuação como agentes de transformação em seus contextos. Para tanto, é fundamental que existam ações políticas e uma legislação robusta que assegurem o cumprimento desse papel e garantam que tais objetivos sejam efetivamente alcançados. No contexto atual da educação inclusiva para pessoas com deficiência, algumas conquistas foram essenciais para promover uma mudança significativa na política educacional, em contraste com os modelos tradicionais, que contribuíram amplamente para a exclusão e o silenciamento de grupos minoritários.

Destaca-se, entre essas conquistas, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, promovido com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse artigo evidencia a responsabilidade do Estado em desenvolver políticas públicas inclusivas, de modo que todo cidadão tenha acesso à educação e possa desenvolver-se plenamente, em parceria com sua família.

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Ldb, 1996) afirma que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (Brasil/Ldb, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu artigo 59, trata da organização e adaptação das escolas para atender às necessidades específicas dos estudantes e destaca a importância de professores especializados para a integração desses educandos nas classes regulares. No parágrafo único do artigo 60, a LDB afirma que “o poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”.

Esse artigo reforça o compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva e com a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse contexto, o aluno surdo encontra-se

entre os públicos atendidos pela educação inclusiva. Assim, as políticas educacionais devem assegurar a igualdade de oportunidades e o respeito à singularidade do processo de aprendizagem, promovendo a integração dos alunos surdos e o convívio inclusivo no ambiente escolar. A Lei nº 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade, estabelece, em seus artigos 17 e 18, a responsabilidade do poder público em eliminar as barreiras de comunicação, além de exigir a formação de intérpretes e tradutores para facilitar a comunicação, especialmente no atendimento aos alunos surdos.

O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer e arte. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (Brasil, 2000).

O Parecer nº 17/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, foi instituído pela Resolução nº 02/2001 e dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua inclusão social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais. Embora contenha terminologias atualmente em desuso, como “portadores de necessidades especiais” e “cursos de 1º e 2º graus” (atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente), esse parecer teve significativa importância ao tratar da formação de professores e da organização dos sistemas de ensino para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

Os sistemas de ensino municipais e estaduais assumiram a responsabilidade de implementar a Educação Especial em todas as etapas e modalidades de ensino, devendo ainda fornecer os recursos necessários para essa implementação. A esses sistemas compete, também, o desenvolvimento de políticas eficazes e adaptações curriculares indispensáveis para que os alunos com deficiência possam compreender os conteúdos. A Lei nº 10.436, de 2002, regulamentou a Resolução nº 02/2001 ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades e indivíduos surdos no Brasil. A LIBRAS passou a ser reconhecida como uma língua com estrutura gramatical própria e sistema linguístico de transmissão de ideias, constituindo-se como a língua materna ou natural dos surdos brasileiros.

Essa denominação foi formalizada durante a Assembleia convocada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em outubro de 1993. O Decreto nº

5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta essa lei e reafirma a LIBRAS, conforme descrito em seu artigo 1º, como “meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados”. Além disso, o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, reforça esse princípio ao estabelecer que o poder público deve adotar medidas para assegurar a comunicação acessível a todos, incluindo a formação de intérpretes e tradutores para promover a acessibilidade linguística no contexto educacional.

A formação de professores para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, ensino médio e educação superior em cursos de graduação deve ser realizado em nível superior em curso de graduação de licenciatura plena em letras ou em letras/LIBRAS/ LP como L2 (Brasil, 2000).

O Decreto nº 5.626/2005 ampliou o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para surdos e ouvintes, promovendo sua inclusão nos currículos dos cursos de Educação Especial, Licenciaturas e Fonoaudiologia nas instituições de ensino superior. Esse decreto também determinou o ensino da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nas escolas que atendem alunos surdos, priorizando a LIBRAS como primeira língua para esses estudantes. Essa legislação reconhece que é por meio da LIBRAS que o surdo interage na sociedade, constrói sua identidade e exerce sua cidadania, sendo essa língua um meio essencial de inclusão.

Até que a sociedade alcance um status bilíngue LP-LIBRAS, a atuação do intérprete de LIBRAS é fundamental para a promoção da acessibilidade linguística, dado que a pessoa surda vive em um contexto majoritariamente ouvinte. A Lei nº 12.319, de 1º de dezembro de 2010, regulamentou a profissão de Tradutor-Intérprete de LIBRAS, conferindo a esse profissional a competência para realizar interpretação simultânea e estabelecendo a proficiência necessária para a tradução e interpretação entre LIBRAS e a Língua Portuguesa (LP). Essa legislação foi crucial para o avanço do processo de inclusão do surdo, ao garantir acesso aos conteúdos e conhecimentos transmitidos pelos professores e ao promover o respeito às especificidades linguísticas dos alunos surdos.

O papel do tradutor-intérprete é inegavelmente relevante, pois atua como mediador entre professores e alunos surdos. No entanto, sua presença na sala de aula, por si só, não assegura a plena inclusão, que depende do comprometimento de todos os envolvidos no contexto educacional. Gestores, professores e alunos devem promover um ambiente de interação inclusivo, de modo que a inclusão educacional do surdo transcenda a interação restrita com o tradutor-intérprete de LIBRAS.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação e elaborada por um grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 948/2007, orienta as propostas pedagógicas das escolas regulares, promovendo o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Esse documento estabelece diretrizes específicas para a inclusão de alunos surdos, incluindo: (1) o ingresso de alunos surdos em escolas regulares; (2) a oferta de educação bilíngue, com a LIBRAS como primeira língua e a LP ensinada como L2, na modalidade escrita, para alunos surdos; e (3) a presença de tradutores-intérpretes de LIBRAS-LP e a inclusão do ensino de LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é oferecido tanto em LIBRAS quanto na modalidade escrita da LP, garantindo que os alunos surdos possam compartilhar as turmas comuns com os demais alunos no ambiente escolar regular.

Este tópico apresenta uma reflexão fundamentada na análise de documentos e legislações essenciais para a construção dos métodos de escolarização de surdos ao longo da história, até o desenvolvimento do campo da educação bilíngue para surdos no Brasil. Observa-se que essa educação ainda está em processo de consolidação, considerando a predominância dos métodos oralistas e do bimodalismo em muitas práticas de escolarização de surdos. No tópico seguinte, será abordada a noção de gêneros de discurso, com ênfase no gênero “conto maravilhoso”, e os princípios básicos para o ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de fundamentar uma proposta de prática de ensino de LP como L2, que atenda às especificidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

3 O ENSINO DO GÊNERO CONTO PARA ALUNO SURDO

3.1 Os Gêneros do Discurso

De acordo com Bakhtin (1997), os variados usos da linguagem, bem como suas formas de expressão semiótica, manifestam-se por meio de enunciados concretos, proferidos por sujeitos que participam de interações sociais em esferas específicas de atividade humana. Essas esferas, também denominadas esferas sociais, não apenas influenciam o significado dos enunciados por meio de projeções ideológicas e avaliativas, mas também os moldam de acordo com as condições de produção e com os objetivos discursivos específicos de cada contexto.

Essas condições e finalidades discursivas materializam-se no conteúdo temático, no estilo e na composição dos enunciados.

Assim, todas as esferas de atividade humana estão intrinsecamente ligadas à linguagem, que se configura como um elemento essencial para a comunicação e interação em todos os setores da sociedade, seja na política, economia, educação, arte ou em qualquer outra área. Uma das premissas centrais do Círculo de Bakhtin (Faraco, 2009) é que a linguagem não é homogênea, mas, ao contrário, é diversificada e adaptada às distintas esferas da vida social. Nesse sentido, diferentes formas de linguagem, estilos de comunicação e gêneros discursivos são apropriados e particularmente adequados para cada uma dessas esferas (Bakhtin, 1997).

Por exemplo, a linguagem empregada em contextos acadêmicos difere daquela utilizada em uma conversa informal, assim como a linguagem jurídica se distingue da artística. Essas variações refletem as particularidades e as exigências de cada esfera de atividade. Contudo, apesar da diversidade linguística, Bakhtin enfatiza que essa variedade não compromete a unidade linguística de uma nação. O autor argumenta que, embora haja uma ampla gama de formas de linguagem, todas elas compartilham uma base linguística comum, permitindo comunicação e compreensão mútua entre os membros de uma mesma comunidade linguística, mesmo que utilizem formas de linguagem diferentes em contextos distintos (Bakhtin, 1997).

Os gêneros discursivos representam padrões estáveis e reconhecíveis de uso da linguagem em situações comunicativas recorrentes na sociedade. Esses gêneros não se limitam a formas textuais, mas constituem práticas sociais que englobam a comunicação interativa entre sujeitos em determinados contextos. Eles são moldados pelas demandas comunicativas das diversas esferas da vida social, como a educação, o trabalho e a mídia, e possuem características próprias, como estrutura, estilo, formato e finalidade comunicativa. Podemos identificar, entre os gêneros discursivos, o artigo de opinião, a notícia jornalística, o e-mail formal, a receita culinária, o relatório científico e a conversa informal, entre outros. Cada um desses gêneros possui traços específicos, socialmente reconhecidos e compartilhados pela comunidade (Rojo e Barbosa, 2015).

A teoria de Bakhtin coloca a linguagem como elemento central e intrinsecamente ligado a todas as esferas de atividade humana. O autor salienta que, apesar da diversidade linguística, há uma unidade linguística subjacente que viabiliza a comunicação e a compreensão dentro de uma comunidade. A linguagem, portanto, manifesta-se por meio de enunciados concretos e distintos, seja na forma oral ou escrita, produzidos pelos participantes das diferentes esferas de comunicação, os quais refletem as condições e os objetivos inerentes a cada contexto específico.

Esses enunciados não apenas transmitem informações temáticas relevantes e um estilo verbal próprio, mas também exibem uma organização composicional característica, que é determinada pelas particularidades de cada esfera de atividade. Aspectos como conteúdo temático, estilo verbal, seleção de recursos linguísticos – incluindo vocabulário específico, expressões idiomáticas, termos técnicos e jargões próprios de cada área –, estruturas gramaticais e organização composicional refletem essas particularidades.

O uso de vocabulário específico, por exemplo, contribui para a precisão e a clareza da comunicação em cada campo, enquanto expressões idiomáticas e linguagem técnica são empregadas para transmitir significados especializados e estabelecer uma identidade grupal para os usuários de determinada linguagem (Bakhtin, 1997). Além disso, os gêneros discursivos são influenciados pelos contextos sociais, culturais e históricos em que são produzidos, adaptando-se e evoluindo conforme as mudanças nas práticas comunicativas da sociedade. Um post em uma rede social, por exemplo, pode diferir significativamente de um texto de um livro em função das especificidades dos contextos de produção e circulação de cada um.

O estudo dos gêneros discursivos é de extrema relevância, pois eles são fundamentais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos. Conhecer e dominar diferentes gêneros discursivos possibilita que os usuários da língua se expressem adequadamente em múltiplas situações, atendendo às expectativas e necessidades comunicativas de cada contexto. Em suma, os gêneros discursivos constituem práticas comunicativas socialmente reconhecidas e compartilhadas, moldadas pelas necessidades e características de diferentes esferas da vida social. O estudo desses gêneros é essencial para a construção da competência comunicativa dos indivíduos, ao prepará-los para uma comunicação eficaz em distintos contextos (Rojo e Barbosa, 2015).

A diversidade e a amplitude dos gêneros do discurso são praticamente ilimitadas, uma vez que a variedade potencial das atividades humanas é inesgotável. Cada esfera de atividade humana comporta um conjunto de gêneros do discurso que se diferenciam e se expandem à medida que a própria esfera se desenvolve e se torna mais complexa. É importante ressaltar especialmente a heterogeneidade dos gêneros do discurso, sejam eles orais ou escritos. Os gêneros do discurso abrangem uma ampla gama de formas comunicativas. Isso inclui desde as breves réplicas do diálogo cotidiano, que podem variar de acordo com os temas, as situações e os participantes envolvidos, até o relato familiar, a carta (em suas diversas formas), as ordens militares, tanto na forma lacônica quanto na forma detalhada e circunstanciada, bem como o conjunto diversificado de documentos oficiais, em sua maioria padronizados (Bakhtin, 1997, p.280-281).

Os gêneros do discurso caracterizam-se por padrões recorrentes de uso da linguagem, consolidados ao longo do tempo, representando formas de comunicação reconhecíveis e previsíveis que surgem em diferentes domínios sociais, como o jurídico, o acadêmico, o

jornalístico e o publicitário, entre outros. Sua relevância para a comunicação humana é inquestionável, pois fornecem estruturas e convenções que facilitam a interação e a compreensão mútua. Rojo e Barbosa (2015) argumentam que os gêneros do discurso vão além da simples noção de textos isolados, configurando-se como práticas sociais complexas, moldadas por contextos socioculturais específicos. Essas práticas abrangem as atividades comunicativas e interativas que ocorrem dentro de uma comunidade discursiva, influenciadas por fatores sociais, históricos e culturais.

O contexto social e histórico em que os gêneros do discurso são produzidos é fundamental para a sua compreensão, visto que cada gênero emerge de condições específicas de produção e possui finalidades discursivas moldadas por fatores sociopolíticos, econômicos e históricos (Rojo e Barbosa, 2015). A análise dos gêneros discursivos exige, portanto, uma atenção cuidadosa a esses contextos para compreender como as práticas comunicativas se adaptam e evoluem em resposta às transformações sociais.

Rojo e Barbosa (2015) também refletem sobre os gêneros discursivos que surgem das novas formas de comunicação mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e em contextos multimodais, defendendo uma concepção de competência comunicativa que envolve a capacidade de produzir e compreender enunciados apropriados e eficazes em variados contextos comunicativos. Isso inclui o conhecimento das normas linguísticas, sociais e culturais que regulam a interação dentro de um determinado gênero discursivo. Para as autoras, a compreensão da multimodalidade é essencial para refletir sobre as práticas de ensino de línguas na contemporaneidade, em que a comunicação se manifesta por meio de textos multimodais, que combinam imagens, gráficos, vídeos, entre outros recursos.

Dessa forma, a multimodalidade amplia as possibilidades de comunicação e expressão, possibilitando uma interação mais dinâmica e complexa entre os indivíduos. Compreender os gêneros do discurso é, portanto, fundamental para interpretar a linguagem em uso nas diversas esferas da vida social. Segundo Bakhtin (1997), cada gênero discursivo possui particularidades intrínsecas, incluindo aspectos temáticos, estilísticos e estruturais que os distinguem entre si. A diversidade extrema dos gêneros discursivos decorre diretamente das múltiplas esferas de atividade humana e das variadas necessidades comunicativas que surgem em cada uma delas. Bakhtin identifica os gêneros primários e secundários do discurso como categorias que refletem essa diversidade.

Os gêneros primários, associados à comunicação cotidiana e imediata, caracterizam-se pela informalidade e pela espontaneidade. Em contrapartida, os gêneros secundários refletem

uma evolução comunicativa mais complexa e formal, surgindo a partir da assimilação e transformação dos gêneros primários oriundos de situações de comunicação verbal espontânea. Ao serem incorporados aos gêneros secundários, os gêneros primários passam por uma reconfiguração interna, adquirindo características mais elaboradas e perdendo sua conexão direta com a realidade objetiva e com os enunciados de outros indivíduos.

Em virtude, os gêneros do discurso são práticas comunicativas socialmente reconhecidas e compartilhadas, moldadas pelas necessidades e especificidades das diferentes esferas da vida social. O estudo desses gêneros revela-se essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, uma vez que conhecer e dominar os diferentes gêneros discursivos capacita os usuários da língua a se expressarem de forma adequada em distintos contextos, atendendo às exigências e expectativas comunicativas de cada situação (Rojo e Barbosa, 2015).

Por exemplo, quando inseridos em um romance, as réplicas de diálogos cotidianos ou as cartas mantêm sua forma e significado corriqueiros exclusivamente no contexto do conteúdo romanesco. Tais elementos se relacionam com a realidade objetiva unicamente por meio da apreensão do romance como um todo, considerado como um fenômeno inserido na esfera literário-artística da vida, dissociado da vida cotidiana (Bakhtin, 1997, p. 292).

Para Bakhtin (1997), a distinção entre gêneros primários e secundários possui uma relevância teórica fundamental, impulsionando a necessidade de uma análise abrangente de ambos para elucidar e definir a natureza do enunciado. A inter-relação entre esses gêneros e o processo histórico de formação dos gêneros secundários revelam-se cruciais para a compreensão do enunciado, especialmente na complexa correlação entre língua, ideologias e visões de mundo. O autor observa que as mudanças nos estilos linguísticos estão profundamente conectadas às transformações nos gêneros discursivos.

A língua escrita, dinâmica e complexa, abrange uma variedade de estilos cujas proporções e correlações evoluem continuamente no sistema escrito. Além disso, a língua literária, integrada a um sistema mais amplo, inclui também os estilos da língua falada (Bakhtin, 1997, p. 285). Compreender a complexidade dos elementos indissociáveis do discurso requer a consideração da relativa estabilidade dos gêneros discursivos, determinada pela flexibilidade do estilo e da estrutura dos textos e enunciados, os quais variam conforme as esferas de atividade humana. A adaptabilidade em resposta às diferenças culturais é determinada pelo contexto socioeconômico e histórico, assim como pela evolução das estruturas sociais ao longo do tempo.

Ademais, Bakhtin identifica dois mecanismos responsáveis por essa flexibilização composicional e estilística nos textos: a intercalação e o hibridismo. Embora os gêneros discursivos preservem uma relativa estabilidade, há mecanismos que promovem sua renovação, especialmente em esferas criativas, como a literatura, a música e a publicidade (Rojo e Barbosa, 2015). Rojo e Barbosa (2015) destacam que esses mecanismos são amplamente observados nos enunciados contemporâneos, denominados gêneros ou textos multimodais. Um texto multimodal utiliza múltiplas modalidades de linguagem ou sistemas de signos em sua composição.

Precipuamente, faz-se mister que atualmente, textos contemporâneos integram uma variedade de elementos, incluindo língua oral, escrita, linguagem corporal, áudio e imagens estáticas ou em movimento. Esses componentes estão presentes tanto em suportes impressos quanto em mídias analógicas e digitais. Ao considerar a prática de leitura, produção e análise de textos no ambiente escolar, é essencial incluir as múltiplas semioses e características multimodais que constroem os significados temáticos, além da presença das hipermídias nos textos digitais. Para as autoras, as práticas comunicativas multiletradas e multimodais corroboram a teoria bakhtiniana.

A concepção de que o enunciado é um elo na cadeia verbal, relacionando-se a enunciados anteriores e servindo de referência para posteriores, bem como a ideia de responsividade ativa no processo de compreensão e de autoria como uma orquestração de vozes, torna-se evidente nos novos meios, mídias e ambientes comunicativos. O funcionamento hipermidiático e em rede, aliado à prática da remixagem de diferentes modalidades de linguagem, exemplifica os conceitos bakhtinianos com clareza. Dessa forma, a escola deve transcender os letramentos convencionais, baseados exclusivamente na escrita alfabética e no texto impresso, assim como nos gêneros discursivos tradicionais.

Ademais, é imperativo que as instituições educacionais direcionem sua atenção para os multiletramentos e letramentos contemporâneos que caracterizam a vida dos estudantes. Nesse sentido, as práticas escolares devem incorporar a leitura e a produção de gêneros discursivos multissemióticos, que utilizam diversas linguagens e sistemas de signos, assegurando que a aprendizagem seja significativa e funcional. Considerar os multiletramentos e letramentos contemporâneos nas práticas escolares é essencial para a inserção dos alunos nas práticas de letramento da contemporaneidade.

3.2 O gênero Textual-Discursivo Conto Maravilhoso

Cada texto organiza-se em conformidade com um gênero específico. Os gêneros textuais-discursivos, caracterizados como formas relativamente estáveis de enunciados presentes na cultura, consistem em três elementos fundamentais: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A noção de gêneros pode ser compreendida como um agrupamento de textos que compartilham certas características comuns, apesar de apresentarem variação interna. Essas características incluem uma perspectiva global da ação à qual o texto se relaciona, o tipo de suporte comunicativo utilizado, a extensão do texto e o grau de literariedade, entre outros aspectos. É relevante destacar que os gêneros textuais apresentam uma quantidade indefinida de variações (Brasil, 1998).

Nesse sentido, os gêneros textuais-discursivos são estabelecidos historicamente e influenciados pelas intenções comunicativas que emergem das condições de produção discursiva. Essas intenções originam-se em usos sociais específicos, os quais determinam os gêneros responsáveis pela configuração dos textos. Dessa forma, expressões como “era uma vez” em um texto sinalizam, inequivocamente, a identificação do gênero conto, amplamente reconhecido culturalmente. Da mesma forma, a expressão “senhoras e senhores” sugere um discurso público ou a abertura de um espetáculo, pois esses gêneros são convencionalmente caracterizados por essa fórmula inicial. Além desses, existem diversos outros gêneros textuais, como cartas, reportagens, anúncios e poemas, que possuem características específicas, permitindo a identificação e compreensão de cada gênero por meio de convenções estabelecidas socialmente.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa (LP), o gênero conto desempenha um papel significativo, conforme indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses documentos fornecem diretrizes para o currículo escolar brasileiro, destacando a importância dos gêneros textuais no ensino da língua materna. Segundo os PCNs, o gênero conto apresenta características específicas que o tornam valioso para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e literárias dos estudantes. O conto é uma narrativa curta, com uma estrutura bem definida, que compreende início, desenvolvimento e desfecho, e permite a exploração de elementos como enredo, personagens, cenário e tempo, proporcionando uma compreensão aprofundada dos diferentes aspectos da narrativa.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998), o gênero conto caracteriza-se por sua natureza ficcional e estrutura linear, com introdução, desenvolvimento e conclusão bem delineados. Esse

gênero possui um grande potencial de envolvimento e engajamento dos leitores, apresentando personagens, cenários e eventos que estimulam tanto a imaginação quanto a reflexão crítica. Os PCNs do Ensino Fundamental I, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são documentos que orientam o currículo escolar no Brasil e estabelecem diretrizes para o ensino das diferentes disciplinas, incluindo a LP. No que se refere à disciplina de LP, ambos os documentos enfatizam a importância do trabalho com gêneros textuais diversos, buscando desenvolver as competências linguísticas e comunicativas dos estudantes. O gênero conto, em particular, é destacado por suas características específicas e por desempenhar um papel central no processo de ensino e aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatizam a relevância do trabalho com o gênero conto, considerando seu potencial para o desenvolvimento de habilidades como compreensão textual, interpretação, produção escrita e oral, além de estimular a criatividade e o apreço pela literatura. O estudo do conto permite que os alunos explorem diferentes estruturas narrativas, estilos de escrita, elementos literários — como enredo, personagens, tempo e espaço — e recursos linguísticos específicos da construção narrativa.

Um dos fatores que conferem importância ao ensino do gênero conto no contexto da Língua Portuguesa (LP) é sua capacidade de despertar o interesse e a imaginação dos alunos. Os contos frequentemente contêm elementos fantásticos, emocionantes ou enigmáticos, o que os torna atrativos e favorece o envolvimento dos estudantes na leitura e na escrita. Além disso, o conto oferece amplas oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de interpretação e compreensão textual. A análise da estrutura narrativa permite que os alunos identifiquem elementos como suspense, características dos personagens e temas abordados, promovendo reflexões sobre as mensagens presentes na história (Brasil, 1998).

Outro aspecto destacado pelos PCNs é a exploração da linguagem literária por meio dos contos, os quais frequentemente apresentam recursos estilísticos como figuras de linguagem, descrições sensoriais e uso criativo da linguagem. Esses elementos possibilitam que os alunos apreciem a estética literária e ampliem seu repertório vocabular. Ao trabalhar com o gênero conto, o ensino de LP promove a prática da escrita entre os estudantes, incentivando-os a desenvolver narrativas próprias. Essa atividade estimula a expressão escrita e a criatividade, proporcionando um espaço para a aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre estrutura narrativa e uso da linguagem.

Desde as fases iniciais do desenvolvimento, as crianças apresentam uma inclinação natural para a cultura escrita, demonstrando interesse na escuta e leitura compartilhada de textos, assim como ao observar a presença de textos no ambiente familiar, comunitário e escolar. Tais experiências contribuem para a construção da concepção de língua escrita, permitindo-lhes reconhecer os diversos usos sociais da escrita e identificar os gêneros textuais e os suportes associados. Conforme as orientações da BNCC, é essencial promover uma imersão efetiva das crianças na cultura escrita, partindo de suas vivências e curiosidades. Nesse contexto, a literatura infantil, mediada pelos educadores, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do interesse pela leitura, na estimulação da imaginação e na ampliação do conhecimento de mundo (Brasil, 2018).

Adicionalmente, o contato com uma variedade de gêneros textuais, incluindo os contos, contribui para a familiarização com livros, com diferentes gêneros literários e com as convenções da escrita, como a distinção entre ilustrações e texto escrito, a direção da escrita e a manipulação adequada dos livros. Ao interagir com textos escritos, as crianças começam a formular hipóteses sobre a escrita, inicialmente representadas por rabiscos e garatujas. À medida que avançam no conhecimento das letras, essas produções evoluem para escritas espontâneas, ainda que não convencionais, demonstrando uma compreensão emergente do sistema de representação linguística (Brasil, 2018).

No contexto acadêmico-científico, reconhece-se a importância de estimular a curiosidade das crianças em relação à cultura escrita e à leitura, especialmente por meio da literatura infantil. A interação mediada pelos educadores, ao apresentar diversos gêneros textuais, incluindo os contos, contribui para a familiarização com a escrita e para a compreensão de seu papel como sistema de representação linguística. Essas experiências proporcionam às crianças uma construção gradual do conhecimento sobre a escrita, evidenciada em suas produções iniciais e refletindo o processo contínuo de aprendizagem em desenvolvimento (Brasil, 2018).

A abordagem do gênero conto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) está alinhada com as competências e habilidades previstas para o ensino de Língua Portuguesa (LP). A BNCC destaca a relevância de desenvolver a capacidade de compreensão e produção de textos de variados gêneros, valorizando a diversidade textual e a formação de leitores competentes e críticos. Além disso, a BNCC enfatiza a inter-relação entre leitura e escrita, e o gênero conto proporciona aos estudantes oportunidades de ampliar seu repertório literário, exercitar a interpretação de textos

narrativos e aprimorar suas habilidades de escrita por meio da criação de contos próprios. Assim, a fundamentação teórica do gênero conto, conforme orientada pelos PCNs e pela BNCC, oferece subsídios para o planejamento pedagógico, promovendo o desenvolvimento das competências linguísticas, literárias e comunicativas dos alunos, além de incentivar o apreço pela leitura e produção textual.

Em síntese, o gênero conto exerce um papel relevante no ensino de LP, conforme indicado nos PCNs. Ele contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e literárias, desperta o interesse pela leitura e escrita, promove a compreensão textual e estimula a criatividade. Ao explorar o gênero conto em sala de aula, os professores favorecem uma formação mais completa dos estudantes no âmbito da linguagem e da literatura.

O subtipo “conto maravilhoso”, descrito por Machado (1994), caracteriza-se pela presença de elementos sobrenaturais ou fantásticos que são aceitos como naturais dentro da lógica interna da narrativa. Esse tipo de conto apresenta frequentemente uma realidade na qual as leis físicas e naturais são suspensas, possibilitando a coexistência entre o mundo real e o sobrenatural. A narrativa, nesse caso, não busca justificar a presença do maravilhoso, mas sim apresentá-lo como parte intrínseca da experiência dos personagens e do universo ficcional.

Além disso, os contos maravilhosos exploram temas arquetípicos e universais, trazendo personagens como heróis, vilões, fadas e seres mágicos que simbolizam valores e conflitos humanos. Segundo Machado (1994), esses contos desempenham um papel crucial na transmissão de tradições culturais e na formação moral e ética, atuando como instrumentos de aprendizado e reflexão sobre a condição humana. A simplicidade estrutural e o uso de elementos repetitivos facilitam a memorização e a oralidade, características essenciais para a preservação e disseminação dessas narrativas ao longo do tempo.

Machado (1994) destaca a relevância do conto maravilhoso na literatura infantil e juvenil, na qual sua função pedagógica e lúdica é amplamente reconhecida. Esses contos desempenham um papel fundamental ao estimular a imaginação e a criatividade das crianças, ao mesmo tempo em que transmitem lições significativas relacionadas a virtudes como coragem, justiça e resiliência. A narrativa maravilhosa, ao situar-se entre o real e o fantástico, oferece um espaço simbólico que permite aos jovens leitores a exploração de medos e desejos, contribuindo para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia.

A dualidade entre o real e o imaginário constitui uma característica essencial do conto maravilhoso, definindo-o e distinguindo-o no panorama literário. Essa característica não apenas

cativa o interesse do leitor jovem, mas também promove um ambiente seguro e estruturado, no qual os desafios e conflitos enfrentados pelos personagens possibilitam uma reflexão acerca de valores e dilemas humanos. Dessa forma, o conto maravilhoso assume uma função educacional, permitindo que crianças e adolescentes se envolvam em processos de aprendizado e autoconhecimento, por meio de uma narrativa envolvente e rica em simbolismos.

3.3 Princípios Básicos do Ensino de LP para Surdos

O ensino de línguas por meio dos gêneros textuais-discursivos concretiza uma concepção interacionista da linguagem, há muito defendida por Geraldi (2011). Para o autor, o ensino de línguas compreende três práticas essenciais: leitura de textos, produção textual e análise linguística, compondo pilares fundamentais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (Geraldi, 2011). A prática de leitura inclui duas categorias de textos: os “curtos” (contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias, editoriais, entre outros) e as narrativas extensas (romances e novelas). Ao enfatizar a relação entre a leitura de textos breves e a prática da produção textual, Geraldi (2011) sugere que o desenvolvimento da habilidade de escrita deve ser priorizado.

Ao propor essas práticas como elementos centrais no ensino da LP, Geraldi (2011) recomenda uma organização de cinco aulas semanais, flexibilizando-a conforme a disponibilidade de horário. O autor sugere que um período semanal seja dedicado à leitura de narrativas extensas. Na prática de produção textual, Geraldi (2011) salienta que a escrita escolar possui uma natureza distinta do uso cotidiano da língua, pois é realizada para um único leitor: o professor, que atua como avaliador. Esse contexto configura um uso artificial da língua, levantando a questão sobre a motivação dos estudantes ao produzirem textos destinados apenas à correção e avaliação. Para mitigar essa questão, Geraldi (2011) propõe atribuir aos textos finalidades alternativas, como a publicação das produções ou o uso de estratégias que valorizem o conhecimento construído pelos alunos e permitam a avaliação contínua de seu progresso ao longo do Ensino Fundamental.

A prática de análise linguística adota uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento da compreensão sobre a língua e seus elementos estruturais. Geraldi (2011) recomenda que, nas aulas de análise linguística, as atividades sejam adequadas ao nível escolar dos alunos e apresentem uma progressão gradual de complexidade. Essas atividades abrangem aspectos como estrutura textual, organização composicional, análise sintática (concordância

nominal e verbal, regência), análise morfológica (conjugação verbal, adequação vocabular e flexões de plural e gênero) e elementos fonológicos (ortografia, acentuação e divisão silábica). Esse conjunto de práticas visa promover a consciência metalinguística dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre os diversos aspectos da língua e desenvolver competências essenciais para a leitura, escrita e comunicação.

No contexto do ensino de LP como L2 para estudantes surdos, além das três práticas destacadas por Geraldi (2011), é fundamental incluir a prática de aquisição de vocabulário da língua-alvo. Diferentemente dos falantes nativos de LP, que adquirem o vocabulário básico até os cinco anos de idade nas interações diárias, o estudante surdo necessita expandir seu vocabulário de LP em sala de aula, tornando essa prática indispensável no planejamento docente (Grolla e Silva, 2014). Ademais, Alvez et al. (2010) propõem que o ensino de LP como L2 para surdos seja estruturado em três níveis distintos: letramento inicial, letramento intermediário de leitura e escrita e uso da escrita em contextos mais complexos. Esse processo abrange desde a educação infantil até o ciclo de alfabetização, possibilitando que os alunos avancem para níveis mais complexos de leitura, interpretação e produção escrita.

Cabe ressaltar que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua independente da LP, possuindo estrutura gramatical própria, vocabulário e formas de expressão autônomas (Quadros, 1997). Esse reconhecimento é essencial para entender a identidade linguística e cultural da comunidade surda, assegurando a inclusão e o acesso à educação e comunicação para os surdos, possibilitando que se expressem plenamente e participem de forma ativa na sociedade. O ensino de LP como L2 para surdos exige abordagens pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e culturais desse grupo. Fernandes (2003) defende a adoção de uma abordagem bilíngue, com estratégias que promovam tanto a LIBRAS quanto a LP, respeitando a diversidade linguística e proporcionando aos surdos a oportunidade de se apropriarem da língua majoritária do país.

Consoante, Santos (2016) enfatiza a necessidade do uso de recursos visuais, como imagens e vídeos, e de materiais didáticos adaptados para facilitar a compreensão e a aprendizagem da LP por parte dos alunos surdos. A colaboração entre professores de LP e intérpretes de LIBRAS é crucial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade, pois permite que o conteúdo seja transmitido de forma acessível e compreensível, facilitando a participação ativa dos alunos surdos em sala de aula (Santos, 2006). Adotar uma abordagem bilíngue e promover um ambiente inclusivo no ensino de LP para surdos favorece a valorização da diversidade linguística e o respeito pelas especificidades dos alunos surdos. Para além do

ensino de LP como L2, é fundamental que o ensino de aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua seja abordado de maneira que evite a mera memorização de regras e classificações, valorizando o uso efetivo e reflexivo da língua (Brasil, 2006).

O bilinguismo social, que abrange minorias linguísticas, pressupõe contextos nos quais duas ou mais línguas coexistem com divisão funcional de uso: uma variedade de prestígio, como a LP, que é a língua oficial e é adotada na educação formal, e uma variedade menos prestigiada em contextos informais, como a LIBRAS (Calvet, 2002). A condição bilíngue dos surdos brasileiros configura-se pela utilização da LP em ambientes formais e da LIBRAS no cotidiano, especialmente em interações entre surdos ou entre surdos e ouvintes. A LIBRAS, por seu caráter visual, permite uma construção de sentido distinta daquela dos ouvintes, favorecendo uma identidade linguística única.

A comunidade surda é caracterizada por uma cultura visual que se manifesta nas artes, na literatura, no humor e em outros aspectos sociais. Além disso, outras minorias, como algumas comunidades indígenas (ex.: os Ka'apor, do Maranhão), também possuem suas próprias línguas de sinais, ilustrando a diversidade linguística existente. Um grupo de trabalho, instituído pelo MEC/SEESP, desenvolveu um documento que define diretrizes para a Política Linguística de Educação Bilíngue em LIBRAS e LP, com orientações que incluem:

A Educação de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da LIBRAS como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguísticos esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do LP como L2 (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em LIBRAS e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do LP (Brasil, 2014, p. 6).

No contexto da formulação de diretrizes para o ensino bilíngue de surdos no Brasil, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sediou, em 1999, o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Este evento reuniu pesquisadores, profissionais, familiares e lideranças da comunidade surda de diferentes regiões, incluindo Brasil, América Latina, América do Norte e Europa. O congresso abordou temas de grande relevância para a comunidade surda, como identidade, cultura e educação, culminando na elaboração do documento intitulado “A Educação que os Surdos Querem” (Feneis, 1999).

Este documento tornou-se uma referência essencial para a criação do decreto que regulamenta a Lei de LIBRAS no Brasil e influenciou significativamente a formulação da Política Nacional de Educação de Surdos. Dentre as contribuições do Feneis (1999), destacam-se orientações importantes para a educação bilíngue e inclusiva de surdos. Essas orientações

têm sido fundamentais para guiar as políticas educacionais voltadas ao reconhecimento da identidade linguística da comunidade surda e ao fortalecimento de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades culturais e comunicativas.

70. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.

71. Cazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica. (Feneis, 1999, p. 9-10).

No âmbito do ensino bilíngue para surdos, é imprescindível reconhecer que o sucesso do aluno nesse processo está intrinsecamente ligado aos avanços significativos obtidos quando o ensino da LP como L2 é abordado de maneira prática e contextualizada, estabelecendo conexões diretas com as experiências vivenciadas pelo aluno surdo. Tal abordagem transcende a aplicação isolada da gramática normativa, que, ao se basear em um conjunto de regras abstratas e desprovidas de sentido para o aprendiz, reduz a língua a um sistema meramente normativo, dependente de treinamento e repetição. Além disso, é essencial considerar a língua de sinais como um componente fundamental para o processo de aprendizagem de LP como L2 pelo aluno surdo (Alvez et al., 2010).

A aprendizagem demanda, ainda, uma aproximação e confiança mútua entre professor e aluno, de modo a possibilitar o envolvimento ativo do estudante com o objeto de conhecimento. As relações interpessoais no ambiente escolar exercem um papel crucial na facilitação da aprendizagem, pois exigem do professor um conhecimento profundo das particularidades de seus estudantes, permitindo, assim, a criação de um ambiente propício à interação e à expressão do conhecimento por parte do aluno. A aprendizagem, nesse contexto, ocorre em uma dinâmica de vínculo que se estabelece tanto entre o aprendiz e o educador quanto entre o aprendiz e o próprio conhecimento (Vasconcelos, 2016).

A proposta de atividade para o ensino de LP como L2 a alunos surdos, apresentada no próximo tópico, foi elaborada para ser realizada em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e conduzida por docente com domínio da LIBRAS, conforme as diretrizes estabelecidas nos documentos discutidos até o momento. A seguir, expomos o contexto de realização da pesquisa, as características de uma sala de AEE e a proposta de atividade de ensino do gênero conto, que foi planejada especificamente para atender às necessidades dos alunos surdos.

4 UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS EM SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

4.1 Sala de Atendimento Educacional Especializado

A Educação Especial configura-se como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior, passando pelo ensino fundamental I e II. Esta modalidade oferece recursos de apoio especializados, visando garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso pleno ao currículo escolar sem enfrentarem barreiras de conteúdo. A inclusão dos estudantes com deficiência ocorre por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SEM), ambos voltados a apoiar o processo de aprendizagem e acessibilidade.

O acesso a esses serviços de apoio é regulamentado pelo Ministério da Educação, através de programas instituídos pela Secretaria de Educação Especial (SEEP), com base na Portaria Ministerial nº 13/2007. Este regulamento destina apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, possibilitando que as redes educacionais se adequem às necessidades específicas dos alunos com deficiência e promovam um ambiente inclusivo e equitativo.

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – Plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente as atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Com a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, assegura-se, de forma legal, o cumprimento da legislação vigente sobre educação inclusiva. Assim, essas salas de AEE passam a constituir espaços específicos para o atendimento de pessoas com deficiência, uma organização essencial para que os objetivos, metas e demais ações da escola regular possam ser efetivamente implementados em prol dos estudantes com deficiência. Contudo, o aparato legal não é suficiente para assegurar

que a escola cumprirá todas as exigências relativas à educação inclusiva. Observa-se que, na maioria dos casos, faltam políticas públicas adequadas para esse segmento.

Mesmo quando recursos são formalmente alocados para a implementação das salas de atendimento, esses nem sempre chegam ao destino. Em consequência, muitas salas de AEE nas escolas públicas tornam-se espaços desprovidos de materiais pedagógicos e mobiliários adequados, o que limita a atuação do professor e impede que ele desenvolva um atendimento qualificado, capaz de atender tanto às dificuldades quanto às potencialidades dos estudantes. Em muitos casos, a matrícula do aluno com deficiência é realizada, mas os professores precisam adquirir, com seus próprios recursos, materiais básicos para que o atendimento mínimo possa ocorrer.

Além disso, a carência de profissionais capacitados na área da Educação Especial ainda representa um obstáculo significativo para a plena implementação do AEE. Esse cenário torna-se especialmente preocupante à luz dos objetivos desse programa, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, que visa garantir o direito de acesso, permanência e aprendizado de qualidade para os alunos com deficiência.

- Apoiar a organização da educação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidades às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Os objetivos que motivaram a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são de extrema relevância e ganhariam ainda mais valor se fossem plenamente alcançados. No entanto, frequentemente, isso não ocorre conforme o esperado. Como professora atuante no Atendimento Educacional Especializado (AEE), é possível testemunhar de perto a carência desses recursos nas SRM, o que representa desafios significativos ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Com compromisso contínuo e adaptação às condições disponíveis, buscamos oferecer um atendimento de qualidade, ainda que este se desenvolva aquém das condições ideais. Dentro das limitações enfrentadas, realizamos uma mediação pedagógica que integra o trabalho do professor de Educação Especial ao do professor da sala regular, objetivando garantir ao aluno o acesso pleno ao currículo.

Esse atendimento busca responder às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, auxiliando-os a superar as barreiras impostas pela deficiência e a alcançar, de fato, uma inclusão efetiva tanto na escola quanto na sociedade. Além disso, o AEE também

inclui no atendimento as Atividades de Vida Diária (AVDs), que são fundamentais para o desenvolvimento de autonomia e independência da pessoa com deficiência. Essas atividades abrangem ações cotidianas, como escovar os dentes, vestir-se, utilizar o transporte público, alimentar-se, cuidar da saúde, seguir instruções, fazer escolhas, desenvolver amizades, expressar sentimentos e demonstrar boas maneiras. O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEEP), coordenou diversas ações para a implantação das SRM, conforme descrito em documentos institucionais (2010, p. 9). Dentre essas ações, destacam-se:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantados;
- Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- Encaminhamento, assinatura e publicação dos contratos de doação;
- Atualização dos recursos das salas implantadas pelo programa;
- Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas.

Espera-se que as ações coordenadas pelo Ministério da Educação sejam plenamente implementadas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) por meio de políticas públicas consistentes, de modo que seus objetivos sejam integralmente atingidos. Todas essas ações são essenciais para o desenvolvimento do trabalho educacional voltado às pessoas com deficiência. Embora a implementação dessas medidas ainda não ocorra de maneira uniforme, algumas escolas já contam com SRMs devidamente equipadas, atendendo, assim, às necessidades pedagógicas desse segmento.

A formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental para assegurar o acesso dos alunos com deficiência à escola regular e contribuir para o seu pleno desenvolvimento social. Profissionais qualificados e preparados desempenham um papel essencial no sucesso desse trabalho. Para atuar na docência do AEE, é imprescindível que o professor possua formação inicial que o habilite para a educação básica, além de qualificação específica em Educação Especial. O manual que orienta o programa de implantação das SRM (2010, p. 8) destaca que as atribuições desses profissionais são determinantes para o sucesso do trabalho colaborativo entre toda a equipe escolar. Dentre as atribuições dos docentes, conforme previsto no documento, destacam-se:

- Elaboração, e execução e avaliação do plano de AEE do aluno;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e identificação e produção de recursos acessíveis;

- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: LIBRAS, Braille, orientação mobilidade, LP para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa-CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionabilidade e usabilidade dos recursos de tecnologias assistiva na sala de aula comum e ambiente escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outros.

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve considerar cuidadosamente as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes-alvo da Educação Especial. Para que o atendimento dos estudantes com deficiência ou com transtornos seja efetivo nas salas de AEE, é essencial que o trabalho seja conduzido por profissionais devidamente qualificados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), em seu artigo 59, inciso III, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

- a) Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c) Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isolado ou combinados: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2008).

Os alunos da Educação Especial são atendidos no AEE de acordo com um cronograma elaborado para responder às suas necessidades específicas. Conforme a deficiência, idade e características de aprendizagem, os estudantes podem ser atendidos em grupos ou individualmente. Cada aluno possui um plano pedagógico individualizado, e para aqueles com características mais complexas ou comorbidades, o atendimento é realizado de modo personalizado. O AEE é estruturado de maneira complementar e suplementar: ele atua de forma complementar ao auxiliar os estudantes na superação de dificuldades específicas, permitindo-lhes alcançar resultados compatíveis com os de seus pares.

Esse suporte visa preencher lacunas no processo de ensino-aprendizagem. A atuação suplementar, por sua vez, se destina aos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, com o objetivo de ampliar o conhecimento nas áreas de destaque desses estudantes. Adicionalmente, os alunos da Educação Especial possuem dupla matrícula, tanto na sala regular quanto na sala de AEE. O atendimento no AEE é realizado mediante agendamento, variando entre duas a três vezes por semana, conforme as necessidades ou potencialidades de cada aluno. Idealmente, esse atendimento ocorre no contraturno (fora do horário das aulas regulares); entretanto, em casos específicos, como alunos que residem em locais distantes, pode-se ajustar o atendimento para o mesmo turno, garantindo que o currículo da sala regular não seja comprometido.

No contexto da inclusão escolar, a sala de AEE desempenha um papel fundamental ao fornecer recursos multifuncionais que visam mitigar as limitações enfrentadas por esses estudantes. O ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP-L2) para surdos, realizado em uma turma do AEE e fundamentado em teorias e práticas que respeitam a língua de sinais e a cultura surda, contribui significativamente para uma educação inclusiva e de qualidade, na qual todos os alunos têm a oportunidade de participar, aprender e se desenvolver plenamente (Skliar, 1999). Nesse processo, é essencial disponibilizar um extenso repertório de textos em LP que permita aos alunos explorarem uma diversidade de discursos, proporcionando-lhes oportunidades de interação com diferentes tipos de enunciados e contextos comunicativos.

Adicionalmente, o uso de pistas escritas previamente estruturadas pelo professor, alinhadas às necessidades específicas dos alunos, serve como canal facilitador de comunicação e promove a aplicação prática das estruturas linguísticas da LP (Alvez et al., 2010). Outro aspecto fundamental para a eficácia do ensino de LP como L2 para surdos é a relação afetiva estabelecida no ambiente escolar. A construção de vínculos sólidos e respeitosos proporciona uma base essencial para o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo substancialmente para uma inclusão efetiva. Relações interpessoais positivas promovem um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, com potencial para fomentar a construção de conhecimento, além de favorecer o desenvolvimento da autonomia, autoestima e motivação dos estudantes.

A ausência de incentivo a essas atitudes, que se baseiam na confiança e no respeito mútuo, compromete o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Tais relações demonstram-se cruciais no ensino de LP para surdos no contexto do AEE (Santos, 2014). O ensino de LP para surdos em uma turma de AEE exige uma abordagem bilíngue que considere

a LIBRAS como a língua natural dos surdos e a LP como segunda língua. É essencial valorizar a diversidade linguística, adotar estratégias pedagógicas adequadas e incentivar a colaboração entre professores e intérpretes de LIBRAS, pois essas práticas contribuem para a construção de uma educação inclusiva e significativa para os estudantes surdos.

4.1.1 *A educação de surdos no estado do Amapá*

O Estado, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SEED), instituiu o Núcleo de Educação Especial (NEES) com o propósito de promover a inclusão educacional por meio da formação continuada dirigida a profissionais da educação, pais e/ou responsáveis. Além disso, o NEES oferece atendimento e avaliações pedagógicas através de centros especializados, como o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para pessoas com deficiência visual, o Centro de Altas Habilidades (CAHAS) para alunos com altas habilidades e superdotação, e o Centro Raimundo Nonato, que atende pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Física (DF) e Deficiência Intelectual (DI).

O NEES conta com uma equipe multidisciplinar qualificada para oferecer suporte ao professor e à comunidade escolar, incluindo profissionais como Pedagogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Assistente Social, Professor de Educação Física e Agente Administrativo. Entre as competências desse núcleo estão: a realização de avaliações diagnósticas da aprendizagem de alunos atendidos pelo AEE, e a promoção de formação continuada, conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008).

Essa formação é dirigida a gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores da sala regular e do AEE, com o objetivo de assegurar práticas pedagógicas fundamentadas em teorias e metodologias que promovam o acesso, a permanência e a qualidade do ensino para o público-alvo do AEE. Adicionalmente, o NEES desempenha um papel importante na promoção da acessibilidade nos espaços físicos escolares e na aquisição de mobiliários e recursos necessários para a rede de ensino público. A Resolução nº 48/2012 do Estado estabelece normas para a oferta de educação especial na educação básica, regulamentando a implementação dessa modalidade de ensino nos diferentes segmentos da educação básica. Em seu artigo primeiro, a resolução dispõe que:

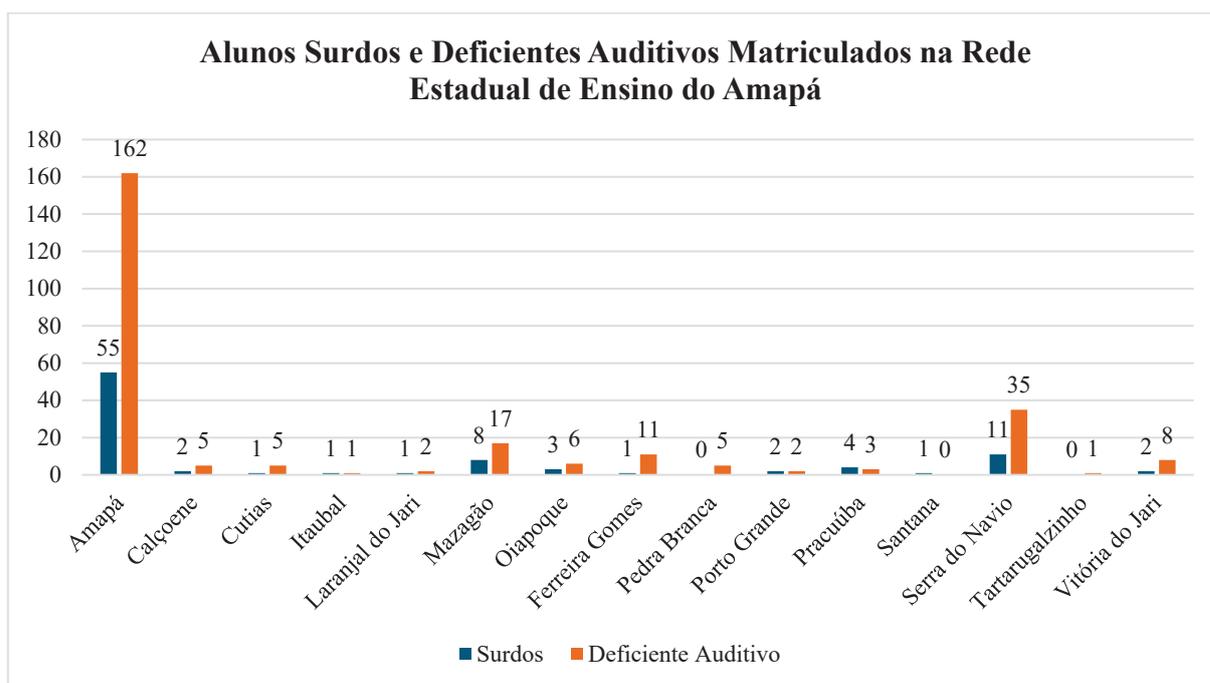
A educação Especial, dever do Estado e da Família e da Sociedade, garantirá aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, o acesso e a permanência, a apropriação do saber sistematizado utilizando-se da contribuição de pesquisas científicas, de novas tecnologias e processos pedagógicos para a construção do conhecimento, promovendo as condições necessárias em respeito às especificidades de cada aluno, contribuindo, assim para o pleno exercício de sua cidadania, (Cee, 2012).

Conforme estabelecido pela resolução estadual sobre os direitos das pessoas com deficiência, um número significativo de alunos com necessidades especiais, incluindo alunos surdos e/ou com deficiência auditiva, está matriculado nas escolas públicas. Para atender a essa demanda, o Estado criou o Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), vinculado ao Núcleo de Educação Especial (NEES) da Secretaria Estadual de Educação (SEED). Esse centro é uma referência no atendimento a pessoas surdas e com deficiência auditiva, promovendo um ambiente educacional inclusivo.

O CAS tem como objetivo principal oferecer apoio e formação continuada para professores, alunos e a comunidade em geral, incentivando o ensino e a difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Por meio de ações de capacitação e incentivo, o centro busca aprimorar a qualificação dos educadores e fomentar a inclusão plena dos estudantes surdos, promovendo a valorização da LIBRAS e facilitando a comunicação e a interação dentro do ambiente escolar e comunitário.

Gráfico 1—Alunos Surdos e Deficientes Auditivos matriculados nos 16 Municípios do Estado do Amapá



Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica, 2023.

O Estado do Amapá é composto por 16 municípios, dos quais apenas nos municípios de Ferreira Gomes e Serra do Navio não há alunos surdos matriculados. No município de Pracuúba, por outro lado, não há alunos com deficiência auditiva. Nos demais municípios, observam-se alunos com surdez e deficiência auditiva, totalizando 93 alunos surdos e 265 com deficiência auditiva em todo o estado. A maior concentração desses estudantes encontra-se nos municípios de Macapá, capital do estado, com 55 alunos, e em Santana, o segundo município mais populoso.

Para compreender a distinção entre surdez e deficiência auditiva, o artigo segundo do Decreto nº 5.626/2005 define 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” (Brasil, 2005). O mesmo decreto, em seu parágrafo único, caracteriza a deficiência auditiva como “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

Além dessas definições, a perda auditiva pode ser compreendida em diferentes graus, que ajudam a diferenciar o surdo da pessoa com deficiência auditiva. Quando uma pessoa possui algum resíduo auditivo, mesmo que limitado, ela é considerada deficiente auditiva; contudo, se não houver nenhum resíduo auditivo, ou seja, caso a pessoa não ouça absolutamente nada, mesmo com o uso de aparelhos auditivos, ela é considerada surda. Os graus de perda auditiva são:

- **Leve (20 a 35 dB):** Pessoas com esse nível de perda auditiva podem experimentar dificuldades em locais com muito ruído.
- **Moderado (35 a 50 dB):** Esse grau de perda auditiva permite ouvir conversas, mas com dificuldade em ambientes ruidosos.
- **Moderadamente Severo (50 a 65 dB):** A pessoa com esse grau de perda auditiva necessita que a voz do interlocutor esteja em tom mais elevado para conseguir compreender o que é dito.
- **Severo (65 a 80 dB):** A comunicação oral exige um esforço considerável em locais ruidosos, sendo, nesse caso, o uso de LIBRAS uma alternativa viável para facilitar a interação.
- **Profundo (80 a 95 dB):** Há extrema dificuldade em ouvir, mesmo em alta intensidade.
- **Perda Auditiva Completa (95 dB ou mais):** A pessoa apresenta surdez total, sendo incapaz de ouvir sons e ruídos do ambiente.

Essas classificações, avaliadas por um profissional especializado por meio de audiometria, são essenciais para o diagnóstico e para a definição das práticas educativas e de comunicação adequadas para o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

4.2 Procedimentos Metodológicos

A proposta de Sequência Didática para o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para alunos surdos, apresentada ao longo deste trabalho, foi elaborada a partir de questões formuladas durante a pesquisa prévia em uma turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de minha experiência docente como professora atuante em turmas de AEE. A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se no método de Estudo de Caso, conforme indicado por Lüdke e André (2013).

[...] o que é o estudo de caso? A posição tomada na Conferência de Cambridge (Adelman et. Al, 1976), foi que o estudo de caso é um termo amplo, incluindo uma “família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é enfoque numa instância” [...]. Partindo dessa mesma definição, Nisbett e Watt (1978) sugerem que o estudo de caso seja entendido como “uma investigação sistemática de uma instância específica” [...]. Essas instâncias, segundo eles, pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa etc. (André, 1984, p.51, grifo nosso).

André (1984) amplia o conceito de estudo de caso ao incluir uma variedade de métodos de pesquisa focados em áreas específicas. Essa definição ressalta a flexibilidade e adaptabilidade metodológica do estudo de caso, permitindo que pesquisadores investiguem uma ampla gama de fenômenos. Ao destacar que uma “instância” de estudo pode abarcar diversos objetos de investigação, desde programas educacionais a eventos pontuais, a autora enfatiza a versatilidade do estudo de caso como uma estratégia de pesquisa qualitativa.

Dessa forma, o estudo de caso pode ser entendido como uma modalidade de pesquisa, uma metodologia ou uma escolha de objeto de estudo, caracterizado pelo foco em casos individuais e específicos (Yin, 2001), com o objetivo de explorar um caso em profundidade. Na perspectiva das pesquisas qualitativas, essa metodologia proporciona um enfoque detalhado, possibilitando a compreensão das singularidades do caso investigado e promovendo uma análise aprofundada dos contextos e fenômenos envolvidos.

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderá ser analisados dentro de algum contexto de vida real. [...] Tomadas essas decisões iniciais, pode-se partir para o trabalho de campo, que envolve a obtenção e a organização das informações consideradas relevantes para o estudo em questão. Os dados devem ser coletados no

local onde eventos e fenômenos que estão sendo estudados naturalmente acontecem [...] (Godoy, 1995, p. 26-27).

Godoy (1995, p. 21) argumenta que “a abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia”. Entre essas possibilidades, o estudo de caso destaca-se como uma alternativa metodológica especialmente relevante para esta investigação. Nos estudos qualitativos, e particularmente nos estudos de caso, é recomendável que a análise seja incorporada ao longo de todas as fases da pesquisa, por meio da comparação contínua das informações coletadas ou observadas com as questões orientadoras do estudo.

O estudo de caso é amplamente reconhecido como uma metodologia de investigação qualitativa (Melo Júnior & Marais, 2018), especialmente nas ciências humanas e no campo educacional. De acordo com os autores, o principal objetivo do estudo de caso é proporcionar diagnósticos detalhados de problemas sociais específicos, coletando dados relevantes para a formulação de proposições que orientem soluções em contextos determinados. Essa abordagem pode ser aplicada a unidades de análise diversas ou específicas, incluindo indivíduos, grupos e instituições, bem como a questões mais abstratas, tais como programas, decisões, processos de implementação, políticas e mudanças institucionais.

Ao relacionar essa metodologia com a temática desta dissertação, verifica-se que o estudo de caso possibilita uma compreensão aprofundada das complexidades presentes no contexto educacional. Assim, ao direcionar a pesquisa para o estudo de um aluno surdo em um ambiente de Atendimento Educacional Especializado (AEE), torna-se possível obter um diagnóstico detalhado das barreiras e facilitadores no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2), por meio do gênero conto. Esse diagnóstico pode, então, orientar a adoção de estratégias metodológicas mais adequadas às necessidades educacionais específicas desse aluno.

4.2.1 *Lócus da Pesquisa e Perfil Docente*

Para dar início às observações na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), foram cumpridas todas as exigências éticas previstas nas Resoluções nº 304/2000 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), assegurando a conformidade com as diretrizes para pesquisa com seres humanos. Assim, obteve-se a autorização e consentimento da gestão escolar, dos professores, dos responsáveis pelos estudantes e o assentimento do

estudante surdo atendido na sala de AEE. Inicialmente, a pesquisa seria conduzida em uma instituição de ensino da rede municipal de Macapá¹. Entretanto, a aluna com quem seria aplicada a Sequência Didática (SD) deixou de frequentar o atendimento especializado. Ao tomar conhecimento dessa situação, entrei em contato com minha orientadora, que sugeriu a busca por outra instituição com aluno surdo matriculado e em frequência regular no AEE, visando à realização de dois meses de observação.

Em prosseguimento, estabeleci contato com uma professora do ensino especial em uma escola estadual de Macapá, que informou a presença de um aluno surdo na instituição e disponibilizou o contato da docente responsável pelo seu atendimento no AEE. Após consulta e confirmação dos horários de atendimento – às terças e quintas-feiras, das 18h30 às 20h30 – foi possível ajustar o cronograma de observação. O lócus escolhido para observação das práticas de ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP-L2) para alunos surdos foi a sala de AEE de uma escola estadual situada em um bairro periférico de Macapá. Fundada em 1999, a instituição adota uma filosofia construtivista e uma base teórica sociointeracionista, conforme descrito em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), promovendo o desenvolvimento do conhecimento por meio da interação entre os estudantes.

A escola possui um amplo espaço livre, sendo toda sua construção em alvenaria. No entanto, a propriedade do prédio pertence à Diocese de Macapá, que o aluga ao governo estadual. A instituição não dispõe de uma quadra de esportes; as atividades físicas são realizadas em uma área coberta adaptada para esse fim. Atualmente, a escola atende 785 alunos nos três turnos, oferecendo Ensino Fundamental I e II, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível fundamental. Entre os estudantes, 35 possuem algum tipo de deficiência, com idades entre 12 e 19 anos. O perfil socioeconômico dos estudantes é variado, mas com predomínio de alunos provenientes de famílias de baixa renda. Mais de 50% dos estudantes dependem de programas de assistência social do governo federal, como o Bolsa Família, e de benefícios do governo estadual para aquisição de materiais escolares.

Os alunos com necessidades educacionais específicas enfrentam limitações de acesso ao apoio pedagógico adequado devido à carência de materiais e de um ambiente escolar plenamente acessível. A estrutura física da escola é parcialmente adaptada, mas ainda necessita de melhorias, bem como de móveis e equipamentos tecnológicos específicos para o atendimento em Educação Especial. Embora a instituição enfrente essas limitações, busca

¹ Não será informado o nome ou endereço da escola em cumprimento às exigências éticas de sigilo sobre a identidade dos participantes da pesquisa.

constantemente promover um ambiente de reflexão e aprendizado, de modo a oferecer aos alunos oportunidades para desenvolverem seu pensamento crítico e autonomia no processo de aprendizagem.

4.2.2 *Análise dos Dados*

Para obter informações sobre a formação e a experiência das profissionais que trabalham com o estudante surdo da instituição, realizamos uma entrevista semiestruturada (conforme roteiros no Apêndice A, B e C). Os tópicos abordados incluíram a formação acadêmica, a experiência profissional, o planejamento das atividades, as práticas docentes no ensino de LP-L2 e os aspectos relacionados à aprendizagem. As entrevistadas foram a professora da sala de AEE, referida como **(PA)**, a professora de LP da sala regular, referida como **(PLP)**, e a coordenadora pedagógica da escola, referida como **(CP)**.

Ressalta-se que as entrevistas foram realizadas de forma individual nos dias 7, 16 e 17 de maio de 2024, de acordo com a disponibilidade de cada participante. A professora do AEE optou por realizar a entrevista no horário do atendimento ao aluno, aproveitando um dia em que ele não compareceu; a professora de LP escolheu o período pós-aula, por volta das 17h30; e a coordenadora preferiu o horário noturno, por volta das 19h30. Atendendo ao pedido das entrevistadas, as entrevistas não foram gravadas, e as respostas foram anotadas em um caderno específico à medida que as perguntas eram realizadas.

A organização cuidadosa das entrevistas foi crucial para garantir a coleta de dados em três áreas centrais relacionadas à educação de estudantes surdos. Com essa técnica de perguntas e respostas, buscamos assegurar a qualidade da pesquisa, respeitando a confiabilidade identitária das participantes e assegurando o sigilo sobre as informações obtidas. Cada entrevista teve duração aproximada de 40 minutos, totalizando duas horas de entrevistas. A organização, estruturação e transcrição das respostas integraram o processo de análise dos dados obtidos, permitindo a identificação de práticas pedagógicas e experiências docentes que serão discutidas nos parágrafos subsequentes, culminando na elaboração de uma proposta de Sequência Didática **(SD)**.

A análise inicial foca nas respostas das professoras **(PA)**, responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, e **(PLP)**, docente de Língua Portuguesa, dado que ambas fornecem informações diretamente relacionadas à prática em sala de aula. A análise da coordenadora pedagógica **(CP)** será apresentada ao final, visto que sua entrevista abordou principalmente a

organização das atividades docentes. A professora do AEE (**PA**) foi a primeira a participar da entrevista. Em relação à sua formação, informou que possui Licenciatura em Pedagogia e formação em LIBRAS até o nível V, obtida por meio do Centro de Atendimento ao Surdo (**CAS**).

Esse centro, criado com a finalidade de promover suporte pedagógico aos profissionais de todo o estado, visa facilitar a inclusão escolar dos estudantes surdos, conforme o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS (Artigo 5º, Parágrafo III). Além disso, a professora possui diversas especializações, incluindo Educação Especial e Inclusiva, Extensão em Magistério Superior, Educação Global, Desenvolvimento Humano e Gestão da Inovação. É coautora do livro *Uma utopia real: olhares com novos paradigmas para a educação do século XXI* (2018) – Editora Kelps.

A professora de LP (**PLP**) possui Licenciatura Plena em Letras e certificação de 80 horas em LIBRAS, além de ser Especialista em Educação de Jovens e Adultos. A experiência prática das professoras também varia: a professora (**PA**) tem atuado com a LP e LIBRAS há 18 anos, enquanto (**PLP**) acumula 27 anos de experiência com o ensino de LP. Sobre o planejamento e a execução das atividades, ambas as docentes foram questionadas sobre a tendência pedagógica e a teoria psicológica aplicadas na escola. As professoras identificaram que a escola adota uma tendência construtivista, baseada em uma perspectiva tradicional da teoria psicológica.

Este conhecimento é fundamental, pois influencia diretamente o planejamento das atividades pedagógicas, que buscam, assim, atender às mudanças sociais e educacionais, integrando novas estratégias e tecnologias ao ensino. Quando questionadas sobre a realização do planejamento visando ao atendimento do aluno surdo, (**PA**) explicou que o planejamento é elaborado com base nas habilidades que o aluno precisa desenvolver, especialmente em LIBRAS, dado que o estudante ainda não é alfabetizado.

Essa prática está de acordo com as atribuições do AEE, que incluem a mediação pedagógica para que o aluno tenha acesso ao currículo regular e desenvolva autonomia e independência dentro e fora do ambiente escolar. A professora ressaltou, no entanto, que o planejamento pedagógico deve envolver a coordenação com a professora de LP (**PLP**), pois o AEE complementa, mas não substitui, o processo de escolarização. O Decreto 7.611/2011 reforça a importância de um planejamento pedagógico integrado, afirmando que o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica da escola, promovendo a participação da família e atendendo às necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial.

No próximo parágrafo, analisaremos os objetivos do AEE estabelecidos por esse decreto e como esses elementos se refletem nas práticas pedagógicas das docentes:

3º—São objetivos do atendimento educacional especializado: a promoção e acesso no ensino regular

I—Promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

II—Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.

III—Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

IV—Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (Brasil, 2011).

O Decreto 7.611/2011 destaca a importância do planejamento conjunto entre as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala regular, assegurando que as práticas pedagógicas estejam articuladas para beneficiar o aluno. A professora do AEE, aqui referida como PA, possui conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais do aluno surdo e pode fornecer orientação à professora de Língua Portuguesa (PLP), que, por sua vez, contribui com o conhecimento da disciplina lecionada na sala regular. Esse planejamento colaborativo deve ser direcionado pelo serviço técnico-pedagógico da instituição, que precisa promover encontros regulares entre os segmentos escolares para organizar e alinhar as ações pedagógicas.

Em relação ao serviço técnico-pedagógico, questionamos a professora do AEE sobre a frequência de reuniões entre essa equipe e os docentes do AEE. A resposta indicou que as reuniões ocorrem quando necessário, sem uma periodicidade definida. Esse dado é relevante, pois reforça a importância de uma agenda organizada para o AEE, com cronograma de trabalho e projetos, facilitando a integração entre o AEE e a sala regular sob a orientação da coordenação pedagógica. Quanto ao planejamento das atividades de L2 para o aluno surdo, a PA relatou que utiliza a LIBRAS associada à escrita em português, considerando que o desenvolvimento da oralidade pode não ser a abordagem mais indicada para o aprendizado inicial de um aluno surdo.

A PLP, por outro lado, mencionou o uso de livros adaptados como material de apoio. No entanto, sabe-se que o Ministério da Educação (MEC) não disponibiliza um material didático padronizado para o ensino de L2 a alunos com deficiência auditiva, mas garante a adaptação curricular necessária por meio da Lei 9.394/96, que estabelece, em seu Artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, técnicas e organização específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência (Brasil, 1996). Ao questionarmos a PA sobre os métodos utilizados para a alfabetização do aluno em LIBRAS, ela

respondeu que utiliza imagens e materiais concretos para mediar o ensino de LIBRAS e da Língua Portuguesa.

Essa abordagem visa oferecer uma conexão significativa entre os dois idiomas, possibilitando ao aluno surdo um processo de aprendizado mais próximo de sua realidade. Na terceira categoria da entrevista, intitulada "Prática Pedagógica Docente de L2", exploramos as perspectivas das professoras sobre o uso da Língua Portuguesa como L2 no contexto de alfabetização dos alunos surdos. A PA enfatizou a importância de uma alfabetização que considere a LIBRAS como a primeira língua, enquanto a PLP mencionou o uso de atividades de ortografia e alfabetização. Quando questionadas sobre a importância da LIBRAS, ambas as professoras ressaltaram seu papel fundamental como língua primária do aluno surdo, sendo a PLP dependente do trabalho de um intérprete de LIBRAS para auxiliar na compreensão da disciplina.

As perguntas também abordaram as atividades consideradas pertinentes para o desenvolvimento de L2. A PA relatou que, com o aluno ainda em fase inicial de alfabetização, utiliza atividades básicas de reconhecimento de alfabeto, numerais e calendário, enquanto a PLP utiliza textos poéticos, trabalhando estrofe por estrofe para aprofundar a compreensão textual. Quanto aos métodos empregados no ensino da LP, a PA utiliza atividades impressas, vídeos, jogos e cartazes, enquanto a PLP incorpora dinâmicas orais, seminários e desenhos para incentivar a oralidade e a expressão escrita. Em relação à avaliação de L2 para o aluno surdo, a PA mencionou que a avaliação ocorre ao longo do processo, por meio de atividades contínuas que indicam o progresso do aluno.

A PLP adota um processo avaliativo baseado nas atividades diárias, o que complementa o acompanhamento do desenvolvimento do aluno em sala de aula. Na última categoria da entrevista, intitulada "Aprendizagem", questionamos as professoras sobre os indicadores de aprendizado dos alunos. A PA afirmou que avalia o aprendizado com base na técnica de sondagem, enquanto a PLP relatou que, em geral, o aluno não consegue responder diretamente às perguntas, dependendo do auxílio do intérprete. Perguntamos também sobre os recursos utilizados para o ensino de L2, e a PA mencionou uma variedade de materiais pedagógicos, enquanto a PLP ressaltou o uso de desenhos e atividades no quadro, mencionando preferir métodos que permitam maior controle e interação.

Em relação à presença de intérpretes, a PLP confirmou que conta com o apoio de um intérprete de LIBRAS em sala de aula, conforme exigido por lei para assegurar a acessibilidade do aluno surdo. Quanto à avaliação, a PA enfatizou a importância de considerar tanto o

aprendizado em LIBRAS quanto em LP, enquanto a PLP sugeriu que o ideal seria que o aluno alcançasse compreensão textual ampla. Nas considerações finais, as professoras foram convidadas a compartilhar sugestões. A PA optou por não fazer comentários adicionais, enquanto a PLP sugeriu uma atenção maior da professora do AEE ao ensino de LIBRAS. Em relação às entrevistas com a coordenação pedagógica (CP), composta por uma profissional com formação em Pedagogia e especialização em Educação Especial e Inclusiva, foram realizadas perguntas sobre a organização e o apoio pedagógico fornecido à equipe.

A CP informou que a tendência pedagógica adotada é o construtivismo aliado ao tradicionalismo. Sobre a frequência das reuniões com o AEE, afirmou que ocorrem esporadicamente. Perguntada sobre a formação continuada, a CP destacou que os professores do AEE costumam buscar cursos de aperfeiçoamento, convidando alunos, familiares e professores a participarem quando oportuno. Indagada sobre a participação dos pais nas reuniões, a CP indicou que essas reuniões ocorrem conforme necessário, enfatizando a importância do envolvimento familiar no processo educacional.

Em relação ao acompanhamento do planejamento das professoras, a CP relatou que o apoio acontece, mas não com a regularidade ideal. Essa análise da entrevista e dos dados coletados foi fundamental para compreender as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos profissionais no ensino de LP-L2 para alunos surdos. As informações obtidas guiaram a elaboração de uma Sequência Didática (SD) que será apresentada no capítulo seguinte, com o objetivo de contribuir para um ensino de L2 mais inclusivo e eficaz no Atendimento Educacional Especializado.

4.2.3 *Observação do ensino de LP na sala de AEE*

O aluno observado durante o atendimento no AEE possui 16 anos, cursa o 6º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino e reside com seus pais e irmãos, totalizando cinco pessoas em seu lar, situado no mesmo bairro onde a escola está localizada, em Macapá. Ele apresenta perda auditiva bilateral neurossensorial profunda, classificada pelo CID 10 H90.3, o que implica a necessidade de alfabetização em duas línguas: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa (LP). De acordo com a professora do AEE, o aluno encontra-se em fase inicial de alfabetização em ambas as línguas, o que requer um planejamento pedagógico voltado para as bases da aquisição linguística.

No dia 24 de outubro de 2023, compareci à escola às 18h30, e, às 18h40, a professora do AEE chegou para o atendimento. Aguardamos a chegada do aluno até as 19h10, mas ele não compareceu. Durante esse tempo, a professora enviou uma mensagem aos responsáveis para lembrá-los do atendimento de Lucas (nome fictício), porém não obteve retorno. Dessa forma, aproveitei a ocasião para observar e registrar algumas anotações sobre o espaço físico da sala de AEE. A sala possui dimensões reduzidas, aproximadamente 6x8 metros, e está dividida ao meio por placas de compensado.

Na área interna, encontram-se um computador, uma impressora, uma mesa e uma cadeira, utilizados para planejamentos, preparação de atividades e atendimento aos pais e responsáveis para assinaturas e entrevistas de anamnese, necessárias para formalizar a participação do aluno. É importante ressaltar que o atendimento no AEE é facultativo, podendo o aluno não o frequentar desde que autorizado pelos responsáveis. No espaço destinado ao atendimento direto aos alunos, há duas mesas de madeira com quatro cadeiras cada, onde as professoras realizam suas atividades com horário previamente agendado para cada aluno.

Enquanto aguardávamos, a professora mencionou que o aluno demonstra resistência em utilizar a LIBRAS, embora ela esteja empenhada em alfabetizá-lo tanto em LIBRAS (L1) quanto em LP (L2). Ressaltou ainda que Lucas expressa o desejo de desenvolver a oralidade, mas enfrenta dificuldades de interação em LIBRAS dentro do ambiente familiar, uma vez que nenhum familiar se empenha em aprender a língua de sinais. Esse contexto torna a inserção de Lucas na comunidade surda mais desafiadora e reflete-se em seu comportamento frequente de faltas, dada a falta de engajamento dos familiares no acompanhamento regular de seu atendimento. A sala também conta com duas prateleiras organizadas com jogos, livros e materiais didáticos.

As paredes estão decoradas com cartazes de alfabetização em LIBRAS, LP e Braille, proporcionando um ambiente inclusivo e visualmente informativo. Após os dias de ausência do aluno nos atendimentos agendados de 26 e 31 de outubro, estabeleci um acordo com a professora para ser avisada assim que ele estivesse presente. Resido próximo à escola e poderia chegar rapidamente para as observações. Dessa forma, obtidas as autorizações necessárias, realizei as observações nos dias 7 e 9 de novembro de 2023, durante os atendimentos no AEE.

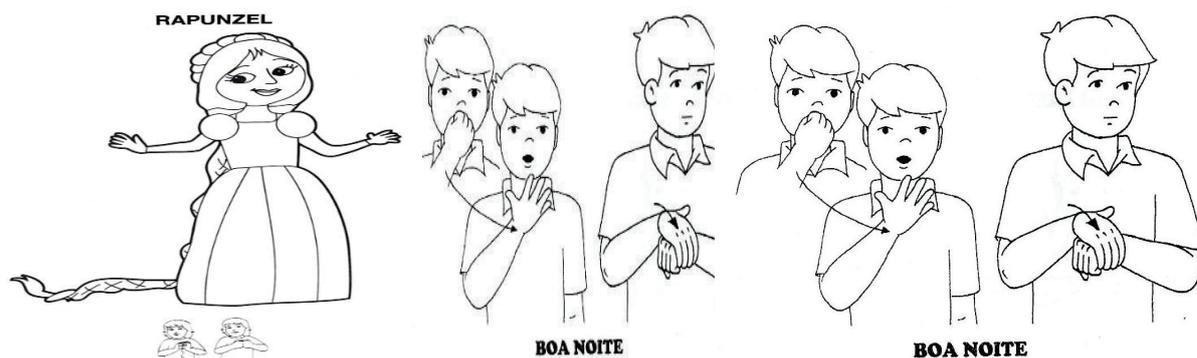
No primeiro dia de observação, 7 de novembro, recebi a mensagem da professora às 18h40 informando que o aluno estava presente. Cheguei à escola às 18h55 e observei que o aluno estava sentado de costas para a porta, na segunda mesa, com a professora posicionada estrategicamente à sua direita, minimizando possíveis distrações causadas pela minha entrada.

A professora utilizava o aplicativo YouTube para exibir o vídeo do conto maravilhoso “Rapunzel”, apresentado em LP e LIBRAS. Durante a exibição, a professora ocasionalmente interagiu com o aluno para reforçar o conteúdo e mantê-lo atento. Após o vídeo, fui apresentada ao aluno pela professora, que explicou minha presença no ambiente. Comuniquei-me em LIBRAS, utilizando datilologia para facilitar sua compreensão, e Lucas respondeu utilizando seu sinal.

A interação com a professora continuou de forma oral, enquanto as comunicações com o aluno foram realizadas em LIBRAS, reforçando o ambiente bilíngue. No atendimento de 9 de novembro, seguimos a mesma rotina, com o foco em atividades de compreensão e produção de conteúdos em LP e LIBRAS, adaptadas às necessidades do aluno. As observações permitiram identificar estratégias pedagógicas específicas, como o uso de vídeos com legendas e sinais e a prática de atividades com recursos visuais, essenciais para a construção da aprendizagem de Lucas em L2.

Essas sessões de observação forneceram insights valiosos sobre os desafios e avanços do processo de alfabetização do aluno surdo em LP como L2, confirmando a necessidade de uma abordagem personalizada e contínua no contexto do AEE, que considere a importância da LIBRAS como base para o desenvolvimento da LP, respeitando os aspectos culturais e linguísticos que caracterizam a inclusão escolar de alunos surdos.

Figura 1– Saudações em LIBRAS



Fonte: Pimenta Rodrigo, 2024.

–Ao entrar na sala, cumprimentei a professora utilizando os sinais em LIBRAS para “Oi, boa noite”.

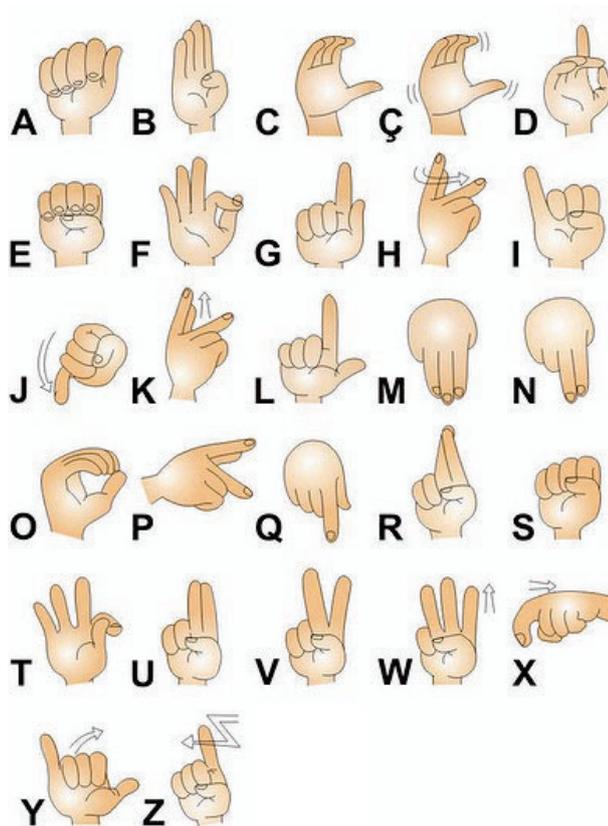
Após o término do vídeo exibido, a professora me apresentou ao aluno e solicitou que ele se apresentasse. O aluno soletrou seu nome por meio da datilologia e indicou seu sinal

identificador em LIBRAS. Em seguida, a professora iniciou a explicação dos sinais principais do conto visualizado, aliando a linguagem de sinais com estratégias de oralização. Durante a atividade, a professora buscou estimular a percepção da oralidade no aluno, colocando sua mão sobre suas cordas vocais para que ele pudesse sentir as vibrações e associá-las ao som.

Nesse momento, a professora compartilhou comigo que o aluno demonstra mais interesse pela leitura labial e pela produção oral, embora ela continue empregando diversos recursos para garantir o desenvolvimento das habilidades em LIBRAS e Língua Portuguesa (LP). Ao ensinar LP, a professora utiliza também a vibração das cordas vocais como uma forma de sensibilização para os sons, visando ampliar as habilidades comunicativas do aluno.

Quanto ao conceito de datilologia, Pimenta (ano) define-a como “a representação das letras do alfabeto por meio de diferentes formatos das mãos, permitindo soletrar nomes e palavras que ainda não possuem sinal próprio em LIBRAS”. A datilologia, ou alfabeto manual, é uma ferramenta importante no ensino da LIBRAS, pois facilita a transposição de palavras e nomes específicos para o campo visual da língua. Abaixo, uma ilustração do alfabeto manual em LIBRAS.

Figura 2—Alfabeto em Libras—Datilologia



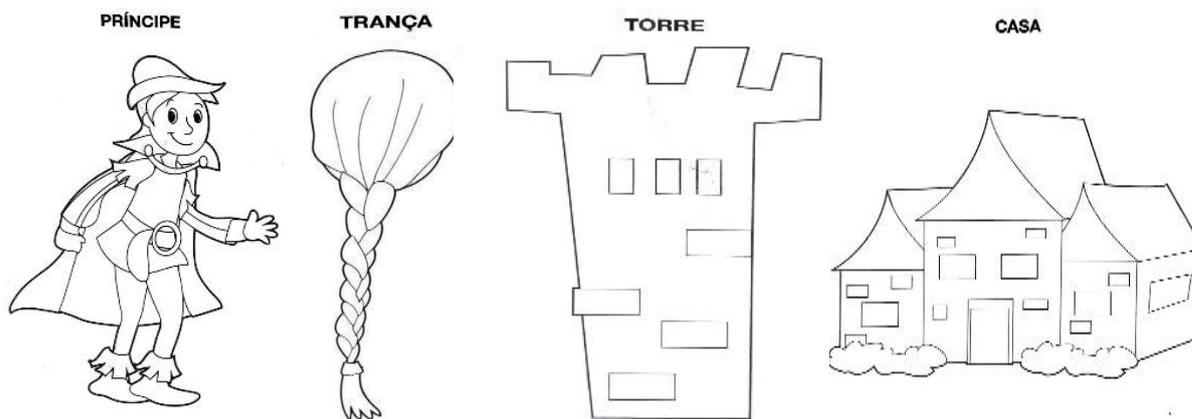
Fonte: Pimenta Rodrigo, 2024.

Com o advento do bilinguismo na educação de surdos, técnicas como a tentativa de oralização, que inclui o estímulo por vibração na garganta, têm sido amplamente questionadas. Esse método, historicamente vinculado ao oralismo, enfoca mais os estímulos auditivos, o que, em muitos casos, diminui a valorização da LIBRAS em favor da Língua Portuguesa (LP). Para Cristina (2014), “as críticas feitas à comunicação e a reivindicação dos surdos pelo direito de ter sua língua e cultura reconhecidas foram determinantes na adoção da língua de sinais na educação dos surdos, originando a proposta do bilinguismo.”

Durante a aula, a professora apresentou, além dos sinais específicos do conto, o alfabeto em datilologia para facilitar a compreensão do aluno. Em seguida, ele assistiu ao vídeo novamente para reforço da narrativa e dos sinais ensinados. Após o vídeo, o aluno realizou uma atividade de associação entre sinais em LIBRAS e a escrita em LP, demonstrando compreensão inicial ao associar corretamente a primeira palavra.

Ao final da aula, a professora propôs uma atividade lúdica com um bingo de números em LIBRAS. O uso do bingo é altamente relevante no ensino, pois promove a aquisição de conceitos e estimula o raciocínio lógico, a atenção e a concentração, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo. A aula foi encerrada às 20h30, e nos despedimos em LIBRAS.

Figura 3—Nome de Elementos em Libras



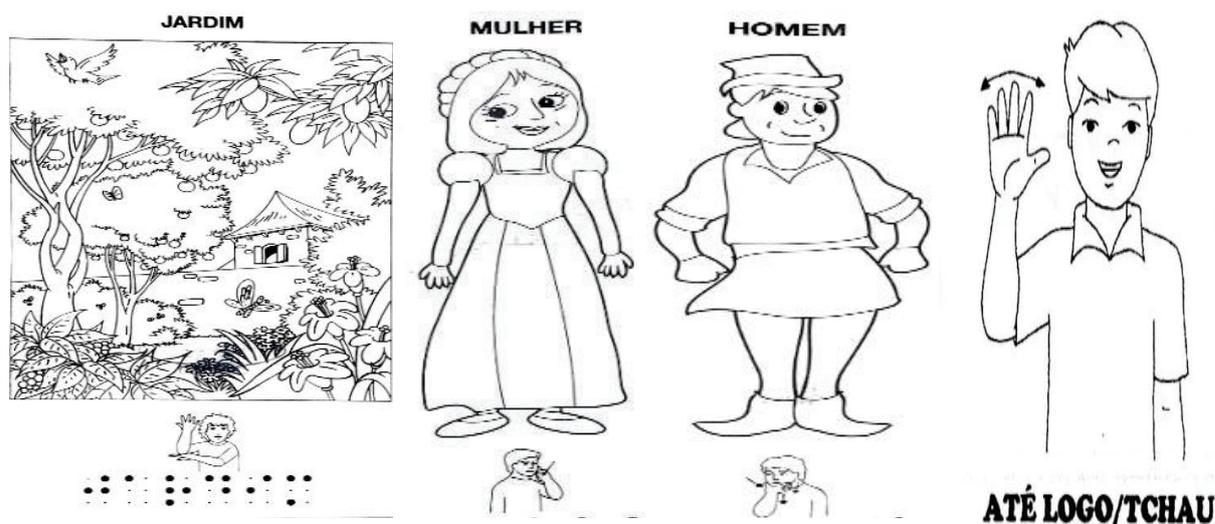
Fonte: Pimenta Rodrigo, 2024.

Na quinta-feira, 9 de novembro de 2023, conforme o combinado, a professora enviou-me uma mensagem informando que o aluno havia chegado para o atendimento. Já aguardando a comunicação, dirigi-me ao local e cheguei à sala às 18h45min. Ao entrar, observei que a

professora e o aluno realizavam uma atividade lúdica, montando uma árvore de Natal, o que contribuía para o engajamento do aluno no ambiente de ensino. Às 18h50min, a professora deu início à aula, cumprimentando o aluno e retomando o conto maravilhoso trabalhado anteriormente.

Em seguida, iniciou uma recapitulação dos sinais correspondentes aos personagens, verificando quais ainda eram lembrados pelo aluno. Ao identificar alguns sinais que haviam sido esquecidos, a professora reapresentou-os de maneira paciente, reforçando o aprendizado. Observou-se que o aluno repetiu automaticamente alguns sinais, enquanto outros exigiram maior apoio e repetição por parte da professora. A aula foi finalizada às 20h30, e nos despedimos cordialmente. Cada um retornou à sua residência, com uma sensação de progresso gradual no domínio dos sinais e dos elementos de narrativa em LIBRAS.

Figura 4—Jardim; Mulher; Homem e saudação em Libras



Fonte: Pimenta Rodrigo, 2024.

Tudo estava caminhando positivamente, e eu me sentia realizada por estar conseguindo cumprir uma etapa tão significativa de minha pesquisa. No entanto, essa fase de progresso foi interrompida abruptamente, pois o aluno deixou de comparecer aos atendimentos a partir do dia 17 de novembro de 2023. Senti-me tomada por um profundo desalento, uma vez que percebi que essa tarefa, assim como outras anteriormente, também encontrava obstáculos imprevistos. Com o desânimo, meu ritmo de leituras e produções textuais diminuiu, e acabei por me afastar temporariamente dos livros e das revisões da dissertação, inclusive das correções solicitadas pela banca.

Além disso, guardei minha angústia e não compartilhei esses sentimentos com minha orientadora. No início de fevereiro, tomei a iniciativa de retomar o contato com minha orientadora e lhe enviei uma mensagem cordial de “boa tarde”. Ela prontamente respondeu, lembrando-me do capítulo que deveria ter sido entregue em dezembro de 2023. Essa resposta foi fundamental para que eu encontrasse motivação para retornar à leitura e à escrita, retomando, assim, as atividades necessárias para o andamento da pesquisa e dos trabalhos de campo.

4.3 Uma SD para o Ensino do Conto do Gato de Botas em uma Turma de AEE

Diante das observações realizadas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentamos uma proposta de Sequência Didática (SD) para o ensino de Língua Portuguesa (LP) como L2 para o aluno surdo, que será aplicada posteriormente. A SD configura-se como uma estratégia para organizar o trabalho pedagógico de maneira a antecipar e estruturar os conteúdos que serão abordados ao longo de um período, adaptando-se às necessidades específicas do aluno. A organização sequencial das atividades visa a proporcionar ao aluno um entendimento gradual e contínuo do conteúdo trabalhado, permitindo que o objetivo de aprendizagem seja progressivamente avaliado pelo professor, com atividades que integram diversos recursos e metodologias.

Segundo Schneuwly e Dolz (2011), a função central de uma sequência didática é auxiliar o aluno no domínio de um determinado gênero textual, capacitando-o para comunicar-se de forma mais adequada em contextos específicos. A partir de atividades bem estruturadas, o aluno desenvolve habilidades de construção de conhecimento e interpretação textual. Com base nessa perspectiva, elaboramos a sequência de atividades para o aluno surdo do AEE, matriculado no 6º ano do ensino fundamental. A seguir, detalhamos os módulos da SD e o desenvolvimento das atividades.

- **Módulo I – Introdução ao Gênero “Conto”**

Neste primeiro módulo, apresentaremos ao aluno o gênero textual "conto", destacando suas características, sua função social, os contextos de circulação, bem como a finalidade de sua produção e o público-alvo. Durante a apresentação, perguntas sobre a história serão formuladas para engajar o aluno e favorecer a compreensão. Ao final, uma atividade de interpretação será proposta, abordando aspectos do gênero trabalhado.

- **Módulo II – Estrutura Composicional do Conto**

Este módulo tem como objetivo explorar a estrutura composicional do gênero “conto”, enfatizando seus principais elementos: situação inicial, desenvolvimento e situação final. A atividade proposta visa a compreensão da divisão do conto, destacando a importância do enredo e dos elementos da narração, como foco narrativo, espaço, tempo e verossimilhança. Na situação inicial, o aluno identificará os personagens, o tempo e o espaço; no desenvolvimento, perceberá o surgimento do conflito e o clímax; e, na situação final, compreenderá o desfecho da narrativa.

- **Módulo III – Análise dos Recursos Expressivos do Conto**

Neste módulo, a proposta é estimular o aluno a relacionar texto, ilustração e recursos gráficos, identificando o efeito e o sentido produzidos pelos recursos expressivos em textos multissemióticos. A atividade inclui o reconhecimento da linguagem figurada no conto e a compreensão de seu papel no enredo, além da identificação de objetos e lugares em LP, facilitando a assimilação do vocabulário associado à narrativa.

- **Módulo IV – Reconhecimento dos Personagens do Conto**

Este módulo foca no reconhecimento dos personagens, promovendo a compreensão de que os contos literários pertencem ao universo imaginativo e possuem uma linguagem lúdica e encadeada. Serão propostas atividades de reconhecimento de imagens dos personagens e de coloração para reforçar a identificação e compreensão visual do aluno.

- **Módulo V – Compreensão Textual e Interpretação**

No último módulo, o objetivo é desenvolver a compreensão do gênero “conto”, por meio da interpretação e da identificação das mensagens transmitidas. Atividades de compreensão textual serão elaboradas, nas quais o aluno extrairá respostas diretamente do conto “O Gato de Botas”. Essa etapa visa consolidar a habilidade de interpretação e aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a sequência didática. Essa sequência didática foi planejada para proporcionar ao aluno um ambiente de aprendizagem significativo e gradual, respeitando seu tempo e promovendo a inclusão por meio de metodologias adaptadas e diversificadas.

ENSINO DO GÊNERO CONTO PARA ALUNOS SURDOS EM UMA SALA DE AEE		
	NÚMERO DE ATENDIMENTOS: 2h cada atendimento.	
Objetivo Geral:	Atividades de leitura e compreensão do gênero conto maravilhoso.	
Objetivos Específicos:	<p>(Módulo I)–Apresentar ao aluno o gênero narrativo, mostrando suas características, sua função social, onde circulam, reconhecer para que foram/foi produzido e a que se destina.</p> <p>(Módulo II)–Conhecer a estrutura composicional do gênero conto gênero conto como: situação inicial, desenvolvimento e situação final.</p> <p>(Módulo III)–Descobrir dos mistérios do conto, identificando os nomes dos objetos na atividade, completar as frases com os nomes da cruzadinha.</p> <p>(Módulo IV)–Reconhecer os personagens do conto como também entender que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encadeamento e traz sutileza em sua linguagem.</p> <p>(Módulo V)–Leitura e compreensão do conto, desenvolver o senso crítico, além do raciocínio por meio da capacidade de interpretação.</p>	
MÓDULO–I	Apresentação do conto. “O gato de botas”.	3 atendimentos
MÓDULO–II	Conhecer a composicional gênero conto.	2 Atendimento
MÓDULO–III	Descobrir os mistérios dos gêneros conto.	1 Atendimento
MÓDULO–IV	Reconhecer os personagens do conto.	2 Atendimentos
MÓDULO–V	Leitura e compreensão do gênero conto.	2 atendimentos

CONTO
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Figura 5—Gatos de Botas



Fonte: pngwing.com, 2024.

Apresentação

Este material didático foi construído durante minha pesquisa e será aplicado posteriormente em sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE. A escolha por uma Sequência Didática-SD, se deu por ser uma estratégia metodológica fácil de trabalhar com gêneros textuais direcionados ao ensino-aprendizagem de LP, dessa forma, a SD firmou-se como a opção ideal para esta demanda, uma vez que trabalha com sequenciação de atividades que funcionam em um ritmo progressivo e em etapas, que motivam a apreensão de conteúdos diferentes, mas que juntos, colaboram para o objetivo principal de ensinar um gênero textual específico para alunos com necessidades específicas, ajudando no desenvolvimento de suas capacidades para o aprendizado de LP.

Assim, o trabalho com este gênero, dá oportunidade de leitura variadas ao aluno, que corrobora com o desenvolvimento, compreensão e interpretação de textos, assim como objetiva trazer-lhes novos conhecimentos para que tenham um amplo repertório de conhecimentos linguísticos, uma vez que, o aluno surdo se vê como um ator social que está em contato diário com duas esferas de línguas diferentes: a LP como L2 e a sua primeira língua, a LIBRAS. No decorrer de 5 módulos proposto trouxemos atividades que serão trabalhadas com o objetivo de contribuir com o contato e a imersão do aluno, motivando a prática de suas habilidades.

Para construção deste material deste material, foi utilizado a teoria dos professores e pesquisadores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, referência no ensino de gêneros textuais na escola. A partir das noções de sequenciação de atividades no trabalho com gêneros em sala de aula e o entendimento da importância do texto como instrumento de ensino aprendizagem de uma determinada língua, é que este material desempenha o formato de uma SD, promovendo, através de um quadro progressivo, o desenvolvimento de uma tarefa importante para o ensino-aprendizagem.

Segundo Dolz, Schneuwly (2004, p. 82), uma Sequência Didática é, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Dessa forma, trabalhar com uma SD significa estimular aos poucos a apreensão de conhecimentos variados que contribuem para o entendimento unificado de um objeto maior: um gênero específico. Nessa perspectiva, é possível que a LP seja trabalhada a partir de diversas atividades que contribuem para o aprendizado do aluno (a) de modo que ele compreenda o funcionamento de gênero, assim como conheça, explore e pratique o aprendizado “organizado” de unidades da língua, funcionando como um verdadeiro “quebra-cabeça” do conhecimento.

Carta ao Professor

Caro professor (a)

Apresentamos a você está Sequência Didática, que constitui material elaborado exclusivamente para o trabalho com o gênero conto para aluno surdo dos 6º anos do ensino fundamental II, este irá auxiliar tanto na compreensão dos aspectos textuais referentes ao universo do gênero, assim como auxilia no ensino-aprendizagem da LP como L2. Este material é composto por 5 módulos que encaram a missão de fazer o aluno compreender, especialmente através de um jogo de ludicidade as dimensões e características compreendidas pelo gênero, levando em consideração o aspecto semiótico, essencial nessa demanda de trabalho no ambiente escolar. Esta sequência didática considera a participação do aluno surdo em duas esferas de língua, o da LP como L2 e a LIBRAS.

Nesta SD propomos ao aluno surdo no atendimento educacional especializado o desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos de práticas de linguagens fundamentais para seu entendimento sobre o gênero conto, através disto o aluno poderá se divertir em um jogo de ludicidade interessante, que agrega texto escrito, imagens e vídeos além disto aprender sobre a dimensão e unidade do gênero, visando compreender, reconhecer, interpretar e até mesmo saber produzir um conto, a partir de todos os conhecimentos adquiridos.

Esperamos que através desta SD você professor desenvolva um ótimo trabalho em sala de AEE, e que aprendizagem de seu aluno seja proveitosa.

Bom trabalho!

SEQUÊNCIA DIDÁTICA O GATO DE BOTAS
PARA ALUNO (A) SURDO DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II
APRESENTAÇÃO

Módulo I—(3 atendimentos, 2h cada)

Atividade I—Apresentação do Conto em vídeo no datashow



Vídeo do WhatsApp de 2024

ASSISTA EM LIBRAS

Caro Professor!

Aqui está a versão do conto Gato de Botas em vídeo para o melhor entendimento do aluno. Para acessar basta clicar no vídeo. Ou pesquisar na plataforma youtube “O gato de Botas”, canal, Ellem Oliveira- Língua de Sinais. Antes de colocá-lo para assistir fale o que é um conto, da seguinte forma:

- a) Você sabe o que é um conto?
- b) Você já ouviu falar o que é um conto maravilhoso? - Diga que é um gênero narrativo curto. Os personagens são fictícios, mas fazem papel de pessoas e dão vida a história.

Caro aluno, agora que você já assistiu ao vídeo, já sabe o que um conto, entendeu o que cada personagens faz, agora iremos conhecer melhor conto, ou seja conversar sobre o texto usando seguintes perguntas abaixo:

Caro professor, utilizando a LIBRAS faça perguntas ao estudante porque o objetivo desta atividade é que ele compreenda a história, o tema, os participantes, o lugar que são característica de qualquer gênero narrativo. Qual é a história “enredo”. Quem participa da história “personagem”. Quando acontece, “o tempo”.

- Qual herança ele gostaria de ganhar?
- Você também ficaria chateado por ter recebido só um gato?
- Será que o gato vai conseguir pegar algum coelho?
- Você confiaria no plano do gato?
- O que você achou desse plano?
- Será que o gato vai conseguir dar um jeito no mago ou ele vai se dar mal?
- Você teria ficado com medo do leão?
- Você gostou da história?

Atividade II – Apresentação do conto em L2

Caro professor, auxilie o aluno na leitura do texto com os sinais em Libras e se precisar faça uso também da dadilologia.

–Um lavrador trabalhava muito, durante a vida toda ganhando sempre o suficiente para o sustento da família. Quando faleceu, deixou sua herança para os filhos: um sítio, um burrinho e um gato. Ao filho mais velho coube o sítio; ao segundo, o burrinho; e o caçula ficou com o gato.



–Este último nada satisfeito com o que lhe coubera, resmungou: “meus irmãos sobreviverão honestamente. Mas e eu? O que vou fazer? Talvez possa jantar o gato e com o couro fazer um tamborim. Mas, e depois?”

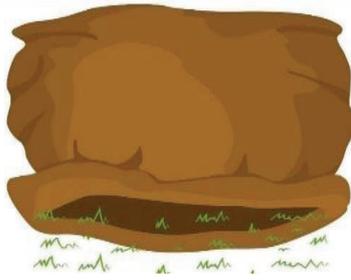
O gato logo endireitou as orelhas, querendo ouvir melhor um assunto de tamanho interesse.

–Então, percebendo que precisava agir, foi dizendo:

Não se desespere, patrãozinho, pois eu tenho um plano. Consiga-me um par de botas e um saco de pano e deixe o resto comigo.



–O jovem achou que valeria a pena tentar, afinal, o gato parecia inteligente e astuto. Deu-lhe então um saco e um par de botas, desejou-lhe muito boa sorte, e deixou-o partir. O gato dirigiu-se a uma mata na qual sabia que viviam coelhos de carne deliciosas, mas eram bichos difíceis de apanhar. O esperto bichano enfiou no saco um punhado de farelo e outro de capim. Deixou o saco no chão e ficou bem pertinho, imóvel, à espera de que algum coelho jovem e inexperiente caísse na arapuca.



–Nosso gato esperou pacientemente. Por fim, viu suas esperanças se tornarem realidade: um coelhinho se enfiou no saco, atraído pelo cheiro do farelo e começou a comer tranquilo e gostosamente.

Rápido como um relâmpago, o felino passou um cordão na abertura do saco e prendeu o coelho. Com a caça nas costas, dirigiu-se ao palácio real.



–Quero falar com o rei, disse aos guardas com ares de muita importância. Foi conduzido à presença real. Afinal, não era sempre que um gato aparecia pedindo audiência.

Na presença do soberano, o gato se curvou em respeito cumprimento:

–Majestade! Meu patrão, o marquês de Sacobotas, me encarregou de oferecer-lhe este coelho, caçado nas matas de propriedade dele. O rei que apreciava muita carne de coelho, se alegrou com o presente:

–Diga a seu patrão que agradeço muito a gentileza.



–Alguns dias depois, o gato apanhou duas grandes rolinhas numa emboscada, num campo de milho. Guardou as aves no saco e foi logo levá-las ao rei. O rei aceitou com todo prazer essa segunda oferta, pois adorava carne de rolinha! Nos meses seguintes, o gato continuou indo à corte para levar caças ao rei, sempre agradando muito ao paladar do soberano. A cada

novo presente, afirmava que as carnes vinham das terras de seu patrão, o marquês de Sacobotas.



–Um dia, quando estava saindo do palácio, escutou a conversa de dois criados: - Amanhã o rei passará de carruagem pelas margens do rio, junto com sua filha, a mais bela moça de todo o reino. O gato correu logo ao patrão, dizendo: - Patrãozinho, se seguir meus conselhos poderá se tornar rico, nobre e feliz? – perguntou o jovem patrão, confiante no gato que herdara. – Amanhã você deverá ir ao rio e tomar banho no lugar exato em que eu indicar. O resto, deixe comigo.



No dia seguinte, enquanto se banhava nas águas do rio, o rapaz viu se aproximar o rei, acompanhado pela princesa e por alguns nobres. O gato, que lá estava à espera, saiu de trás de uma moita e começou a gritar, com todo o fôlego:

–Socorro! Ajudem o marquês de Sacobotas, ele está se afogando no rio! Ajudem! O rei escutou os gritos e reconheceu o gato que tantas vezes lhe levava carnes deliciosas. Imediatamente deu ordem aos guardas para que corressem e acudissem o marquês de Sacobotas.



—Enquanto o jovem estava sendo retirado do rio, nosso gato se aproximou da carruagem real dizendo, com o ar mais entristecido do mundo:

—Majestade, meu patrão estava tomando banho no rio e chegaram uns ladrões, que levaram toda roupa dele. E agora, como ele poderá se apresentar a Vossa Majestade, inteiramente nu? Na verdade, o gato, muito vivo, havia escondido os trapos do moço embaixo de umas pedras, mas o rei, penalizado, ordenou a um de seus guardas que corresse ao palácio e pegasse umas roupas para pobre marquês espoliado.



A roupa trazida era esplêndida. Com ela, o falso marquês, que aliás era um jovem bem bonito, ficou com ótima aparência. Logo a princesa se apaixonou pelo jovem, e o rei convidou-o a subir na carruagem, para juntos continuarem o passeio. Mas, se o gato? O gato, contente com o sucesso inicial de seu projeto, correu na frente da carruagem, que avançava lentamente. Um pouco adiante, viu um grupo de lavradores capinando.

—Atenção! O rei passará aqui já, já! Se vocês não disserem que esse campo pertence ao marquês de Sacobotas, serão todos demitidos!

Assustadíssimos, os coitados juraram que obedeceriam. Quando o rei, curioso, perguntou aos lavradores a que pertencia àquele belo campo, estes responderam a uma só voz:



–Ao senhor marquês de Sacobotas! E o rei parabenizou seu convidado pela beleza e fertilidade de suas terras. Enquanto isso, nosso gato, sempre bem à frente da comitiva real, parou num canavial em que camponeses ceifavam.

–Atenção! Daqui a pouco o rei passará por aqui. Vocês vão dizer a ele que este canavial pertence ao marquês de Sacobotas. Se não disserem, serão todos presos.

Assustados, os cortadores de cana prometeram obedecer. E assim fizeram também os criadores de porcos, os vaqueiros, os cultivadores de uvas e tantos mais que o gato encontrou em seu caminho. Tudo pertencia ao marquês de Sacobotas! E a estima do rei pelo novo nobre crescia a cada quilômetro percorrido.

Sempre à frente, o gato, chegou a um castelo no qual vivia um terrível mago, muito rico. A ele pertenciam todas as terras que o esperto gato atribuía ao marquês de Sacobotas!



O gato sem dúvida precisava, com urgência, de uma nova ideia brilhante. Como ideias não lhe faltavam, pensou um pouquinho e pediu para ser levado à presença do mago. Assim que chegou ao salão, curvou-se respeitosamente e começou a fazer elogios: - Eu estava passando por estas bandas, meu senhor, e achei que era meu dever homenagear o mais poderoso mago da região.

Ouvi falar que o senhor pode transformar em qualquer animal. Mas eu duvido que isto seja verdade.

–Que ver? – respondeu o mago, irritado com a provocação. Em um instante, no lugar do mago estava um leão rugindo, com sua grande boca aberta. O gato levou tamanho susto que por pouco não caiu para trás!

–E agora, está convencido, seu gato?

–Bem, senhor, até certo ponto... Não deve ter sido tão difícil, grandalhão como é, se transformar em um animal enorme. Eu só queria ver se conseguia se transformar em um animal pequeno, como um ratinho, por exemplo. Que tal? Consegue?



–Eu consigo me transformar em qualquer animal, ouvi bem? – Gritou o mago. E logo ele virou um ratinho, que começou a correr veloz pela sala toda. Com toda sua astúcia, o gato devorou-o numa só bocada.



A carruagem real já estava chegando ao castelo. O rei, curioso, quis visitá-lo. O marquês de Sacobotas nem sabia o que fazer. Por sorte, o gato logo apareceu, cumprimentando:

–Bem-vinda, majestade, ao castelo do marquês de Sacobotas. O rei ficou admirado. – Oh! Não me diga, marquês, que também este belo castelo, acompanhado pelo marquês e pela princesa. No salão principal do luxuoso castelo havia uma comprida mesa, na qual já estava servido um verdadeiro banquete. Os recém-chegados, inclusive o gato, comeram e beberam a fartar, satisfazendo a fome após tão longo passeio.

No final da refeição, o rei, que já estava percebendo os olhares apaixonados da filha para o jovem marquês, tão rico e tão belo, disse: - Meu caro marquês, vejo que minha filha tem por você muita simpatia. Se sentir o mesmo por ela, então ofereço-lhe sua mão.



A carruagem real já estava chegando ao castelo. O rei, curioso, quis visitá-lo. O marquês de Sacobotas nem sabia o que fazer. Por sorte, o gato logo apareceu, cumprimentando:

Bem-vinda, majestade, ao castelo do marquês de Sacobotas. O rei ficou admirado. – Oh! Não me diga, marquês, que também este belo castelo, acompanhado pelo marquês e pela princesa.

–No salão principal do luxuoso castelo havia uma comprida mesa, na qual já estava servido um verdadeiro banquete. Os recém-chegados, inclusive o gato, comeram e beberam a fartar, satisfazendo a fome após tão longo passeio.

No final da refeição, o rei, que já estava percebendo os olhares apaixonados da filha para o jovem marquês, tão rico e tão belo, disse: - Meu caro marquês, vejo que minha filha tem por você muita simpatia. Se sentir o mesmo por ela, então ofereço-lhe sua mão²

² As imagens foram exclusivamente retiradas do Aplicativo Canva.

Atividade III

1. Vamos relembrar o alfabeto da LP, após identifique as letras que formam a palavra “GATO” “BOTAS”.

A-B-C-Ç-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W- X-Y-Z.

12-Vocabulário

Caro professor, ao longo do texto, durante a leitura, algumas palavras desconhecidas foram aparecendo por isto é preciso mostrar o significado ao aluno, faça uso de um bom dicionário. Para o melhor entendimento do aluno mostre a figura correspondente a palavra.

Exemplo:



1. Resmungar: R—Falar baixo, ranzinza.



2. Lavrador: R—Quem cultiva a terra, arando, adubando e semeando.

3. Herança: R _____

4. Bichano: R _____

5. Carruagem: R _____

6. Espoliado: R _____

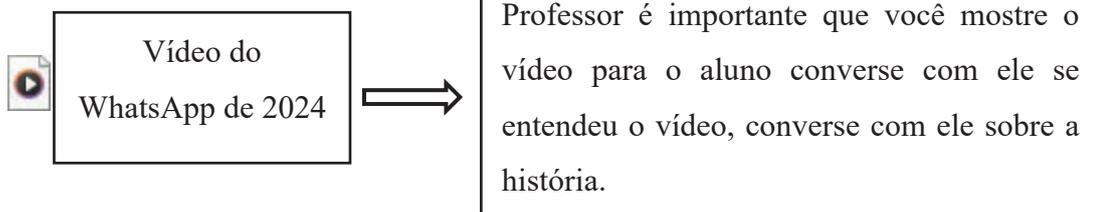
7. Simpático: R _____

Boa sorte!

Módulo II—Conhecendo a estrutura do conto Atividade I, II, II (2 atendimentos)

Presado professor, essa atividade tem a finalidade fazer o aluno entender quais as características do texto que acabamos de ler.

A história do gato de botas nós chamamos de conto, você sabe o que é um conto maravilhoso? O conto maravilhoso é uma narrativa curta que tem personagens que não são humanas com características humanas, nessa história o gato conversa com seu dono, faz trabalhos de humanos, e ainda, conversa com o rei e os demais personagens do conto. O conto por ser uma narrativa tem alguém que conta a história, que chamamos de narrador e pode ser contada em primeira ou terceira pessoa; essa história também tem um tempo de duração, que pode ser começo, meio e fim, tudo isso também chamamos de enredo, mas você sabe o que é um enredo? É o espaço ou local onde se desenvolve a narrativa. Esse espaço é fundamental para o desenvolvimento da estrutura do texto, que é sequenciada da seguinte maneira: desenvolvimento; clímax; e conclusão.



Agora que você viu vídeo reescreva o conto assistido utilizando observando as figuras e utilizando as expressões a seguir para ajudá-lo no texto escrito em português. Introdução: “Era uma vez...; Certo dia...; numa manhã...; numa tarde...; um belo dia...; tudo começou”. Desenvolvimento/clímax: “De repente...; então...; A partir daí”. Conclusão: “Por fim...; finalmente...; portanto...; por isso”.

 1	 2
 3	 4

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____



- 8. _____
- 9. _____
- 10. _____
- 11. _____
- 12. _____
- 13. _____
- 14. _____
- 15. _____
- 16. _____
- 17. _____
- 18. _____

Atividade II Boa Sorte! Data: ___/___/___	
Atividade III- Caro professor, esta atividade tem finalidade de desenvolver estimular a concentração e a criatividade! O aluno irá escolher uma cena ou um personagem do conto maravilha e fazer um lindo desenho e pintar.	

Módulo: III
Descobrimos os Mistérios do Conto

Atividade I e II—(1 atendimento)

Caro professor, ao longo do conto aparecem objetos e tomam vida de acordo como a história vem sendo contada. Esta atividade dirigida o aluno irá os nomes.

1. Nessa atividade você precisa identificar o nome dos objetos escritos em LP. Circule as letras que formam o nome do objeto e depois, escreva o nome na linha abaixo.



MLABF

PKSRO

GHLPA

MNCEH

OGAYCT

KICMA

RTQOB

PRAWWU

PLEÇA

MTEKLL

NGLAR

SARQK

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

2. Ligue a figura ao nome correto.



1. Sítio

2. Cítio

3. Sítiu



1. Caxtelo

2. Castelo

3. Kastelo

4. Kaxtelo



1. Braço
2. Brraco
3. Branco



4. Caroço
5. Carroça
6. Cabide

Boa Sorte!

Data: ___/___/___

Atividade II

Completar as frases com as palavras da cruzadinha.

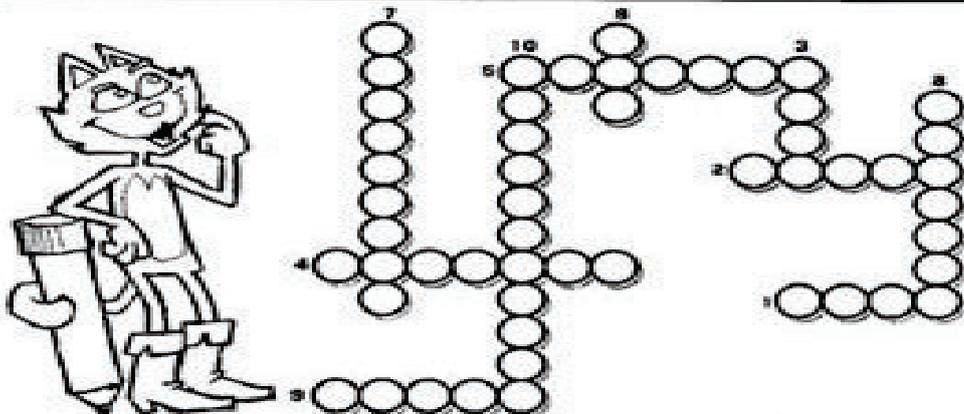
Caro professor, nesta atividade o aluno irá em primeiro lugar fazer a leitura das palavras abaixo depois preencher a cruzadinha ao finalizar completar as frases.

Imagem: <https://www.bing.com>



COMPLETE A CRUZADINHA COM AS PALAVRAS QUE DÃO SENTIDO AS FRASES.

"QUANDO CONSEGUIU O QUE QUERIA O _____ CALÇOU AS _____
PENDUROU O _____ NO _____ E SEGUIU PARA O LUGAR ONDE SABIA
QUE TINHA MUITOS _____."
"É VERDADE QUE O _____ LOGO O CONVIDOU A SUBIR NA _____ E
FAZER PARTE DO _____."
"AFINAL, GATOS NÃO SUPORTAM _____ E _____."



- | | | | | |
|---------------------------|--|------------------------------------|------------------------------------|---|
| 1
GOTA
GATO
JATO | 2
PATOS
BOTAS
BOTAS | 3
SACO
CASO
SOCO | 4
PESCADA
PESCOÇO
BESOURO | 5
COLINAS
COALHOS
COELHOS |
| 6
REI
LEI
RÉU | 7
CARRINHOS
CARRUAGEM
MAQUIAGEM | 8
PÁSSARO
PASSADO
PASSEIO | 9
RATOS
ROTAS
RALOS | 10
CAMPEONATOS
CAMUNDONGOS
COMENTÁRIOS |

Módulo IV:

Conhecendo os personagens do Conto Maravilhoso

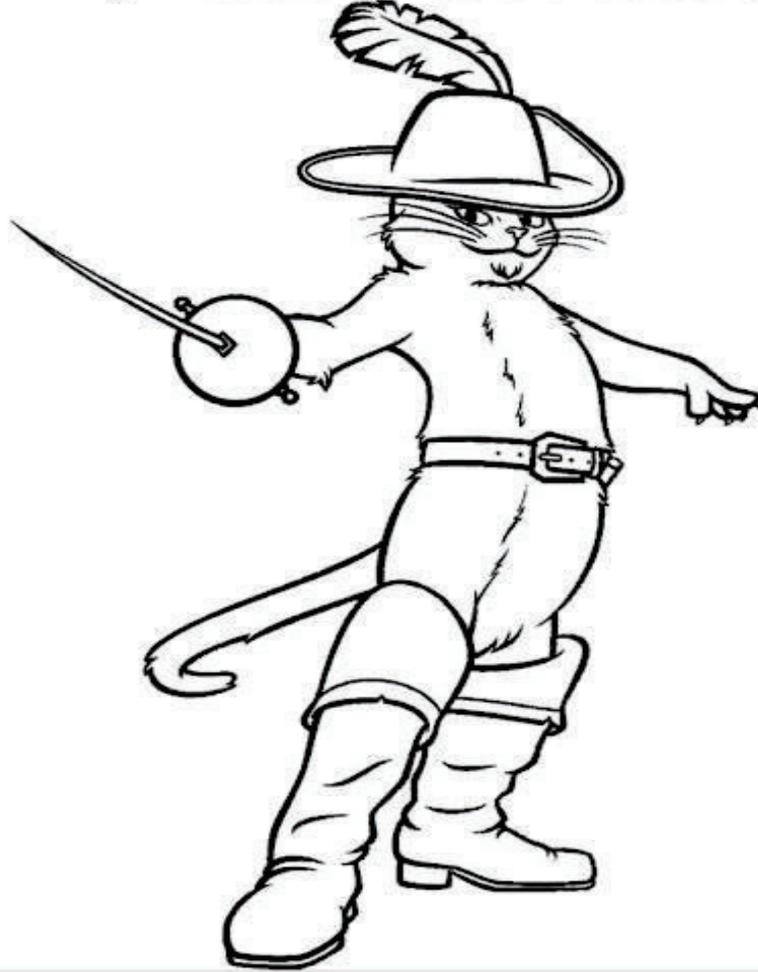
Atividade I, II e (1 atendimento)

Caro professor, diga ao aluno que ao longo do texto ele foi conhecendo os personagens do conto e que ele agora irá pintar o a palavra que corresponde ao desenho.

	Rei	Rai	lei
	Roga	Roga	Roga
	Princesa	Princesa	Princesa
	Mala	Mala	Mala

Atividade II

Vamos Colorir?



Ideia Criativa Lindas Imagens

Módulo: V

Leitura e compreensão do conto

Atividade I, II, III—(2 atendimentos)

Caro professor, antes leia o texto para o aluno para depois passar para o aluno responder as questões abaixo.

1. Qual o título do conto?

2. Qual herança ele gostaria de ganhar?

3. Você também ficaria chateado por ter recebido só um gato?

4. Será que o gato vai conseguir pegar algum coelho?

5. Você confiaria no plano do gato?

6. O que você achou desse plano?

7. Será que o gato vai conseguir dar um jeito no mago ou ele se dar mal?

8. Você teria ficado com medo do Leão?

9. Você gostou da história?

Boa sorte!

Atividade III

PINTE O CÍRCULO COM A RESPOSTA CERTA.

1- NOME DA HISTÓRIA:

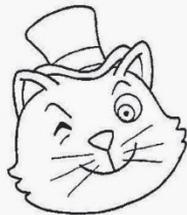
- CHAPEUZINHO VERMELHO
- CINDERELA
- GATO DE BOTAS

2- PERSONAGEM PRINCIPAL:

- REI
- GATO DE BOTAS
- PRINCESA



3- PRIMEIRO ANIMAL OFERECIDO AO REI EM NOME DO MARQUÊS DE CARABÁS:



- OVELHA
- COELHO
- CABRA

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, intitulado “O ensino da Língua Portuguesa como L2 por meio do gênero Conto para aluno surdo em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, teve como objetivo principal a elaboração de uma sequência didática (SD) para o ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2) a alunos surdos, utilizando o gênero conto maravilhoso em atividades realizadas no AEE. Como objetivos específicos, buscou-se: conhecer o funcionamento de uma sala de AEE; identificar metodologias e estratégias para o ensino de LP a alunos surdos no contexto do AEE; e propor uma abordagem pedagógica específica para o ensino de LP nesse contexto.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se a metodologia do estudo de caso, incluindo uma análise detalhada do objeto de estudo, abordagens metodológicas e estratégias de coleta e análise de dados. Refletiu-se sobre a evolução histórica da educação de surdos no Ocidente, abordando temas como a educação inclusiva, as abordagens e metodologias que historicamente foram aplicadas aos alunos surdos, e a importância do bilinguismo para a construção de uma educação equitativa e inclusiva. Adicionalmente, analisaram-se as legislações brasileiras sobre a educação de surdos, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos pertinentes ao ensino do gênero conto.

No último capítulo, descrevemos a execução da pesquisa e a elaboração da sequência didática, com foco específico em uma atividade de leitura. A SD foi organizada em três etapas: compreensão do texto, reconhecimento da estrutura composicional do gênero conto e trabalho com o vocabulário da Língua Portuguesa, sempre fundamentando-se nas teorias e diretrizes pedagógicas pertinentes. Durante o processo, enfrentamos desafios, como a ausência de alunos nas escolas selecionadas, o que impactou as observações de campo. Ainda assim, o desenvolvimento deste trabalho contribuiu substancialmente para o aprimoramento de conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos, consolidando saberes que impactarão minha prática profissional e social ao longo da vida.

Apesar dos obstáculos encontrados, consideramos que os objetivos propostos foram plenamente alcançados. As atividades foram planejadas em conformidade com as diretrizes legais e pedagógicas sobre o ensino e a aprendizagem de alunos surdos. Como ressalta Sá (2010), a reivindicação da comunidade surda por reconhecimento de sua surdez enquanto identidade cultural gerou, e ainda gera, importantes debates na sociedade. A adoção da Libras como língua própria da comunidade surda desafia os fundamentos tradicionais da linguagem e

exige uma reformulação dos objetivos educacionais, maior responsabilidade governamental e o fortalecimento de políticas públicas inclusivas, tais como a formação de professores surdos e a provisão de intérpretes de Libras em espaços públicos.

Ao longo do trabalho, destacamos a importância de uma educação bilíngue clara e objetiva para alunos surdos, comprometida com os direitos linguísticos e educacionais dessa comunidade. No entanto, como observa Skliar (2016), ainda há uma carência de comprometimento político para reconhecer a educação dos surdos como um direito humano específico, bem como uma insuficiente discussão sobre as desigualdades de poder entre surdos e ouvintes. Torna-se necessário, portanto, investigar mais profundamente as representações colonizadoras da surdez que continuam a influenciar a compreensão e a educação das pessoas surdas.

Assim, conclui-se que a sequência didática proposta contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas no AEE, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

ATAS do Congresso de Milão de 1880. In: KINSEY, A. **Série histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. v. 2. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BÍBLIA SAGRADA ONLINE. Disponível em: <https://www.bibliaon.com>. Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. **Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> acesso em 26/12/2022.

BRASIL. **Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. acesso em 26/12/2022.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Acesso em 26/12/2002.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002:** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Acesso em 26/12/2002.

BRASIL. **Lei 12.319 de 1º de dezembro de 2010.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/12/2022.

BRASIL. **Lei 12.319 de 1º de dezembro de 2010.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22/12/2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27/12/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27/12/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal de alfabetização.** Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: LP. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998, 144p.

BRASIL. **Parecer nº17/2001.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, na Educação Básica. Brasília: MEC- CNE/CEB, 15 de agosto de 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 26/12/2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 26/12/2022.

BRASIL. **Resolução nº 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC- CNE/CEB, 11 de setembro de 2001.

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

CALVET, Jean-Louis. **Sociolinguística: uma introdução crítica.** Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean (1942). *As Políticas Linguísticas.* (Tradução: Duarte, Tenfen e Bagno (2007)). São Paulo: Ipol/ Parábola.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** Tradução de José Horta Nunes, Carlos Duarte, Guilherme Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: IPOL; Parábola, 2007.

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

CLAUDIA, Ana. **Acessibilidade em ambiente digital de educação a distância: percepção de usuários surdos com ensino médio**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. **Portal institucional**. Disponível em: <https://cee.portal.ap.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CRISTINA, Maria da Cunha. **O ensino de LP como L2 para surdos: princípios teóricos e metodológicos**. Educar em Revista, edição especial, n. 2, p. 143-157, 2014.

DALCIN, Andrea. **Memorial: minha procura no percurso de uma trajetória**. 2012. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 dez. 2022.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 22 dez. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Martine; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAVORITO, Wilma. **“O difícil são as palavras”**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <https://repositoriodigital.unicamp.br>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós, surdos, queremos: documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, RS, no Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, de 20 a 24 de abril de 1999**. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/arquivos>. Acesso em: 26 dez. 2022.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 7-25.

GERALDI, João Wanderley; et al. Unidades básicas no ensino de LP. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GROLLA, Elaine; FIGUEIREDO-SILVA, Maria Cristina. **Para conhecer: aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

GUEDES, Camila. **Análises das experiências dos alunos surdos no ensino a distância do Rio Grande do Sul**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 20 nov. 2023.

HÄTER, Larissa. **Apropriação da LP pelo surdo: um estudo de caso na CEAADA-MT**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://www.ufmt.br>. Acesso em: 20 nov. 2023.

INOVAAUDIÇÃO. **Portal sobre audição e saúde auditiva**. Disponível em: <https://www.inovaaudição.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MACEDO, Mariene de Oliveira. **Educação de surdos: relação interpessoal e o funcionamento do AEE**. Local de publicação não informado, 2020.

MACHADO, Irene A. **Literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1994.

Marcos históricos internacionais da educação especial até o século XX. Disponível em: <http://www.unirio.br>. Acesso em: 26 dez. 2022.

MELO JÚNIOR, Arlindo Lins de; MORAIS, Rogério de. Estudo de caso como estratégia de investigação qualitativa em educação. **Ensaio Pedagógico**, v. 2, n. 1, p. 26-33, 2018.

PAZINI, Maria Rita Cotillo. **Alunos com surdez de escola pública em um contexto inclusivo**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-73.

PIMENTA, Rodrigo. **Página sobre LIBRAS**. Disponível em: <https://rodrigopimentaLIBRAS.webnoid>. Acesso em: 24 maio 2024.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REILY, Lúcia. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 308-326, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000200011>. Acesso em: 27 maio 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web 2.0. **The Specialist**, v. 38, n. 1, 2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, José Paulo. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTOS, Júlio César Furtado. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa**. 2014. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/artigos/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SANTOS, Rosângela Souza. **Letramento visual e ensino de LP para surdos: propostas e desafios**. In: ENSINO de LP para surdos. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 89-111.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, Karin Lílian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2008.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes. Flexão verbal em Libras e em LP: análise contrastiva. **Revista Philologus**, ano 19, n. 55, p. 31-43, jan./abr. 2013. Rio de Janeiro: CIFEFIL.

TERRA, Ernani. O conto na sala de aula. **Metalinguagens**, n. 2, p. 33-45, jul. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 22 mar. 2023.

VASCONCELOS, Celso. Grandes alegrias da docência. In: **Gestão de sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2016.

ANEXOS

Anexo A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL (PROFLETRAS)**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO *CONTO*
PARA ALUNO SURDO EM SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO-AEE**

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA DO AEE

1. FORMAÇÃO ACADÊMICA, ESPECIALIZAÇÃO E ATUAÇÃO

Formação inicial: _____

Especialização: _____

Atua quanto tempo no AEE?

Possui formação em LIBRAS?

2. PLANEJAMENTO E ATIVIDADES

Qual a tendência pedagógica é trabalhada na escola?

Como o planejamento é construído com vista ao atendimento do aluno?

Como as atividades de L2 são elaboradas para atender as especificidades do aluno?

Quais métodos são realizados para a alfabetização do aluno em LIBRAS?

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DE L2

Como você considera a Língua Portuguesa L2 na alfabetização do aluno surdo?

Como você considera a LIBRAS na alfabetização do aluno surdo?

Quais atividades você considera pertinente de língua portuguesa L2?

Quais atividades de LIBRAS você acha pertinente?

Quais métodos você utiliza no ensino da Língua Portuguesa L2?

4. APRENDIZAGEM

Em que momento você considera que o aluno aprendeu o conteúdo estudado?

Quais recursos você considera para o ensino de L2?

O que você considera necessário a ser avaliado na língua portuguesa L2?

5. CONSIDERAÇÕES

De acordo com a temática, deseja fazer sugestões? Quais? Sinta-se à vontade.

ANEXO B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL (PROFLETRAS)

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO *CONTO*
PARA ALUNO SURDO EM SALA DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE

ENTREVISTA COM A PROFESSOR (A) DE LÍNGUA PORTUGUESA DA
SALA REGULAR

1. FORMAÇÃO ACADÊMICA, ESPECIALIZAÇÃO E ATUAÇÃO

Formação inicial: _____

Especialização: _____

Atua quanto tempo no fundamental II?

Possui formação em LIBRAS?

2. PLANEJAMENTO E ATIVIDADES

Qual a tendência pedagógica é trabalhada na Escola Estadual Maria Mãe de Deus?

Como os planejamentos são realizados com vista atender o aluno surdo?

Como as atividades de L2 são elaboradas para atender as especificidades do aluno?

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DE L2

Como você considera a Língua Portuguesa L2 na alfabetização dos alunos surdos?

Quais atividades você considera pertinente de língua portuguesa L2?

Quais métodos você utiliza no ensino da Língua Portuguesa L2?

Como é elaborada as avaliações de L2 para o aluno surdo?

4. APRENDIZAGEM

Em que momento do estudante surdo você considera que ele aprendeu o conteúdo estudado e deve passar para outro?

Quais recursos você considera para o ensino da L2 com o estudante surdo?

Você conta com um intérprete em sua sala de aula?

O que você considera necessário a ser avaliado na língua portuguesa L2 com o aluno surdo?

5. CONSIDERAÇÕES

De acordo com a temática, deseja fazer sugestões? Quais? Sinta-se à vontade.

AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL (PROFLETRAS)**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO GÊNERO *CONTO*
PARA ALUNO SURDO EM SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO-AE**

ENTREVISTA À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. FORMAÇÃO ACADÊMICA, ESPECIALIZAÇÃO E ATUAÇÃO

Formação inicial: _____

Especialização: _____

2. Você tem conhecimento da tendência pedagógica e da teoria psicológica que o professor utiliza no processo de ensino aprendizagem? Quais são?

3. Qual a frequência de reuniões entre equipe técnico-pedagógica e professor do AEE?

4. No sentido de ampliar as ações metodológicas do professor, quais cursos de formação continuada na área da pessoa surda e do ensino de língua portuguesa como L2 o AEE e a coordenação e/ou SEED realizam?

5. Com que frequência há reunião com os pais do aluno surdo e seus respectivos professores?

6. A coordenação pedagógica acompanha o planejamento do professor da sala regular para falar das necessidades de adaptações curriculares para o aluno?
Com que frequência?

7. Sobre o Atendimento Educacional Especializado- AEE, a coordenação reúne com a professor (a) para saber sobre o andamento do planejamento e ações deste seguimento?

AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO