

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL FACULDADE DE  
CIÊNCIAS HUMANAS CARREIRA DOUTORADA EM CIÊNCIAS DA  
EDUCAÇÃO

**DIFICULDADES DO PROFESSOR NO PROCESSO DO ENSINO PARA OS  
ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE TERESINA – PIAUÍ NO ANO DE  
2021.**

Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas

Tutora: Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva

Tese apresentada à faculdade de pós-graduação da Universidade Tecnológica  
Intercontinental – UTIC como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em  
Ciências da educação

Asunción, 2022

## CONSTÂNCIA DE APROVAÇÃO DA TUTORA

A **Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva**, com documento de **identidade nº1. 563.744 SSP/PI**, tutora do trabalho de investigação intitulado “**Dificuldades do professor no processo do ensino para os alunos surdos no município de Teresina – Piauí no ano de 2021.**” elaborado pela aluna **Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas** obter o título de Doutora em Ciências da Educação faz constar que a mesma reúne os requisitos formais e de fundo exigidos pela Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC e pode ser submetida a avaliação e apresentar-se diante dos docentes que foram designados para integrar a Banca Examinadora.

Na cidade de Asunción, Paraguai, aos 28 de janeiro de 2022.

.....  
**Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva**

**Tutora**

Por Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas

Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora da Universidade  
Tecnológica Intercontinental – UTIC.

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Christiane Klline de Lacerda Silva  
Tutora

**Mesa Examinadora**

---

Prof. Dr<sup>o</sup> Ricardo Benítez  
Presidente

---

Prof. Dr<sup>o</sup> José Asunción González  
Membro

---

Prof. Dr<sup>o</sup> Anibal Barrios Fretes  
Membro

**Data de aprovação:** 28 de janeiro de 2022

Dedico aos meus Pais ( in memoria) José

Alves de Freitas. Francisca Ferreira de Freitas.

Sempre presentes em minha vida.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradeço a:

A Deus que colocou as pessoas certas, nos momentos certos, para que este estudo pudesse ser realizado. A todas as pessoas certas que apareceram no momento certo.

Educamos para transformar o que sabemos,  
não para transmitir o já sabido. (Skliar, 2014)

## SUMARIO

<b>Resumo .....</b>	<b>2</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>3</b>
<b>Marco Introdutório .....</b>	<b>4</b>
Tema .....	4
Planejamento e Formulação do Problema: Perguntas de Investigação .....	4
Objetivos de Investigação .....	8
Objetivo Geral .....	8
Objetivos específicos.....	8
Justificativa e Viabilidade .....	9
Relevância Prática .....	9
Relevância Social .....	9
Relevância Acadêmica .....	10
Relevância Profissional .....	10
Viabilidade .....	10
Limites da Investigação .....	11
Delimitação Epistemológica .....	11
Delimitação Geográfica.....	11
Delimitação Institucional .....	12
Delimitação Temporal.....	12
Pessoas Envolvidas na Investigação .....	12
<b>Marco Teórico.....</b>	<b>13</b>
Antecedentes de Investigação .....	13
Bases Teóricas .....	21
Aspectos legais.....	59
Definição e Operacionalização da variável.....	65

<b>Marco Metodológico.....</b>	<b>66</b>
Tipo de Investigação .....	66
Desenho de Investigação.....	68
Nível de conhecimento esperado .....	68
População.....	68
Caracterização das Instituições .....	69
Características da População.....	70
Técnica e instrumentos de coleta de dados .....	72
Descrição dos procedimentos de coleta de dados .....	73
Descrição do procedimento de análise dos dados .....	74
Considerações éticas .....	75
<b>Marco analítico .....</b>	<b>76</b>
Apresentação e análise dos resultados .....	76
Comentários e recomendações.....	116
<b>Bibliografia.....</b>	<b>123</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>132</b>
Apêndice A. Características da População. ....	132
Apêndice B. Questionário para os Docentes.....	132
Apêndice C: Instrumento de validação por especialistas.....	138
Apêndice D. Mini currículo dos Avaliadores .....	144
Apêndice E: Pré- teste – instrumento de validação.....	145
Apêndice F: Documentos de autorização para a investigação.....	154

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Definição e operacionalização da variável .....	65
Tabela 2 População.....	69
Tabela 3 Denominação das escolas investigadas .....	70

## LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 Incompreende a Cultura Surda.....	77
Gráfico 2 Incompreensões Sobre Cultura Surda Afetam o Ensino para o Aluno Surdo.....	77
Gráfico 3 Incômodos Diante dos Processos Culturais Específicos da Comunidade Surda em Sala de Aula.....	78
Gráfico 4 Reconhecer Sinais Socialmente Instituídos pela Comunidade Surda .....	80
Gráfico 5 Não Identifica os Sinais Distintos da Comunidade Surda.....	81
Gráfico 6 Aproximação da Cultura Surda dos Alunos .....	82
Gráfico 7 Momento de Contato com a Comunidade Surda Local .....	83
Gráfico 8 Utiliza nas Aulas a Produção Cultural das Comunidades Surdas .....	84
Gráfico 9 Compartilha Vivências com Alunos Surdos .....	85
Gráfico 10 Dificuldade de Construção de Materiais Adaptados para a Cultura Surda.....	86
Gráfico 11 A Escola Oferece Materiais Visuais Adequados para que o Professor Atenda Alunos Surdos .....	87
Gráfico 12 Dificuldades em Adaptar os Livros Didáticos para a Cultura Surda .....	88
Gráfico 13 Criar Materiais como Alternativas de Comunicação dos Alunos Surdos ....	89
Gráfico 14 Tecnologias Assistivas para Alunos Surdos.....	90
Gráfico 15 Materiais Adaptados para a Comunidade Surda .....	91
Gráfico 16 Dificuldade na Escolha da Metodologia Adequada .....	92
Gráfico 17 Dificuldade em Fazer o Aluno Surdo Compreender os Conteúdos Propostos.....	94

Gráfico 18 Entraves Metodológicos para Atender Alunos Surdos .....	95
Gráfico 19 Dificuldade ao sinalizar em Libras para Alunos Surdos .....	95
Gráfico 20 Dificuldade em Dar Continuidade aos Estudos Específicos para Atender Alunos Surdos .....	97
Gráfico 21 Competências Didáticas Adequadas para Atender Alunos Surdos .....	98
Gráfico 22 Conhecimento Aprofundado em Libras .....	99
Gráfico 23 Limitação na Troca de Informações com Alunos Surdos .....	100
Gráfico 24 Sentimento de Apreensão com a Presença do Aluno Surdo em Sala de Aula Regular .....	102
Gráfico 25 Dificuldade em Entender Libras .....	103
Gráfico 26 A Sobrecarga de Trabalho.....	104
Gráfico 27 Indisponibilidade de Capacitação do Professor para Trabalhar com Alunos Surdos.....	105
Gráfico 28 Dificuldade em Adequar o Ambiente Linguístico para Alunos Surdos.....	106
Gráfico 29 Uso da Libras sem Excluir a Língua Portuguesa .....	107
Gráfico 30 Ambiente Linguístico para a Educação Bilíngue para aos Alunos Surdos	108
Gráfico 31 Dificuldade em Associar as Expressões Faciais/ Corporais ao Contexto de Uso da Libras na Sala de Aula .....	109
Gráfico 32 Sistema Linguístico da Libras .....	110
Gráfico 33 Sistema Linguístico da Língua de Sinais .....	111
Gráfico 34 Dificuldades com os Parâmetros da Libras .....	112
Gráfico 35 Alfabeto Datilológico em Libras.....	113
Gráfico 36 Estrutura Gramatical da Libras .....	114
Gráfico 37 Dificuldades nas Expressões não Manuais.....	115
Gráfico 38 Parâmetros Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.....	116

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Curricular Comum
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CAS</b>	Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Apoio às Pessoas com Surdez
<b>CEJA</b>	Centro Educacional para Jovens e Adultos
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FENEIS</b>	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDHM</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado da Educação e Cultura
<b>TA's</b>	Tecnologias Assistivas

**Dificuldades do professor no processo do ensino para os alunos surdos no  
município de Teresina – Piauí no ano de 2021**

Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas

Universidade Tecnológica Intercontinental

**Nota da autora: 9,0**

Faculdade De Ciências Humanas

Doutorado em Ciências da Educação

d\_alva\_maria@hotmail.com

### **Resumo**

Ensinar alunos surdos em sala de aula regular não é fácil, o professor deve fazer adaptações curriculares nos conteúdos, nas metodológicas, na didática e no processo avaliativo para incluir os alunos surdos e oferecer uma educação de qualidade. O estudo centrou-se nessas dificuldades do professor, partindo da seguinte questão norteadora: Quais as dificuldades do professor no processo de ensino para os alunos surdos no município de Teresina – Piauí no ano de 2021? Assim, buscou-se, como objetivo macro, determinar as dificuldades do professor para o ensino de alunos surdos em sala de aula regular de ensino fundamental, e, para tanto, especificamente objetivou identificar as dificuldades dos docentes no âmbito: cultural; didático – pedagógico e linguística no ensino de alunos surdos nas escolas de ensino fundamental em Teresina- PI. O estudo fundamentou-se teoricamente em autores tais como: Candau (2012), Quadros (2015), Perlin (2013), Silva (2018), Lacerda e Santos (2013), Silvino (2016), Skliar (2013), Gesser (2014), Freitas (2016), Silvano (2016), Alves (2016), Zanata (2017), Almeida (2018), e outros. Metodologicamente a investigação caracterizou-se como: quantitativa, descritiva, desenho não experimental, de campo e transversal. A técnica utilizada para a coleta de dados foi a enquete e o instrumento questionário dicotômico fechado aplicado a 43 professores de alunos surdos no ensino fundamental de 3 escolas estaduais. Das dificuldades enfrentadas pelos docentes destacam-se as didático-pedagógicas e linguísticas, indicando grave deficiência no ensino de alunos surdos. As normas técnicas aplicadas, estilo e escrita, seguem a American Psychology Association – APA, sétima edição.

***Palavras-chave:*** Dificuldades, Professor, Libras, Ensino, Alunos, Surdos.

### Resumen

Enseñar a los estudiantes sordos en un aula regular no es fácil, el docente debe realizar adaptaciones curriculares en el contenido, metodología, didáctica y proceso de evaluación para incluir a los estudiantes sordos y ofrecer una educación de calidad. El estudio se centró en las dificultades de estos docentes, partiendo de la siguiente pregunta orientadora: Cuáles son las dificultades del docente en el proceso de enseñanza para los estudiantes sordos de la ciudad de Teresina – Piauí en el año 2021 Así, se buscó, como macro objetivo, determinar las dificultades del docente en la enseñanza de los alumnos sordos en el aula regular de la escuela primaria, y, para ello, se apuntó específicamente a identificar las dificultades de los docentes en el contexto: cultural; didáctico – pedagógico y lingüístico en la enseñanza de alumnos sordos en las escuelas primarias de Teresina- PI. El estudio se basó teóricamente en autores como: Candau (2012), Quadros (2015), Perlin (2013), Silva (2018), Lacerda y Santos (2013), Silva (2016), Skliar (2013), Gesser (2014), Freitas (2016), Silvano (2016), Alves (2016), Zanata (2017), Almeida (2018), entre otros. Metodológicamente, la investigación se caracterizó por: diseño cuantitativo, descriptivo, no experimental, de campo y transversal. La técnica utilizada para la recolección de datos fue una encuesta y un cuestionario dicotómico cerrado aplicado a 43 docentes de estudiantes sordos de primaria en 3 escuelas estatales. De las dificultades que enfrentan los docentes, destacan las didáctico-pedagógicas y lingüísticas, lo que indica una grave deficiencia en la enseñanza de los estudiantes sordos. Los estándares técnicos aplicados, el estilo y la redacción siguen la séptima edición de la Asociación Estadounidense de Psicología – APA.

**Palabras – clave:** Dificultades, Maestro, Libras, Docencia, Estudiantes, Sordos.

### **Marco Introdutório**

#### **Tema**

Dificuldades do professor no processo do ensino para os alunos surdos no município de Teresina – Piauí no ano de 2021.

#### **Planejamento e Formulação do Problema: Perguntas de Investigação**

A educação inclusiva resulta de lutas históricas de movimentos sociais para garantia de direitos da cidadania e de igualdade de oportunidades para todos, com o objetivo de apoiar setores e grupos, que foram historicamente marginalizados, para desenvolverem capacidades pessoais e coletivas, como também desempenharem seus papéis de cidadania.

A escola, como instituição social, possui a tarefa da transmissão e veiculação de saberes e práticas para todos, democraticamente por meio das relações de diálogo e da criação de vínculos, e, em respeito às diversidades, deve trabalhar no sentido de romper com a lógica da exclusão e da homogeneização.

Assim, o ensino da pessoa surda em escolas regulares requer a adequação do currículo, das técnicas e dos recursos didáticos para que sejam atendidas as necessidades educacionais específicas deste aluno. Língua de Sinais é uma forma de comunicação gestual, por meio do canal gestual, visual e espacial, utilizadas pelos surdos para substituir a língua oral, que foi reconhecida como língua oficial no ano de 2002, marcando novas perspectivas sobre a inclusão da pessoa surda ou com deficiência auditiva, mas não garante a acessibilidade do surdo a sociedade não surda e embora seja uma possibilidade de estar no mundo e participar dele, cabe as escolas, em uma perspectiva inclusiva, oportunizar a qualidade no processo educativo para que os alunos surdos tenham possibilidade de comunicação e interação social.

A educação da pessoa com deficiência perpassa pela construção do cidadão, que no caso da pessoa surda, envolve dúvidas sobre a própria surdez, incertezas quanto a condução do processo de ensino-aprendizagem, e preconceito que ainda permeiam o âmbito educativo, o que torna a escolarização dos surdos e deficientes auditivos ainda mais complexa pois as limitações e não limitações dessa população, ou até as questões linguísticas e culturais do mundo surdo, são quase sempre um mistério para os ouvintes.

Segundo dados do último censo do IBGE, em 2010, 9,7 bilhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,1% da população brasileira, dentre os quais, quase 1 milhão são crianças e jovens até 19 anos. No Estado do Piauí há cerca de 40 mil pessoas com total ou grave deficiência auditiva. Ainda foram registradas 22 mil pessoas com deficiência auditiva na cidade de Teresina- PI, contudo, em todo o Estado do Piauí só há 32 escolas para atender essa população, sendo necessária à sua inclusão um ensino que propicie condições para que o aluno surdo possa viver em sociedade, ou seja, para que o ensino tenha qualidade. (IBGE - Indicadores populacionais, 2011)

Estudo feito em conjunto pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda (2019), aponta que existem no Brasil, de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva e estima-se que até 2050 haverá pelo menos 1 bilhão em todo o globo. Desse total, Granda (2019) detalha que 2,3 milhões têm deficiência severa. A surdez atinge 54% de homens e 46% de mulheres. A predominância é na faixa de 60 anos de idade ou mais (57%). Nove por cento das pessoas com deficiência auditiva nasceram com essa condição e 91% adquiriram ao longo da vida, sendo que metade foi antes dos 50 anos. Entre os que apresentam deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos. Do total pesquisado, 87% não usam aparelhos auditivos.

Embora as políticas públicas tenham fomentado o progresso rumo a democratização da educação, no que trata da educação de surdos, as práticas educativas aplicadas ao surdo não acontecem em sua plenitude, havendo muitas dificuldades, tanto para os docentes, no processo de ensino, quanto para os discentes, que refletem em sua aprendizagem. São questões desde a sua marginalização, tais como crenças quanto a incapacidade de o aluno surdo aprender.

A integração dos surdos nas escolas de ensino regular requer mais que efetivação de uma matrícula, necessita condutas técnicas e humanas que possibilitem a sua integração no contexto da educação, para que este aluno possa ser integrado também a sociedade, ao mercado de trabalho, protagonizando suas próprias vidas e tornando-o apto para exercer sua cidadania.

Em cumprimento as leis e regulamentações, a educação da pessoa com deficiência deve ser efetivada e garantida como dever do Estado, no entanto, a inclusão dos alunos surdos em escolas públicas do ensino fundamental encontra ainda alguns percalços que resultam quase sempre no baixo desempenho dos alunos, que em alguns casos evadem das escolas que possuem obrigatoriedade legal de recebê-los e atender suas Necessidades Educacionais Especiais. E embora, haja um interprete de Libras em sala de aula e o Atendimento Educacional Especializado, os docentes possuem dificuldades expressivas no atendimento deste aluno.

Conforme pesquisa previa realizada em novembro de 2019 com 43 professores de 3 escolas regulares de Ensino fundamental que atendem alunos surdos da cidade de Teresina – Piauí, detectou-se que 100% dos professores, manifestam ter dificuldades referentes ao ensino deste aluno em sala de aula regular, esta situação problemática é confirmada por Silva (2000) citado em Viana e Gomes (2020) destacando que ao receberem esses alunos, os

professores se sentem angustiados e frustrados por se reconhecerem completamente despreparados para propiciar-lhes experiências adequadas de aprendizagem. Da situação exposta surgiu a seguinte pergunta norteadora da investigação: Quais as dificuldades do professor para o ensino de alunos surdos nas escolas regulares de ensino fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2021?

O processo de ensino para os alunos surdos perpassa vários aspectos que convergem para a aprendizagem do aluno surdo que deverão ser considerados pelo docente para superação das dificuldades para ensinar este público em suas especificidades. Sendo a etapa preliminar do processo de construção da inclusão escolar a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum, quem recebe o impacto de ponta é o professor que se sente despreparado para desenvolver um trabalho de qualidade para todos os seus alunos.

A presença do surdo em sala de aula implica em adaptações na forma de ensinar, onde o foco está nos arranjos em sala de aula, que por vezes é necessário remeter a atenção não apenas ao aluno que apresenta uma necessidade educacional especial, mas atentar para o grupo classe como um todo, com o intuito de promover um ambiente realmente inclusivo.

A educação dos alunos surdos possui aspectos tensionais no âmbito escolar, pois requer mudanças relativas as especificidades do próprio aluno, que versam sobre as formas como o docente convive com os elementos da cultura surda, sobre as adequações às formas de ensinar e de aprender dos alunos, e, a maneira de se comunicar com eles, ou seja, os aspectos culturais, didático-pedagógicos e linguísticos, que devem ser trabalhados pelo docente para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, contudo, os mesmos têm representado obstáculos no fazer pedagógico do docente de forma que, para responder à pergunta central da investigação, formulou-se as seguintes questões específicas:

- a. Quais as dificuldades culturais enfrentadas pelo professor do ensino regular no processo de ensino para alunos surdos no Ensino Fundamental no ano de 2021 na cidade de Teresina- Piauí?
- b. Quais as dificuldades didático-pedagógicas do professor do ensino regular no processo de ensino para alunos surdos no Ensino Fundamental no ano de 2021 na cidade de Teresina- Piauí?
- c. Quais as dificuldades linguísticas do professor do ensino regular no processo de ensino para alunos surdos no Ensino Fundamental no ano de 2021 na cidade de Teresina- Piauí?

### **Objetivos de Investigação**

#### **Objetivo Geral**

Determinar as dificuldades do professor para o ensino de alunos surdos nas escolas regulares de ensino fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2021.

#### **Objetivos específicos**

Identificar:

- a. As dificuldades culturais do professor para o ensino para alunos surdos nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2021.
- b. As dificuldades didático-pedagógicas do professor para o ensino para alunos surdos nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2021.
- c. As dificuldades linguísticas do professor para o ensino para alunos surdos nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2021.

### **Justificativa e Viabilidade**

Os surdos foram por muito tempo vítimas de uma sociedade plenamente excludente, que associava a surdez com a ausência de inteligência e em consequência disto, foi estabelecido um ensino precário em relação as possibilidades de desenvolvimento do aluno surdo. Desta forma as propostas inclusivas de educação surgem como um resgate não apenas da democracia, mas também da equidade do processo educativo. Assim este estudo torna-se essencial no que trata da inclusão social e desenvolvimento do surdo quando se propõe a revelar e analisar as dificuldades ainda enfrentadas pelo docente na inclusão destes alunos, para que, uma vez superadas as dificuldades no ensino deste público, ele possa verdadeiramente inserir-se na sociedade. Diante disto, o presente estudo contribuirá para a inclusão social do surdo, alcançando, assim, relevância no âmbito prático, social, acadêmico e profissional.

### **Relevância Prática**

Uma vez identificadas às dificuldades docentes no ensino aos alunos surdos torna-se possível o redirecionamento e adequação das práticas pedagógicas para reduzir ou eliminar estas dificuldades, garantindo que o aluno possa, verdadeiramente, aplicar os conhecimentos obtidos para garantir sua autonomia na sociedade.

### **Relevância Social**

Assim, atentar a tais dificuldades no processo de ensino do aluno surdo é contribuir diretamente com a sua inclusão social, ampliando as possibilidades de que este aluno possa protagonizar sua vida, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, e, servindo como instrumento de avaliação para o desenvolvimento de ações educativas inclusivas para que todos tenham os mesmos direitos e oportunidades. Isso agrega ao estudo relevância social,

uma vez que, poderá ser utilizado como um instrumento de combate à exclusão de pessoas com deficiência.

### **Relevância Acadêmica**

Além disso, para identificar as dificuldades dos docentes no atendimento de alunos surdos em sala de aula regular faz-se necessário um estudo aprofundado a respeito das especificidades deste público e também do ensino, a partir do levantamento de teorias e estudos sobre a inclusão da pessoa com deficiência, os procedimentos de investigação científica, bem como as suas conclusões, poderão servir como fonte de estudos para profissionais e acadêmicos de diversas áreas, o que confere ao presente projeto relevância acadêmica.

### **Relevância Profissional**

A vivência da investigadora enquanto docente especializada em Língua Brasileira de Sinais – Libras no ensino fundamental na cidade de Teresina - PI despertou para a necessidade de pesquisar sobre a temática, e, encontrar formas de aperfeiçoar o processo de mediação da aprendizagem dos alunos surdos oportunizará a ampliação da visão a respeito da realidade educacional e, conseqüentemente, de seu próprio repertório de intervenções pedagógicas para os alunos surdos, o que tornou o trabalho relevante profissionalmente.

### **Viabilidade**

Para a realização da investigação dispôs-se de grande número de estudos realizados, disponibilidade de recursos materiais e humanos, tais como, acesso a banco de dados de

informações, aos participantes, antecedentes de investigação, e investimentos financeiros, da própria investigadora, que garantiram a sua exequibilidade. A investigação, portanto, tornou-se viável.

### **Limites da Investigação**

#### **Delimitação Epistemológica**

A investigação realizada guiou-se pelo paradigma sócio antropológico, que deu origem a educação bilíngue, segundo o qual a pessoa surda não deve adaptar-se aos modelos educacionais voltados para os ouvintes, podendo assumir sua surdez e desenvolver sua identidade e cultura. Daí a adoção da terminologia “surdo” neste estudo.

Os estudos surdos se lançam na luta da interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Ora, os surdos, enquanto grupo organizado culturalmente, não se definem com “deficientes auditivos”, para eles o importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição. (Sá, 2021, p. 4)

#### **Delimitação Geográfica**

A investigação teve como limite geográfico a cidade de Teresina, no ano de 2021, capital do Estado do Piauí, localizada no centro-Norte, cujo Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM é considerado alto, 0,751, segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD, que registra a proporção de 90,15% de crianças entre 11 e 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 90,15% e de 62,94% de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo. (atlasbrasil.org.br, s.d.)

### **Delimitação Institucional**

O estudo delimitou-se a 03 escolas da rede pública Estadual de Ensino que ofertam o ensino fundamental, que marca o início do processo de ensino para os alunos surdos, visto que, geralmente, não frequentam a educação infantil, tendo sido privados da primeira etapa da educação básica, que é um direito humano e social de todas as crianças, pois que, nesta fase, são desenvolvidas competências cognitivas, sociais, emocionais, necessárias para a aquisição de novas competências em etapas diferentes no seu processo de ensino.

É comum que os alunos surdos cheguem ao ciclo final do ensino fundamental (do sexto ao nono ano, com dificuldades para aprender, pois não foram estimuladas no tempo adequado, reforçando que, sobretudo nesta fase do ensino, os professores encontram muitos obstáculos para ensiná-los).

### **Delimitação Temporal**

A investigação foi realizada no ano de 2021.

### **Pessoas Envolvidas na Investigação**

Participaram deste estudo 43 professores do ensino fundamental que atendem em sala de aula regular alunos surdos, considerando, conforme o ponto de vista médico, alunos que possuem hipoacusia, em qualquer um dos níveis: leve, moderada, severa e profunda, visto que para estes alunos são necessárias algumas condições de ensino especiais.

## Marco Teórico

### Antecedentes de Investigação

Antecederam a investigação estudos realizados entre os anos 2015 a 2019 sobre o processo de ensino do aluno surdo que possibilitam a compreensão dos vários aspectos envolvidos nas dificuldades do professor para ensinar estes alunos, apresentados a seguir:

A pesquisa de Bueno (2019) constitui-se como um marco para o estudo presente, pois trata da inclusão de alunos surdos no ensino regular, ressaltando que a educação escolar para este aluno é uma temática complexa, perpassando pelos aspectos políticos, educacionais, linguísticos, culturais os quais, segundo a investigadora, no contexto da escola, se expressam nas práticas pedagógicas em sala de aula e nos aspectos linguísticos dos alunos inseridos na escola regular. “Se, de um lado, apresentam-se uma formação de professores insuficiente para atender a demanda, de outro, coloca-se uma variedade de condições linguísticas as quais apontam para a necessidade de diferentes procedimentos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.” (p. 80)

Da investigação apresentada sustenta-se a necessidade de ampliar o olhar para vários aspectos envolvidos na educação do aluno surdo, que pela própria condição de ser e estar no mundo, requer múltiplos olhares para atender suas especificidades. A autora contribui ainda com a reflexão a partir do pensamento de autores como Sacristán (2017), Dorziat (2013), Caldeira (2012), Sales (2004), cujas inferências norteiam a compreensão a respeito do ensino ao aluno surdo e, conseqüentemente, sobre as dificuldades dos professores no processo de ensino.

A autora aponta ainda que o ensino de surdos não significa apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito. Como conclusão tem-se que os professores reconhecem a necessidade de se utilizar

estratégias diferenciadas com alunos surdos, muitos até citaram que utilizam em sala de aula formação em grupos, enquanto outros fazem atendimento individual. Alguns professores adotaram materiais tendo conhecimento através da prática que os surdos dispõem de um canal visual-gestual, outros simplesmente disseram que não utilizaram nenhum recurso. No que diz respeito à avaliação, uns optaram por fazer provas adaptadas, outros contaram com a ajuda do intérprete e também há os que consideram que os alunos surdos deveriam fazer a mesma prova que os alunos ouvintes.

Na tese de Doutorado de Estélio Silva Barbosa intitulada “Nível de Qualidade do Curso de Especialização em Língua Brasileira de Sinais a partir da reflexão de docentes e alunos do centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD- da Universidade Federal do Piauí – UFPI” no ano de 2019 na Universidad Tecnologica Intercontinental – UTIC, tendo como objetivo geral determinar o nível de qualidade do curso de Especialização em Língua Brasileira de Sinais segundo a reflexão de docentes e alunos do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD- da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Para alcançar seus objetivos o autor dialogou com os seguinte teóricos: Alves (2003); Bardin (2006); Basso e Capellini (2012); Cardoso e Carvalho; Catani (1998); Silva et all (2013); Gil (2007); Lakatos (2007); Lehfeld, L. S. (2013); Lopes et all (2016); Magalhães (2013); Kauark e Manhães (2010); Minayo (1993); Moreira e Tadeu (2011); Poker (2009); Tardif (2002); Vigotski (1997) e algumas leis e Decretos: a LDBNE 9.394; Lei da Libras: Lei 10.436/02 e o Decreto N°5.626 de Dezembro de 2005.

Está pesquisa caracterizou-se como campo do tipo exploratória; de abordagem qualitativa; tipo descritiva; desenho não experimental. Os instrumentos usados para coletar os dados foram o questionário fechado, aplicados aos professores e alunos da Especialização em Libras e, a entrevista estruturada que foi aplicada aos professores.

O autor conclui que, para melhorar o nível de qualidade da Especialização em Libras, na modalidade EaD, oferecido pela UFPI é necessário reorganizar a grande curricular, acrescentando disciplinas práticas, e mais encontros presenciais.

Para obtenção do título de mestre em Ciências da Educação, Melanie Duarte Ribeiro Muttão, realizou a investigação intitulada: “Formação de professores para a educação dos surdos: Revisão Sistemática de pesquisas da pós-graduação” no ano de 2017 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto no Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade de São Paulo, cujo objetivo geral foi compreender como a formação de professores para a educação de surdos tem sido discutida em teses e dissertações no período de 1995 a 2014.

Este estudo constituiu-se de uma pesquisa bibliográfica e, como procedimento metodológico, adotou-se a Revisão Sistemática da Literatura. Para o acesso aos trabalhos, foi realizada uma busca online nas bibliotecas de Programas de Pós-graduação em Educação, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com conceito igual ou superior a cinco. Após terem sido aplicados os critérios de inclusão e exclusão determinados frente aos objetivos deste estudo, foram encontradas 35 pesquisas que discutiam a temática investigada: 16 teses (doutorado) e 19 dissertações (mestrado).

Para a compreensão do objeto de estudo a autora dialoga teoricamente com: Jannuzzi (2012), Godoy (2015), Abreu (2010), Saviani (2009), dando importância para a formação de professores para atuar com aluno surdo.

Conclui-se que, na maioria dos estudos, às especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial. Reconhece-se que, embora as antigas habilitações não favorecessem os surdos, em termos educacionais, por partirem de uma concepção pautada na deficiência e na normalização dos alunos, o mesmo pode ser dito da formação

inicial oferecida hoje, que embora tenha potencialmente, como pressuposto que os surdos se constituem uma minoria sociocultural e linguística, restringe a educação destes alunos à disciplina de Libras. Esta realidade tem demandado dos professores a busca por formação continuada, foco da maioria das pesquisas, que, sem uma orientação clara dos aspectos que precisariam ser contempladas nos processos educacionais dos surdos, muitas vezes, centram-se novamente, apenas na língua em detrimento das práticas pedagógicas que respeitam as particularidades educacionais dos alunos surdos.

Compartilha-se da concepção de que o ensino dos alunos surdos transcende as questões referentes à linguagem, pois que surgem muitas questões no ensino para este público, oriundas da necessidade de ampliar os conhecimentos gerais sobre a educação especial. Todas as pesquisas apontadas pela investigadora apresentam ainda, que a formação de professores não tem sido suficiente para atender a diversidade constitutiva das escolas brasileiras. A preocupação com o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais é apenas um dos aspectos envolvidos na inclusão dos alunos surdos.

Por meio da análise das teses e dissertações tornou-se possível inferir que com a maior visibilidade da LIBRAS nas esferas sociais pouca reflexão tem sido realizada sobre o papel que esta língua tem na educação dos surdos, dos processos implicados em sua aprendizagem pelos professores, mas principalmente de ser ela a base para se pensar em práticas pedagógicas que respeitem os alunos surdos. (Muttão, 2017, p. 118)

Muttão (2017, p.118) ainda observa que apenas dois estudos: Hubner e Braga em 2006 discutiram experiências de formação profissional voltadas a educação bilíngue de surdos, enfatizando a necessidade de processos formativos que transcendem ao conhecimento da Libras, envolvendo também sólida fundamentação teórica e prática para a construção de práticas pedagógicas pensadas a partir dela.

Reflete-se, pois que a formação do professor e suas práticas pedagógicas, a organização dos institutos de educação, a criação de cursos de Licenciatura em Pedagogia não tem sido suficiente para amenizar as dificuldades dos professores para ensinar alunos com deficiências auditivas.

Também em 2017, a Tese de Doutorado: “Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos numa perspectiva Colaborativa” por Eliana Marques Zanata na Universidade Federal de São Carlos, teve como objetivo implementar e avaliar um programa de formação continuada, o ensino colaborativo, para o professor do ensino comum, de forma a torná-lo mais autônomo e com práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades de seus alunos.

O estudo teve uma pesquisa bibliográfica seguida de uma pesquisa campo, foi realizada com três professores do 2º, 3º e 4º do ano do ensino fundamental que tinham alunos surdos inseridos em suas turmas. A primeira etapa envolveu um planejamento onde foi analisado o estilo de aprendizagem dos alunos surdos, os objetivos e as estratégias que seriam realizadas com esses alunos ao longo do ano letivo.

Em seguida foi iniciada a intervenção colaborativa, onde a pesquisadora filmava uma determinada aula, aleatoriamente amostrada, de cada professor. Onde a mesma era editada e exibida em reunião com as três professoras, onde os componentes eram analisados e, se necessário, a aula era replanejada e implementada. Esse processo aconteceu até atingir um consenso entre os professores de que havia sido atingido o objetivo proposto. Neste contexto, destacou-se as pesquisas realizadas por: Soares (2004), Gasparin (20002), Capellini (2001), Correia (1999).

Os resultados apontam que muitas são as possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre professor do ensino comum e o professor de Ensino Especial. As

estratégias planejadas foram implementadas na sala de aula e a intervenção proporcionou uma oportunidade de formação para os professores. Os resultados também apontam que a intervenção colaborativa, embora tenha melhorado a qualidade do ensino não parece ser suficiente para solucionar as dificuldades de comunicação da professora com o aluno surdo.

Logo, o supracitado estudo aponta a necessidade de compreender a força do trabalho colaborativo da prática do professor diante dos desafios da inclusão de alunos surdos, adaptações curriculares, professores que almejem sua sala de aula como espaço para reflexão com base em estratégias curriculares.

O trabalho apresentado por Lilian Della Torres Sousa Cabral, para obtenção do título de mestre em Psicologia da educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, defendida no ano de 2016, intitulada: “A Visão do Professor sobre o Aluno Surdo no Ensino Fundamental”, teve como objetivo investigar o potencial de aprendizado do aluno surdo no Ensino Fundamental a partir da visão de suas professoras.

A pesquisa de natureza qualitativa procurou descrever de forma detalhada a opinião e as ideias das professoras sobre alunos com surdez, seu aprendizado e a inclusão na sala de aula comum. Para esse estudo foram selecionadas duas professoras da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo. Os critérios utilizados para seleção dos participantes da investigação foram: ter mais de cinco anos de experiência profissional e trabalhar com aluno surdo em sala comum. Os dados foram coletados através da aplicação de uma entrevista semiestruturada.

O estudo revelou, na opinião das professoras, que o aluno com surdez tem a mesma potencialidade de aprender que seus pares da mesma idade, desde que seja aplicada uma metodologia adequada. À vista disso, faz-se necessário buscar novos caminhos para ação docente, que sejam mais direcionadas para as possibilidades de aprendizado do aluno com deficiência e não apenas centradas nas dificuldades de aprendizado e de inclusão. Também

ficou claro os benefícios da inclusão do aluno surdo para os demais estudantes da sala, através do aprendizado de Libras e a convivência com as diferenças. A pesquisadora utilizou as seguintes referências: Perlin (2015), Strobel (2014), Valentini (2011), Costa (2010), Sander e Mori (20008), Razuck (2007).

As contribuições do estudo realizado por Cabral direcionam para os aspectos didáticos-pedagógicos do ensino para o aluno surdo em sala de aula regular, pois para o direcionamento das técnicas de ensino é necessário também que o docente compreenda as potencialidades de cada aluno e sua capacidade de aprender que implicam diretamente sobre as práticas pedagógicas, as abordagens de ensino como base numa educação bilíngue para surdos.

Na tese apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada- URI no Uruguai, de Angélica Pozzer, no ano de 2015, intitulada “A Inclusão de Alunos Surdos em Escola Regular e os Desafios para a Formação de Professores”, teve como problema de pesquisa: quais as implicações na formação de professores para se realizar a inclusão de alunos surdos em escola regular? Levou como objetivo investigar as implicações na formação de professores que uma apostila alternativa de Libras poderia oferecer aos professores e demais educadores escolares de alunos surdos responsáveis pela inclusão dos mesmos em escola regular.

A autora dialogou com os seguintes autores: Libâneo (20012), Imbernón (2011), Quadros (2016), Fernandes (2005), Sasaki (20005), Carvalho (2000).

Os objetivos específicos consistiram em refletir sobre a realidade da educação de surdos no Brasil, identificar fundamentos legais da educação de surdos e fundamentar a Língua Brasileira de Sinais – Libras, contribuindo assim para a diminuição das limitações dos profissionais em relação ao conhecimento e uso da Libras para garantir a inclusão de estudantes surdos no contexto escolar na cidade de Frederico Westphalen- RS; Elaborar uma

apostila alternativa de Língua Brasileira de Sinais para auxiliar os professores, colaboradores e colegas estudantes na inclusão em escolas da região sul do Brasil.

De enfoque qualitativo, a pesquisa realizada por Pozzer caracterizou-se ainda como bibliográfica e teve, como fonte primária de dados, materiais publicados em livros, revistas, redes eletrônicas e demais materiais utilizados frequentemente como referência para diversos autores em livros e artigos, enfocando a história sobre a inclusão de surdos, sua cultura, a lei de Libras, os desafios hoje que as pessoas com surdez enfrentam no dia a dia, mostrando um grande interesse e necessidade de ser discutido tal assunto.

A apostila desenvolvida por Pozzer foi composta por sinais de simples compreensão dentro do nível de entendimento dos alunos surdos de escola básica e com vocabulário regional contendo sinais tais como: alfabeto; números; cores; meses do ano; saudações; dias da semana; atividades de jogos pedagógicos, contendo ainda fotos com sinais oficiais utilizados na vida diária.

O uso da apostila vem ao encontro com as necessidades dos professores, contribuindo diretamente com o seu trabalho oferecendo melhores condições de acesso ao ensino público e de qualidade, esse é o início de um longo trabalho a ser desenvolvido, pois aprender uma segunda língua não é fácil, é necessário muito esforço e dedicação, prática e empenho.

Enfatiza-se, assim, a importância de considerar a cultura surda e os aspectos linguísticos regionais para a qualidade do ensino de alunos surdos, contribuindo para a sua inclusão no ensino regular. O material didático desenvolvido, considerando as particularidades de cada região e cultura, pode amenizar as dificuldades de ensino. A investigação supracitada identifica também os desafios para a formação de professores, apresentando a percepção das deficiências, como a surdez ao longo da história da humanidade as implicações educacionais da inclusão desse público alvo, para quem pretende

contribuir com a educação de pessoas surdas, com bases nos princípios da inclusão, voltadas para as estratégias utilizadas pelos professores.

Será melhor que os estudos apresentados porque servirá para reverter a situação de isolamento, desrespeito e impedimento vivenciado por pessoas com deficiência auditiva. Essa temática dificuldades do professor no processo de ensino para os alunos surdos é um estudo motivado pela urgente necessidade de compreensão e implantação de práticas educacionais que contribuam para superação das barreiras linguísticas, por se tratar de um sujeito cultural, histórico, que se constitui no social, nas relações como o outro e que tem direito a educação e assim desenvolver seu potencial cognitivo.

### **Bases Teóricas**

Serão utilizados para fundamentar os aspectos essenciais para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelo professor no ensino quando enfrentam barreiras sejam elas sociais, didáticas-pedagógicas ou ambas, autores tais como: Soares (2004, 2010, 2014), Candau (2002, 2003, 2012), Souza (2011), Quadros (2011, 2012, 2015), Perlin (2013), Silva (2013, 2018), Lacerda e Santos (2013), Morais (2014), Santos (2006, 2015), Silvino (2016), Forquin, (2003), , Skliar (2013), Gesser (2012; 2014), Quadro e Karnopp (2014), Quadros (2015), Ferreira e Brito (2015), Pozzer (2015), Silvano (2016), Alves (2016), Zanata (2017), Witcha e Zelio (2018), Almeida (2018), dentre outros que servirão também de suporte para a análise e interpretação dos resultados obtidos na investigação proposta.

**As Dificuldades do Professor para o Ensino dos Alunos Surdos no Ensino Fundamental**

A palavra dificuldade denota o que se considera trabalhoso, árduo ou laborioso, e, segundo consta no dicionário Aurélio de Língua Portuguesa: é o que impede a realização de alguma coisa; aquilo que estorva ou atrapalha o desenvolvimento de algo; impedimento ou obstáculo. Assim, define-se por dificuldades do professor para ensinar alunos surdos àquilo que atrapalha ou impede a produção de práticas de ensino que atendam a presença do aluno surdo em sala de aula:

Então, como é difícil para o professor do ensino regular, pela forma como tem sido construída a ação educativa na escola, produzir práticas de ensino que atendam a presença de um aluno surdo, é difícil, também, para o professor especializado contribuir com a construção de práticas pedagógicas que atendam alunos surdos e ouvintes. (Soares, 2004, p. 58)

Todos os alunos são capazes de aprender. Todavia, nem todos aprendem no mesmo ritmo, sendo necessário um atendimento mais próximo para que algumas aprendizagens se efetivem. No que trata do ensino de alunos surdos em sala de aula regular incluí-los não é a única questão, trata-se também de integra-los e as práticas desenvolvidas pelo professor em sala de aula são essenciais nesse processo.

Assim o professor, ao receber um aluno com surdez assumirá a responsabilidade de conduzi-lo à construção do conhecimento, sabendo que toda a classe tem uma rotina na qual o aluno surdo deverá ser inserido e que deverá prestar contas ao sistema através da evolução do desempenho de seus alunos. Assim, surge um fato novo, que é um aluno com surdez, ao qual deve respeitar e adaptar sua rotina. (Zanata, 2017, p 41)

Em se tratando de um aluno surdo na classe comum, segundo Soares (2002), o principal problema apontado pela maioria dos autores é a ausência de uma língua comum entre o professor e o aluno surdo. Entretanto, estudos realizados por Capellini (2002) demonstram que não há diferenças significativas no que diz respeito ao desempenho acadêmico de alunos surdos e de alunos com deficiência mental, o que, por conseguinte, poderia sugerir que a questão da comunicação tornar-se-ia um dos fatores causais do desempenho.

Mas quem são considerados alunos surdos? Independentemente do grau de surdez, os alunos surdos possuem características determinantes de sua identidade que, uma vez reconhecidas pelo docente, podem auxiliar na elaboração de práticas de ensino, de inclusivas e integrativas. Na visão de Perlin (2013, p 52), as identidades surdas podem ser classificadas em:

1) Identidades Surdas Flutuantes: esse surdo não tem contato com a comunidade surda, seguem a cultura ouvinte/identidade de ouvintes, buscam a oralidade, não se identificam como surdos e utilizam a tecnologia da reabilitação.

2) Identidades Surdas Híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes e, por algum motivo ou doença, ficaram sem audição. Usam a língua oral ou língua de sinais, aceitam-se como surdos, a escrita segue a estrutura da Libras, usam tecnologia diferenciada.

3) Identidades Surdas Embaçadas: é a representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural. Não usam a língua de sinais, não conseguem compreender a fala, são tratados como deficientes, muitos são 'aprisionados' pela família e há um desconhecimento da cultura surda.

4) Identidades Surdas de Transição: esses surdos viveram em ambientes onde se afastaram da comunidade surda, ficaram sem contato com os demais. Vivem essa transição de uma identidade ouvinte para uma surda, há uma 'des-ouvintização'. É a transição da comunicação visual/oral para a visual/sinalizada.

5) Identidades Surdas de Diáspora: divergem das identidades de transição, que passam de um estado para o outro, de um grupo surdo para outro. São surdos que vivem a mudança de um País para outro, de um Estado para o outro.

6) Identidades Surdas Intermediárias: apresentam surdez leve à moderada, valorizam o uso do aparelho auditivo, procuram treinamentos de fala e não aceitam intérpretes da Língua de Sinais Brasileira. Buscam a tecnologia para treinos de fala, não aceitam intérpretes da língua de sinais, identificam-se com os ouvintes e não participam da comunidade surda.

Com o olhar para a educação inclusiva sobre a integração da educação de alunos ouvintes e surdos, Silvino (2016), salienta que resulta em uma nova concepção sobre o papel do professor através de suportes que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, onde devem promover a socialização e interação do conhecimento no ambiente escolar.

Assim, a fim de contemplar a, necessidade na sala de aula, o professor não poderá deter-se apenas no cumprimento rígido da rotina, mas deverá ser flexível e criativo, sabendo trabalhar com a imprevisibilidade e a diversidade e chegar a um contexto enriquecedor e favorável à aprendizagem. Para que isso ocorra, é fundamental que o professor tenha as teorias que fundamentam seu trabalho, com o propósito de instrumentalizá-lo no sentido de que venha a promover um equilíbrio entre teoria e prática, o que, por sua vez, estará fortalecendo a comunicação interpessoal, professor-aluno-colegas de classe e, conseqüentemente, favorecendo o processo ensino aprendizagem. O professor deve ter como propósito não a limitação, mas sempre o potencial de cada aluno. (Zanata, 2017, pp. 42-43)

Os processos de ensino e aprendizagem vão se modificando de acordo com as mudanças das interações sociais resultando em processos mais inclusivos. Montessori em seu livro *Pedagogia Científica* (2017) perpassa o significado da sala de aula como um verdadeiro laboratório pedagógico, afirmando que as verdadeiras mudanças surgem a partir da interação professor – alunos e alunos – alunos, sendo um ambiente propício para mudanças, entretanto, que necessita de abordagem prévia, ou seja, há necessidade de estar preparada para essas mudanças de forma “semi-planejada”, para que o processo de ensino não seja prejudicado.

Encontra-se em Lev Vigotsky (1998) que o aprendizado tem um formato não independente, ou seja, necessita de mediação para que aconteça de forma límpida, o autor de *Mind In Society*, que traz uma reflexão a respeito do processo de ensino-aprendizagem e das maneiras de dirimir as barreiras sociais presentes nos métodos de ensino de pessoas com maiores dificuldades, de maneira epistemológica, pontua que o sistema de formação de professores ainda tem limitações a serem superadas ao ensino de Surdos que possam ampliar as possibilidades no que trata do ensino para alunos surdos.

Uma forma eficaz de reduzir ou eliminar dificuldades do ensino para os alunos surdos trata da desmistificação do conceito de uma sociedade homogênea ou utilizar como subsidio a retórica de Silvino (2016) que propõe que a sociedade pode sim ser homogênea, contudo, com estratificações, ou seja, há divisões a respeito de cada especificidade, nesse sentido, o professor deve ser o ator social que busca atender uma demanda social estratificada, compreendo os meios eficazes para uma aprendizagem comum a todos.

As políticas educacionais brasileiras versam que a educação especial deve possuir os mesmos objetivos estabelecidos para a Educação de todos de uma forma geral, e que, especificamente para os alunos surdos, as práticas de ensino devem priorizar o desenvolvimento da linguagem. Neste contexto Soares (2004) enfatiza que “a prática pedagógica, até então exercida pelo professor do ensino regular, precisa ser transformada no

sentido de contribuir para a escolaridade obrigatória, verdadeiramente, para todos e para responder a isso deve contemplar a diversidade” (p.58).

Brasil (1996), o ensino Fundamental é uma etapa da educação básica oferecida a crianças entre os 6 e 14 anos de idade, caracterizado pela obrigatoriedade e, nas escolas públicas, pela gratuidade. Tem duração de 9 anos, constituindo-se como a etapa mais longa da educação básica no Brasil, dividido em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, os sistemas de ensino têm autonomia para desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos, desde que respeitem a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídos em, no mínimo, 200 dias letivos efetivos.

O currículo para o Ensino Fundamental Brasileiro é orientado também por uma Base Nacional Comum - BNCC, que deve ser adaptada pelos sistemas de ensino segundo suas peculiaridades regionais a fim de promover o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores.”. Contudo, no que diz respeito a integração da pessoa com deficiência existem muitos obstáculos:

A integração da pessoa deficiente é, com certeza, uma questão muito difícil e complicada na escola, pois exige grandes modificações na ordem administrativa, pedagógica e até mesmo física. Imaginamos que todas estas dificuldades possam ser superadas, possibilitando que a escola se torne um ambiente que venha a facilitar a construção do conhecimento. (Gimaraes & Amador, 2016, p. 7)

Desta maneira, para que o ensino oferecido aos alunos surdos possa oportunizar condições para que este adquira autonomia, liberdade e independência, protagonizando suas próprias vidas em sociedade, deve superar as barreiras no âmbito educativo, que quase sempre transcendem a sala de aula, sendo necessário para a qualidade do processo de ensino-

aprendizagem, dirimir as barreiras existentes nos âmbitos: cultural, didático-pedagógico, linguístico, que representam obstáculos ao desenvolvimento do aluno surdo ensino fundamental.

Uma das formas de ensinar o aluno surdo mais comumente utilizadas nos dias atuais é o Bilinguismo que é uma filosofia educacional para surdos surgida na década de 80 fundamentada nos estudos sócio antropológicos, psicológicos, políticos, educacionais e linguísticos relacionados com a cultura e a identidade da pessoa surda.

O bilinguismo proposto nas escolas consiste em dar acesso às pessoas surdas ao conhecimento de duas línguas no contexto escolar no qual, segundo Lacerda (2015) a Primeira língua, materna (L1), é a Língua Brasileira de Sinais, e, a segunda, Língua Portuguesa (L2). Sobre isso o Ministério da Educação brasileiro reforça em seus documentos que quanto mais cedo for o acesso da a Libras e a língua oral dos pais maiores os benefícios para a sua escolarização, desta forma, apresentam a seguinte definição:

A Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda.[...] 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 português” (Brasil, 2002, p. 6).

Cabe destacar que não é apenas, na perspectiva bilíngue, inserir o aluno surdo na sala de aula e agregar a presença do interprete de Libras, pois nas escolas a língua de sinais deve

ser adquirida na interação com os pares surdos, o que cria o ambiente ideal para a construção de culturas surdas no ambiente escolar, neste sentido, seria interessante também que este aluno tenha contato com professores surdos. E quanto a Língua Portuguesa, deve ser ensinada pelos ouvintes, ressaltando que o ensino bilíngue deve ser baseado em técnicas de ensino das duas línguas que possam desenvolver habilidades interativas e cognitivas das crianças surdas e suas experiências naturais. No entanto ainda existem algumas resistências quanto a educação bilíngue em função de preconceitos linguísticos que representam barreiras a inclusão dos surdos:

A abordagem do preconceito linguístico é notória entre a maioria dos profissionais da educação, quando se trata da Língua Brasileira de Sinais, pois que, por não terem o conhecimento acerca das peculiaridades da surdez e principalmente como os sujeitos Surdos se comunicam, esses profissionais criam estereótipos que prejudicam o desenvolvimento da criança ou jovem Surdo em seu processo de aprendizagem, acarretando um atraso de linguagem e trazendo consequências emocionais, sociais e cognitivas com defasagem na escolarização (Lacerda, 2006, citada em Lima, 2010, p. 3)

Além do preconceito linguístico, Daroque (2011) lembra que a maioria dos professores que atuam na sala de aula inclusiva obtiveram uma formação para trabalhar com um público que fala o seu idioma, e o aluno surdo em sua sala regular, é como um estrangeiro no seu próprio país, que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da sua língua natural. O autor identifica uma situação de confronto do professor e suas técnicas já incorporadas no seu dia-a-dia com a necessidade de mudança para atender este aluno.

Metodologias que surgem do esforço na construção de uma prática com ênfase na visualidade; no respeito à língua de instrução do aluno surdo; na apresentação das aulas baseada em um mapa conceitual; na sensibilidade

quanto ao material de leitura, de preferência vertido para a Libras; na estreita interação profissional entre professor e intérprete em sala de aula; na consciência de um processo avaliativo diferenciado, práticas que confrontam todo um modelo de ensino oralizado e de leitura textual. (Viana & Gomes, 2020, p. 211)

Bisol et al (2010) asseveram que a abordagem bilíngue é eficaz no desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas e na construção da identidade surda, mas ressaltam que o mesmo não ocorre na aprendizagem da escrita, pois as escolas não têm sido capazes de proporcionar aos alunos surdos a construção do conhecimento em patamares semelhantes aos dos ouvintes. Isso significa que não basta que haja um intérprete na sala regular, traduzindo simultaneamente a aula para os alunos surdos, se todo o contexto escolar permanece excludente.

Para que o aluno Surdo possa ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário que o professor regente tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desse aluno. Na inclusão, parte-se do pressuposto que todos os alunos precisam ter acesso aos conhecimentos de igual modo. (Gonçalves & Festa, 2013, p. 6)

Assim, se os professores têm dificuldades para ensinar o aluno surdo em sala de aula regular, este precisa de uma rede de apoio para o seu trabalho, pois além da diversidade existente nas salas de aula, o mundo do aluno surdo ainda parece desconhecido. Sem esta rede colaborativa formada pelos professores do Atendimento Educacional Especializado, gestores educativos, profissionais da educação, comunidade, familiares e a própria comunidade surda, o ensino não atenderá as necessidades educacionais destes alunos. Refletindo sobre o contexto histórico da educação de surdos se percebe o quanto se evoluiu em termos de políticas públicas voltadas para a sua inclusão

No entanto, a escolarização de alunos surdos não tem surtido resultados eficazes, por não estar atenta às suas necessidades linguísticas, culturais e

curriculares. Inseridos em classes de ouvintes, encontram dificuldades de acesso à linguagem oral e escrita (GÓES, 1996; 2004) culminando em uma defasagem de conhecimentos mesmo após anos de escolarização. (Fomagio & Lacerda, 2016, p. 7)

Talvez por isso, muitos alunos surdos pareçam desinteressados não pelo que é ensinado, mas pela forma que é ensinado, logo torna-se importante analisar as dificuldades encontradas pelos professores em aspectos específicos do seu ensino, tal como abordados aqui e enfatizados, para que, uma vez superadas o aluno surdo possa verdadeiramente ser incluído na escola.

### **As Dificuldades Culturais Enfrentadas pelos Professores do Ensino Regular no Processo de Ensino para Alunos Surdos no Ensino Fundamental no Ano de 2021 na Cidade de Teresina - PI.**

Cultura pode ser entendida como tudo que é produção humana, ou seja, é a maneira que cada pessoa possui de falar, de se vestir, comer, manifestar-se, etc.; que, por sua vez, constituem os elementos culturais não expressos apenas no consciente, mas no subconsciente e inconsciente das pessoas. Candau (2003, p. 92), afirma que cultura é um fenômeno plural, multiforme que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar. É por sua vez um componente ativo na vida do ser humano que se manifesta nos atos mais corriqueiros da conduta do indivíduo e, não há indivíduo que não possua cultura, pelo contrário cada um é criador e propagador de cultura.

O cotidiano escolar revela um abrangente desenvolvimento de aprendizagem e uma afetiva reconstrução do conhecimento quando se dá espaço para a integração entre as diferenças e possibilidades de expressão, abrindo possibilidades de a escola reconhecer efetivamente o aluno como sujeito da reconstrução de seu conhecimento.

Portanto, quando se refere à questão de considerar os conteúdos escolares como cultura, deve-se atentar para o fato de que toda educação antes de se apegar a uma ideia, faz uma seleção e reelaboração dos conteúdos, para que assim possa transmitir as novas gerações. Como citado por Forquin, (2003):

[...] a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de “transposição didática. (Forquin, 2003, p.16)

Quando se trata de alunos surdos, compreende-se que para ofertar educação de qualidade e em igualdade aos demais alunos, é necessário a construção de um currículo que também possa atender as suas necessidades educacionais, atentando às peculiaridades de seu desenvolvimento, a cultura surda e principalmente, à sua língua de instrução.

Ao refletir sobre a cultura surda destaca-se um ponto controverso do próprio termo cultura que é o universalismo. Candau (2012, p.123), aponta a necessidade de superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural. O que se quer dizer com isso? Afirmar que todas as culturas ou grupos culturais têm valores e ideias, elementos fundamentais que aspiram a comunicar a outros e universalizar, mas o universalismo é incorreto, enquanto uma única cultura predomine e queira se impor a todos. Todas as culturas possuem concepções da dignidade humana. Nem todos os grupos culturais conhecem ou usam a expressão direitos humanos, mas isso não quer dizer que não tenham uma ideia de dignidade humana, de vida digna, de querer uma vida melhor para os seus habitantes ou para seus integrantes. É necessário ter sensibilidade para descobrir em cada universo sociocultural essa ideia de dignidade humana que traduzimos como direitos humanos.

Todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. Afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza do ser humano, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a ideia da incompletude de todas as culturas e, portanto, da necessidade da interação entre elas. Nenhuma cultura dá conta do humano. Santos (2006) afirma que: “Aumentar a consciência de incompletude cultural é uma das tarefas prévias à construção de uma concepção emancipadora e multicultural dos direitos humanos.” (p. 446)

Nenhuma cultura é monolítica. Todas as culturas comportam versões diferentes da dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras. Os grupos culturais não são homogêneos e padronizados. Algumas versões dessa cultura podem ser rígidas, estreitas e fechadas. É necessário identificar e potencializar aquelas versões mais abertas, amplas e que apresentam um círculo de reciprocidade mais amplo, que favoreçam o diálogo com outras culturas.

Cada surdo possui uma identidade e cultura própria. Gesser (2014) citado por Santos (2015) afirma que mais importante que enfatizarmos no termo “uma” devemos fortalecer a palavra “própria”, no sentido de que essa afirmação seja percebida pela maioria ouvinte para que o surdo não seja excluído. Não existe uma batalha para saber qual identidade e cultura que se destaca, mas sim o reconhecimento de um povo.

Para Perlin (2013), a cultura surda é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo. A constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas sociais. Ciente que a língua de sinais e o idioma falado pelos ouvintes pode ter sentido similar, entretanto, as comunidades surdas de bairros, municípios, estados, todas têm sinais distintos, o que reforça a cultura deles e ressignificam a palavra comunidade.

Para a superação de dificuldades culturais há que se ampliar e aprofundar a visão do que significa cultura, julgar as culturas como centro na própria cultura, conduz a ideia de superioridade e não de igualdade, assim Perlin (2013, p. 42) “[...] tem de mudar as visões usuais para reconhecerem a existência de várias culturas, de compreenderem os diferentes espaços culturais obtidos pelos povos diferentes.” Todo e qualquer indivíduo possui características que marcam sua presença em uma cultura. Os surdos mostram isso quando compartilham suas vivências.

As práticas de ensino que contemplem a multiculturalidade apresentam alguns caminhos para a superação das dificuldades pelo professor:

[...] um currículo multicultural coloca aos professores o desafio de encontrar estratégias e recursos didáticos para que os conteúdos advindos de variadas culturas sejam utilizados como veículo para: introduzir ou exemplificar conceitos relativos a uma ou outra disciplina; ajudar os alunos a compreender e investigar como os referenciais teóricos de sua disciplina implicam na construção de determinados conhecimentos; facilitar o aproveitamento dos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais; estimular a autoestima de grupos sociais minoritários ou excluídos; educar para o respeito ao plural, ao diferente, para o exercício da democracia, enfatizando ações e discursos que problematizem e enfraqueçam manifestações racistas, discriminatórias, opressoras e autoritárias, existentes em nossa nossas práticas sociais cotidianas. (Banks, 1999, citado por Candau, 2002, pp,133-134)

Desta forma, as dificuldades culturais dos docentes para ensinar o aluno surdo no ensino fundamental se manifestam na rejeição ou incompreensão da cultura nativa do surdo, tais como: identificar os sinais distintos das comunidades surdas, compartilhar vivências com os alunos surdos e utilizar de materiais advindos da cultura surda em sala de aula. Nas palavras de Perlin (2013), a cultura surda envolve hábitos, costumes, valores, artes, identidades, Língua de Sinais, entre outros fatores e artefatos culturais. É a cultura surda que

impulsiona o sujeito surdo em direção a si, a seu modo de ser e de experienciar o mundo, distanciando-se das práticas discriminatórias, que por longo período histórico mantiveram os surdos como minorias, na subalternidade do contexto social.

**O Professor não Identifica os Sinais Distintos da Comunidade Surda que o Aluno Faz Parte.**

A crescente inserção de Surdos nos espaços escolares requer que a Escola bem como os docentes empreendam esforços para a inclusão de todos os alunos, surdos e ouvintes, reconhecendo-os como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. No entanto nem sempre as escolas dispõem de elementos necessários ao atendimento dos alunos surdos e a sua maneira de conceber o mundo, de se comunicarem e, principalmente, nas formas de serem ensinados e de adquirirem o conhecimento.

A questão da existência de uma cultura surda gera dificuldades e incompreensões para o ensino de alunos surdos, chegando, segundo Skliar (2013) a causar incomodo quando se reflete sobre os processos culturais específicos da comunidade (de surdos) que surgem que podem surgir. Em consequência disso é comum a rejeição à ideia da cultura surda no ensino. O docente, na maioria das vezes, encontra-se em situação de desvantagem por não ter aproximações com esta comunidade que o possibilite compreender os sinais distintos utilizados pelos surdos em sua comunidade isso ocorre em função de uma visão universalista presente ainda na sua formação.

A visão universalista, no contexto da educação inclusiva, distancia o docente da percepção das características das culturas nativas do aluno surdo no ensino fundamental adotando atitudes de acomodação ou estratégias para neutralizá-la. Portanto, o ensino para alunos surdos representa também um desafio ao docente.

O docente, ao desconhecer os sinais socialmente instituídos e utilizados pelo aluno para se comunica promove a desvalorização do indivíduo surdo como membro de uma comunidade linguística diferenciada. (Silva, 2009). Contudo, torna-se necessário, que se reavaliem a constituição e a educação do surdo diante desse novo paradigma, segundo o qual a postura tradicional ainda é parte do cotidiano escolar, não negando os aspectos intrínsecos das especificidades da surdez e não menosprezando as singularidades que dificultam o desenvolvimento do indivíduo ou interferem nele.

### **O Professor não Compartilha Vivências com Alunos Surdos.**

Vivência significa a experiência de vida, ou seja, o modo de vida que uma pessoa tem, a maneira que um indivíduo adota uma posição de valorização, não apenas emocional e passiva, mas também intelectual ativa. Assim, sendo, a vivência é bastante vista no cotidiano, podendo estar atrelada nos mais diferentes campos e formas, caracterizando-se através da aprendizagem profunda. A aproximação com a cultura surda acontece por meio de um movimento contínuo, cumulativo e que precisa ser experienciado, ou seja, vivido diariamente. Devido à complexidade de seu processo de construção.

A cultura é vista como algo híbrido, produtivo, dinâmico, aberto, em constante transformação, portanto não se herda geneticamente, a cultura é todo comportamento apreendido, é movimento, é contato com o outro em um mesmo espaço e lugar. Entretanto, é importante que o professor construa momentos de experiência para estimular a apreciação da arte e da literatura, bem como a construção de hábito e estabelecer maior contato com a cultura surda local e a cultural universal. Pois, a cultura é parte do processo de constituição da cidadania. Gesser (2012) afirma que o ensino de uma língua envolve a conexão entre língua e cultura, a compreensão de um sistema complexo de ideias, valores e costumes.

Na visão de Nogueira (2018) é necessário promover o enriquecimento pessoal dos professores, possibilitando-lhes o acesso tanto às culturas locais quanto às obras universais. Os professores devem, ao longo da vida profissional, ter contato com o mundo da cultura de forma intensa e diversificada, compreendendo que tais oportunidades possibilitam ampliação dos horizontes, novas formas de enxergar a realidade, os valores, a sociedade, enfim a vida. Assim, o professor deve estar atento e preparado para fazer conexões não idealizadas entre a teoria e a prática. Para Silva (2018, p. 128):

Um projeto educacional e formativo deve [...] assentar-se numa concepção de educação orientada para a formação cultural, de modo a garantir aos alunos, inclusive aos futuros professores, acesso ao saber acumulado e produzido pela humanidade, a cultura geral, que, por sua vez, envolve todos os conhecimentos elaborados e sistematizados pelos homens no seu trajeto histórico de se constituir razão. Envolve, portanto, não só a filosofia, as artes, a música e a literatura, mas também, o desenvolvimento técnico e científico, que são instrumentos criados pelo homem para sua melhor adaptação ao meio e domínio da natureza e são, ao mesmo tempo, ferramentas que lhe permitem compreender, interpretar e transformar essa mesma realidade em algo mais humano, fraterno e justo.

Portanto, deve-se valorizar o saber da pessoa surda, em que entram a arte, a história de vida, a comunidade surda, a cultura, a identidade e, naturalmente, a Língua de Sinais, onde os surdos têm sua identidade construída na experiência visual, nas trocas com os outros surdos. Consequentemente, eles necessitam da vivência e acolhida familiar, mas também da identificação com outros pares que tenham a mesma percepção de mundo que eles.

**O Professor não Utiliza Materiais Adaptados para a Comunidade Surda.**

Entende-se que esses materiais podem contribuir de forma significativa na aprendizagem dos alunos surdos na medida em que conseguirem relacionar a Libras. Pois, a falta de materiais didáticos adaptados limita um ensino de qualidade, evidenciando assim a importância da construção de recursos que promovam a inclusão e um aprendizado significativo.

Ampliar as potencialidades cognitivas do aluno com necessidades educacionais especiais é um dos grandes desafios do trabalho de inclusão dos alunos surdos na sala de aula. Mas, mesmo com poucos recursos, é possível oferecer boas alternativas para atender às peculiaridades dos alunos adaptando materiais pedagógicos. O uso deles permite que os alunos sejam capazes de se expressar, elaborar perguntas, resolver problemas e se tornar mais participativos, permitindo assim uma maior interação social com os colegas da sala de aula.

Providenciar a aquisição ou confecção desses materiais, portanto, é uma maneira do professor proporcionar uma melhoria no atendimento e promover processos de aprendizagem em igualdade de condições. Além da economia de recursos, a produção interna facilita a adaptação às necessidades dos alunos que os utilizam.

De acordo com Alves (2016), o uso de materiais visuais adaptados vem redimensionar as práticas educativas, resgatando os fundamentos teóricos e metodológicos que configuram no espaço escolar, situações significativas que complementem o processo educativo, favorecendo a ampliação das potencialidades cognitivas, ao mesmo tempo em que proporciona maiores possibilidades de interação social.

Os materiais visuais adaptados têm como proposta à busca da igualdade de todos na ocupação do tempo e do espaço interativo, na expressão individual, na negociação de regras de funcionamento do grupo, assinalando assim, um importante papel no processo de

formação do indivíduo frente a apropriação da cultura, característica essencial do processo educativo.

Apoiados no pressuposto de que, a escola deve promover a apropriação do conhecimento, ressalta-se o professor precisa fazer uso de materiais, tais como exemplo, livros didáticos, gravuras, fotos, mapas, textos, filmes, CDs, pôsteres, objetos, software, comunicação alternativa, etc. Estes materiais podem ser adquiridos prontos ou pode ser produzido pelo professor. Sendo o livro didático o material mais comum e presente em cursos de línguas, mas no contexto de ensino da Libras existe carência grande de materiais disponível no mercado, a necessária transformação da escola na busca da consolidação, da melhoria da qualidade de vida da comunidade de maneira igualitária e democrática.

Para Almeida (2018) as Tecnologias Assistivas - TA podem ser uma alternativa para o trabalho do professor na mediação da aprendizagem, pois envolve recursos, serviços, produtos, metodologias, estratégia e práticas que tem como objetivo proporcionar ou ampliar habilidades funcionais para que ocorra a participação do aluno surdo.

O professor precisa refletir sobre uma metodologia que contemple os processos de organização e que ao mesmo tempo seja desafiadora em sala de aula, para que encontre uma lógica nas informações já existente no dia a dia da escola, tendo ainda que organizá-las coerentemente, sistematizando, comparando, avaliando e contextualizando. Onde o professor necessita questionar, investigar o nível de compreensão de seus alunos e, no seu planejamento didático deve predominar a organização aberta e flexível, contemplando experiências, projetos, novos olhares, selecionando o que melhor atende ao aluno no seu processo de aprendizagem.

Sobre o livro didático, Cassiano (2004) citado por Freitas (2016) afirma que sempre foi considerado um orientador das práticas pedagógicas para os professores, mas na escolarização de estudantes surdos ainda há resistência e dificuldade de uso desse material didático, pelo fato de esses alunos não apresentarem condições de leitura e escrita. Isso faz com que o professor deixe de usar o livro didático, que tem sua importância nesse processo de escolarização e é grande aliado na metodologia de ensino e aprendizagem para os alunos surdos. Consequentemente, o livro didático para surdos ainda é pouco usado na sala de aula, devido a alguns equívocos relacionados ao ensino de uma segunda língua.

### **As Dificuldades Didático-Pedagógicas do Professor do Ensino Regular no Processo de Ensino para Alunos Surdos no Ensino Fundamental no Ano de 2021 na Cidade de Teresina - PI.**

Trata-se de um conjunto de confrontos entre prática, pesquisa e diálogo. Os saberes didático-pedagógicos orientam os professores em sala de aula, esses saberes são compostos pelos saberes da experiência, os saberes teóricos e os saberes didáticos-pedagógicos. Onde são construídos nas mediações dialéticas entre a teoria, a prática e a reflexão que ressignifica ao fazer pedagógico. Assim sendo, trata-se de um saber articulado pelo professor na prática do dia-a-dia, a partir do exercício da docência.

Para Monteiro (2011), o saber docente permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar a aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediadas por criadores de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competências profissionais. Na compreensão dos saberes docentes, devemos considerar que

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e

condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características ou formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto pela própria história da turma enquanto grupo social. (Gómez, 1995, p. 102)

Pode-se observar que os saberes docentes são plurais, formados de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional dos currículos e das práticas do cotidiano.

Dos saberes necessários a uma prática docente, e seu esforço de fazer um esboço do saber docente, os autores canadenses Tardif et al (1991) aportam uma definição dos saberes da educação como sendo um conjunto dos processos de formação e aprendizagem socialmente elaborados. Esses saberes referem-se ao conjunto de fazeres que o professor deve dominar para o exercício comprometido de sua profissão.

Tardif (2002) clássica quatro saberes didático-pedagógicos: *Saberes da formação profissional* que se refere a todas as teorias e doutrinas que orientam os passos do professor no espaço escolar, sob forma de metodologia e de técnica do saber-fazer; *Saberes da disciplina* não se pode mensurar de forma objetiva a sua real competência. São esses conhecimentos que norteiam os passos, para se buscar transformar o complexo em conteúdo ao alcance do professor; *Saberes curriculares* se apresentam sob forma de programas escolares através de objetivos, conteúdos e métodos, e, *Saberes da experiência* são os que emergem do cotidiano do professor e representam os hábitos e as habilidades do saber-fazer e de saber-ser, as concepções, as suas elaborações e as reflexões construídas na sua prática. A caminhada do professor no espaço escolar, é o que fundamenta sua competência. Os saberes

da experiência é o que oferece ao professor a capacidade de articular a totalidade de sua prática, abrangendo, assim, todos os saberes anteriores.

O trabalho docente é instituído pela finalidade da ação de ensinar e, segundo Morais (2014), o professor é o agente mediador entre o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno e os sentidos de um conjunto de saberes que são efetivados por meio de determinadas práticas didático-pedagógicas. Práticas essas, muitas vezes, não são suficientes e/ou adequadas para atender às necessidades impostas pelas transformações sociais e tecnológicas do nosso século, impondo grandes desafios e exigindo, do professor e das instituições, constantes esforços de atualização e mudanças, para que se criem ações inclusivas e planejamento adequado de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e atendam às necessidades de todos os alunos durante sua permanência na educação.

O apoio pedagógico diversificado é considerado um mediador da aprendizagem e do desenvolvimento desses alunos surdos e é mais eficiente do que um trabalho segregado, com programações específicas. Esse tipo de trabalho, evidentemente, traz grandes desafios às instituições de ensino e aos professores, no sentido de desenvolver e oferecer recursos diferenciados e metodologias de ensino que assegurem o êxito na tarefa de atender o aluno surdo e atingir os objetivos curriculares. Assim, além dos desafios cotidianos, quando se tem alunos surdos na classe, o professor também enfrentará o desafio de preparar uma metodologia diferenciada, o que exigirá esforço extra desses professores. Enfrentar esses desafios exigirá conhecimento, não apenas técnico-científico, mas também, de recursos emocionais e estratégias de enfrentamento para superar as dificuldades.

Os surdos são um grupo organizado culturalmente, com uma forma de comunicação própria, é extremamente importante para iniciar qualquer ação em relação a este grupo. Os estudos referentes aos surdos apontam que eles não se veem como detentores de uma

deficiência e de uma falta, mas sim de uma forma peculiar de se comunicar uns com os outros. Olhar a inclusão sob essa ótica é essencial para que possamos tomar medidas eficazes em relação a essa comunidade.

Neste sentido, é importante reforçar que o ensino de Libras não é o único mecanismo de inclusão, já que os surdos aprendem de diversas formas, alguns por leitura labial, outros por imagens, outros pelas línguas de sinais. Uma grande forma de garantir acessibilidade a todos eles é prestando atenção na forma mais básica de comunicação, que é a visual. Falar sempre de frente, gesticular fortemente e prestar atenção à forma como o aluno está captando a mensagem é essencial para que o ensino seja eficaz. Também não esquecer de usar materiais didáticos visuais, como mapas e desenhos, afim de adaptar a didática ao aluno.

A tecnologia é outra grande aliada dessa inclusão. O aplicativo *Hand Talk*, por exemplo, traduz, automaticamente, texto e vídeo para Libras. Nele, o personagem virtual Hugo age como intérprete e possibilita a comunicação entre surdos e pessoas ouvintes. Além disso, o aplicativo, que é gratuito, oferece uma seção educativa chamada Hugo Ensina, que replica conhecimentos básicos sobre expressões em Libras para quem se interessar em aprender a língua.

Ainda que os surdos tenham uma cultura própria muito forte, é indispensável que eles interajam com o mundo ouvinte, socializem e saibam se comunicar com aqueles que escutam. Para tornar isso possível, todos os estados contam com Centros de Capacitação dos Profissionais de Educação e de Apoio às Pessoas com Surdez -CAS, que capacitam professores para a educação bilíngue, visando à inserção dos alunos surdos. As escolas que recebem matrículas destes estudantes têm direito a um intérprete, vital para o processo, e devem estar em contato permanente com as Secretarias de Educação para tomar as medidas necessárias que garantam aulas acessíveis a esse público.

Desta forma, as dificuldades didáticas- pedagógicas do professor no atendimento do aluno surdo em sala de aula regular se manifestam em entraves formativos, disciplinares, curriculares e experienciais evidenciados pelo uso de metodologias inadequadas ao aluno surdo, falta de conhecimento em Libras, indisponibilidade de capacitação.

Para Silva (2013) um dos maiores entraves no que diz respeito às metodologias para atender aos alunos surdos é a questão disponibilidade de tempo do professor. Assim como também a falta do conhecimento aprofundado da língua de sinais, sendo necessário um momento de estudo, para que haja o repasse de sugestões de metodologias. Pois a falta de recursos e a indisponibilidade de alguns professores a se capacitarem, às vezes acaba por prejudicar a boa qualidade de aprendizagem, principalmente no que diz respeito às provas e atividades em classe.

Há um rol de possibilidades de proposição de estratégias de ensino. Entretanto, nem todas são específicas para o aluno surdo, ou melhor, a maioria das propostas pela literatura não o são. No trabalho de Iverson (1999) citado em Stainback e Stainback (1999), propõem estratégias para o manejo de sala de aula inclusiva, destacando que as estratégias gerais podem ser utilizadas em sala de aula inclusiva que tenham alunos surdos. A autora aponta que, na presença de um problema qualquer, que pode ser, por exemplo, como ensinar um aluno surdo juntamente com seus colegas ouvintes, professor pense nos passos para a resolução do problema.

Desta maneira, configuram-se como dificuldades didático-pedagógicas dos professores para o ensino dos alunos surdas apontadas pelos autores supracitados: entraves na escolha da metodologia adequada, falta conhecimento aprofundado na língua de sinais e a indisponibilidade do professor para capacitar-se para atender os alunos surdos.

### **O Professor Encontra Entraves Quanto a Metodologia para Atender Alunos Surdos.**

A presença do aluno surdo em sala de aula exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem desse aluno. Lacerda et al. (2013) abordam as necessidades formativas dos docentes e de uso de metodologia adequada pelos mesmos, bem como a importância de um conhecimento básico da Libras, visando que o aluno surdo compreenda, de fato, os conteúdos propostos. Uma aula bem preparada favorece não apenas os alunos surdos, mas os ouvintes também.

[...] não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do aluno surdo. Esse tipo de formação só tem a contribuir com o aprendizado dos alunos, sejam eles surdos ou ouvintes; uma boa apresentação de slides, por exemplo, é fundamental para alunos ouvintes, e para os alunos surdos esse recurso pode se tornar essencial. (Lacerda e Santos, 2013, p. 191)

O domínio de instrumentos que subsidiem a prática pedagógica decorre de um processo de construção do profissional da educação e, este, por sua vez, não se dá necessariamente por meio da produção de novas propostas de ação mas ao contrário, por vezes pode estar relacionado à implementação acertada de aspectos teóricos- práticos dos métodos e estratégias já existentes. Pesquisas como a de Tartuci (2002), apontam o uso inadequado de procedimentos de ensino como um dos principais problemas da presença de alunos surdos em classe de alunos ouvintes.

De uma forma ou de outra, é o professor da classe comum o responsável pelo planejamento, orientação e execução das práticas inclusivas e, concomitantes das adaptações

curriculares específicas no âmbito da sala de aula, que promovam a participação e a aprendizagem de todos os alunos. O papel do professor na sala de aula configura-se como sendo o provedor, o responsável pelas estratégias de ensino e, conseqüentemente, seria função do sistema educacional prover as condições de formação continuada e atualização destes professores, talvez em forma de apoio por parte de equipes especializadas.

Segundo Marchesi (1995) citado em Zanata (2017), a metodologia de sala de aula, como ensinar, é um dos pontos que devem ser submetidas periodicamente a uma revisão, com a finalidade de adequá-lo às possibilidades de aprendizagem tanto do aluno surdo como dos demais alunos da sala de aula. Propõe, ainda, em se tratando da presença de aluno surdo na sala de aula, que alguns princípios metodológicos sejam reforçados e empregados:

1. Favorecer a atividade própria dos alunos e fomentar suas experiências diretas, como ponto de partida da aprendizagem;
  2. Organizar as atividades de aprendizagem em pequenos grupos, para estimular a comunicação e cooperação entre alunos;
  3. Possibilitar a realização de diversas tarefas ao mesmo tempo, pelos diferentes grupos de alunos, o que pode assim, ser ajudada pelo professor de apoio;
  4. Utilizar constantemente métodos visuais de comunicação que sirva de suporte à informação que é transmitida oralmente.
- (Marchesi, 1995, citado em Zanata, 2017, pp, 56-57)

Assim, na atual situação em que se encontra as salas de aula comuns que contam com alunos surdos, desprovidas na maioria das vezes de um canal de comunicação, torna-se necessário que o professor passe a adotar estratégias que venham a facilitar o desenvolvimento comunicativo do aluno surdo, tal como conhecer sua língua materna.

### **Falta de Conhecimento Aprofundado da Libras.**

O não conhecimento em Libras atrapalha a comunicação com a pessoa surda, gerando limitações na troca de informações, no convívio escolar e também no convívio social. Para Gesser (2012), com o baixo alcance da Libras leva os alunos surdos ao isolamento, como

poucos ouvintes usam a Libras, as pessoas com deficiência auditiva passam por sérios problemas na escola, no trabalho, os hospitais, no cinema, nas clínicas, nas bibliotecas, nas ruas, etc.

Todavia como dizem Lacerda e Santos (2013), os professores ao se depararem em uma sala de aula regular com alunos surdos, ficam bastante apreensivos, pois isso requer do professor o domínio da Libras, em vista que é uma língua reconhecida como meio legal de comunicação e expressão do sujeito surdo, portanto, os mesmos devem se comunicar através dela.

Logo, para atender a heterogeneidade imposta pela presença do aluno surdo, faz-se necessário que o professor seja bilíngue e tenha formação específica para aplicar técnicas de ensino adequadas a este aluno, em grande parte, as escolas como um todo não se encontram totalmente preparadas para lidar com esta demanda, e, em consequência disso, muitos alunos surdos chegam ao fim dos estudos como analfabetos funcionais.

Assim, aprender Libras é fundamental para o desenvolvimento nos aspectos social e emocional, não apenas dos surdos, mas também de todos que fazem parte do seu convívio. O ensino da Língua de Sinais é bastante precário no Brasil. Muitos deficientes auditivos aprendem a Libras em centros voltados exclusivamente para pessoas com deficiência.

Aprender a Língua Brasileira de Sinais é evoluir pessoal e profissionalmente, além de incluir, faz com que a sociedade seja mais receptiva e dá mais acesso e oportunidades às pessoas que sofrem de surdez. Obter conhecimento em Libras é fundamental para todos, pois as instituições educacionais têm por obrigação serem locais de inclusão e integração, nem excluir nenhum aluno por conta de alguma deficiência. Portanto, é muito importante que os profissionais da área da educação saibam Libras.

No entanto, aprender Libras não é apenas reproduzir sinais ou gestos, há inúmeros parâmetros que devem ser observados para que estes sejam realizados corretamente. A maior dificuldade desse idioma é não ser uma linguagem universal, cada país ou região possui sinais diferentes para mesmas palavras.

No entanto, a utilização e aprendizagem em Libras não é restrita a surdos, sendo profissionalizada por Lei para ouvintes, os chamados Intérpretes de Libras, que vem ganhando espaço e crescendo junto com as conquistas dos direitos adquiridos pelos surdos. Com o aumento da demanda desses profissionais se evidencia a necessidade de qualificação no exercício a função de mediação, proporcionando assim aos surdos um direito básico e primordial ao ser humano, a comunicação. Há muitos desafios pela frente, o intérprete é visto na maioria dos casos equivocadamente como um professor, e não como alguém que irá servir de ferramenta de comunicação entre o surdo e a sociedade, além das dificuldades referentes à qualificação desses profissionais. Portanto, a comunicação tem papel crucial na sociedade e Libras é uma ferramenta que possibilita aos surdos exercer esse fator. No entanto, pequena parcela da população conhece e consegue se comunicar dessa maneira.

Para Quadros (2014), Quando o professor domina a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa passar a ser um profissional fluente em Libras, criando ambientes favoráveis, em que o aluno surdo tenha possibilidades de desenvolver suas habilidades, fazendo uso de materiais adequados para ensinar alunos surdos, tendo boas ações pedagógicas, procurando sempre estabelecer relações de valores com o surdo, proporcionando a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com os alunos ouvintes e falantes da Língua Portuguesa.

A formação de docentes para o ensino de Libras na Educação Infantil, e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser realizada em cursos de Pedagogia ou Normal Superior, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham constituído língua de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (Brasil, 2005)

### **Indisponibilidade do Professor Para se Capacitar para Trabalhar com Alunos Surdos.**

A capacitação de professor na área de Libras é uma tarefa árdua, pois os obstáculos e desafios são inúmeros, devendo estes estarem aptos a se comunicarem com os mais diferentes tipos de alunos independente de suas condições auditivas, sensoriais, motoras, intelectuais, comportamentais, entre outras, mas com a especificidade cultural e linguística necessária.

Uma das necessidades do professor, como mediador da relação e socialização do aluno surdo com os outros alunos, é ter competências didáticas adequadas para atender os alunos surdos e ser capacitado de forma que se sinta à vontade e seguro para conversar com esse aluno.

Muitos são os problemas que indispõem o docente para sua formação continuada, tais como a alta rotatividade dos professores nas escolas e a falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho, que são próprios da carreira docente, corroborados pelos dados da prova Brasil e do Censo Escolar no ano de 2011, divulgados pelo Ministério da Educação e publicados em matéria jornalística no R7(2014).

A sobrecarga de trabalho, de fato, configura-se em uma das dificuldades para que o docente se aprofunde em técnicas de ensino e em Libras para atender alunos surdos não encontrando tempo e espaço para investir em novos saberes, tais como retratados abaixo:

São trabalhos para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa e computadores portáteis que garantem que o trabalho acompanhe o professor nos seus momentos de lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina. O desenvolvimento tecnológico atual derrubou a barreira entre o mundo pessoal e o mundo profissional. (Lipp, 2002,p.60, citado por Souza, 2011, p.15)

Há ainda a questão da situação de trabalho dos docentes, muitos com que atendem o aluno com surdez se encontram em contratos temporários, e isso também é uma dificuldade didática pedagógica, conforme matéria do R7(2014) que apresenta informações sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil em pesquisa realizada pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com o Boston Consulting Group: “o cenário dificulta a continuidade dos estudos entre os professores. Isso porque, como mostra o estudo, com a transferência e o desligamento de algum profissional, as ações de formação nas escolas são interrompidas e o investimento é perdido.”

Quando professor não domina a Língua Brasileira de Sinais isso significa um entrave na comunicação com o surdo, percebe-se a Libras, de certa forma, figurar fora dos “anseios” de capacitação por muitos professores, o que é reforçado por Santos (2015) ao afirmar que no âmbito escolar, quando se trata de situações que dependem do uso de Libras, muitos professores não têm capacitação alguma ou adequada para atender às pessoas surdas e isso é grave, pois, a comunicação entre professor e aluno surdo é fundamental para manter o interesse do aluno durante a abordagem de conteúdos e para a aprendizagem satisfatória.

Todas as técnicas e estratégias que se possam vir a elaborar e propor são expoentes de uma interação ativa, que vai além da interatividade e comunicação costumeiras de uma sala de aula. É preciso que o professor planeje sua aula com intencionalidade, do ponto de vista da autonomia, para a elaboração e seleção de estratégias e técnicas.

Dentro das finalidades básicas de um curso de formação de professores para atuar em ambientes inclusivos, destaca-se Segundo Goffredo (1998), a necessidade da criação de uma consciência crítica sobre a realidade em que eles irão trabalhar e a oferta de uma fundamentação teórica que lhes possibilitem uma ação pedagógica eficaz.

Ao professor, assim como qualquer profissional, precisa de constante atualização para obter bons resultados no trabalho, principalmente no processo de ensino de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A profissão é dinâmica e exige que o docente seja um eterno aprendiz.

### **As Dificuldades Linguísticas do Professor no Ensino Regular para Alunos Surdos no Ensino Fundamental.**

Para compreender as dificuldades linguísticas do professor no atendimento de alunos surdos em sala de aula regular, requer uma pequena revisão sobre o termo linguagem.

A linguagem é um importante fator para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. No glossário Ceale; termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores (2014), da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/ Faculdade de Educação, a linguagem possui muitos sentidos e significados, destacando duas definições importantes: a primeira delas se refere a “faculdade cognitiva exclusiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar e expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento.” E a segunda diz respeito ao sistema de signos empregados na produção de sentidos. Cabendo distinguir, assim, a linguagem verbal da linguagem não verbal:

*A linguagem verbal* pode ser *oral*, *escrita* ou *gestual* (língua dos surdos).

*A linguagem não verbal* é a que se vale de outros signos, não linguísticos, signos que podem ser dos mais diversos e diferentes tipos: cores, sons, figuras,

bandeiras, fumaça, ícones etc. É essa riqueza de possibilidades de representação e expressão que nos permite falar de *linguagem musical*, *linguagem cinematográfica*, *linguagem teatral*, *linguagem corporal*, *linguagem da dança*, *da pintura*, *da escultura*, *da arquitetura*, *da fotografia*, incluindo as *linguagens secretas*, que exigem o domínio de códigos reservados a poucos iniciados. (Frade et al., 2014)

A língua oral é uma base linguística indispensável para que as habilidades de leitura e escrita se estabeleçam. As línguas variam e podem mudar, esse processo é inerente ao sistema linguístico, como um princípio que rege as línguas, do qual as línguas de sinais não podem ser diferentes. A variação linguística oferece possibilidades de registrar a diversidade linguística dos sinais da Libras, dos sentidos que eles assumem, para entrar nas faces secretas da palavra, acentuando o conhecimento dessa língua. Envolve aspectos de ordem política no que se refere à luta pelos direitos dos surdos e pelo reconhecimento da Libras, aspectos estes que decorrem das dificuldades do ensino para este público:

O processo de ensino-aprendizagem desses alunos com surdez (processo comprometido por tantos outros motivos que aqui não serão discutidos) acaba por ser agravado pela situação escolar que caracteriza a permanência dos mesmos na escola: o aluno com surdez, em geral, não oraliza o suficiente para se fazer compreender e para se apropriar, efetivamente, dos conteúdos trabalhados em sala de aula ou sequer domina a Libras. A escola, via de regra, busca efetivar medidas que geralmente são isoladas, tal como a viabilização da presença do intérprete em sala de aula, muitas vezes desconsiderando a necessidade de formação apropriada para o exercício de tal função. O professor, por sua vez, não consegue se comunicar com o aluno com surdez por meio da modalidade oral e, ainda, não é capaz de utilizar-se da Libras, pelo fato de que também não domina tal modalidade linguística. (Giroto et al, 2010, p. 35)

Desta forma, entende-se que as dificuldades linguísticas dos professores no ensino dos alunos surdos em sala de aula regular referem-se a alterações no processo de

desenvolvimento da expressão e recepção verbal ou escrita. Para Ferreira e Brito (2015), o processo de aquisição da linguagem envolve o desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o fonológico, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. Os sistemas fonológico e gramatical conferem à linguagem a sua forma. O sistema pragmático descreve o modo como a linguagem deve ser adaptada a situações sociais específicas, transmitindo emoções e enfatizando significados.

Segundo Quadros e Karnopp (2014) a variação linguística está em constante evolução, é dinâmica, um produto social em permanente inclusão, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução.

Para Quadros (2011) o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível para os alunos surdos, para facilitar a aquisição da língua de sinais e conseqüentemente evitar o atraso da linguagem e todas às suas conseqüências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. De modo geral, os parâmetros linguísticos da Libras possibilitam a formação e a realização dos sinais e, assim contribuem para desencadear os processos linguísticos nos diferentes níveis sintáticos, semântico, fonológico e morfológico na gramática da Libras.

Dentre as principais dificuldades linguísticas enfrentadas pelo professor, pode-se destacar aquelas oriundas da adequação do ambiente linguístico aos surdos, compreender o sistema e parâmetros linguísticos da Língua de Sinais.

Segundo Soares (2014), os estudos indicam que a utilização de uma linguagem comum entre professores e alunos não tem implicado em melhor qualidade de ensino ou

aprendizagem. Os significados das falas somente se definem no contexto da situação em que elas ocorrem, porque seus temas não são determinados apenas pelas formas linguísticas, mas também pelos elementos não verbais presentes na interação. Neste sentido, é extremamente relevante estabelecer uma relação comunicativa produzida na interação entre professor e aluno, carregada de significados mediante a necessidade comunicativa então estabelecida.

Acrescenta-se à questão da comunicação, a necessidade de efetivação de um currículo adaptado e uma prática pedagógica flexível a qual não se configura como condição única para favorecer o bom aproveitamento e ajustamento sócio-educacional do surdo na escola comum, porém, sem que seja realizado, há presente possibilidade de insucesso provavelmente maiores que as possibilidades de sucesso.

### **O Professor não Consegue Adequar o Ambiente Linguístico para a Educação Bilíngue dos Alunos Surdos.**

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é a língua natural da comunidade surda brasileira. Para a autora Silva (2018) Língua Brasileira de Sinais é um conjunto de formas gestuais utilizado por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e outras pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes. Teve sua origem baseada na linguagem de sinais francesa e é um dos conjuntos de sinais existentes no mundo inteiro com o propósito de realizar a comunicação entre pessoas com deficiência auditiva.

As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual ou espaço-visual, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. É uma língua oficial, tal como nossa língua falada. A lei que dispõe sobre a língua de sinais é a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.

O seu ensino é garantido pelo poder público como formas institucionalizadas de apoio para o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação nas comunidades surdas. No entanto, nem sempre as escolas se constituem como ambientes linguísticos adequados ao ensino de alunos surdos em sala de aula regular.

Entende-se por ambiente linguístico as condições disponibilizadas às línguas que definem as características de um ambiente que interferem no fluxo do uso das línguas, na interação entre tais línguas e nas formas como elas são adquiridas, aprendidas ou mesmo ensinadas. Logo, pode ser caracterizado como um meio que possibilita o fluxo do uso de uma ou mais línguas, permitindo que a interação e a aprendizagem sejam acessíveis nessas línguas.

Para os autores Witcha e Zilio (2018), no ambiente linguístico, destacar-se a problemática da aquisição de língua materna no contexto da experiência da surdez. A privação linguística é uma recorrência em crianças surdas que nascem e crescem em famílias de pessoas ouvintes. Enquanto o aluno que ouve adquire a primeira língua geralmente antes do período escolar e chega à escola com língua adquirida (o que possibilita a aprendizagem em língua portuguesa), o aluno surdo não encontra as mesmas condições quando sua família ignora a importância de uma estimulação linguística precoce. Para esses casos, o desenvolvimento linguístico do aluno surdo tem início a partir de sua escolarização.

É importante ressaltar que, historicamente, nas políticas linguísticas brasileiras, há uma tendência à subtração das línguas, como se o uso de uma língua levasse ao não uso de outra; no caso da educação de surdos, de acordo com Quadros (2015), como se o uso da língua de sinais excluísse o uso da língua portuguesa. Segundo a autora, “em uma perspectiva aditiva, saber mais línguas apresenta mais vantagens, tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural” (Quadros, 2015, p. 188). Diante disso, poder-se-ia

questionar que problema haveria na inclusão de alunos surdos em escolas não especializadas na educação desses sujeitos, se nelas é possível garantir a presença de um intérprete de língua de sinais.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS define a Língua Brasileira de Sinais – Libras como a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com esta comunidade. Como língua, está composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerado instrumento linguístico de poder e força. Possui todos elementos classificatórios identificáveis numa língua e demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. (...). É uma língua viva e autônoma, reconhecida pela linguística.

Portanto, desenvolver práticas que valorizam a língua de sinais, a cultura surda e as práticas pedagógicas visuais se fazem necessárias (mas não suficiente) aspecto da fertilidade de um ambiente linguístico para educação de surdos.

### **O Professor não Entende o Sistema Linguístico da Língua Brasileira de Sinais.**

O sistema linguístico da Libras é o conjunto formado pelas unidades da língua, que se relacionam seguindo regras determinadas. Na língua brasileira de sinais, esse sistema linguístico independe das línguas orais e preenche eficazmente as necessidades de comunicação do ser humano, por ser dotado de complexidade e expressividade tanto quanto as línguas orais. Por meio dela, o indivíduo surdo é capaz de expressar qualquer assunto de seu interesse ou conhecimento. (Quadros, 2011)

Entretanto, a Língua Brasileira de Sinais - Libras é um sistema linguístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual-visual e com estrutura gramatical independente da Língua portuguesa falada no Brasil. A Libras possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural e científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence.

Com a linguística da língua brasileira de sinais, surgem diversas dicotomias quando se discute a variação linguística da Libras, e estas refletem nas diferentes posições que os surdos têm de tomar diante da imposição de uma língua majoritária que, no caso é a língua português ou de uma cultura dominante. As posições tomadas ao acaso, não são ideologicamente neutras. Elas estão relacionadas com conflitos e com pressões sociais que os surdos enfrentam na dualidade social: cultura surda/cultura ouvinte, normalidade/anormalidade, linguagem oral/ língua de sinais.

A literatura sobre a linguística da Libras, no Brasil e no mundo estabeleceu uma equivalência entre línguas orais e língua de sinais. Na visão de Quadros e Karnopp (2014, p. 16): “a linguagem é restringida por determinados princípios que fazem parte do conhecimento humano e determinam a produção oral ou viso-espacial, dependendo da modalidade das línguas faladas ou sinalizadas.

As línguas de sinais, conforme um considerável número de pesquisas, contêm os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, no sentido de que têm um léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, isto é, um sistema de regras que regem o uso desses símbolos. Existe também a hipótese de que a forma das línguas de sinais é determinada pela gramática universal inata e pela interação entre a percepção visual e a produção gestual.

É o professor que apresenta o significado da escola para o aluno surdo, afastando-se de práticas tradicionais de alfabetização que têm como princípio homogeneizar a turma toda, que entende esse processo apenas baseado na consciência fonológica do aluno, sem dar um enfoque à questão do letramento, do currículo funcional e de uma gramática descritiva, impossibilitando, principalmente o aluno surdo, encontrar significado em sua aprendizagem.

Para que essa revisão aconteça, o professor precisa estar disposto a romper com o tradicionalismo da prática de memorização de listas de palavras, acreditando que o surdo precisa treinar o vocabulário, decorando palavras soltas, sem contextos e significados. Portanto, faz uma abordagem sobre as práticas pedagógicas do professor, considerando tratar-se sempre de atividades que favoreçam a compreensão do conceito a fim de utilizá-lo para a interpretação ou o conhecimento de situações, ou para a construção de outras ideias.

Ensinar uma língua não se restringe apenas à atividade para cada aula, encher o quadro com listas de palavras conforme a categoria a ser estudada para que todos repitam e repitam. O aluno, ou usuário da língua, deve aprender e dominar formas de expressão associadas aos contextos de seu uso, bem como interpretá-las. Cabe aqui o comentário de Soares (2010) de que o objetivo é que os alunos não sejam simples consumidores de conhecimento, mas que, principalmente, sejam produtores de conhecimento.

### **O Professor Não Utiliza Adequadamente os Parâmetros Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**

. São combinações entre configurações de mãos; ponto de articulação; orientação; movimento; expressão facial ou corporal. Quadros e Karnopp (2014), definem os parâmetros como:

- Configuração de mãos: são formas das mãos que podem fazer parte da datilologia ou não, na maioria das vezes (pelos destros) utiliza-se a mão

direita, quando canhoto, a mão esquerda e dependendo do sinal poderá utilizar as duas mãos;

- Ponto de articulação: é o lugar onde a mão configurada é posicionada, podendo ser o espaço neutro, ou alguma parte do corpo;
- Expressão facial e/ou corporal: as expressões faciais e corporais são de fundamental importância para o entendimento do sinal correspondente na língua oral a entonação de voz, é um dos elementos mais importantes no ato da comunicação, pois pode ser um mecanismo facilitador para a compreensão de um determinado enunciado e para o entendimento real do sinal. Além disso, é através da expressão facial que se mostra a entonação na Língua de Sinais.
- Orientação/direção: os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros já mencionados. Os mesmos estão relacionados à palma da mão. É a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. A língua brasileira de sinais apresenta seis tipos de orientação da palma da mão: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para direita ou para esquerda;
- Movimento: este parâmetro envolve quantidade de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, movimentos direcionais no espaço e até conjuntos de movimentos no mesmo sinal, também existem sinais que pode ou não apresentar movimento. (Quadros, R.M.; Karnopp, L.B. , 2014, p. 5)

Uma dificuldade quanto a compreensão do sistema linguístico se refere às expressões não-manuais pelo docente, pois não adianta apenas saber executar os sinais para uma comunicação eficiente com os alunos surdos, sendo necessário que o docente execute também expressões ditas não – manuais, que são, segundo Quadros (2011) “as expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou tronco) prestam-se a dois papéis na língua de sinais: a marcação de construção sintática e a diferenciação de itens lexicais.” (p. 60)

Outra dificuldade quanto ao sistema linguístico diz respeito ao alfabeto datilológico, que não constitui-se como sinal, mas faz parte das configurações de mãos, assim é errôneo utilizar empréstimos linguísticos a todo o momento e afirmar que está utilizando Libras.

Desse modo, percebe-se a importância da estrutura gramatical da Língua de Sinais, pois a comunicação não acontece através de sinais isolados, e sim, através das unidades básicas que compõem a estrutura da língua. Assim, os sinais surgem através da combinação dos parâmetros, proporcionando uma comunicação completa e eficaz.

Sabe-se que a língua não é somente um instrumento de comunicação, é igualmente um símbolo de identidade social, uma marca de pertencimento. Nesse contexto, a língua carrega consigo a identidade e a cultura de um povo.

Os surdos, assim como outras comunidades linguísticas, constroem a sua identidade e cultura através da interação com as pessoas iguais a si mesmo, no caso dos surdos, nas mesmas condições da surdez com o povo surdo. Portanto, o contato com seu grupo faz com que haja a identificação com a língua de sinais e também com uma identidade e cultura peculiar às suas raízes e desta maneira o docente um elemento importante na construção da identidade do aluno surdo.

### **Aspectos legais**

O início da inclusão no Brasil teve influência de dois eventos educacionais que discutiram o fracasso escolar. O primeiro evento, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia em 1990. Durante esse encontro discutiu-se a necessidade do desenvolvimento de uma política educacional de qualidade, a qual possibilitasse o atendimento efetivo a um maior número de crianças na escola. Além disso, nesse evento, destacou-se a importância de serviços que atendessem aos alunos, tanto aqueles considerados normais, quanto aqueles com necessidades especiais.

O segundo evento, foi a Conferência de Salamanca, ocorreu em 1994, na Espanha. Foi durante esse evento que o conceito de escola inclusiva passou a ser discutido de forma mais sistemática. Seu principal objetivo, segundo Pozzer (2015), era o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade, centrado no aluno, oferecendo a oportunidade de aprendizagem a todos. De acordo com a Declaração de Salamanca, estabelecida durante a conferência, qualquer aluno que apresentasse dificuldades em sua escolarização seria considerado com necessidades educativas especiais, cabendo a escola adequar-se às especificidades de cada aluno. (Pozzer, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 no seu Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996)

O Art. 59. 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;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único.: o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.

A Lei de Libras 10436/02 e o Decreto n. ° 5.626/05 são dois documentos fundamentais para garantir os direitos das pessoas surdas, especialmente na área da educação. Esses documentos proporcionaram ações da comunidade surda em todo o país na luta pela efetivação dos direitos e pela garantia que esses documentos apresentam. Muitas ações impactantes na educação do surdo em todo o território brasileiro não podem ser compreendidas de forma isolada, existe um contexto social de forte organização da população interessada pelas questões das comunidades surdas, bem como o avanço dos debates relativos à singularidade linguística dessa comunidade.

A lei determina que o surdo precisa ser incluído na educação e reconhece a Libras como meio oficial de comunicação em seu artigo primeiro “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”.

E ainda define no parágrafo único: “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (Lei nº 10.436, de 24 abril de 2002)

Essa lei 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras e esse reconhecimento traz consequência positivas para a comunidade surda, que passam a ver seus direitos fundamentos sendo desvelados pela população em geral, principalmente para as vivências em locais públicos.

No ano de 2005, em Brasília, no dia 22 de dezembro, foi assinado o Decreto da Lei de Libras n.º 5.626, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002 no que diz respeito à formação de profissionais para atuar na educação de pessoas surdas.

O documento também define no seu Capítulo IV questões relativas ao uso e à difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Segundo o Decreto, a Libras precisa estar presente no cotidiano da escolarização das pessoas surdas, por isso, cabe às instituições de ensino superior formar estes profissionais. Para garantir a formação de profissionais capacitados ao ensino da Libras nos cursos de Licenciatura e nos demais níveis de ensino, o Decreto, no seu Capítulo IV, trata sobre o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação e orienta as

instituições de ensino superior em seus processos seletivos e de ensino quanto ao uso da Libras e da Língua Portuguesa.

Portanto, o aluno surdo passa a ter direito a escolas e classes bilíngues em que a Língua de Sinais é utilizada como meio de comunicação, de ensino e de aprendizagem.

A Lei nº. 12.319, de primeiro de setembro de 2010, regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Logo, as escolas devem considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, as faixas etárias, assegurando-se o atendimento de sujeitos com necessidades educacionais especiais, a fim de que tenham oportunidade de realizar com maior autonomia seus projetos, afirmando sua identidade cultural e promovendo o desenvolvimento social.

Em 14 de julho do ano de 2021, o Ministério da educação divulgou que o atual presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, deve sancionar lei que define a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, sendo acrescida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que assegurará aos sistemas de ensino e aos estudantes, os materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior com apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino.

Pelo Projeto de Lei 4909/20, a medida deve ser aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. A modificação na LDB deve beneficiar estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas

que tenham optado pela modalidade bilíngue Libras e Português escrito.  
(Gov.br Governo Federal, 2021)

Segundo as informações apresentadas pelo MEC, enquanto modalidade bilíngue deve ser iniciada na educação infantil e se estender ao longo da vida escolar com apoio educacional especializado e a educação bilíngue de surdos, mas isso não impedirá a matrícula de alunos surdos em escolas e classes regulares, cabendo aos pais ou responsáveis a decisão. A oferta de ensino na modalidade bilíngue contará com a participação de comunidades surdas (ensino superior e entidades representativas das pessoas surdas) por meio de programas elaborados.

Em regime de colaboração, os sistemas de ensino deverão ainda desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para ofertar a educação bilíngue com o objetivo de garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos e lhes proporcionar a recuperação de suas memórias históricas. (Gov.br Governo Federal, 2021)

**Definição e Operacionalização da variável****Tabela 2**

## Definição e Operacionalização da Variável

<b>Variável</b>	<b>Conceituação</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>As dificuldades do professor para o ensino dos alunos surdos no ensino fundamental.</b>	<p>Entraves que os professores do ensino regular encontram, pela forma como tem sido construída a ação educativa na escola, para produzir práticas de ensino que atendam a presença de um aluno surdo.</p> <p>Para que o aluno Surdo possa ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário que o professor regente tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e</p>	<b>Dificuldades Culturais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O professor não identifica os sinais distintos da comunidade surda que o aluno faz parte;</li> <li>✓ O professor não compartilha vivências com alunos surdos;</li> <li>✓ O professor não utiliza materiais adaptados para a comunidade surda.</li> </ul>	<p>Técnica: Enquete</p> <p>Instrumento: Questionário</p>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O professor encontra entraves quanto a metodologia para atender alunos surdos;</li> <li>✓ Falta de conhecimento aprofundado da Libras;</li> </ul>	

	culturais desse aluno. Na inclusão, parte-se do pressuposto que todos os alunos precisam ter acesso aos conhecimentos de igual modo. (Soares, 2004; Gonçalves & Festa, 2013, p. 6)	<b>Dificuldades didático-pedagógicas</b>	✓ Indisponibilidade do professor para se capacitar para trabalhar com alunos surdos.
		<b>Dificuldades Linguísticas</b>	✓ O professor não consegue adequar o ambiente linguístico para a educação bilíngüe aos alunos surdos; ✓ O professor não entende o Sistema Linguístico da Língua de Sinais; ✓ O professor não utiliza adequadamente os parâmetros linguísticos da Língua de Sinais.

### Marco Metodológico

#### Tipo de Investigação

A investigação caracterizou-se, quanto ao seu enfoque, como quantitativa, pois trata das dificuldades dos docentes para ensinar os alunos surdos em sala de aula regular, que é um

problema humano ou social, tomando como base o teste de teorias sobre a temática, além disso, é composta por variável quantificada em números, a qual foi analisada de modo estatístico, com o objetivo de determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentavam ou não, enquadrando-se, desta forma na definição de Knechtel (2014) para investigações qualitativas.

Quanto a sua natureza, aplicada, pois é dedicada à geração de conhecimento para solução de problemas específicos, Para Ramos et al (2005) citados em Dalfovo et al.(2008, p. 6), a investigação desta natureza aplica os novos conhecimentos para a prática em uma situação particular, assim como esta investigação que, através do levantamento das dificuldades apresentadas pelos professores poderá servir como base para aqueles que se propõem a intervir nessa situação específica com vistas a dirimir os seus efeitos nocivos que vão desde a exclusão até marginalização do aluno surdo na sociedade.

A investigadora tratou diretamente com os docentes participantes sobre o tema da investigação, coletando diretamente deles as informações referentes a realidade estudada, e, assim a investigação, configurou-se, quanto a fonte de informações, como pesquisa de campo, que é definido como:

È algum local da sociedade, onde acontecem os fatos e/ou fenômenos pesquisados; assim, o pesquisador tem a possibilidade de visualizar a ocorrência desses fatos (observação) ou de aplicar um instrumento de coleta de dados diretamente nos sujeitos da pesquisa(pessoas, animais, plantas etc.), no seu proprio local de vida cotidiana. Na pesquisa de campo o pesquisador vai até o pesquisado (sujeito) para tratar de algum assunto do cotidiano, específico aos propósitos da investigação, sendo esses dados caracterizados como primários.(Diascânio, 2020, p. 136)

Quanto a temporalidade, a pesquisa é transversal, pois analisou-se um dado específico em um único momento, e, conforme definido por Souza (2015) a sua estrutura é semelhante à

de um estudo de corte, no entanto, nos estudos transversais todas as medições são feitas num único momento, não existindo, portanto, período de seguimento dos indivíduos.

### **Desenho de Investigação**

Segundo Hernandez Sampieri (2017) esse tipo de investigação se realiza sem manipular deliberadamente variáveis, ou seja, se trata de estudos onde não são manipuladas em forma intencional as variáveis independentes para ver seu efeito sobre outras variáveis. Neste estudo não houve qualquer manipulação da variável caracterizando-se como não-experimental. Segundo o autor o que se faz neste tipo de investigação é observar fenômenos tal como se dão em seu contexto natural, para posteriormente analisá-los.

### **Nível de conhecimento esperado**

Quanto ao nível de conhecimento esperado na investigação assume caráter descritivo, pois caracterizou-se pelo estudo detalhado, com coleta de dados, análise e interpretação dos mesmos conforme trata Azevedo (2018). Neste tipo de investigação, se exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Para Lakatos (2011) “a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.” (p.67)

### **População**

Para Marconi e Lakatos (2017) população é o conjunto de elementos que possuem características que serão objeto do estudo. Em estatística, uma população é um conjunto de itens ou eventos semelhantes que interessa para alguma questão ou experimento. Um objetivo comum da análise estatística é produzir informação sobre alguma população escolhida.

A população circunscrita ao trabalho investigativo correspondeu a 43 professores em 03 escolas de ensino fundamental da rede pública Estadual de Ensino na cidade de Teresina-

Piauí, e, neste caso, tomando-se a totalidade dos participantes do estudo, não houve necessidade de procedimento amostral.

**Tabela 3**

População

<b>Escolas</b>	<b>Quantidade</b>
Unidade Escolar Matias Olímpio	14
Unidade Escolar Professora Adamir Leal	13
CEJA- Professor Artur Furtado	16
<b>População</b>	<b>43</b>

### **Caracterização das Instituições**

A Unidade Escolar Matias Olímpio fica localizada na Avenida Jacob Almendra, nº 498 no bairro Porenquanto, zona centro norte da cidade de Teresina – PI. Oferta o ensino fundamental, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos - EJA, funciona nos turnos manhã e tarde, tem sua dependência administrativa a Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Piauí.

Unidade Escolar Professora Adamir Leal, localizada na rua Cinquenta e quatro, nº 3343, no bairro Dirceu Arcoverde II, zona sudeste da cidade de Teresina – PI, oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamenta, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos – EJA, funciona nos turnos manhã, tarde e noite.

O Centro Educacional para Jovens e Adultos (CEJA) – Professor Artur Furtado, fica localizado na Rua Santa Luzia, nº 840, bairro Centro Sul da cidade de Teresina, oferta o

Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos turnos manhã e tarde, essa escola possui uma flexibilidade no horário, pois o aluno recebe o material didático e pode estudar de casa, podendo sempre que necessário recorrer aos professores presenciais. Para efeitos da investigação as escolas caracterizadas serão tratadas conforme indicações na tabela abaixo:

### **Tabela 5**

Denominação das escolas investigadas

#### **Escolas**

Unidade Escolar Matias Olímpio	<b>Escola A</b>
Unidade Escolar Professora Adamir Leal	<b>Escola B</b>
CEJA- Professor Artur Furtado	<b>Escola C</b>

#### **Características da População**

A população em estudo apresenta as seguintes características:

##### **Idade**

28 professores têm mais de 43 anos de idade, correspondendo a 65% da população, 9 professores têm entre 31 e 42 anos de idade, ou seja, 21% da população; e, 4 professores têm idade entre 31 e 36 anos, correspondendo a 9%, e somente 2 professores têm entre 25 e 30 anos de idade, 5% da população.

##### **Sexo**

65% dos professores são do sexo feminino (28) e, 35% dos professores são do sexo masculino (15). Portanto, pode-se observar também que os professores do sexo feminino estão mais presentes na educação da pessoa surda nas referidas escolas.

### **Vínculo empregatício**

60% da população, 26 professores, são vinculados como como professores temporários; 40% da população, ou seja, 17 professores são professores efetivos do quadro de funcionários.

### **Experiência docente**

19 professores têm mais de 10 anos de experiência docente, correspondendo a 44% da população, 14 professores têm entre 9 e 10 anos de experiência, ou seja, 33% da população; e, 7 professores têm de 6 e 8 anos, correspondendo a 16%, e somente 3 professores têm até 5 anos de experiência na docência, 7% da população.

### **Experiência com alunos surdos**

43 professores, 100% da população, revelaram que antes não tinham experiência ou contato com alunos surdos anteriormente em suas salas de aula.

### **Disciplinas Lecionadas**

16% ,7 professores ministram a disciplina de matemática, 16%, 7 professores ministram a disciplina de português. 3, 7%, professores lecionam ciências naturais, 3, 7%, artes, 3 professores, 7% da população, inglês, 3, 7% dos professores ministram a disciplina de história, 3 professores, 7% ministram a disciplina de geografia, 3, 7% da população ministram

a disciplina de ensino religioso, 3,7% educação física e 19%, 8 professores, atuam como interprete de língua brasileira de sinais.

Cabe ressaltar que todos os professores participantes possuem pelo menos um aluno surdo em sua classe. As informações sobre as características da população apresentam-se ilustradas em gráficos nos apêndices (Apêndice A. Características da População.)

### **Técnica e instrumentos de coleta de dados**

A técnica para a coleta de dados foi: enquete. A enquete consiste no levantamento de opiniões ou percepções representativas de um grupo sobre um assunto de interesse geral que envolve um número restrito de entrevistados, tem a finalidade de elucidar uma questão para colocá-la dentro de um contexto de interesse geral.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, foram utilizados questionários dicotômicos. Para Lakatos e Marconi (2007) o questionário dicotômico consiste em uma pergunta que só tem duas opções de resposta, que geralmente são “sim/não”, “concordo/discordo” ou “verdadeiro/falso”. Sendo adequado para muitas perguntas que se referem a questão de fato, bem como a problemas claros e a respostas dos quais existem opiniões bem cristalizadas. Tendo como vantagens a rapidez e facilidade na aplicação. (Questionário em Apêndice B)

A validação de um instrumento de investigação científica consiste em verificar se as perguntas estão de acordo com os objetivos da investigação, se o significado e a relevância do indicador estão evidentes, onde é possível verificar se todas as características escolhidas para o construto serão levadas em conta e se reflete um conteúdo específico. (Hernandez Sampieri, 2017)

O questionário construído passou pela prova de validação por 03 especialistas que o avaliaram, tecnicamente, verificando a adequação das perguntas aos objetivos do estudo, a clareza e objetividade da linguagem, a estruturação e organização do instrumento de coleta de dados. (Instrumento de validação do questionário por especialistas- Apêndice C)

Os especialistas avaliadores do instrumento de coleta de dados são graduados em pedagogia, psicologia e letras/habilitação em Libras, especializados em educação especial, mestres e doutores em Ciências da Educação. (Mini currículo dos avaliadores- Apêndice D) e consideraram questionário válido sem necessidade de ajustes.

Após a validação por especialistas o questionário foi submetido a uma prova piloto, ou seja, uma pré-testagem, com uma pequena parte da população como forma de garantir o êxito da pesquisa. O pré-teste é a aplicação de questionário em sua versão preliminar. Ele é fundamental para que uma pesquisa seja realizada sem grandes dificuldades pelos aplicadores e compreendida pelos entrevistados, aumentando a eficiência e a eficácia da pesquisa. (Opus, 2018)

Além disso, o pré-teste, evita que tempo e dinheiro sejam desperdiçados devido a um questionário mal estruturado e que não atinge os objetivos propostos. O pré-teste foi realizado com um professor de cada escola, totalizando 03 professores (7% da população). 100% dos professores participantes da pré-testagem preencheram o instrumento de avaliação e consideraram o questionário claro e objetivo sem necessidade de ajustes. (Instrumento de validação: Pré-teste -Apêndice E)

### **Descrição dos procedimentos de coleta de dados**

Os procedimentos de coleta de dados iniciaram-se mediante a autorização da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Piauí – SEDUC, que disponibilizou acesso a lista nominal de professores, as disciplinas ministradas por eles, idade, sexo e outras

informações, assim como o acesso às informações relevantes a elaboração do projeto e aplicação de instrumentos. (Documentos de autorização para pesquisa. Apêndice F)

Logo a coleta de dados, aconteceu de forma virtual em função da pandemia de Coronavírus (COVID-19), seguindo os seguintes procedimentos:

- Contato com os diretores para coletar e-mails e números de WhatsApp dos professores;
- Envio do instrumento aos participantes por meio da ferramenta de formulário online *google forms*;  
<https://docs.google.com/forms/d/1CkpuJqw48bem9OAYTQoL1ZbMSMp8hX3i57-dfp04gV4/edit>
- Os dados foram direcionados para as plataformas de coleta de dados para posterior processamento.

### **Descrição do procedimento de análise dos dados**

Após coletados os dados procedeu-se a sua análise dos que seguirá as etapas descritas a seguir:

- **Verificação:** uma vez completados os instrumentos, realizar-se a revisão cuidadosa e completa dos questionários aplicados para verificar a quantidade colhida e qualidade da informação nela contida.
- **Classificação:** após a verificação dos dados, procedeu a classificação de acordo com as dimensões em estudo e pelas opções de respostas dos professores.
- **Ordenamento:** uma vez classificado os dados colhidos, foram carregados numa matriz de dupla entrada e relação lógica de acordo com a variável, suas dimensões, indicadores e itens de pesquisa.

- Tabulação: os dados verificados, classificados e ordenados foram tabulados e analisados por dimensões com o programa informático Excel de Windows 2010.
- Análise estatística: aplicou-se a estatística descritiva básica para a interpretação dos dados.

### **Considerações éticas**

A investigação foi realizada em obediência ao código de ética de Investigação estabelecido pela Vice reitoria de Investigação Científica e Tecnológica da Universidade Tecnológica Intercontinental- UTIC, assentando-se nos três princípios éticos: do respeito pelas pessoas, princípio de beneficência, princípio de justiça; no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos firmados pelo Paraguai: Artigo 23º da Lei Nº 4995/13 De Educação Superior, “que expresa que uno de los fines de la educación superior consiste en el desarrollo de la personalidad humana inspirada en los valores de la ética, de la democracia y la libertad”, e, no Artigo 5º, inciso e) do Estatuto Social da UTIC, no qual a instituição assume como princípio: “El rigor científico y la responsabilidad ética en la búsqueda, construcción y transferencia del conocimiento”.

*La ética de investigación científica es una rama de la ética –la ciencia que se ocupa de la moral y la conducta humana relacionada con la moralidad- que ofrece los principios de conducta moral que deben ser observados en el campo de la ciencia. (Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC -Vicerrectoria de Investigación Científica y Tecnológica, 2016)*

Logo, visando a veracidade das informações produzidas, a coleta de informações primou pela proteção da privacidade e integridade física e moral, levando em consideração os princípios de anonimato (confiabilidade), participação voluntária, respeito e conhecimento da sua importância para a pesquisa, em conformidade e aprovação do Comitê de ética da UTIC.

### **Marco analítico**

#### **Apresentação e análise dos resultados**

As dificuldades dos professores no processo de ensino para alunos surdos em sala de aula regular no município de Teresina - Piauí no ano de 2021 foram analisadas a partir de três dimensões fundamentais: culturais, didático-pedagógicas e linguísticas conforme os dados representados a seguir:

**Dimensão I. Dificuldades culturais enfrentadas pelos professores do ensino regular no processo de ensino para alunos surdos no Ensino Fundamental no ano de 2021 na cidade de Teresina- Piauí.**

**Indicador 1. O Professor Não Identifica os Sinais Distintos da Comunidade Surda que o Aluno faz Parte.**

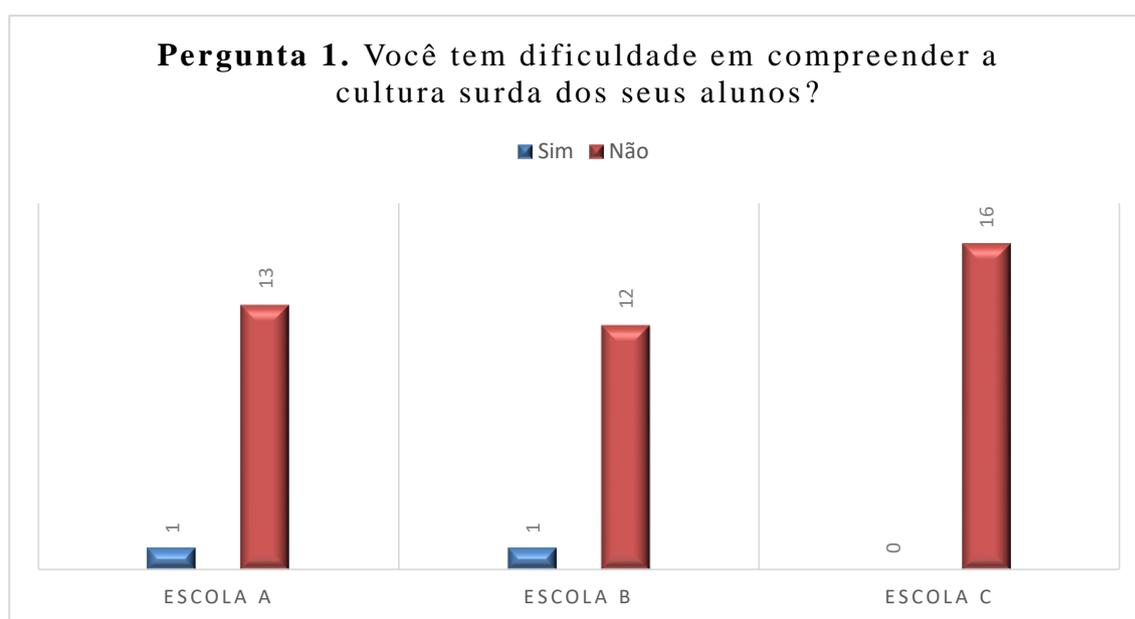
Para encontrar evidências sobre o primeiro indicador formulou-se 4 perguntas (1, 2, 3, e 4). A primeira pergunta tratou da dificuldade de compreensão da cultura surda do aluno. Na escola A, obteve-se que 92,86%, (13 professores) não apresentam dificuldade para compreender a cultura surda de seus alunos, enquanto, 7,14%, ou seja, (1 professor), aponta dificuldade em compreendê-la. O mesmo acontece nas escolas B e C, onde 92,31 % dos participantes da Escola B (12 professores) e 100% da escola C (16 professores), dizem não encontrar dificuldades em compreendê-la, enquanto 7,69%, correspondente a 1 professor da Escola B (1 professor) afirma ter dificuldade.

Desse modo, 95,05% dos professores, ou seja, 41 participantes revelaram não possuir dificuldade para compreender a cultura seus alunos surdos, enquanto apenas 4,95 % dos professores, somente 2, revelaram ter dificuldade para compreender a cultura do aluno surdo. Estes dados são positivos no contexto das escolas inclusivas, pois compreender a cultura

surda é fundamental para o distanciamento das práticas discriminatórias, como tratados por Perlin (2013), uma vez que através dela se alcança compreender também o modo de ser e a forma que estes alunos se relacionam com o mundo.

### Gráfico 1

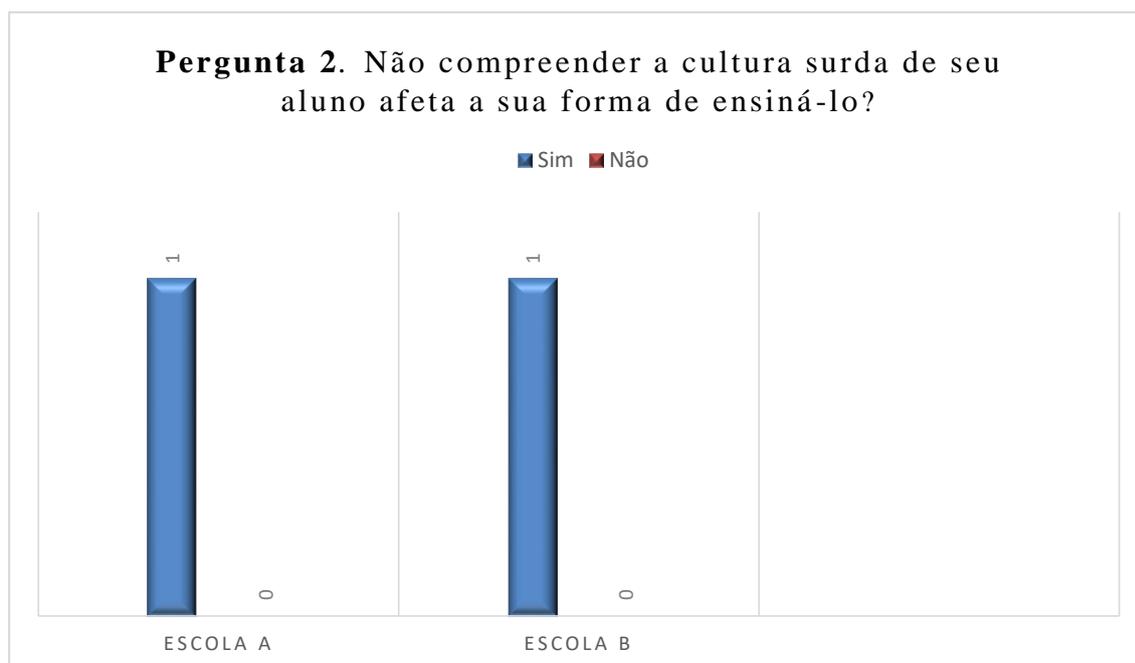
Incompreende a Cultura Surda



Os docentes que disseram ter dificuldades de compreensão da cultura surda, afirmam que isso interfere na sua forma de ensinar o aluno surdo, confirmando-se nas respostas a pergunta 2, para a qual obteve-se 100% de respostas afirmativas.

### Gráfico 2

Incompreensões Sobre Cultura Surda Afetam o Ensino para o Aluno Surdo.

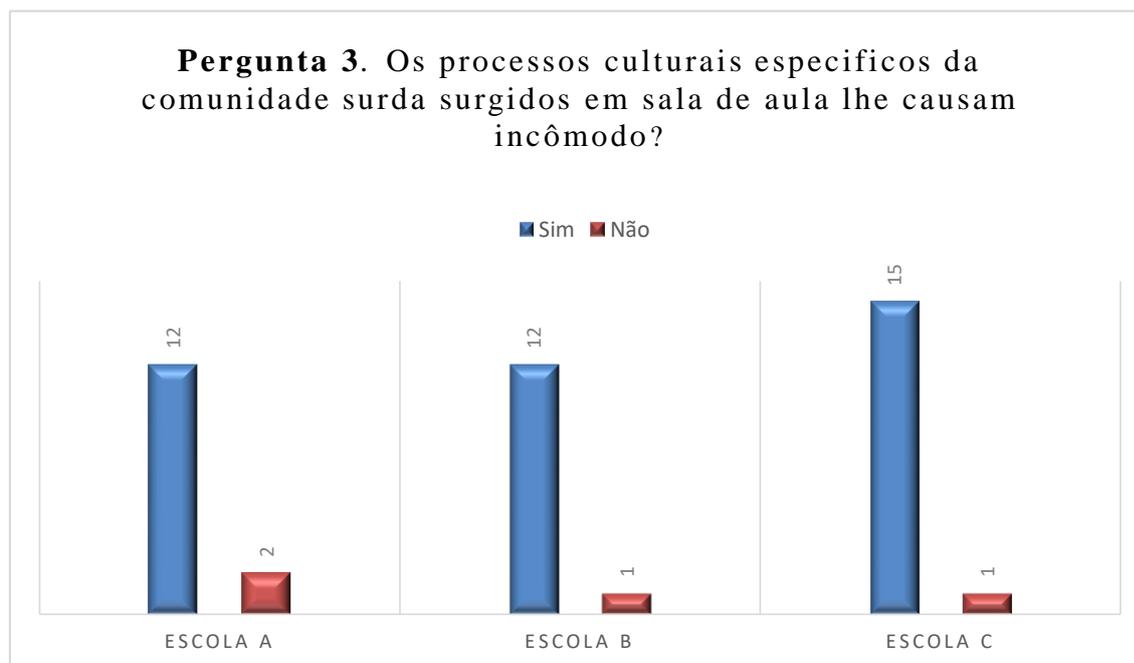


As incompreensões sobre a cultura surda afetam o ensino do aluno surdo e isso pode implicar negativamente na qualidade do ensino, pois resultará que todo o conjunto de hábitos, costumes, valores, artes, identidades, Língua de Sinais, entre outros fatores e artefatos culturais, que a definem segundo Perlin (2013), sejam excluídos do processo educativo. Embora o número seja pequeno, é importante que os professores que apresentam dificuldades na compreensão da cultura surda dos alunos, reconheçam os impactos disso na qualidade de ensino. Não reconhecer isso seria ignorar a presença do surdo e de suas reais Necessidades Educacionais Especiais no âmbito da sala de aula.

Logo, a cultura surda é um instrumento de mudança, de entendimento à forma de ver diferente dos surdos, não mais de homogeneidade, mas de vida sociável composta de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar.

**Gráfico 3**

### Incômodos Diante dos Processos Culturais Específicos da Comunidade Surda em Sala de Aula



85,71% (12 dos professores) da escola A, 92,31% dos participantes da escola B e 93,75% da Escola C afirmam sentir-se incomodados com os processos culturais específicos da comunidade surda quando surgidos durante as aulas, e apenas 14,29% (2 dos professores da escola A), na escola B e 7,69 % dos professores (1 professor) e na escola C, (1 professor) correspondente a 6,25%, não se sentem incomodados quanto a isto.

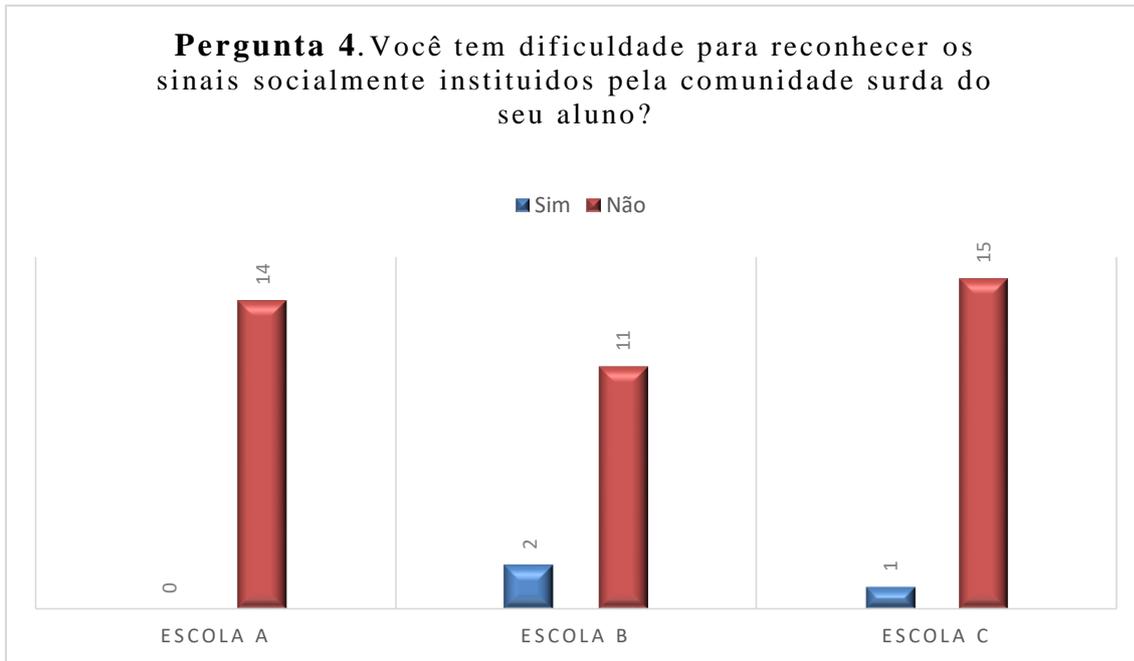
Logo, para 90,59% dos professores, 39 participantes, as expressões típicas da cultura surda quando surgidas durante suas aulas lhes incomodam, e, em oposição, apenas 9,41%, (4 professores), não chegam a sentir qualquer incômodo. Este é um aspecto ameaçador a qualidade do ensino do aluno surdo em sala de aula regular, pois, segundo Skliar (2013) quando isto acontece o professor se sente em desvantagem em relação ao aluno surdo e a consequência é a rejeição à ideia da cultura surda, que afeta a todos no contexto escolar.

Ainda sobre as dificuldades do professor quanto a cultura surda, outro aspecto importante é o conhecimento sobre os sinais socialmente instituídos pela comunidade surda, sem o conhecimento desses, sinais a cultura surda não é vista como mecanismos

compensatórios ou alternativos que os surdos necessitam usar diante de sua limitação auditiva.

#### Gráfico 4

Reconhecer Sinais Socialmente Instituídos pela Comunidade Surda



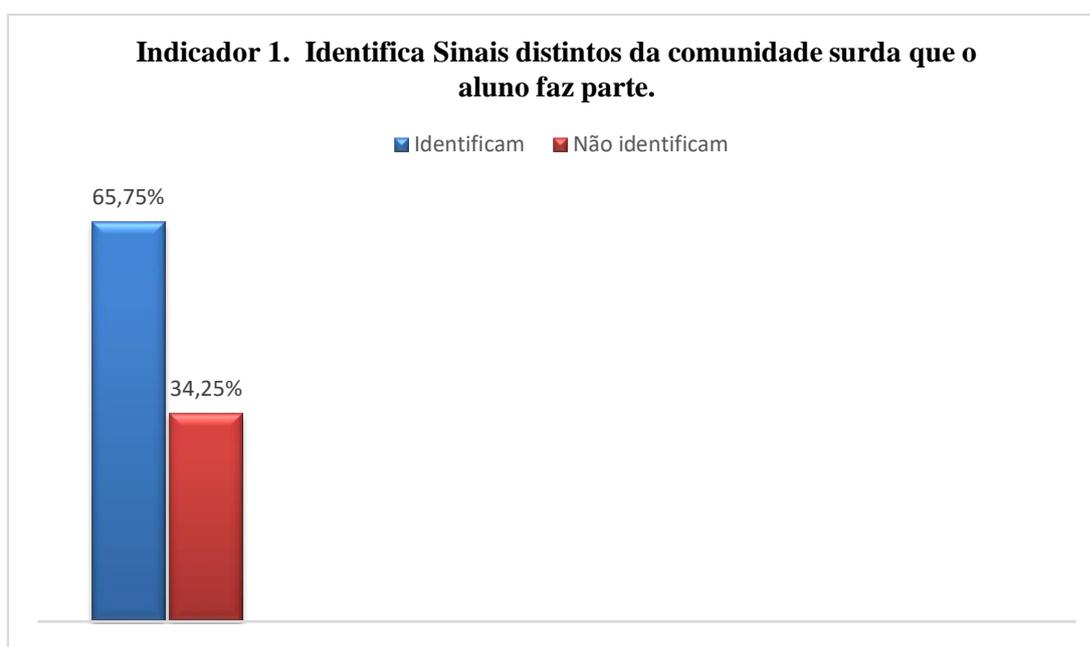
100 % dos participantes da escola A, (14 professores), assim como 84,62% da população da escola B, (11 professores), e 93,75% da escola C (15 professores) negam ter dificuldade para reconhecer os sinais socialmente instituídos pela comunidade surda dos alunos. Enquanto que 15, 38% da população da escola B e 6, 25% da escola C, negam ter dificuldades com os sinais socialmente instituídos pela comunidade surda.

Os dados apontam que 92,79% da população, equivalente a 40 participantes, não têm dificuldade quanto aos sinais instituídos pela comunidade surda e apenas 7,21% apontam para dificuldades. Talvez, de alguma forma, os professores possuem aproximações com a comunidade surda a qual o aluno faz parte, e isso, para Skliar (2013) é uma condição para a compreensão da cultura surda pelo docente. Portanto, compreender os sinais instituídos pela

comunidade surda são fundamentais para o acolhimento e a participação social dos surdos, tanto entre si quanto como para o restante da população.

### Gráfico 5

Indicador 1. Não Identifica os Sinais Distintos da Comunidade Surda

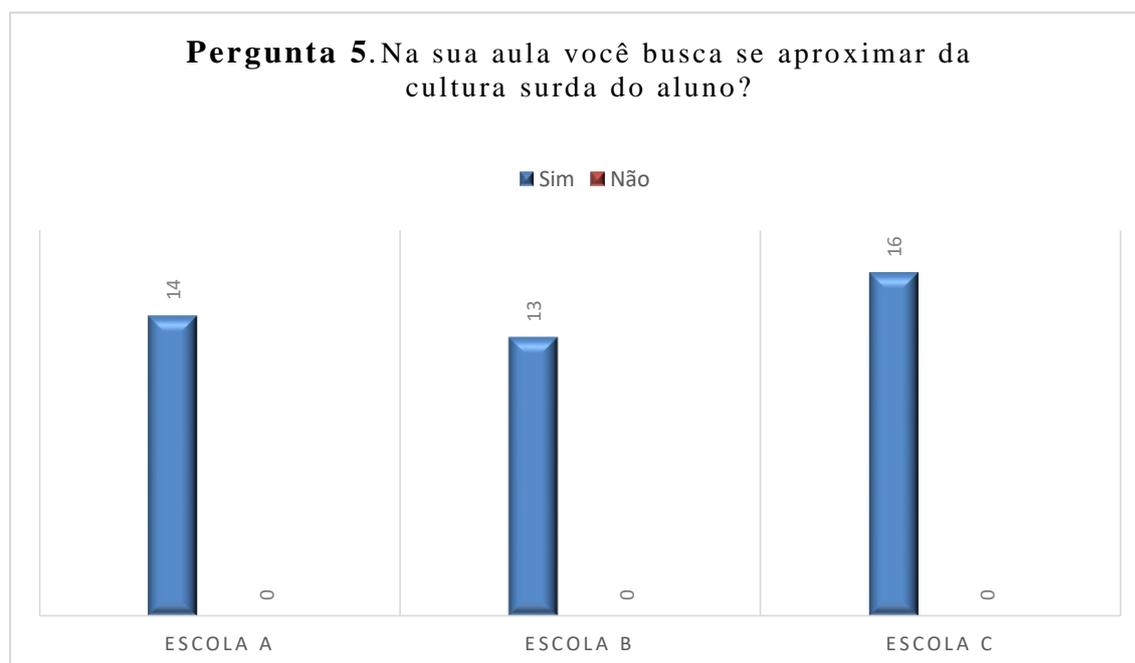


65,75% correspondentes a 28 dos professores participantes manifestam que não apresentam qualquer dificuldade para identificar os sinais distintos da comunidade surda, pois afirmam compreendem a cultura surda, e reconhecem os sinais socialmente instituídos pela comunidade surda de seu aluno. Enquanto para 34,25% da população (15 professores), identificar sinais distintos da comunidade surda seja um problema. Isso é positivo quanto aos aspectos culturais do ensino dos alunos surdos em sala de aula regular, embora, os processos culturais específicos da comunidade surda, surgidas no cotidiano das salas de aula, ainda incomodem os docentes nas escolas investigadas.

**Indicador 2. O professor não compartilha vivências com alunos surdos. (Perguntas: 5, 6 e 7)**

### Gráfico 6

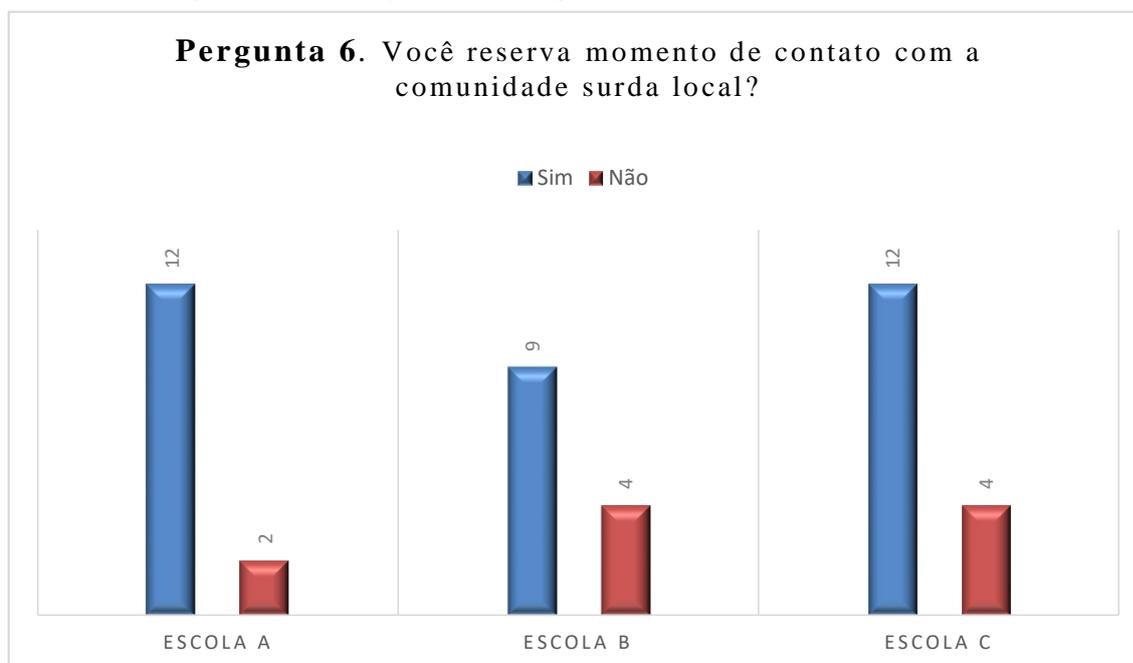
Aproximação da Cultura Surda dos Alunos



100% dos participantes das escolas A, B, e C revelaram que na sua aula buscam se aproximar da cultura surda dos alunos. Isso pode implicar positivamente no ensino dos alunos surdos, pois ao se aproximar da cultura surda o professor terá oportunidade de conhecer, segundo Silva (2009) os sinais socialmente instituídos e utilizados pelo aluno para se comunicar, ampliando as suas possibilidades didáticas. Reconhecer e valorizar a cultura surda no contexto educacional proporciona ao aluno surdo construir sua identidade com senso de pertencimento a um grupo social com interesses e objetivos em comum. Buscar se aproximar da cultura surda é importante para que o professor tenha melhor êxito na aprendizagem com os alunos surdos.

**Gráfico 7**

## Momento de Contato com a Comunidade Surda Local



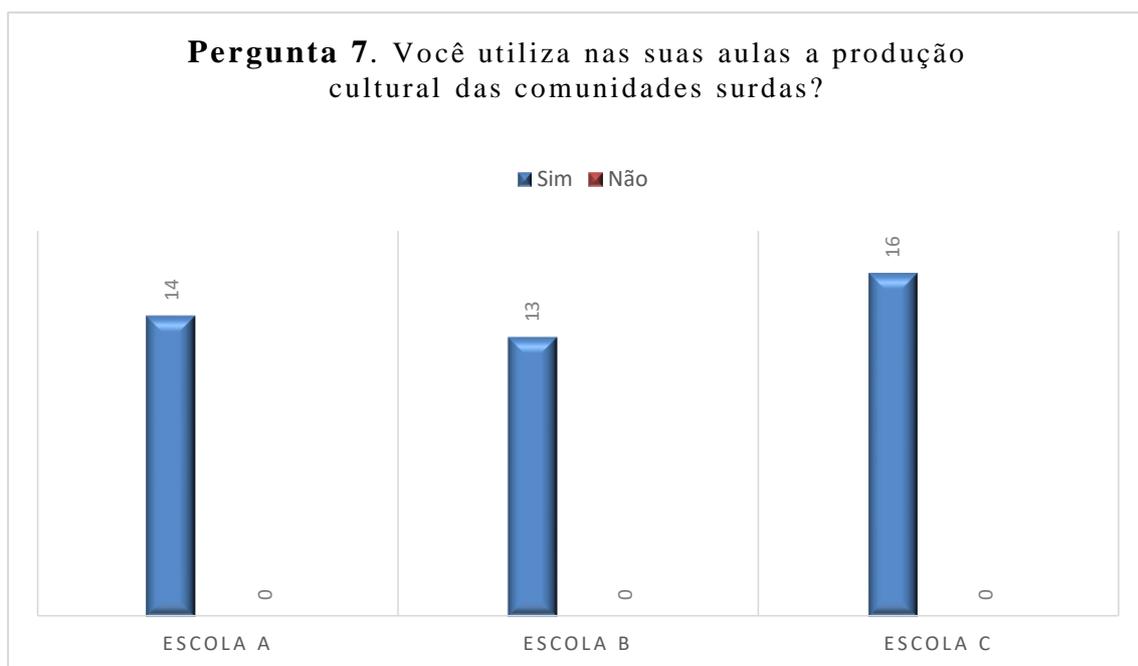
Obteve-se que na escola A 86% (12 professores) revelaram reservar momentos de contato com a comunidade surda local e 14% (2 professores) revelaram não reservar momentos de contato com a comunidade surda local. Na escola B, 69% dos participantes, ou seja, (9 professores), afirmaram reservar esse momento de contato com a comunidade surda local e 31% (4 professores) não reservam. Já na escola C, 75% dos participantes, (12 professores) afirmaram reservar momentos de contato com a comunidade surda local, enquanto 25%, (4 professores) negaram reservar.

Portanto, 76,7% da população, equivalente a 33 participantes, confirmam reservar momentos de contato com a comunidade surda local e apenas 23,3% apontam que não reservam momentos de contato com a comunidade surda local. Quando o professor reserva momentos de contato com a cultura surda, ele demonstra abertura para conhece-la e difundir os hábitos, costumes, valores, artes, identidades, Língua de Sinais, entre outros fatores e artefatos culturais que integram a cultura surda conforme trata Perlin (2013).

É através da cultura surda que uma comunidade surda se forma, integra e identifica as pessoas e lhes dá o carimbo de pertinência de identidade. Logo, leva-se em consideração que a comunidade surda é onde todos estão inseridos na cultura surda, ou seja, que possuem contato com o surdo.

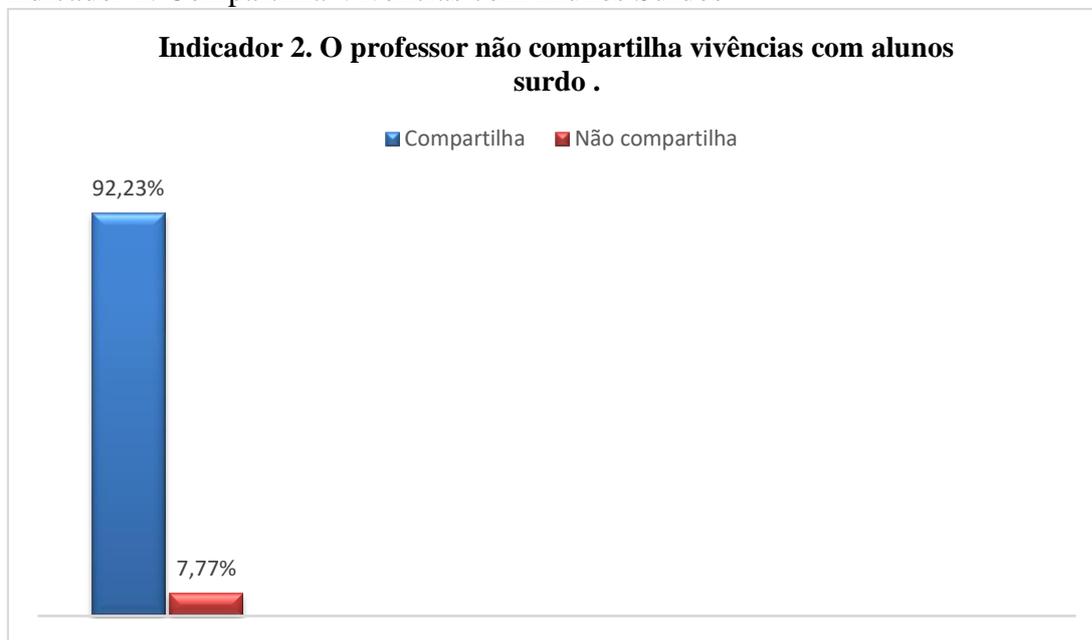
### Gráfico 8

Utiliza nas Aulas a Produção Cultural das Comunidades Surdas



Analisando a escola A, B e C observa-se que 100% que corresponde a 43

professores participantes, utilizam em suas aulas a produção cultural da comunidade surda, isso viabiliza a utilização da produção cultural surda em suas aulas, impulsionando segundo Perlin (2013) o aluno surdo em direção a si mesmo, ou seja, a construção de sua própria identidade surda. Por isso, utilizar nas aulas a produção cultural dos surdos, valoriza a experiência visual, o linguístico, o familiar, a literatura surda, a vida social e esportiva, as artes visuais e a política. O sujeito surdo necessita ter contato com a produção cultural de sua comunidade.

**Gráfico 9****Indicador 2. Compartilha Vivências com Alunos Surdos**

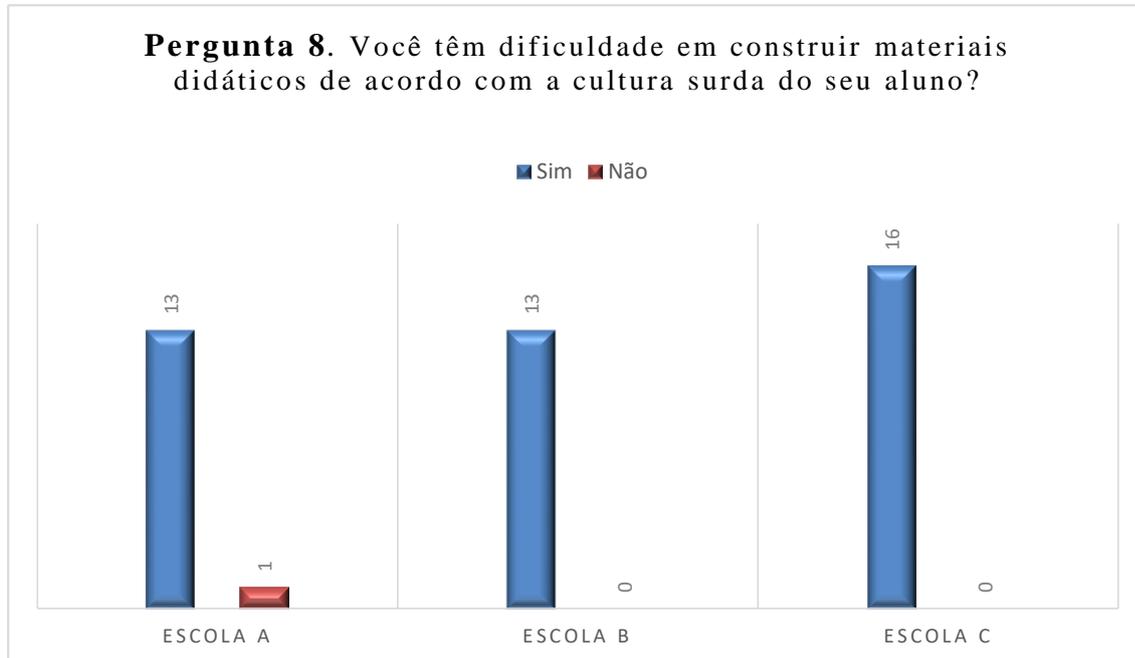
Apenas 7,77% dos professores não compartilham as vivências com os alunos surdos, a maioria 92,23% dos professores dos alunos surdos em sala de aula regular não apresentam dificuldade neste indicador, pois buscam se aproximar da cultura surda, reservando momentos de contato com a comunidade surda local, utilizando a produção cultural dos próprios surdos em suas aulas. Este indicador não se confirma como uma dificuldade cultural do professor no ensino dos alunos surdos em sala de aula regular, sendo um aspecto positivo do processo de ensino-aprendizagem, visto que as vivências compartilhadas entre professores e alunos surdos, o que favorece o enriquecimento pessoal dos professores de acordo com Nogueira (2018).

Indicador 3. O professor não utiliza materiais adaptados para a comunidade surda.

(Perguntas: 8, 9, 10, 11 e 12)

### Gráfico 10

Dificuldade de Construção de Materiais Adaptados para a Cultura Surda

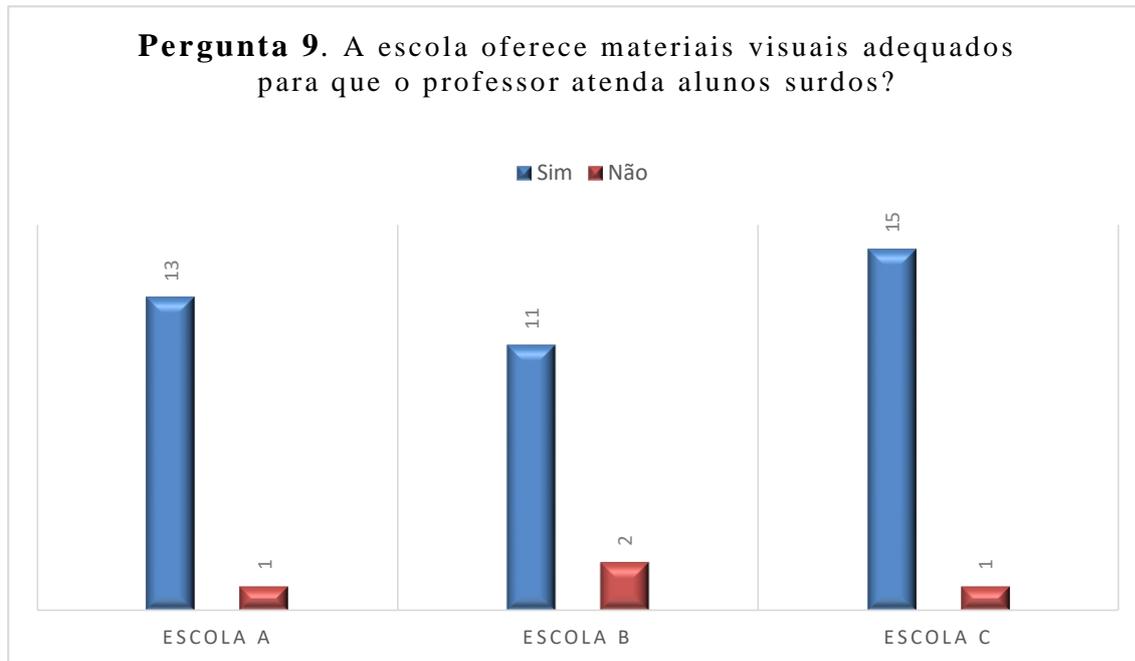


Obteve-se que na escola A, 93% (13 professores) afirmaram ter dificuldade para construir materiais didáticos adaptados de acordo com a cultura surda do aluno, assim como nas escolas B e C nas quais 100 % de seus professores (13 e 16) também possuem dificuldades quanto a construção destes materiais adaptados para a comunidade surda apenas 7% (1 professor) da Escola A revelou não ter dificuldade em construí-los.

Logo, 97,7%, ou seja, 42 professores afirmaram ter dificuldade para construir materiais didáticos adaptados de acordo com a cultura surda do aluno e apenas 2,3%, somente 1 professor, revelou o contrário. As adaptações realizadas pelo professor de acordo com a cultura surda. Zanata (2017), considera importante que os professores confeccionem seus materiais pois, através dele busca-se a igualdade de aprendizagem entre os alunos surdos e ouvintes. Logo, os alunos surdos necessitam de uma ação pedagógica que atenda as suas particularidades.

**Gráfico 11**

A Escola Oferece Materiais Visuais Adequados para que o Professor Atenda Alunos *Surdos*



Obteve-se a seguinte resposta na escola A: 93% dos participantes, ou seja, 13 professores, afirmaram que a escola oferece materiais visuais adequados para que o professor atenda alunos surdos, e 7%, 1 professor, revelou que a escola não oferece materiais visuais adequados para que o professor atenda alunos. Na escola B, 85 % dos participantes, 11 professores, afirmaram que a escola oferece materiais visuais adequados para que o professor atenda alunos e 15% que corresponde a 2 professores negaram oferecer. Na escola C obteve-se que, 94 % que correspondem 15 professores afirmaram que a escola oferece materiais visuais adequados para que o professor atenda alunos surdos e 6 % que corresponde a 1 professor nega que a escola ofereça esse tipo de material.

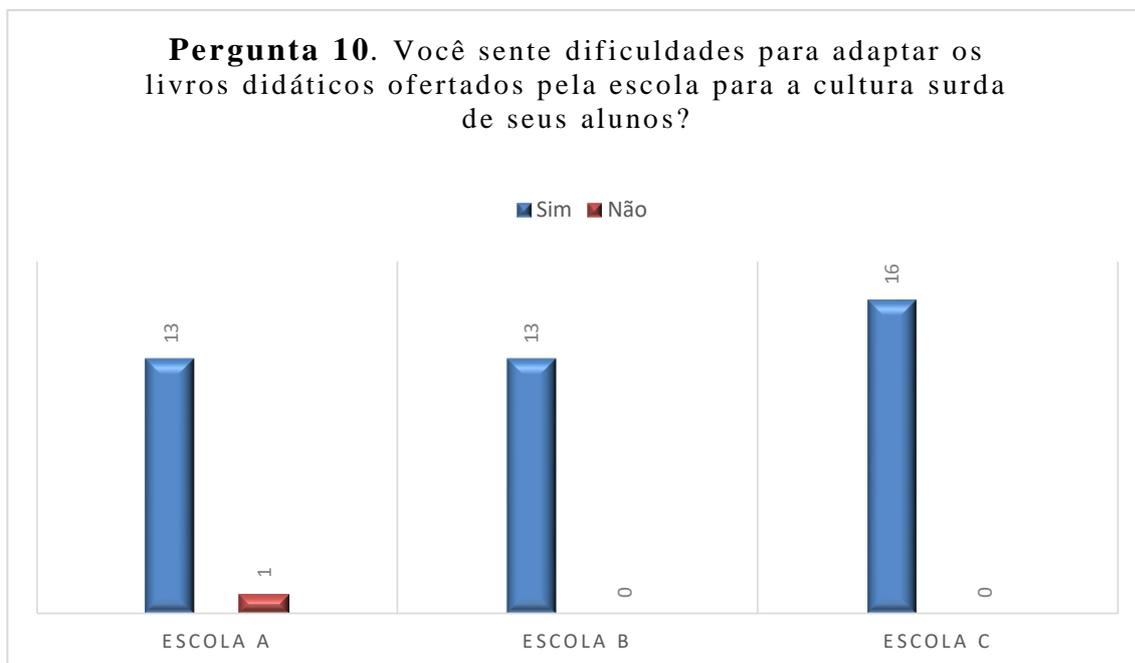
Logo, 90,7% dos participantes deste estudo, que corresponde a 39 professores, afirmaram que a escola oferece materiais visuais para os professores trabalharem com alunos surdos e apenas 9,3%, ou seja, 4 professores negaram que a escola oferece materiais adequados para que o professor possa atender o aluno surdo. Segundo Zanata (2017) os

alunos surdos necessitam de materiais visuais para que possa favorecer sua aprendizagem, pois o professor deve centralizar suas práticas de ensino nas capacidades de seus alunos.

É preciso que a escola esteja aberta a reorganizar seus planos e metas de ensino de modo que todos os alunos possam ser acolhidos pela instituição, ou seja, é pensar em uma nova cultura escolar, que atinja todos os alunos, sejam eles deficientes ou não.

### Gráfico 12

#### Dificuldades em Adaptar os Livros Didáticos para a Cultura Surda

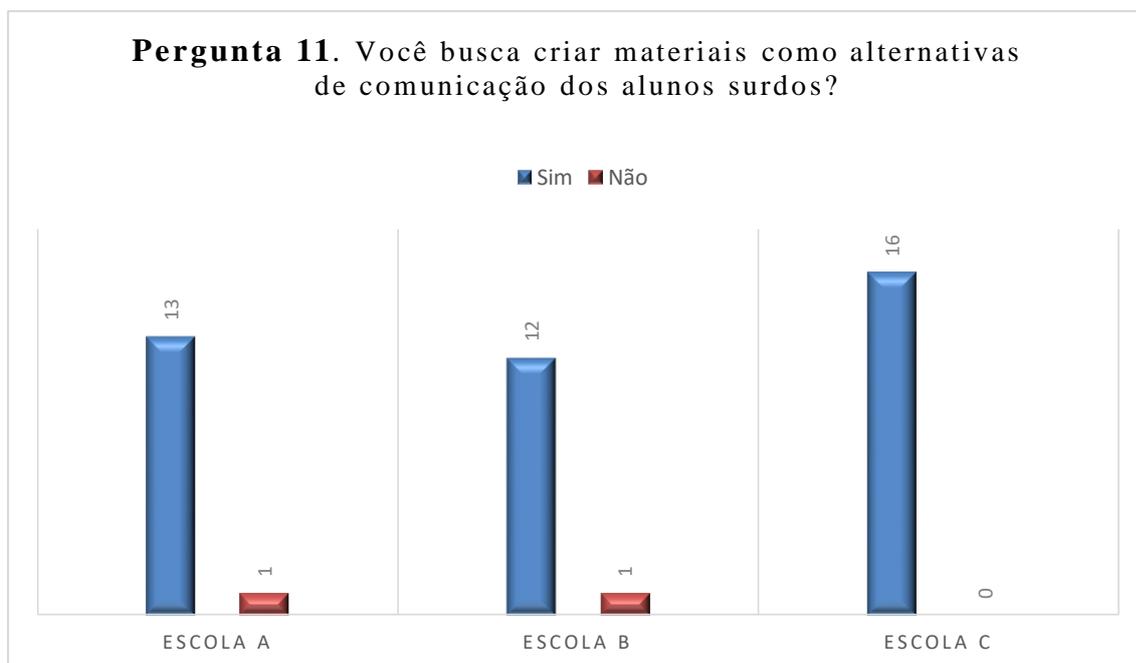


Obteve-se a seguinte resposta na escola A: 93% dos participantes, ou seja, 13 professores, afirmaram sentir dificuldade para adaptar os livros didáticos ofertados pela escola para atender a cultura surda de seus alunos, e 7%, 1 professor, revelou que não têm esse tipo de dificuldade. Nas escolas B e C, 100 % dos participantes que corresponde a 13 e 16 professores, têm dificuldade para adaptar o livro didático ofertado pela escola para a cultura surda de seus alunos.

Logo, 97,7% da população estudada, 42 professores, revelaram que sente dificuldade para adaptar os livros didáticos ofertados pela escola para a cultura dos alunos surdos e apenas 2,3% que corresponde a 1 professor revelou não sentir essa dificuldade. O uso do livro didático pelo professor é uma ferramenta importante e grande aliado nas práticas pedagógicas, segundo Freitas (2016). O livro didático para surdos ainda é pouco usado na sala de aula, devido a alguns equívocos relacionados ao ensino de uma segunda língua.

### Gráfico 13

Criar Materiais como Alternativas de Comunicação dos Alunos Surdos

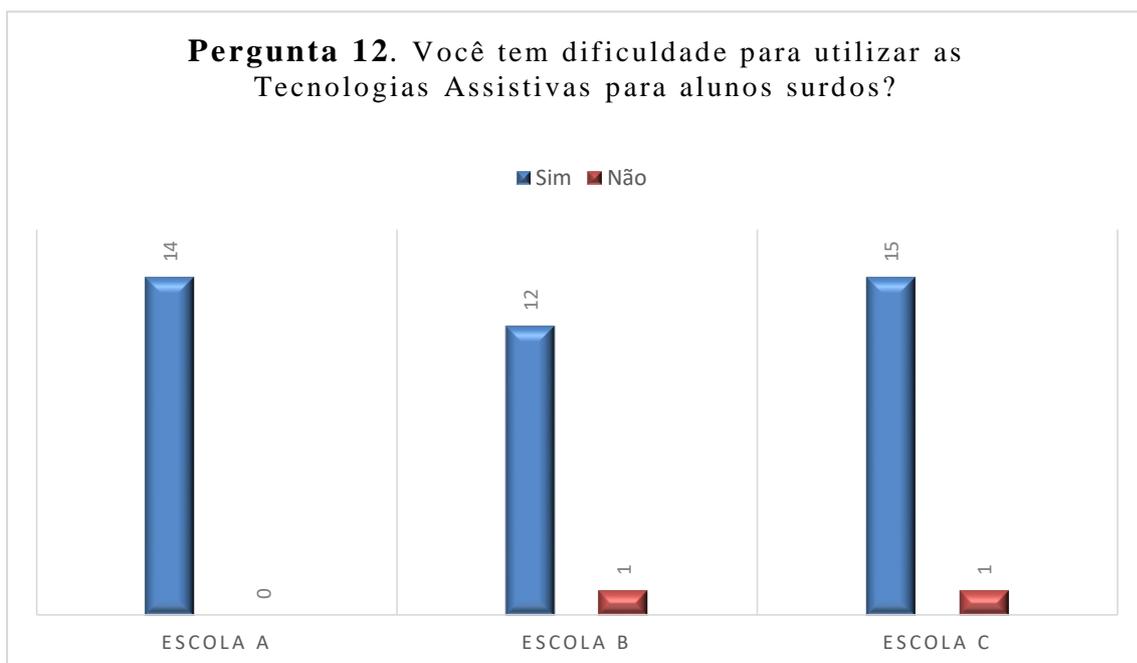


Obteve-se que na escola A, 93% dos participantes, que correspondem a 13 professores, afirmaram que buscam criar materiais como alternativas de comunicação dos alunos surdos, e 7% correspondendo a 1 professor apontam que não. Na escola B, 92 % dos participantes, 12 professores, buscam criar materiais para se comunicar com o aluno surdo, e, 8 % que corresponde a 1 professor revelou que não o faz. Já na escola C, 100 %, 16 professores, buscam criar materiais como alternativas de comunicação dos alunos surdos.

Nas práticas de Comunicação Alternativa, cada pessoa necessita de um tratamento específico, a utilização correta de uma das diversas técnicas ou tecnologias disponíveis para surdos é a Língua Brasileira de Sinais, ela é utilizada especialmente para surdos, parciais ou totais. Assim, 95% da população deste estudo, 41 professores criam materiais como alternativas de comunicação dos alunos surdos em oposição a 5% que não utilizam esta alternativa de comunicação. Na visão de Freitas (2016) a produção de materiais de ensino como alternativa de comunicação com alunos surdos, devem ser uma sequência de materiais que tem por objetivo criar instrumentos de aprendizagem para os estudantes surdos. Partindo da necessidade dos alunos de aprender duas línguas distintas e simultaneamente pelo fato de chegarem à escola sem aquisição ou com aquisição tardia da Libras e da Língua Portuguesa.

#### Gráfico 14

##### Tecnologias Assistivas para Alunos Surdos



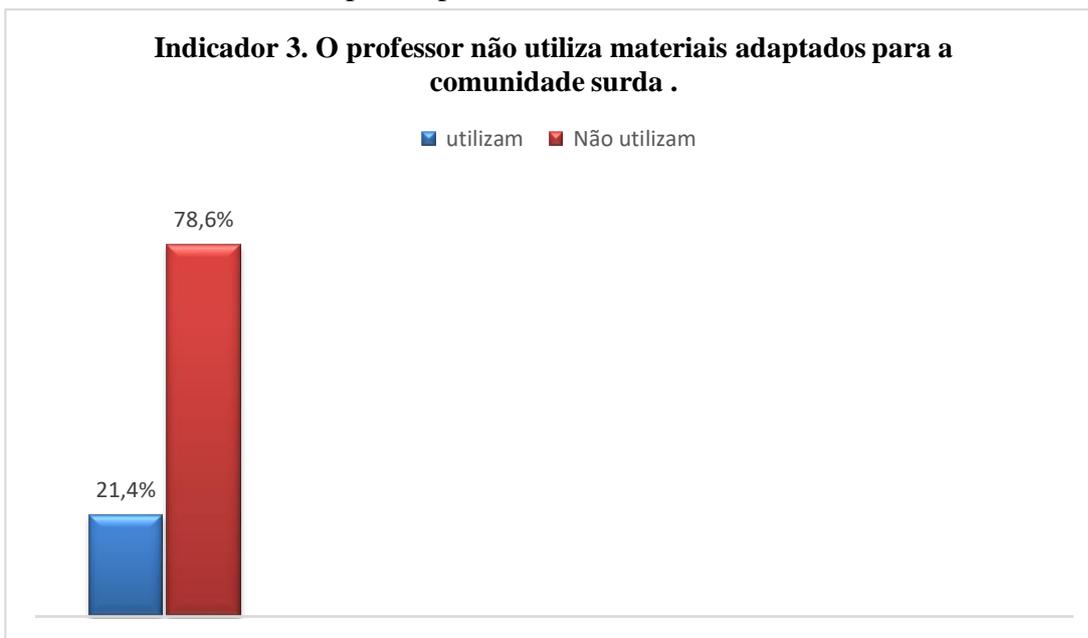
Na escola A, obteve-se que 100%, que correspondem a 14 professores afirmam ter dificuldades para utilizar as Tecnologias Assistivas (TA's) no ensino dos alunos surdos.

Assim como Na escola B, 92 % dos participantes (12 professores), e 88% da escola C (14 professores), enquanto 8% da Escola B (1 professor), e 12% da escola C (1 professor), negam ter dificuldades.

Para as dificuldades no uso das TA's obteve-se que 93,3% dos participantes, correspondentes a 40 professores, tem dificuldades, enquanto 6,7% não, isso representa um aspecto negativo, pois as TA's, segundo Almeida (2018) podem ser uma alternativa para o trabalho do professor na mediação da aprendizagem, envolvendo recursos, serviços, produtos, metodologias, estratégia e práticas que tem como objetivo proporcionar ou ampliar habilidades funcionais para que ocorra a participação do aluno surdo. Para que um aluno surdo construa conhecimento a partir de um ambiente de aprendizagem interativo, vários processos básicos estão envolvidos.

### Gráfico 15

Indicador 3. Materiais Adaptados para a Comunidade Surda



78,6% dos professores não utiliza materiais didáticos adaptados para a comunidade surda, uma vez que apresentam dificuldades para construí-los, tenham dificuldades para

adaptar o livro didático de acordo com a cultura surda e tenham dificuldades para utilizar as Tecnologias Assistivas- TAs disponíveis na escola. Por outro lado, 21,4% da população investigada, utiliza os materiais adaptados para a comunidade surda, apontando o uso materiais visuais adequados, e criação de alternativas de comunicação com os alunos surdos.

## Dimensão II

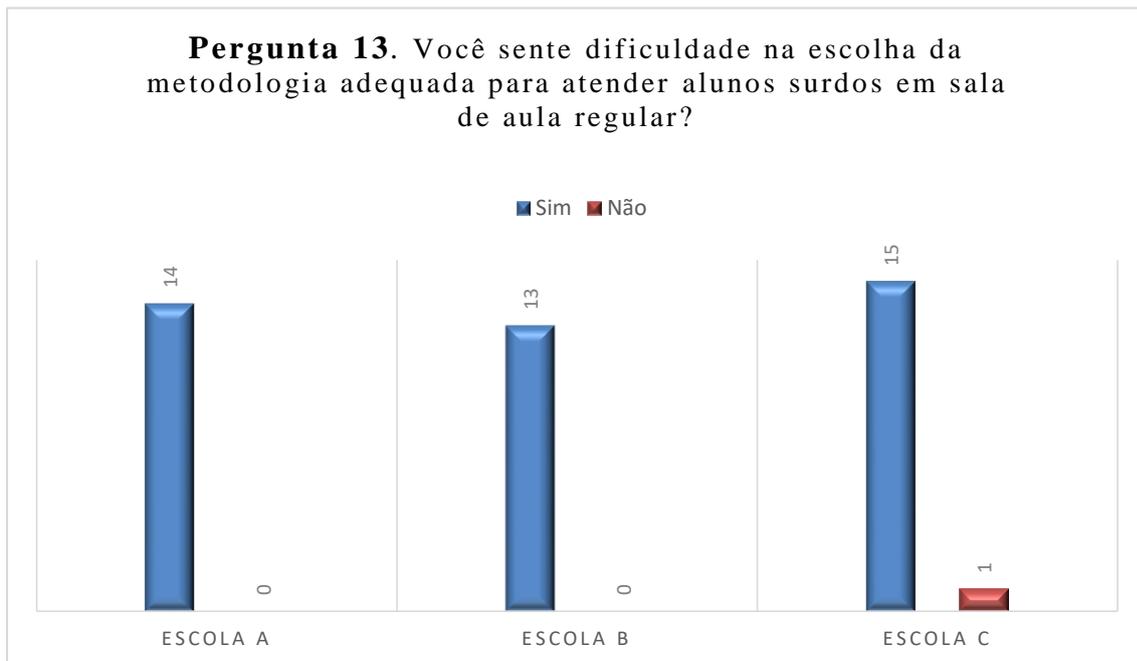
As dificuldades didático-pedagógicas do professor do ensino regular no processo de ensino para alunos surdos no Ensino Fundamental no ano de 2021 na cidade de Teresina-Piauí.

Indicador 4. O professor encontra entraves quanto a metodologia para atender alunos surdos. (Perguntas: 13 e 14)

Nas escolas A e B, os participantes foram unânimes, ou seja, 100% que corresponde a 14 professores da escola A e 13 professores da escola B revelaram sentir dificuldades para escolher a metodologia adequada para atender alunos surdos. Na escola C, 94% que corresponde a 15 professores, afirmaram sentir dificuldades enquanto 6% correspondente a 1 professor negou sentir qualquer dificuldade desta natureza.

## Gráfico 16

## Dificuldade na Escolha da Metodologia Adequada

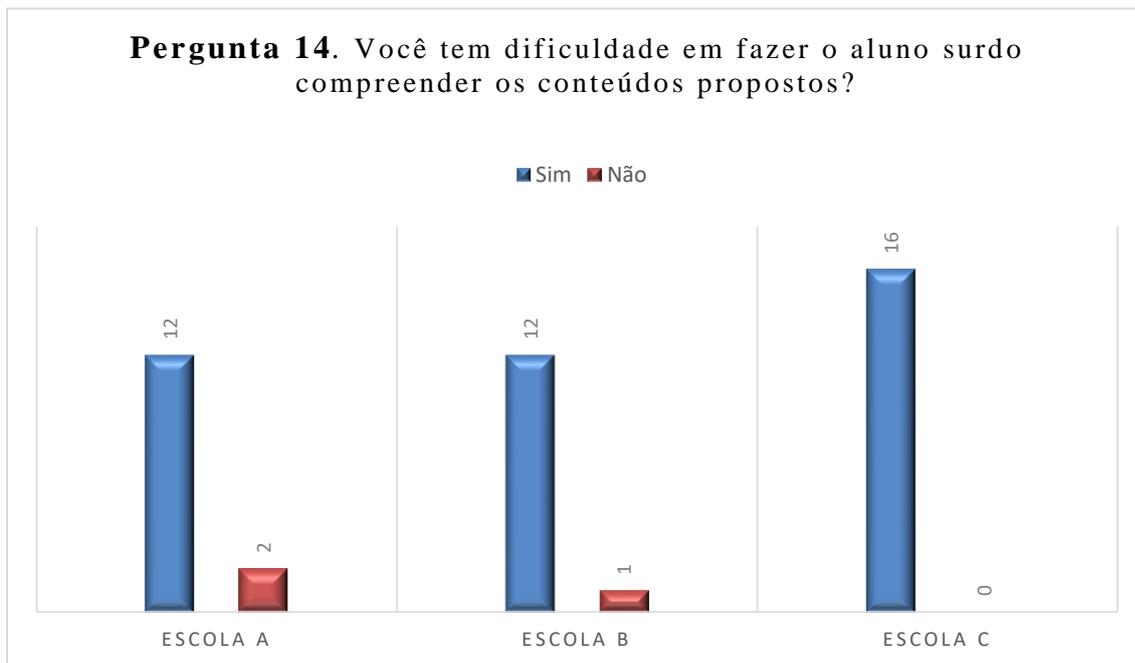


Logo, 98% dos participantes, que corresponde a 42 professores, sentem dificuldades para encontrar o procedimento de ensino mais adequado para os alunos surdos, isso é um ponto negativo para a educação dos surdos, visto que sua aprendizagem depende de metodologias adaptadas a eles, que de acordo com Alves (2016) o uso da metodologia de ensino adequada favorece a ampliação das potencialidades cognitivas dos alunos e interações essenciais para o seu desenvolvimento.

A presença do aluno Surdo em sala de aula exige que o professor reconheça a precisão da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno. Independente do parecer do aluno com alguma necessidade específica, cabe aos professor e aos demais profissionais da educação criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a esses alunos.

**Gráfico 17**

Dificuldade em Fazer o Aluno Surdo Compreender os Conteúdos Propostos



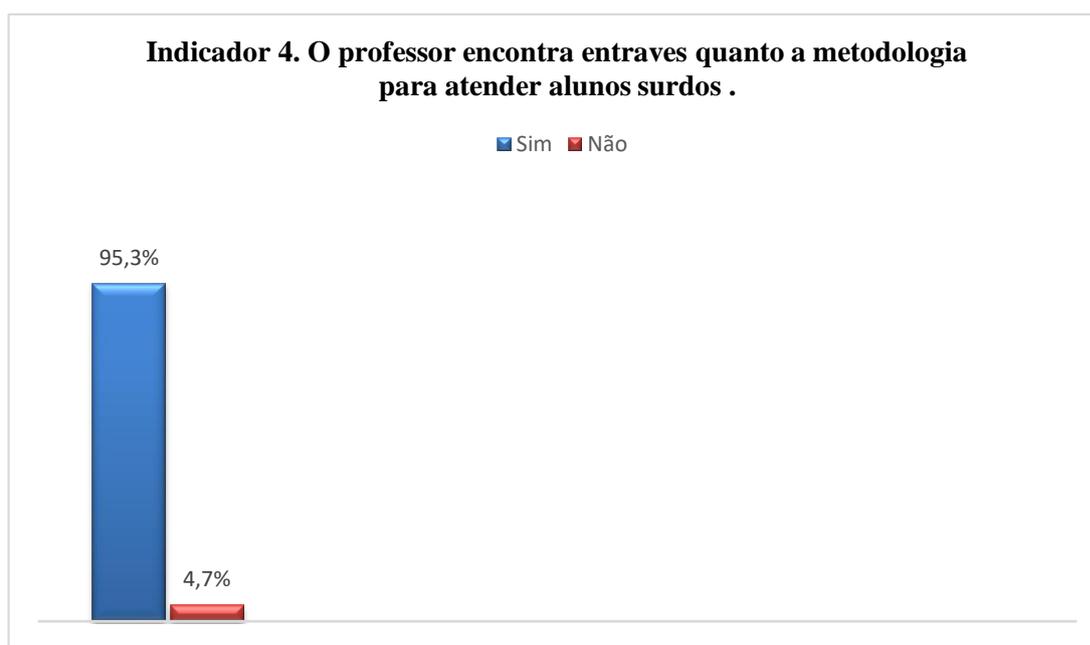
O gráfico 17 mostra que na escola A, 86% (12 professores) afirmaram possuir dificuldade em fazer o aluno surdo compreender os conteúdos propostos e 14% (2 professores) afirmaram não ter essa dificuldade. Na escola B 92% (12 professores) apontaram possuir essa dificuldade e 8% (1 professor) revelou que não possui dificuldade. Já na escola C os pesquisados foram unânimes: 100%, (16 professores), revelaram ter dificuldade, sim, em fazer o aluno surdo compreender os conteúdos propostos.

Assim, 92,7% (40 professores) têm dificuldade em fazer o aluno surdo compreender os conteúdos propostos, 7,3% (3 professores), revelaram não ter essa dificuldade. A resposta da maioria dos professores participantes dá margem a questionar se realmente o ensino está acontecendo, ou seja, se o professor está exercendo sua função, pois segundo Pozzer (2015), cabe ao professor que trabalha com alunos surdos buscar metodologias, ou seja, estratégia de ensino que favoreçam a compreensão de maneira contextualizada e com entendimento sobre

a função social dos conteúdos propostos para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. Em síntese, o professor deve compreender que sua atuação engloba saber lidar com as aspirações e necessidades de todos que ali adentram.

### Gráfico 18

Indicador 4. Entraves Metodológicos para Atender Alunos Surdos

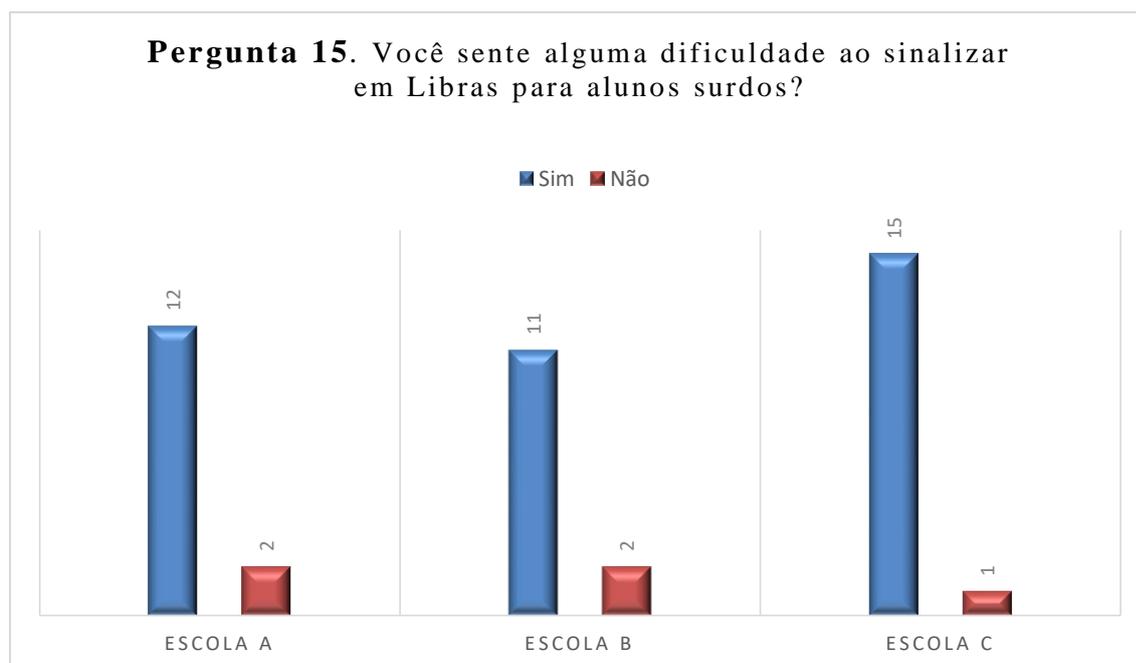


Como síntese do indicador 4, apresenta-se que 95,3% da população investigada encontra entraves metodológicos para atender alunos surdos em sala de aula regular, enquanto 4,7% não encontra este tipo de entrave. Não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando para que o aluno possa entender. A metodologia de ensino se ocupa diretamente na organização da aprendizagem dos alunos e do seu controle.

Indicador 5. Falta de conhecimento aprofundado da Libras. (Perguntas: 15, 16 e 17)

### Gráfico 19

## Dificuldade ao sinalizar em Libras para Alunos Surdos



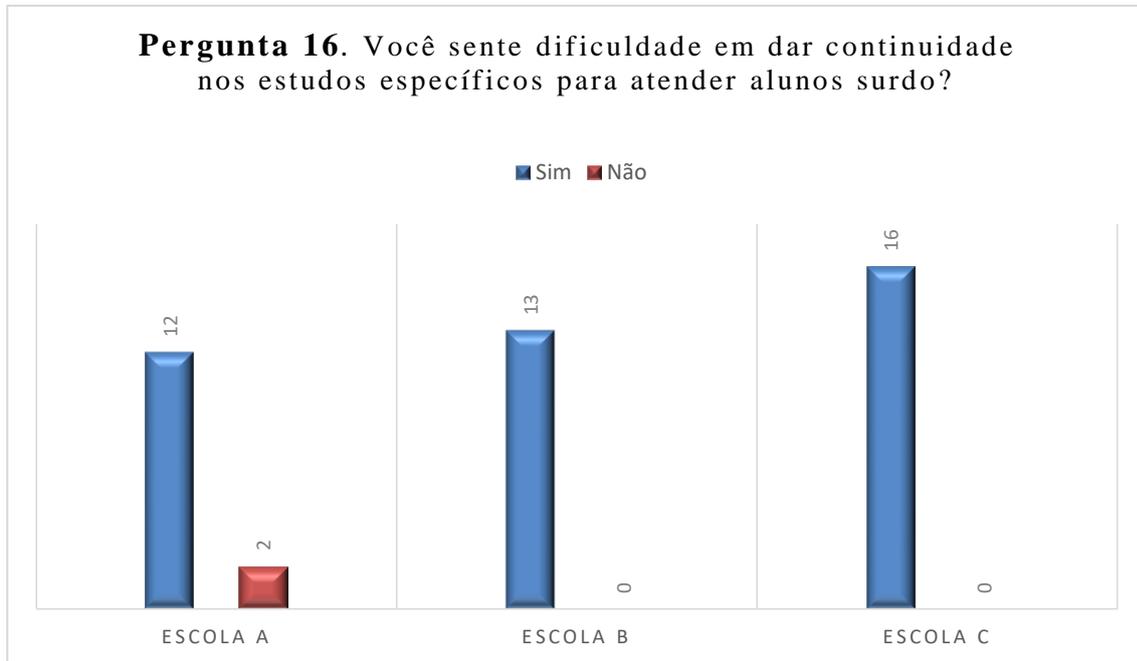
Analisando as respostas, observa-se que na escola A, 86% que correspondem a 12 professores afirmaram que sente alguma dificuldade ao sinalizar em Libras para alunos surdos e 14% correspondente a 2 professores relataram que não sente dificuldade ao sinalizar em Libras para alunos surdos. Na escola B, 85% que correspondem a 11 professores afirmaram que sente alguma dificuldade ao sinalizar em Libras para alunos surdos e apenas 15% correspondente a 2 professores revelaram não sentir esse tipo de dificuldade, na escola C, 94% que correspondem a 15 professores afirmaram sentir alguma dificuldade ao sinalizar em Libras para alunos surdos e 6% que corresponde a 1 professor, afirmou não possuir essa dificuldade.

Assim, 88,3%, 38 professores, sentem alguma dificuldade ao sinalizar em Libras para os alunos surdos e 11,7% revelaram não possuir essa dificuldade. Isso deve ser revisto nas escolas, pois, Segundo Gesser (2012), um baixo alcance da Libras, por parte dos professores, leva os alunos surdos ao isolamento, como poucos ouvintes usam a Libras, as pessoas com deficiência auditiva passam por sérios problemas na escola, no trabalho, os hospitais, no

cinema, nas clínicas, nas bibliotecas, nas ruas, etc. Para a pessoa surda, a Libras é uma linguagem primordial para seu convívio em sociedade, as experiências visuais são os modos pelos quais os surdos criam meios de percepção e comunicação com o mundo.

### Gráfico 20

Dificuldade em Dar Continuidade aos Estudos Específicos para Atender Alunos Surdos



Analisando as respostas, observa-se que na escola A, 86% que correspondem a 12 professores afirmaram que sente dificuldade em dar continuidade aos estudos específicos para atender alunos surdos e 14% correspondente a 2 professores relataram que não sentir dificuldade em dar continuidade aos estudos específicos para atender alunos surdos. Na escola B, 100% que correspondem a 13 professores afirmaram que sente dificuldade em dar continuidade aos estudos específicos para atender alunos surdos. O mesmo acontece na escola C 100% que correspondem a 16 professores afirmaram sentir dificuldade em dar continuidade aos estudos específicos para atender alunos surdos.

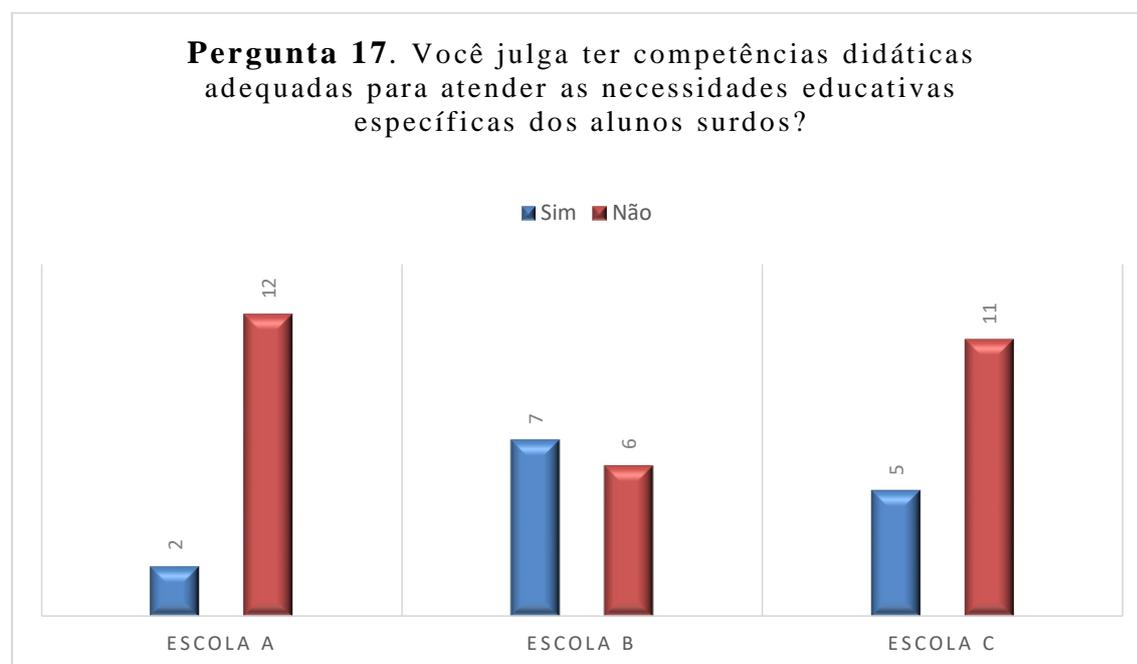
Portanto, 95,3%, 41 professores, revelaram sentir dificuldade em dar continuidade nos estudos específicos para atender alunos surdos, enquanto 4,6% assumiram não sentir

dificuldade em dar continuidade nos estudos para se qualificar. Muitos são os problemas que indispõem o docente para sua formação continuada e aprofundar seu conhecimento em Libras, tais como a alta rotatividade dos professores nas escolas e a falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho, que são próprios da carreira docente, corroborados pelos dados da prova Brasil e do Censo Escolar no ano de 2011, divulgados pelo Ministério da Educação e publicados em matéria jornalística no R7(2014).

A formação continuada de professores é uma forma de assegurar a atuação de profissionais mais preparados e capacitados dentro das salas de aula. Dessa forma, ela garante uma educação de qualidade para os seus alunos e, conseqüentemente, a comunidade na qual a escola está inserida. Portanto, a qualificação docente é essencial para o bom desempenho dos alunos.

### Gráfico 21

#### Competências Didáticas Adequadas para Atender Alunos Surdos



Analisando as respostas, observa-se que na escola A, 86% que correspondem a 12 professores julgam não possuir competências didáticas adequadas para atender alunos surdos e 14% correspondente a 2 professores, julgam ter competências didáticas adequadas para atender alunos surdos. Na escola B, 54% que correspondem a 7 professores julgam-se preparados didaticamente para atender alunos surdos, enquanto 46% deles, que corresponde a 6 professores avaliam que não têm estas competências. Já, na escola C, 69% que correspondem a 11 professores julgam não possuir competência didática para atender as necessidades educativas específicas dos alunos surdos, enquanto 31% que corresponde a 5 professores julgam-se capazes.

Nesse sentido 67% dos, 29 professores, revelaram que julgam não possuir competência didática para atender as necessidades específicas dos alunos surdos e 33%, e 14 professores, julgam ter tais competências didáticas. Segundo Santos (2015) ao afirmar que no âmbito escolar, quando se trata de situações que dependem do uso de Libras, muitos professores não têm competências didáticas que o permitam ensinar bem o aluno surdo e isso é lamentável, pois, a comunicação entre professor e aluno surdo é fundamental para manter o interesse do aluno durante a abordagem de conteúdos e para a aprendizagem satisfatória.

Na sociedade atual em que vivemos, as competências são essenciais para que o pessoa tenha sucesso em sua vida social e na carreira. A forma de conduzir suas relações, responsabilidades e profissão são determinadas por sua capacidade de a cada dia conviver e resolver as situações cotidianas.

## **Gráfico 22**

## Indicador 5. Conhecimento Aprofundado em Libras

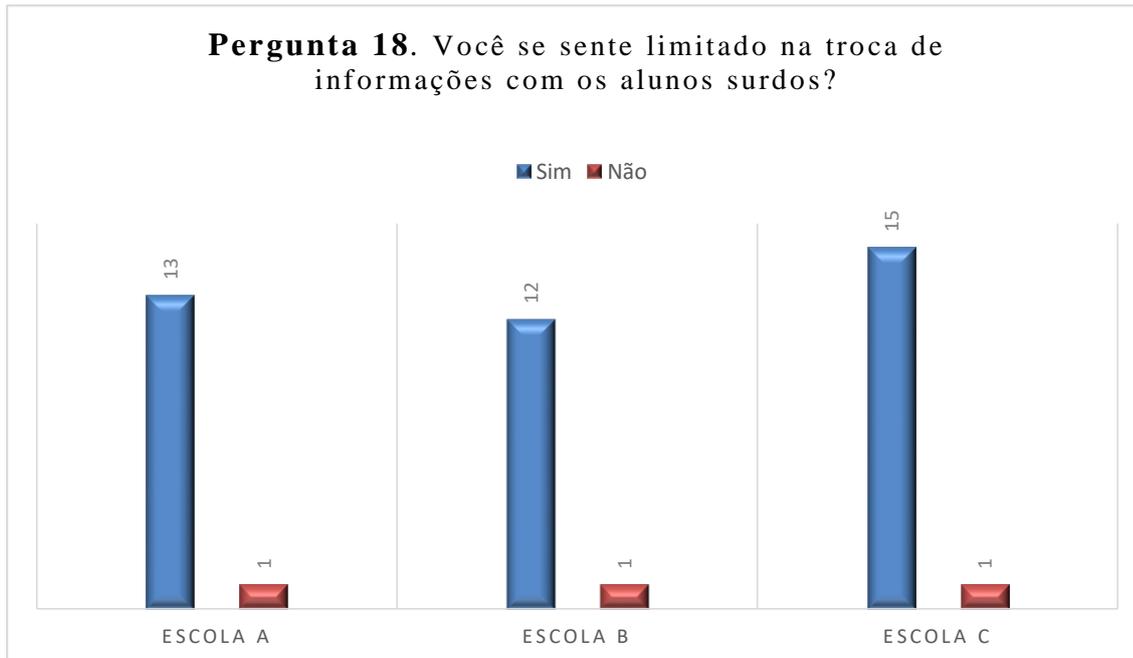


Desse modo, 36 professores, correspondentes a 83,6% da população investigada não possuem conhecimento aprofundado em Libras, que se manifesta através de dificuldades do professor para: sinalização em Libras, de dar continuidade aos estudos específicos e não possuir competências didáticas adequadas para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos. Ao contrário disso, 16,4%, 7 professores, para quem não falta este conhecimento aprofundado.

Indicador 6. Indisponibilidade do professor para se capacitar para trabalhar com alunos surdos. (Perguntas: 18, 19, 20 e 21)

**Gráfico 23**

## Limitação na Troca de Informações com Alunos Surdos



Os professores da escola A, 92% (12 professores) disseram sentir limitações na troca de informações com os alunos surdos e apenas 8% (1 professor) revelou não se sentir limitado na troca de informações. Na escola B, 93% (13 estudados) afirmaram não possuir limitações neste sentido e 7% (1 professor) nega sentir dificuldade. Na escola C, 94% (15 professores) sente limitação na troca de informações com o surdo e apenas 6% (1 professor) não.

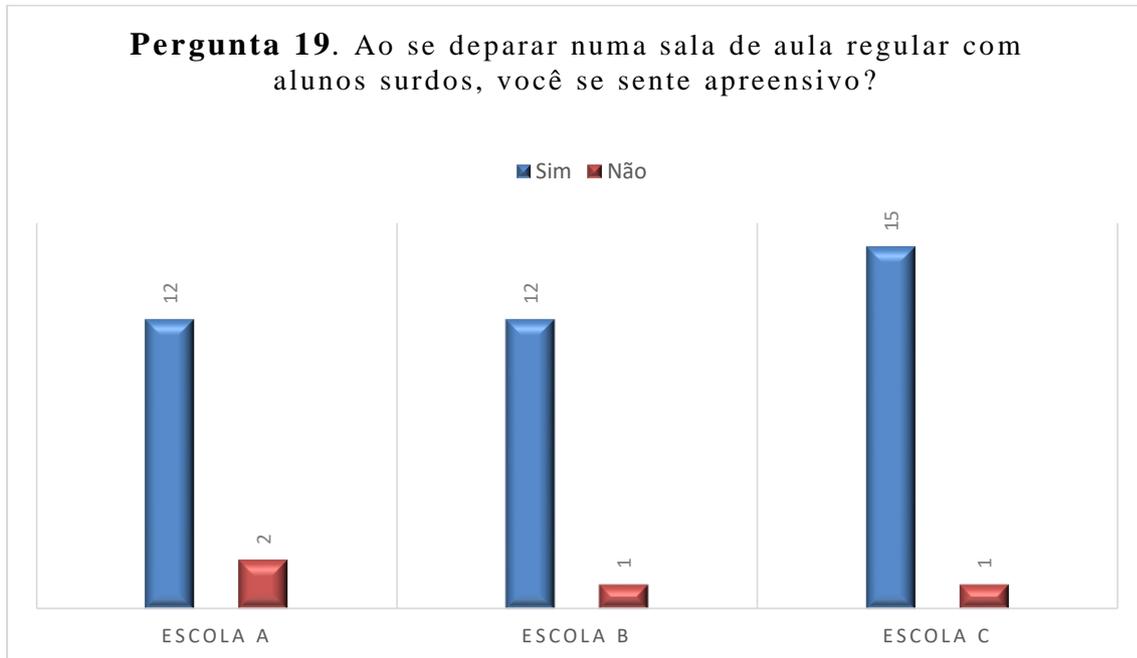
Logo, para 93% dos professores (40) das escolas investigadas possuem limitações na troca de informações com os alunos surdos e somente 7% deles (3) não têm limitações para trocar informações com os alunos surdos. Isso limita o convívio social, pois, problemas na troca de informações mostram falhas na comunicação com os alunos surdos, e segundo Muttão (2018), a falta de comunicação gera também limitações no convívio social, comprometendo a sua socialização e o acesso a todas as formas de reflexos da realidade.

Pode-se considerar a comunicação como uma ferramenta imprescindível em todos os tipos de relações, que só acontece de maneira satisfatória quando a mensagem é recebida com

o mesmo sentido com o qual ela foi transmitida, podendo ser realizada de várias maneiras, através da linguagem verbal ou não verbal, desde que seja um processo completo e coerente.

### Gráfico 24

Sentimento de Apreensão com a Presença do Aluno Surdo em Sala de Aula Regular



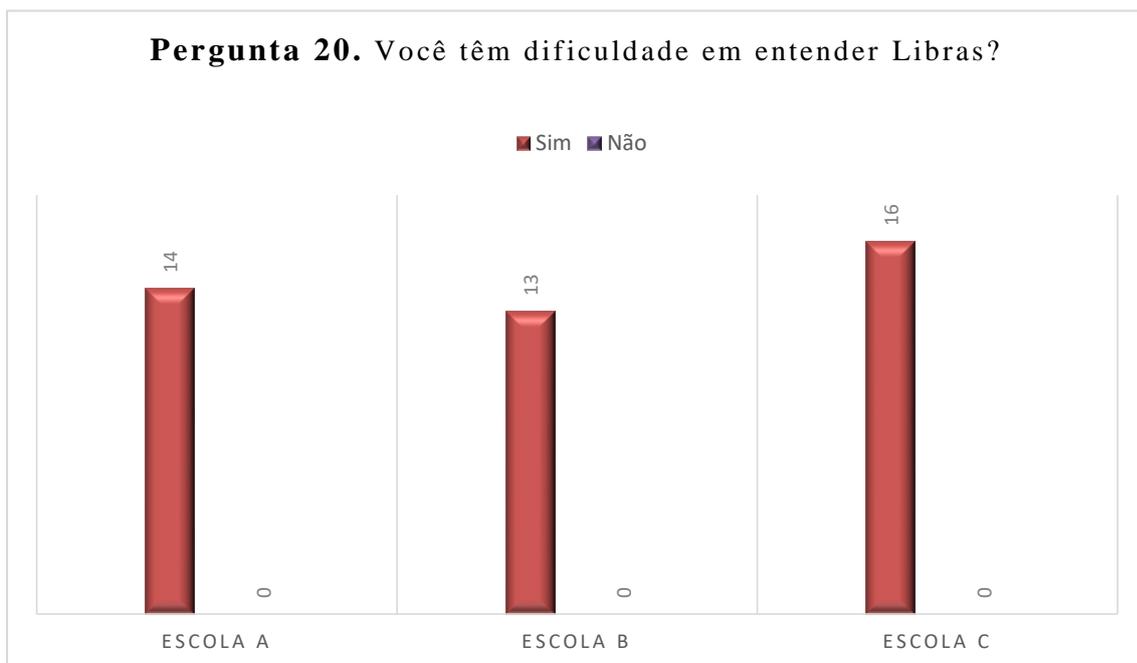
Analisando as respostas, observa-se que na escola A 92% que correspondem a 12 professores afirmaram que ao se deparar numa sala de aula com alunos surdos ficam apreensivos e 8% correspondente a 2 professores relataram que não se sente apreensivo. Na escola B, 92% que correspondem a 12 professores afirmaram sentir-se apreensivos e 8% que corresponde a 1 professor não sente essa apreensão e na escola C 94% que correspondem a 15 professores afirmaram que também se sente apreensivos e 6% que corresponde a 1 professor, afirmou não possuir essa dificuldade.

Logo, para 92,7% dos professores, 39 participantes, se sentem apreensivos ao se deparar numa sala de aula regular com alunos surdos e apenas 7,3%, 4 professores, não chegam sentem apreensivos. Os dados corroboram com Lacerda e Santos (2013), ao

afirmarem que professores ao se depararem em uma sala de aula regular com alunos surdos, ficam bastante apreensivos, pois isso requer do professor o domínio da Libras, em vista que é uma língua reconhecida como meio legal de comunicação e expressão do sujeito surdo, portanto, os mesmos devem se comunicarem através dela.

### Gráfico 25

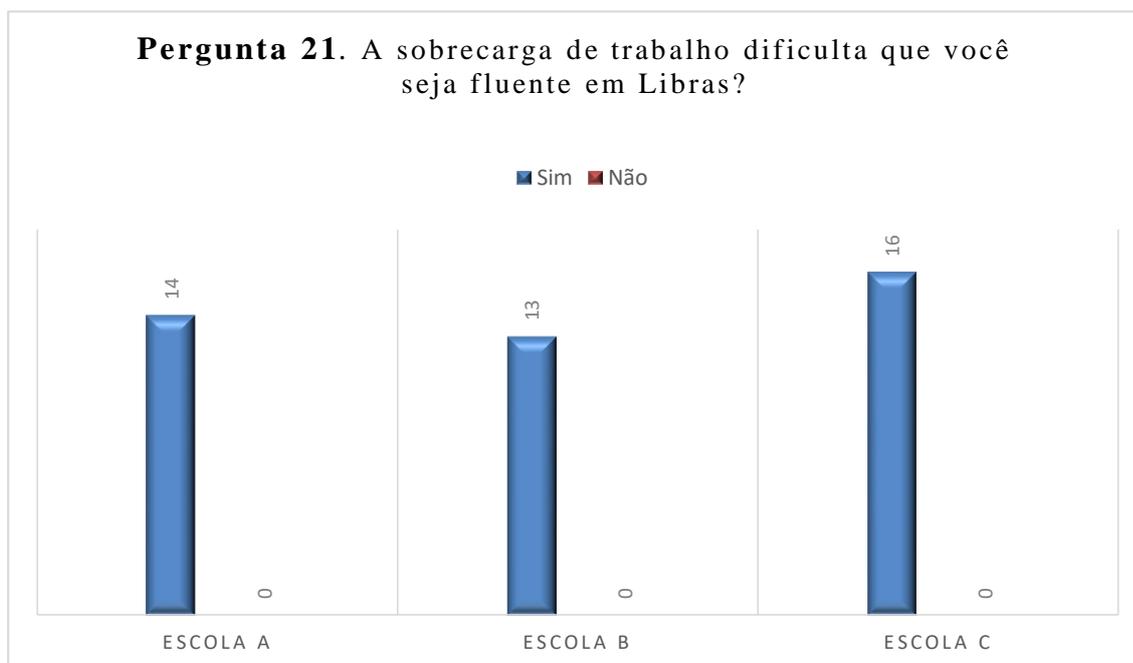
Dificuldade em Entender Libras



100% dos participantes (43 professores) revelaram que possuem dificuldades em entender Libras, isso reflete negativamente no aprendizado dos alunos surdos, pois, os professores não conseguirão entender o que eles expressam. E a Libras é uma ferramenta que possibilita ao surdo exercer a comunicação (Lacerda e Santos, 2013) com os professores e com os demais alunos. A língua existe como um código linguístico usado por uma sociedade, assim ela é totalmente social. Existem diversos fatores que influenciam na maneira como falamos idade, sexo, profissão, escolaridade, etc. As línguas de Sinais estão dentro de todos esses contextos, pois os sinais foram surgindo de forma natural.

**Gráfico 26**

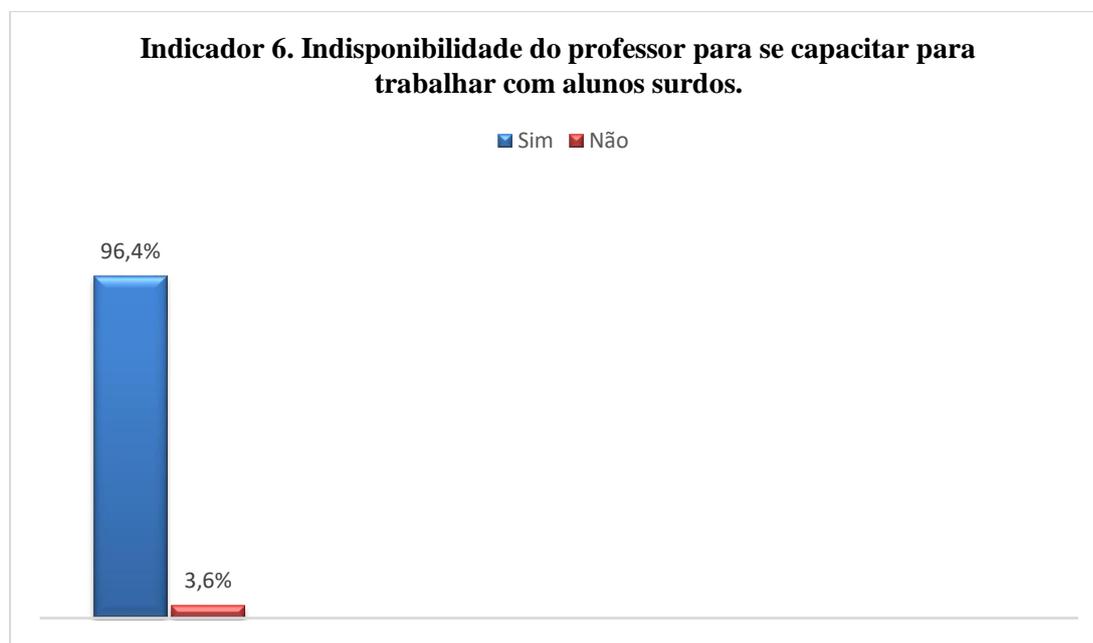
## A Sobrecarga de Trabalho



100% dos participantes (43) afirmaram que a sobrecarga de trabalho dificulta que tenham fluência em Libras e, conseqüentemente, para que o professor seja bilíngue, representando, assim, um ponto negativo para o aprendizado e conseqüentemente o desenvolvimento dos alunos surdos. Isso remete a Lacerda (2015), em um contexto bilíngue, o professor precisa ser fluente na língua, já que o foco das aulas passa a ser não somente a decodificação de informações e sim o aprendizado de forma holística e com foco na comunicação. Portanto é necessário que o professor seja bilíngue, para que a educação dos surdos aconteça de forma integral.

**Gráfico 27**

Indicador 6. Indisponibilidade de Capacitação do Professor para Trabalhar com Alunos Surdos



Do indicador 6 obteve-se que: 96,4% (42 professores), da população investigada não possui disponibilidade para se capacitar para trabalhar com alunos surdos, isso se revela na limitação na troca de informações com os alunos surdos, na sua apreensão ao se deparar numa sala de aula regular com alunos surdos, e, no que refere a Libras, na falta de tem entendimento dessa língua, dificuldades estas que se mantêm, pois a sobrecarga de trabalho dificulta que o professor seja fluente em Libras e se torne verdadeiramente bilíngue.

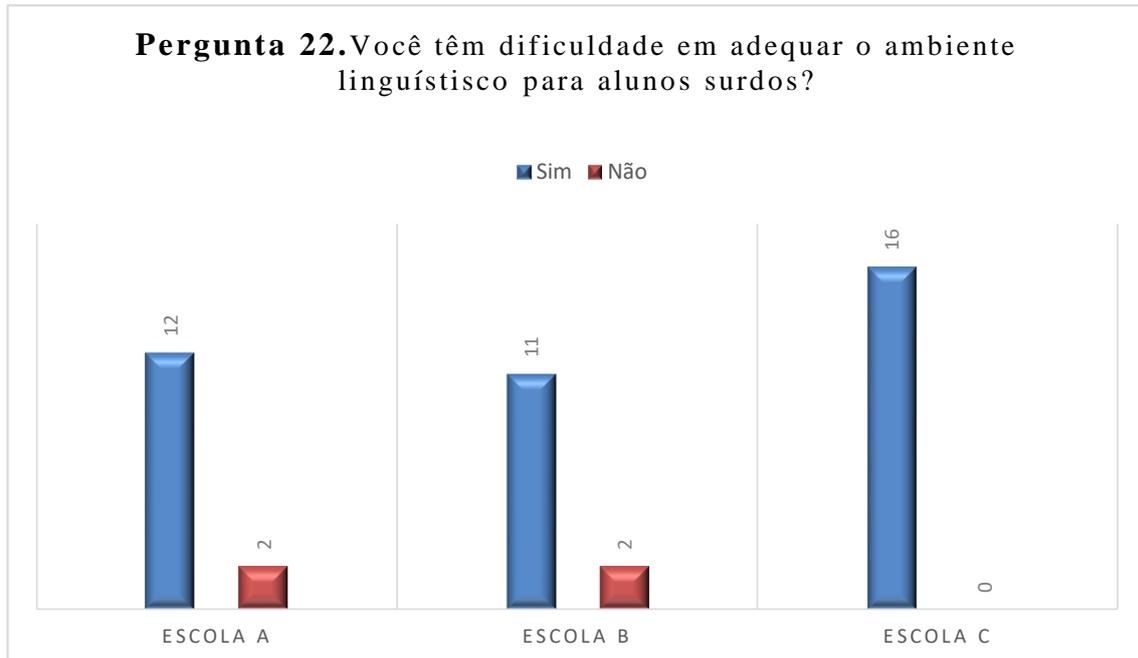
**Dimensão III**

As dificuldades linguísticas do professor no ensino regular para alunos surdos no ensino fundamental.

Indicador 7. O professor não consegue adequar o ambiente Linguístico para a educação bilíngue dos alunos surdos. (Perguntas: 22 e 23)

**Gráfico 28**

Dificuldade em Adequar o Ambiente Linguístico para Alunos Surdos



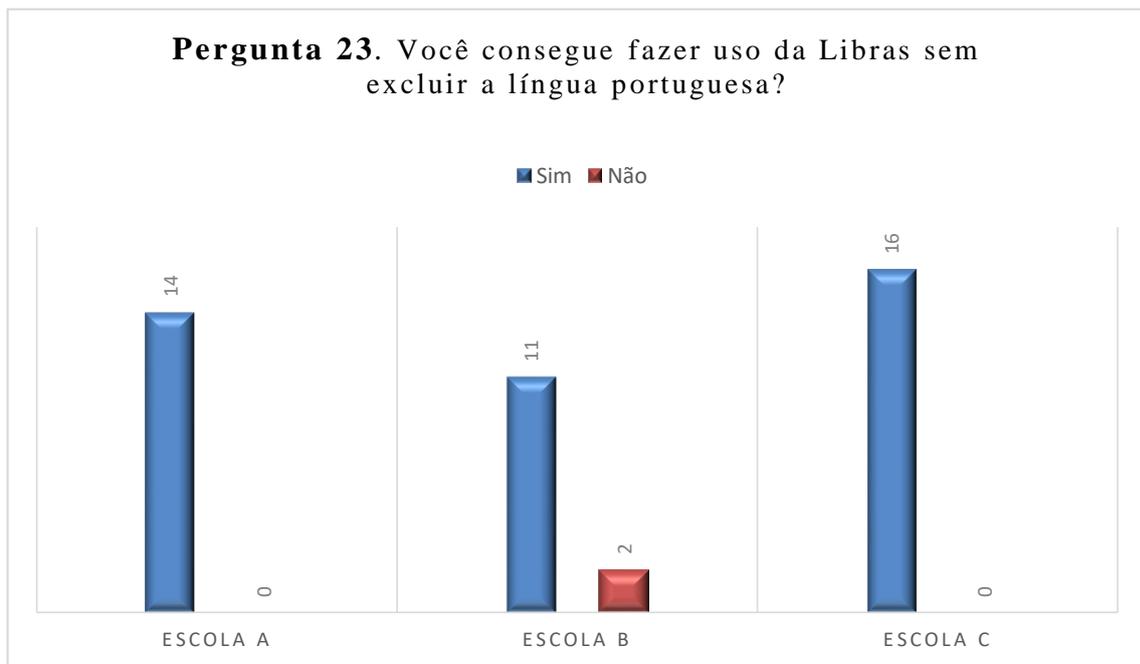
Com base nas respostas, observa-se que na escola A, 86% (12 professores) afirmaram ter dificuldade em adequar o ambiente linguístico para alunos surdos e 14% (2 professores) assumiram não ter dificuldade em adequar o ambiente linguístico para alunos surdos. Na escola B, 85% (11 professores) reconhecem ter dificuldade em adequar o ambiente linguístico para alunos surdos enquanto 15% (2 professores) não indicam ter dificuldade em adequar o ambiente linguístico para alunos surdos. Na escola C 100% (16 professores) participantes afirmaram ter dificuldade em adequar o ambiente linguístico para alunos surdos.

Em suma, 90,3% da população investigada (39 professores) afirma ter dificuldade em adequar o ambiente linguístico para alunos surdos, e apenas 9,7% (4 professores) não expressam dificuldade em realizar adequações do ambiente linguístico. Os dados apontam para o perigo de que o aluno surdo venha a enfrentar dificuldades na aquisição da linguagem, indicados por Quadros (2011), além de todas às suas consequências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória.

A fertilidade de um ambiente linguístico em educação de surdos, compreende as possibilidades de aquisição da primeira e segunda línguas, bem como o uso absoluto da língua de sinais, mas não apenas dela, já que esse uso não exclui o contato do aluno surdo com as demais línguas envolvidas em sua educação bilíngue.

### Gráfico 29

Uso da Libras sem Excluir a Língua Portuguesa



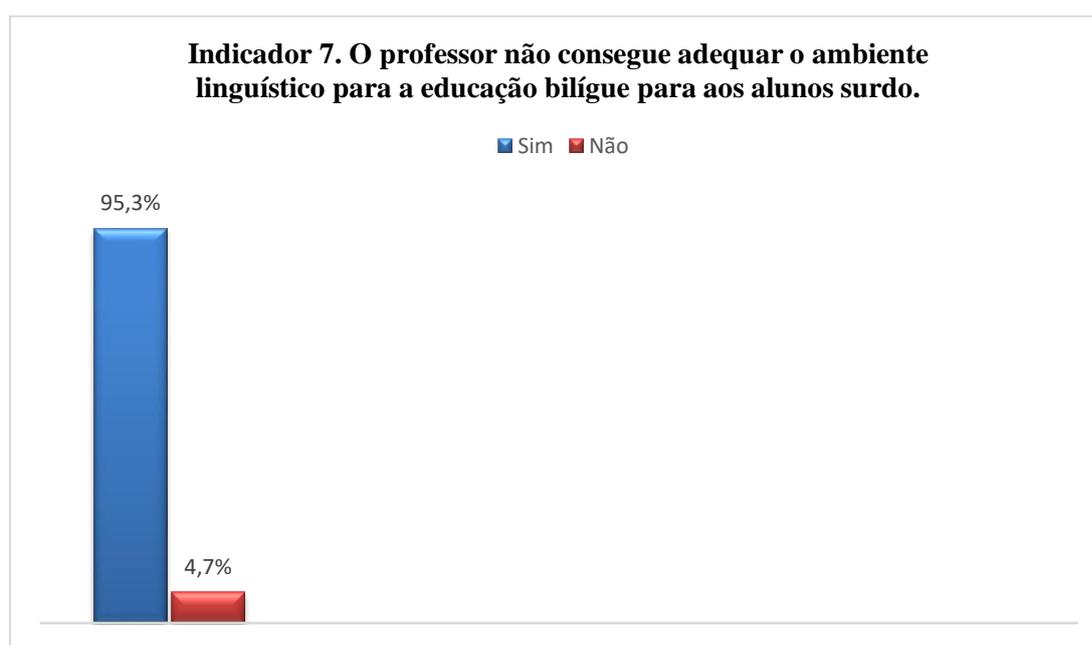
No gráfico 29, observa-se que, na escola A e C, 100% (14 e 16 professores respectivamente) afirmaram que conseguem fazer uso da Libras sem excluir a língua portuguesa. Na escola B, 85%, (11 professores) afirmaram conseguem fazer uso da Libras sem excluir a língua portuguesa e 15% (2 professores) afirmaram não conseguem fazê-lo.

Então, 95% dos professores (41) participantes deste estudo, afirmaram que conseguem fazer uso da Libras sem excluir a língua portuguesa e somente 5% (2) revelaram que não conseguem fazer uso da Libras sem excluir a língua portuguesa. É importante ressaltar que, historicamente, nas políticas linguísticas brasileiras, há uma tendência à subtração das línguas, como se o uso de uma língua levasse ao não uso de outra; no caso da

educação de surdos, de acordo com Quadros (2015), como se o uso da língua de sinais excluísse o uso da língua portuguesa. Segundo a autora, em uma perspectiva auditiva, saber mais línguas apresenta mais vantagens, tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural.

### Gráfico 30

Indicador 7. Ambiente Linguístico para a Educação Bilíngue para aos Alunos Surdos



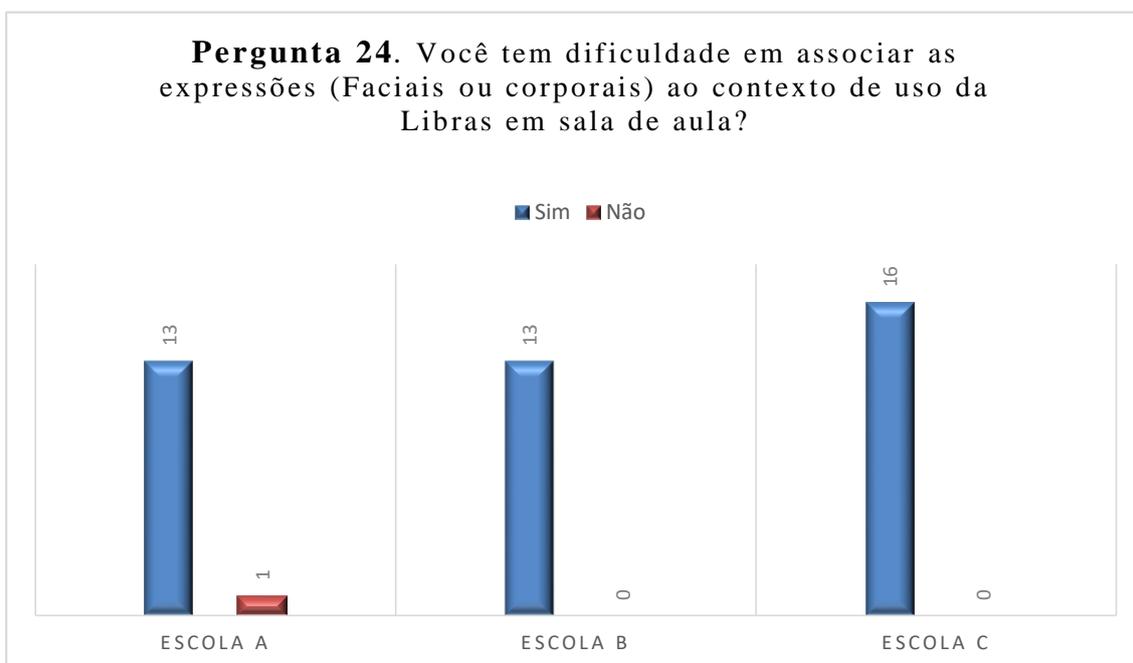
O gráfico mostra que apenas 4,7% (2) dos professores não têm dificuldades em adequar o ambiente linguístico. Dessa maneira 95,3% (41) dos pesquisados concordam que não conseguem adequar o ambiente linguístico para a educação bilíngue dos alunos surdos, evidenciado quando o professor afirma não conseguir adequar o ambiente linguístico para o aluno surdo, e, mesmo que uma parcela bem pequena da população expresse que não consegue fazer uso da Libras sem excluir a língua portuguesa, esta dificuldade poderá comprometer o ensino para alunos surdos em sala de aula regular, pois o no ambiente linguístico bem trabalhado favorece a educação bilíngue.

Indicador 8. O professor não entende o sistema linguístico da Língua de Sinais

(Perguntas: 24 e 25)

### Gráfico 31

Dificuldade em Associar as Expressões Faciais/ Corporais ao Contexto de Uso da Libras na Sala de Aula



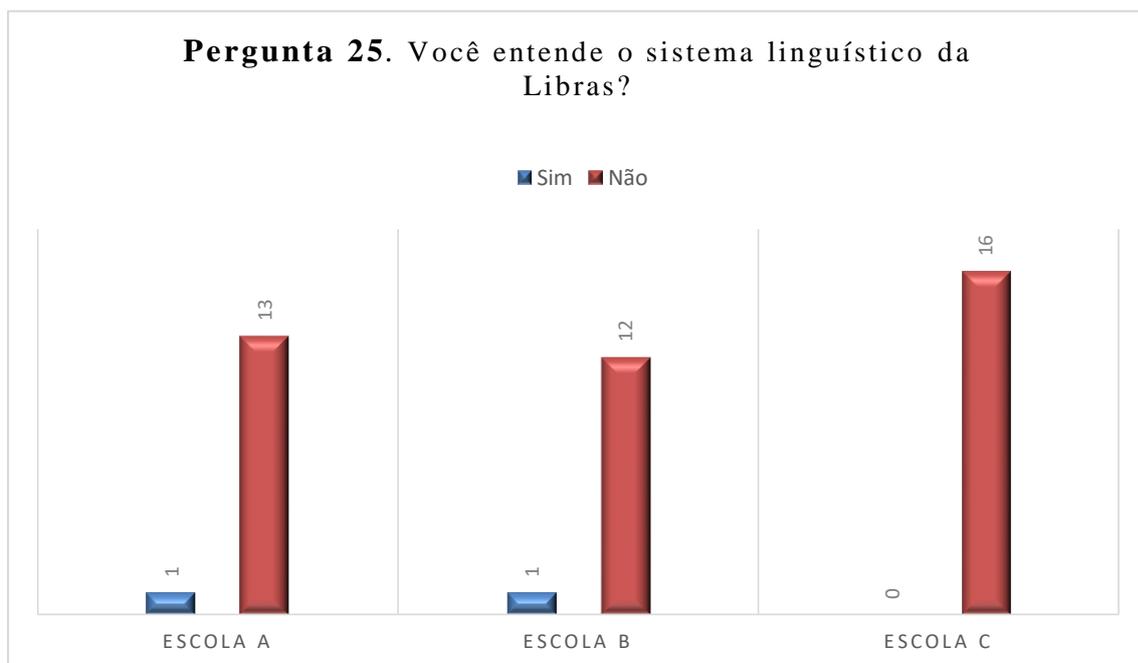
As respostas indicam que na escola A 93% (13 professores) afirmaram ter dificuldades em associar as expressões faciais e corporais ao contexto de uso da Libras em sala de aula e apenas 7% (1 professor) negou. Nas escolas B e C, os professores foram unânimes, ou seja, 100% que correspondem na escola B (13 professores) e na escola C (16 professores), revelarem possuir dificuldades em associar as expressões faciais e corporais ao contexto de uso da Libras em sala de aula.

Sendo assim, 97,7% (42 professores) apresentam dificuldades em associar as expressões faciais e corporais ao contexto de uso da Libras na sala de aula, enquanto que 2,3% (1 professor) não apresenta essa dificuldade.

Para Quadro e Karnopp (2014) as expressões faciais e corporais são de fundamental importância para o entendimento do sinal na Libras, devem ser feitas com a maior naturalidade possível, e isso só acontece com a prática cotidiana, sendo encontradas no rosto, na cabeça e no tronco, podendo ocorrer simultaneamente ou não.

### Gráfico 32

Sistema Linguístico da Libras

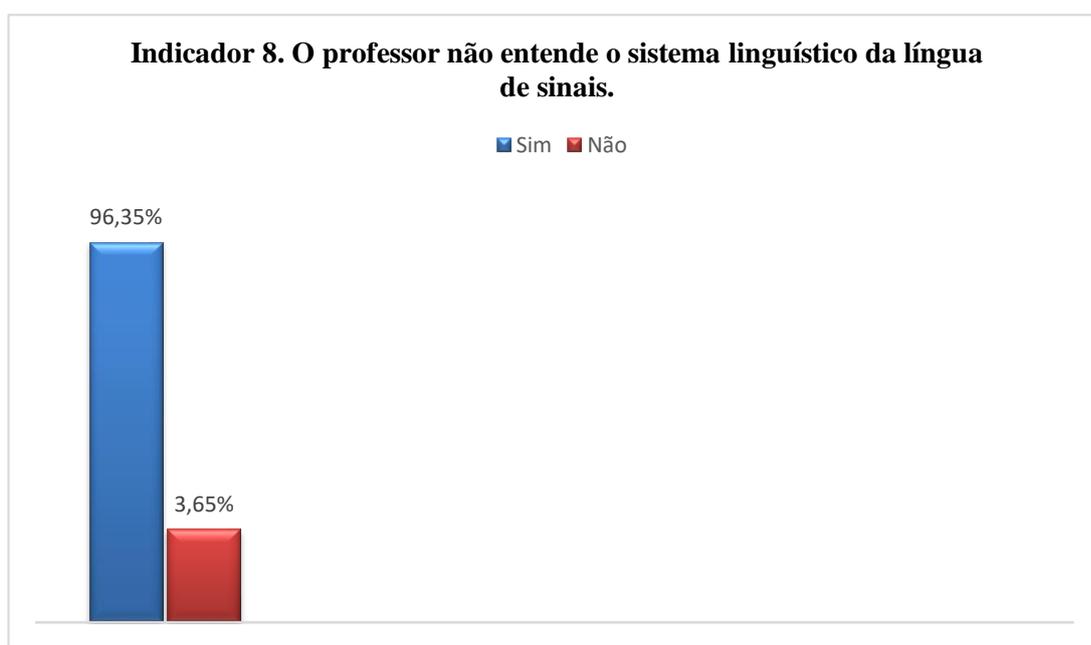


Na escola A, obteve-se que 93%, que correspondem a 13 professores não entendem o sistema linguístico da Libras e 7% que corresponde a 1 professor afirmou entende o sistema linguístico da Libras. Nas escolas B, 92 % (12 professores) não entender o sistema linguístico da Libras, enquanto 8% que corresponde a (1 professor) deixou claro que entender o sistema linguístico da Libras e 100% da escola C, ou seja, (16 professores) revelaram não entenderem sobre o sistema linguístico da Libras.

Desse modo, 95% (41 professores) da população estudada não entende o sistema linguístico da Libras e apenas 5% (2 professores) revela que entende. A Libras possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento

comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural e científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence. Quadros (2011). Para que acontecer uma comunicação através da Libras, os sinais são utilizados a partir de combinações, movimentos, direção e expressões que são realizadas durante o movimento. Gráfico 33

#### Indicador 8. Sistema Linguístico da Língua de Sinais

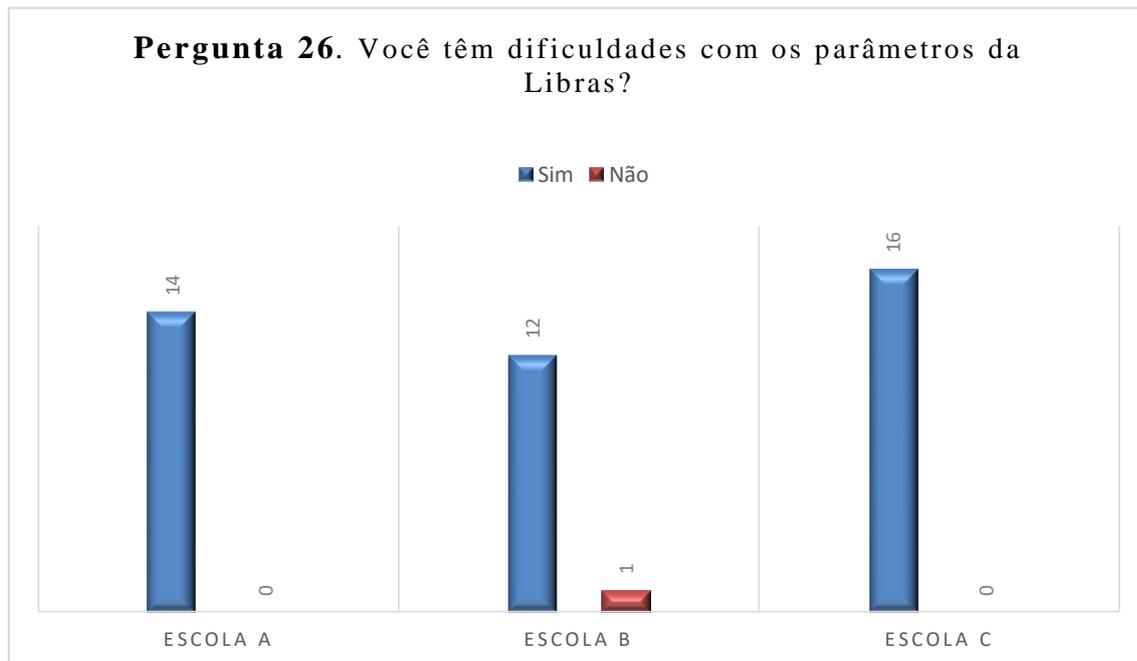


Para 3,65% (2) professores participantes entender o sistema linguístico da língua de sinais não é um problema, mas para e 96,35% (41 professores) representa uma dificuldade para ensinar o aluno surdo em sala de aula regular, pois não conseguem associar as expressões faciais/corporais dos alunos surdos em sala de aula, e além disso, não entendem o sistema linguístico da Libras.

Indicador 9. O professor não utiliza adequadamente os Parâmetros Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. (Perguntas: 26, 27 28 e 29)

**Gráfico 34**

Dificuldades com os Parâmetros da Libras

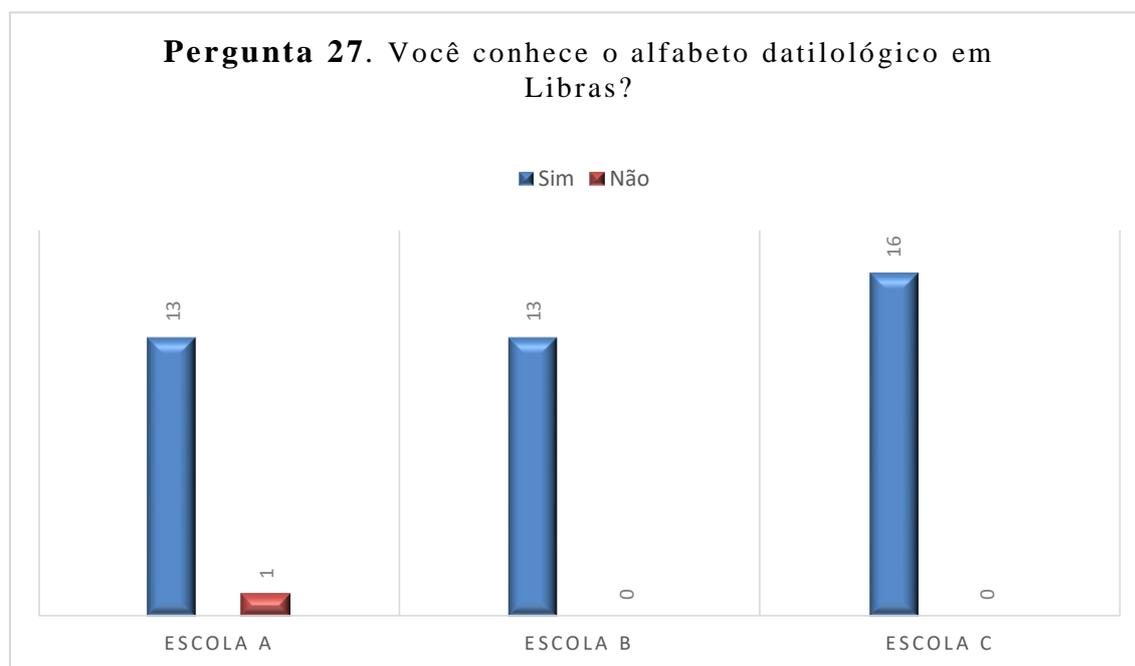


Na escola A e na Escola C obteve-se 100% das respostas apontando que os professores (14 e 16 respectivamente) têm dificuldade com os parâmetros da Libras. Na escola B, 92% que correspondem a 12 professores também tem dificuldades com os parâmetros enquanto 8% que corresponde a 1 professor negou ter qualquer dificuldade quanto aos parâmetros da Libras.

Assim, 97,3% (42 professores) participantes têm dificuldade quanto ao conhecimento dos parâmetros da Libras e 2,3% (1 professor) não apresenta dificuldade. Quadros e Karnopp (2014) os parâmetros são combinações entre configurações de mãos; ponto de articulação; orientação; movimento; expressão facial ou corporal, se o professor apresenta esta dificuldade, então, compromete a comunicação, pois o uso inadequado dos parâmetros pode levar a incompreensão do aluno.

**Gráfico 35**

Alfabeto Datilológico em Libras



Analisando as respostas, observa-se que na escola A 93% que correspondem a 13 professores afirmaram conhecer o alfabeto datilológico em libra enquanto 7% que corresponde a 1 professor negar não conhecer. Já nas escolas B e C, por unanimidade, ou seja 100% que correspondem na escola B 13 professores e na escola C 16 professores afirma ter conhecimento do alfabeto datilológico em Libras.

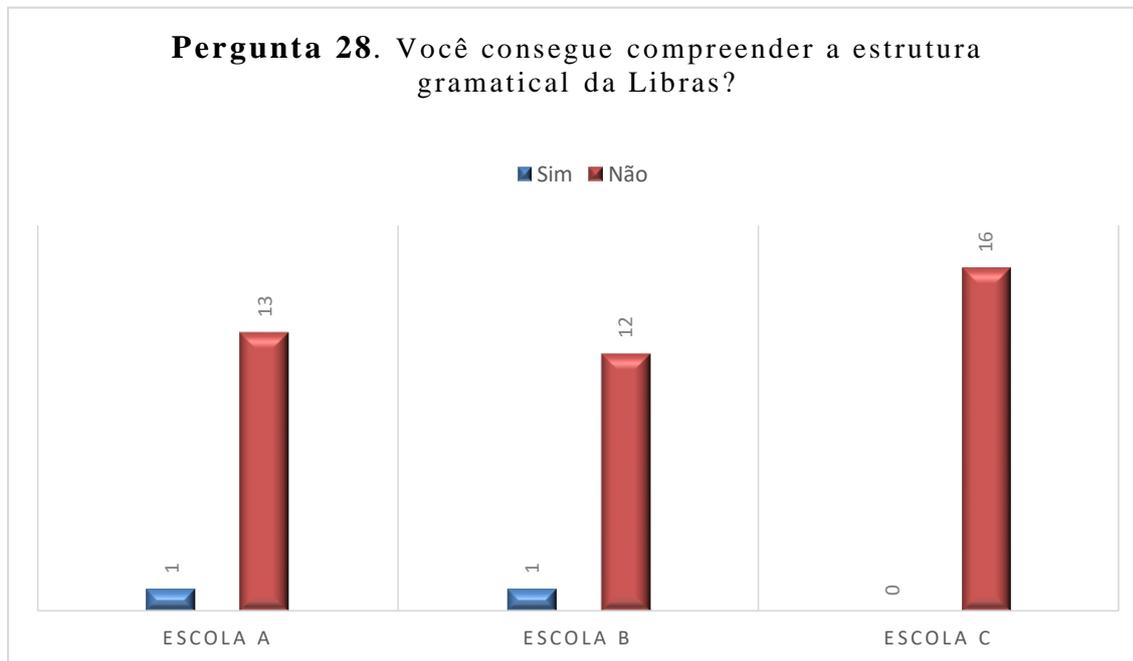
Logo, 97,7% (42 professores) pesquisados afirmaram conhecer o alfabeto datilológico em Libras, enquanto 2,3% (1 professor) negou não conhecer. Segundo Doziat (2014), o alfabeto datilológico refere-se ao alfabeto em Libras e possui função de permitir a soletração das palavras ao surdo e é utilizado para palavras que não possui sinal representativo, no entanto este conhecimento é elementar.

É um recurso das línguas de sinais que utiliza as mãos para representar o alfabeto das línguas orais. Cada letra ou número são representadas por configurações de

mão específicas, descreve nomes próprios de pessoas ou lugares, símbolos, siglas, ou mesmo como recurso para quem está iniciando seu aprendizado em Libras.

### Gráfico 36

#### Estrutura Gramatical da Libras



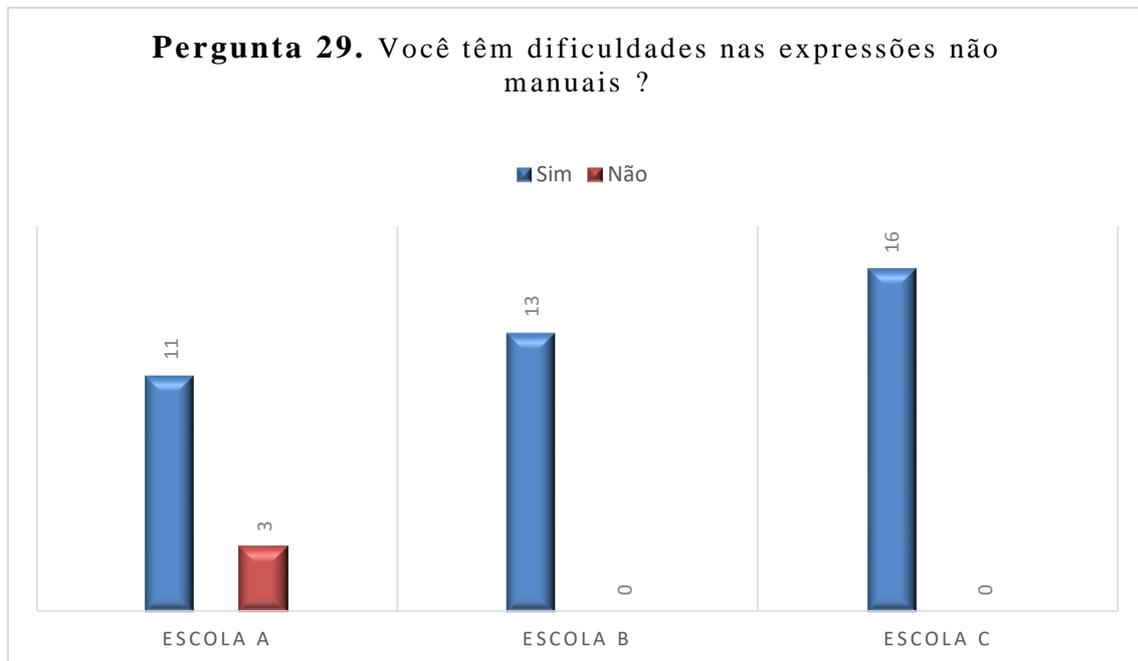
Observa-se que na escola A, obteve-se 93% que correspondem a 13 professores não compreenderem a estrutura gramatical da Libras e 7% que corresponde a 1 professor compreender essa estrutura. Na escola B, 92% que correspondem a 12 professores não compreender a estrutura gramatical da Libras enquanto 8% que corresponde a 1 professor compreende a estrutura gramatical da Libras. Na escola C obteve-se que 100% que correspondem a 16 professores não compreendem a estrutura gramatical da Libras.

Dessa maneira, 95% (41) dos professores estudados não compreendem a estrutura gramatical da Libras e apenas 5% (2) revelou compreende-la. É necessário que o professor tenha conhecimento da estrutura gramatical, que para Quadros e Karnopp (2014) representa o domínio necessário do sistema de regras da Libras. Em não conhecendo esta estrutura, os docentes não poderão oportunizar que ao aluno tenha acesso às regras que regem o uso desses

símbolos e que a formam as línguas de sinais, determinadas pela gramática universal inata e pela interação entre a percepção visual e a produção gestual.

### Gráfico 37

Dificuldades nas Expressões não Manuais



Analisando as respostas, observa-se que na escola A, 79% que correspondem a 11 professores afirmaram ter dificuldades as expressões não manuais e 21% que corresponde a 3 professores negaram possuir dificuldades as expressões não manuais. Já nas escola B e C, obteve-se por unanimidade, ou seja 100% que correspondem na escola B 13 professores e na escola C 16 professores afirma ter dificuldades nas expressões não manuais.

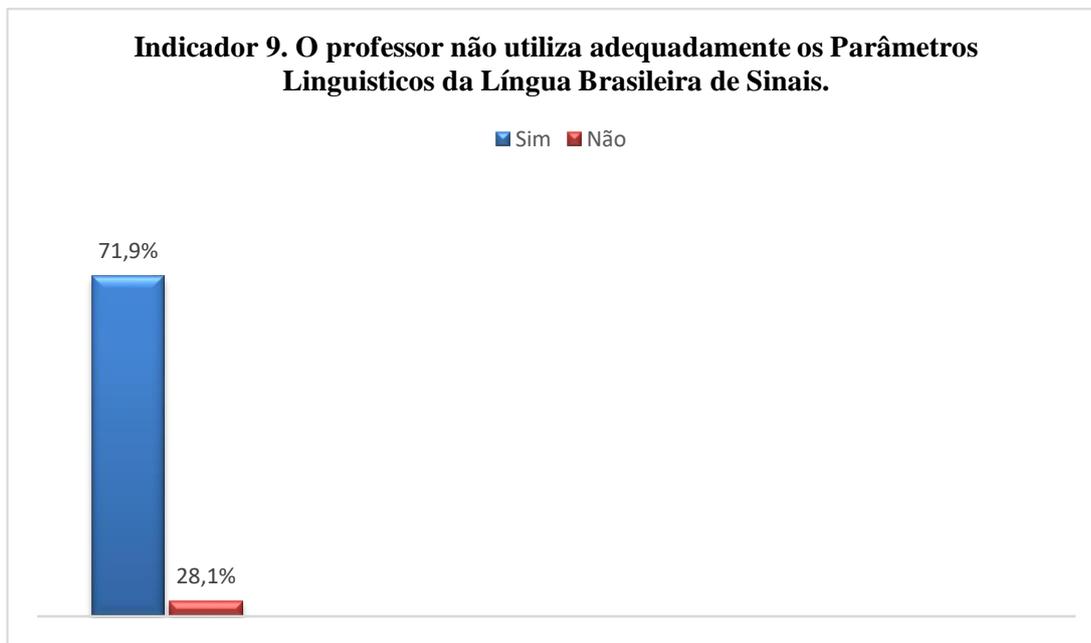
Dessa forma, 93% (40 professores) da população investigada afirma ter dificuldades nas expressões não manuais e 7% (3 professores), afirma não ter essa dificuldade.

Uma dificuldade quanto a compreensão do sistema linguístico se refere às expressões não- manuais pelo docente, pois não adianta apenas saber executar os sinais para uma comunicação eficiente com os alunos surdos, sendo necessário que o docente execute

também expressões ditas não – manuais, que são, segundo Quadros (2011), movimento da face, dos olhos, da cabeça ou tronco, que se prestam a dois papéis na língua de sinais: a marcação de construção sintática e a diferenciação de itens lexicais.

### Gráfico 38

#### Indicador 9. Parâmetros Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais



71,9% (31 professores) não utilizam adequadamente os parâmetros linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, evidenciando-se quando o professor afirma ter dificuldades com os parâmetros e não compreendem a estrutura gramatical da Libras, assim como apresentam dificuldades nas expressões não manuais, embora conheçam o alfabeto datilológico. Isso revela um conhecimento primário da Libras. Apenas 28,1% (12 professores) dos pesquisados utilizam adequadamente os parâmetros linguísticos da língua brasileira de sinais.

### Comentários e recomendações

O estudo apresenta a análise das dificuldades do professor para o ensino de alunos surdos nas escolas regulares de ensino fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de

2021 e, para tanto, pautou-se em identifica-las nos aspectos: cultural, didático-pedagógico e linguístico.

Os dados apresentados não confirmam que os professores tenham dificuldades culturais relevantes para ensinar os alunos surdos (59,98% das respostas). Quanto aos entraves manifestados em 40,02% das respostas, o maior deles é adaptar os materiais didáticos para a comunidade surda, (78,6%), e têm menores dificuldades para identificar os sinais distintos da comunidade surda que o aluno faz parte e compartilhar vivências com os alunos surdos (34,25% e 7,77%).

Isso revela que os professores têm buscado conhecer as especificidades da cultura surda, se aproximando dela, e conseqüentemente do aluno, contribuindo para a aceitação deste aluno pelos ouvintes, a sua integração social e diminuição dos preconceitos, que outrora levavam a marginalização do surdo do ambiente escolar, e, conseqüentemente, sua exclusão social.

Quando o aluno surdo encontra na escola o respeito pela sua cultura, além de sentir-se acolhido, ele também constrói a sua identidade com senso de pertencimento a um grupo social com interesses e objetivos em comum. Logo, a cultura surda é o jeito do surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais que contribuem para a definição das identidades surdas, pois a cultura passa a ser uma ferramenta de transformação, de percepção à forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas sim de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar.

Além disso, a cultura surda não é neutra, marca territórios que são estabelecidos pelos próprios surdos, existindo relação intercultural, de trocas e compartilhamento de ambas as culturas surdas e ouvintes. Assim, a própria presença do aluno surdo em sala regular envolve

o professor na cultura surda, quer perceba ou não. Talvez por isso os professores, por compartilhar os espaços escolares com estes alunos, não manifestem grandes dificuldades em identificar os sinais distintos da comunidade surda a qual o aluno faz parte, pois o aluno surdo é o representante desta cultura na escola.

Se os professores não possuem dificuldades importantes em relação à cultura surda dos alunos, supõem-se que as dificuldades para adaptar os materiais didáticos a esta cultura, seja reflexo da insuficiente formação inicial e continuada deles. Assim, tendo identificado as dificuldades culturais dos professores para ensinar os alunos surdos em sala de aula regular, no ensino fundamental, o primeiro objetivo deste estudo foi alcançado.

Os aspectos didático-pedagógicos do ensino dos alunos surdos em sala de aula regular foram nos quais concentraram-se, mais fortemente (92,43% das respostas) dificuldades por parte dos professores. Das dificuldades didático-pedagógicas apresentadas destacam-se as relacionadas a escolha de metodologias adequadas para atender os alunos surdos (95,3%), e a falta de conhecimento aprofundado em Libras (85,6%) pelos professores. Os resultados indicam ainda (96,4%) que os professores não têm disponibilidade para se capacitar para trabalhar com alunos surdos. Somente (7,57%) das respostas revelaram não ter dificuldades didático-pedagógicas para trabalhar com alunos surdos.

As práticas pedagógicas, até então, exercidas pelo professor do ensino regular, precisam ser transformadas no sentido de contribuir para a escolaridade obrigatória, verdadeiramente, para todos. Para responder a isso se deve buscar contemplar toda a diversidade existente na escola.

Em sala de aula é preciso que o professor cuide para que o aluno surdo se sinta aceito e tenha a segurança necessária para participar de todas as atividades propostas na aula; tenha condições mínimas necessárias para garantir sua autonomia e que possa desenvolver suas

aptidões e adquirir os conhecimentos inerentes a sua disciplina. O mais importante para um trabalho efetivo é aceitar o aluno surdo como sujeito; ajuda-lo a pensar e a raciocinar, não lhe dar soluções prontas; não superproteger; procurar tratar o aluno como qualquer outro, sem discriminação ou distinção. Acreditar de fato na potencialidade do aluno surdo permite que o docente, diante deste aluno surdo em sala de aula regular encontre possibilidades de ensiná-lo, por saber que ele pode aprender.

A dificuldade em escolher metodologias de ensino adequadas as necessidades educacionais especiais do aluno surdo podem ser oriundas do desconhecimento a respeito de suas peculiaridades, ou seja, da sua forma de aprender, do seu desenvolvimento, formas diferentes de se comunicar e se relacionar. Isso, associado a descrença histórica do potencial deste aluno e a falta de domínio em sua língua, tornam o ensino insuficiente para atendê-lo.

Essas dificuldades manifestadas pelos professores em escolas que se propõem inclusivas, indicam também um despreparo da escola e dos sistemas educacionais, que devem investir em especialização da equipe educacional. No entanto, o ônus de toda insuficiência dos sistemas educacionais recai sobre os professores, que recebem a incumbência de ensinar a todos democraticamente, mas em função de seu encargo profissional e as múltiplas funções que exerce e, principalmente, da sobrecarga de atividades, não conseguem disponibilidade para se qualificar, embora tenham consciência e até desejo de qualificar-se. Desta forma, atendeu-se o segundo objetivo específico da investigação que foi identificar as dificuldades didático-pedagógicas dos professores para ensinar os alunos surdos em sala de aula regular nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2021.

Identificou-se que são significativas as dificuldades linguísticas enfrentadas pelo professor para ensinar os alunos surdos em sala de aula regular no ensino fundamental (87,85% das respostas). Das dificuldades linguísticas enfrentadas pelos os professores,

aponta-se que esses não conseguem adequar o ambiente linguístico para a educação bilíngue dos alunos surdos (95,35%), além disso, não entendem o sistema linguístico da língua de sinais (96,35%) e não utilizam adequadamente os parâmetros linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.

A linguagem é um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para expressar ideias, valores e sentimentos. É o meio que o homem se apropria e veicula o conhecimento historicamente produzido. O pensamento e a linguagem nos seres humanos estão fortemente conectados e a formação de ambos se dá essencialmente num ambiente social, pois o pensamento está ligado à capacidade do indivíduo de resolver problemas práticos, de utilizar meios e instrumentos para alcançar seus objetivos. Já a linguagem é a representação simbólica do pensamento e se constitui como uma importante ferramenta social de contato que permite ao indivíduo, sendo ele surdo ou ouvinte, interagir, trocar e compartilhar suas experiências e conhecimentos, completando a si mesmo para conquistar seu potencial em relação às competências e habilidades.

O aluno surdo deve adquirir a linguagem da mesma forma que o aluno ouvinte, seguindo as etapas naturais do desenvolvimento e principalmente, tendo o direito de se ver na linguagem usual no espaço escolar em que está inserida, pois as dificuldades cognitivas apresentadas pelo aluno surdo é reflexo de deficiências sociais, ou seja, de falta de acesso desses alunos à compreensão dos conteúdos apresentados na escola e nos espaços em que esses alunos ocupam, e não simplesmente de uma capacidade orgânica. No entanto, os docentes carecem de entendimento sobre o sistema linguístico da Libras, bem como sua estrutura gramatical, sobre os seus parâmetros, expressões não manuais, e em consequência disso, o aluno surdo é privado de aprender primeiro a sua língua materna (L1).

O processo de comunicação dentro do contexto da surdez é marcado não pela falta, mas pela diferença, e essa diferença não é um problema linguístico para os sujeitos surdos. O surdo é entendido como diferente do ouvinte, porque todos os seus mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o mundo se constroem como experiência visual.

Os dados evidenciam também que o conhecimento dos docentes é elementar, a datilologia não é suficiente para garantir que o aluno surdo aprenda. Os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, entretanto, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para uma educação adequada. As escolas devem conscientizar de que mais do que a utilização de uma língua, os alunos surdos precisam ser compreendidos em sua totalidade, incluindo sua identidade e cultura. Os aspectos apresentados permitem identificar as dificuldades linguísticas do professor para ensinar os alunos surdos em sala de aula regular nas escolas de ensino fundamental na cidade de Teresina – PI no ano de 2021.

O estudo objetivou, em nível macro, determinar as dificuldades dos professores para ensinar os alunos surdos em sala de aula regular no ensino fundamental em Teresina- PI no ano de 2021, e, dentre as dificuldades apresentadas, o que pode ser considerado crítico é que, embora muito se tenha avançado em técnicas e recursos para atender as necessidades específicas destes alunos, os docentes ainda tenham manifestado importantes entraves didático pedagógicos, seguidos, das dificuldades linguísticas, que levam a refletir se de fato está ocorrendo ensino ou inclusão nestas escolas. No entanto é possível, atentando para os aspectos culturais do ensino, encontrar o caminho para converter as fragilidades em força, pois através da cultura surda apresentam-se inúmeras possibilidades de conhecer os aspectos linguísticos e pedagógicos, podendo abrir novos trajetos e novas formas de ensinar este aluno.

A investigação clarifica os pontos frágeis no atendimento das NEE dos alunos surdos em sala de aula regular no ensino fundamental e é necessário que isso seja resolvido, mas entende-se que a solução para tais deficiências no processo inclusivo do aluno surdo depende de esforços conjuntos da escola, comunidade escolar, governo e sociedade em prol de políticas públicas que verdadeiramente possam oportunizar as mesmas condições de ensino para surdos e não surdos. Recentemente, o governo brasileiro, transformou o bilinguismo em uma modalidade de ensino da educação básica, isso é um avanço, porém necessita que os educadores possam operacionalizá-lo eficientemente. Daí a importância da qualificação professoral e dos demais trabalhadores em educação, pois a educação inclusiva se efetiva no trabalho colaborativo.

Assim, o estudo corrobora com os autores Soares (2004) e Gonçalves e Festa (2013, p. 6) quando estes afirmam que os professores do ensino regular encontram, pela forma como tem sido construída a ação educativa na escola, para produzir práticas de ensino que atendam a presença de um aluno surdo, apontando a necessidade de o professor regente ter conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desse aluno, uma vez que para que haja inclusão todos os alunos na escola deverão ter acesso de igual maneira.

Recomenda-se que os estudos futuros possam averiguar os incômodos sentidos pelo docente diante de processos culturais específicos da comunidade surda em sala de aula e os momentos de contato com a comunidade surda local e o uso da produção cultural da comunidade surda com outros instrumentais, visto que no momento pandêmico a observação tornou-se inviável para aprofundar os aspectos culturais deste estudo.

**Bibliografia**

Almeida, D. (2018). *Acessibilidade e tecnologias Assistivas*. Indial: Uniasselvi.

Alves, D. d. (2016). *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília.

*atlasbrasil.org.br*. (s.d.). Acesso em 15 de junho de 2020, disponível em

[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/teresina\\_pi#:~:text=O%20C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano,IDHM%20entre%200%2C700%20e%200%2C799](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/teresina_pi#:~:text=O%20C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20Humano,IDHM%20entre%200%2C700%20e%200%2C799)).

Barbosa, E. S. (2019). *Nível de Qualidade do curso de especialização em língua brasileira de sinais a partir d reflexão de docentes e alunos do Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD- da Universidade Federal do Piauí - UFUP*. Assunção - Paraguai.

Bisol, C. A; Valentini, C. B; Simione, J. L; Zanchin, J. . (2010). Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, jan./abr. , p.147-172,.

Brasil. (2002). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências*. Acessando em 22 de maio de 2019. Brasília: MEC.

- Brasil. (2002). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2005). Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Acessado em 22 de maio de 2019. Brasília: Mec.*
- Brasil. (2005). *Decreto de nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília : MEC.*
- Brasil. (2010). *LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a Regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DOU de 2.9.2010. Brasília, DF.*
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 11 de março de 2020. Brasília: MEC.*
- Bueno, R. (28 de setembro de 2019).   
<https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/mostradaposgraduacao/ixmostra/paper/view/5397>. Fonte: Sistema de Eventos Acadêmicos da UFMT, IX Mostra da Pós-Graduação.
- Bueno, R. (2019). *Práticas Pedagógicas de Professores que Ensinam Matemática para Alunos Surdos. Cuiabá.*
- Cabral. L.D.T.S. (2016). *A Visão do Professor sobre o aluno surdo no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. São Paulo. SP. (s.d.).*
- Candau, V. M. (2002). *Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas. . Petrópolis. RJ: Vozes.*

- Candau, V. M. (2003). Educação, Escola e Cultura(s): construindo Caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 125-161.
- Candau, V. M. (2012). *Diferenças Culturais, interculturais e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro.: Educação e Sociedade.
- Capellini, V. L. (2002). *A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum: avaliação do rendimento acadêmico*. São Carlos: UFSCar.
- Ceale, G. (2014). *Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte.
- Dalfovo, M. S; Lana, R. A; Silveira, A.. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 01-13.
- Daroque, S. (2011). *Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba.
- Diascânio, J. (2020). *Etapas da Pesquisa Científica*. Rio de Janeiro: Autografia.
- Dorziat, A. (2014). Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? (24. V). *Revista do Centro de Educação* .
- Fomagio, C. L. S; Lacerda, C. B de F. ( 2016). Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no Ensino Fundamental. Em C. B. Lacerda, L. F. Santos, & V. R. Martins, *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos* (pp. 13-28). São Carlos: EDUFSCar.
- Forquin, J. C. (2003). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Frade, I.C. A da S; Val, M. da G. C; Bregunci, M.das G, de C. (2014). *Glossário Ceale:*

*termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores Belo Horizonte:*

*UFMG/Faculdade de Educação.* Fonte: Glossário Ceale:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/linguagem>

Freitas, M. D. (2016). *Contribuições do ensino na disciplina de Libras na formação de professores no curso de Pedagogia de Município de Petrolina /PE. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu. Mestrado em Ensino. Acesso em 26 de maio de 2019.*  
Petrolina - PE.

Gandra, A. (13 de 10 de 2019). *Agência Brasil.ebc.com.br.* Fonte: Agência Brasil:

[https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-](https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo#:~:text=Estudo%20feito%20em%20conjunto%20pelo%20Instituto%20Locomotiva%20e,atinge%2054%%20de%20homens%20e%2046%%20de%20mulheres.)

[estudo#:~:text=Estudo%20feito%20em%20conjunto%20pelo%20Instituto%20Locomotiva%20e,atinge%2054%%20de%20homens%20e%2046%%20de%20mulheres.](https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo#:~:text=Estudo%20feito%20em%20conjunto%20pelo%20Instituto%20Locomotiva%20e,atinge%2054%%20de%20homens%20e%2046%%20de%20mulheres.)

Gesser, A. (2012). *O ouvinte e surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS.* São Paulo: Parábola Editorial.

Gesser, A. (2014). *LIBRAS? Que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda .* São Paulo: Parábola Editorial.

Gimarães, M. M; Amador, I. P. (2016). Desafios e angústias na prática docente com alunos surdos. *Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. XII Encontro Nacional de Educação Matemática*, (pp. 1-8). São Paulo– SP.

Giroto, C. R. M; Martins, S. E. S. O; Pocker, R. B. (2010). Retextualização da escrita por alunos com surdez usuários da LIBRAS: em foco a mediação do professor. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, ISSN-e 1982-5587, Vol. 5, Nº. 1 , 34-43.*

Goffredo, V. F. (1998). Integração ou sagração: O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do Município do Rio de Janeiro. *Integração*.

Gómez, A. P. (1995). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Gonçalves, H. B; Festa, P.S. V. (2013). Metodologia do professor no ensino dos alunos surdos. *Ensaio Pedagógico: Uma revista do curso de pedagogia das faculdades OPET*, 1-13.

Gov.br Governo Federal. (14 de 07 de 2021). Fonte: Ministério da Educação:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/presidente-deve-sancionar-lei-que-define-a-educacao-bilingue-de-surdos-como-modalidade-de-ensino>

Hernandez S., R., F., C. C., & Lucio, P. B. (2017). *Metodologia de Pesquisa, 5 ed.* Porto Alegre: Penso.

IBGE - *Indicadores populacionais*. (2011). Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE: <https://www.ibge.gov.br>

Knechtel, M. d. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes.

Lacerda, C. (2015). *O intérprete de língua dos sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão (2. ed.)*. São Paulo: Lovise.

Lacerda, C. B., & Santos, L. F. (2013). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Paulo: EDUFSCAR.

- Lacerda, C., & Santos, L. (2013). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à libras e educação de surdos*. São Paulo: EdUFSCar.
- Lakatos, E. (2011). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Reimpr.
- Lima, V. A. (2010). *A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação: uma questão linguística*. Fonte: [www.educadores.diaadia.pr.gov.b:](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdos_esc_olapublica.pdf)  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos\\_edespecial/surdos\\_esc\\_olapublica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/surdos_esc_olapublica.pdf)
- MEC, B. (1996). *Lei nº 939, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília : Mec.
- Monteiro, A. M. (2011). Professores: Entre Saberes e Práticas. *Educação e Sociedade*, XXII 74.
- Montessori, M. (2017). *Rome Lectures*. . Montessori-Pierson Publishing Company.
- Morais, R. Q. (2014). Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência a teoria no espaço-escola. *Centro de educação*.
- Muttão, E. e. (2018). Formação de Professores e Educação de Surdos: Revisão Sistemática de Teses e Dissertações. São Paulo, SP. *Artigo Científico*.
- Muttão, M. (2017). Formação de Professores para a educação de surdos: Ribeirão Preto, SP. . *Revisão Sistemática de Teses e Dissertações*.
- Nogueira, M. A. (2018). *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. . Goiânia: Editora da UFG.

OPUS. (10 de Julho de 2018). <https://www.opuspesquisa.com/blog/tecnicas/pre-teste/>. Fonte:

OPUS - Pesquisas & Opinião Retweetou:

<https://www.opuspesquisa.com/blog/tecnicas/pre-teste/>

Perli, G. (2013). *Identidade Surda. In: Skliar, C. (Org). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

Pozzer, A. (2015). *A Inclusão de Alunos Surdos em Escolas Regulares e os desafios para a formação de Professores*. . Rio Grande do Sul: Frederico Westphalen.

Quadros, R. (2011). *Língua brasileira: estudos linguísticos* . Porto Alegre:: Artmed.

Quadros, R. (2015). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Quadros, R.M.; Karnopp, L.B. . (2014). *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos (3.d.)*. . Porto Alegre: Artmed.

R., E. C. (2014). *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação.

Sá, N. L. (2021). *Os estudos surdos*. Rio de Janeiro.

Santos, M. (2006). *A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.

Santos, E. F. dos. (2015). *Tecendo leituras nas pesquisas sobre libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior. In: Educação de surdos formação, estratégica e prática docente. Disponível em: <books.scielo.org/id/m6fcj>. Acesso em: 22 de ma. (s.d.)*.

Silva, O. e. (2009). *A Relação Professor-aluno no Processo Ensino Aprendizagem*.

- Silva, R. A. (2018). *Prática Pedagógica de Professores que ensinam Matemática para alunos surdos*. Rio de Janeiro.
- Silva, S. G. (2013). *Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco*. João Pessoa. PB.
- Silvino, R. A. (2016). *Características de repositório educacional aberto para usuários de Língua brasileira de Sinais*. Campinas: Transformação.
- Skliar, C. (. (2013). *Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade*. In: *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. . Porto Alegre: Mediação.
- Soares, M. A. (2014). *O Aluno Surdo no Ensino Regular e a Escolaridade Obrigatória*. . . Campinas: Revista de Educação. PUC.
- Soares, M. I. (2010). *Alfabetização Linguística: da teoria à prática* . Belo Horizonte: Dimensão.
- Souza, L. A. (2011). A desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor. *X Congresso Nacional de Educação - Educere* (pp. 12-23). Curitiba: PUCPR.
- Stainback, A., & Stainback, W. (1999). *Inclusão - um guia para educadores*. Traduzido por Magda França Lopes. Porto Alegre: EDUC.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. (3. Ed). Petrópolis . Rio de Janeiro: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahave, L. (1991). *Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente*. n. 4. Porto Alegre: Teoria & Educação.

Tartuci, D. (2002). *Alunos surdos na escola inclusiva: Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPED.

*Trocas de trabalho e falta de tempo dificultam continuidade dos estudos entre professores* . (09 de 07 de 2014). Fonte: R7 : <https://noticias.r7.com/educacao/trocas-de-trabalho-e-falta-de-tempo-dificultam-continuidade-dos-estudos-entre-professores-09072014>

*Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC -Vicerrectoria de Investigación Científica y Tecnológica*. (Outubro de 2016). Fonte: [www.utic.edu.py](http://www.utic.edu.py): <https://www.utic.edu.py/investigacion/index.php/reglamentos/codigo-de-etica-de-investigacion-cientifica-y-tecnologica>

Viana, M. V. G; Gomes, M. R. (2020). Desafios do aluno surdo no Ensino Superior. *Revista Espaço: Periódico Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*. n° 53, 197-214.

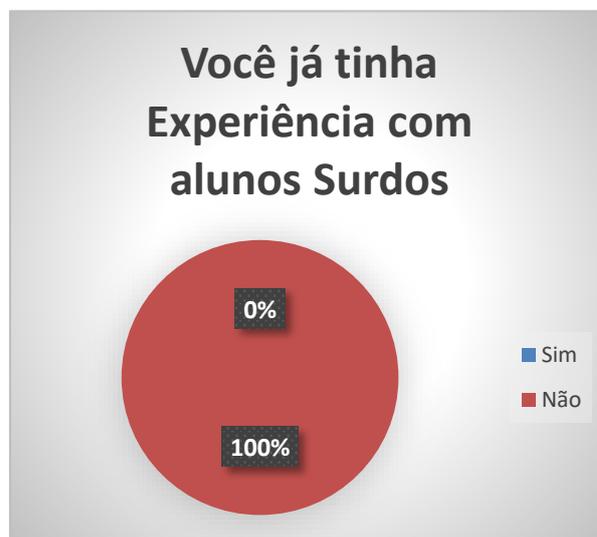
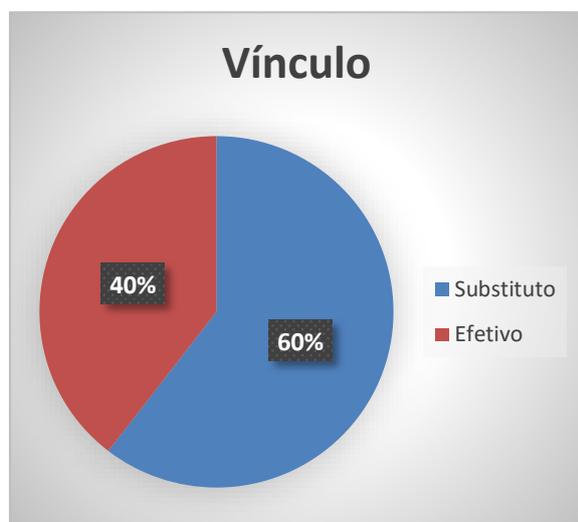
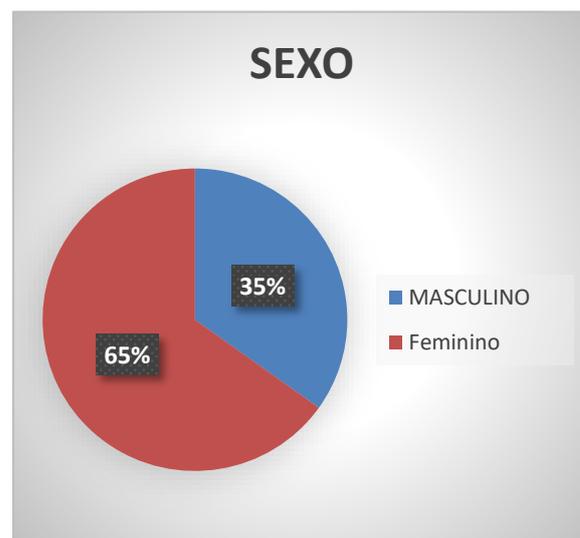
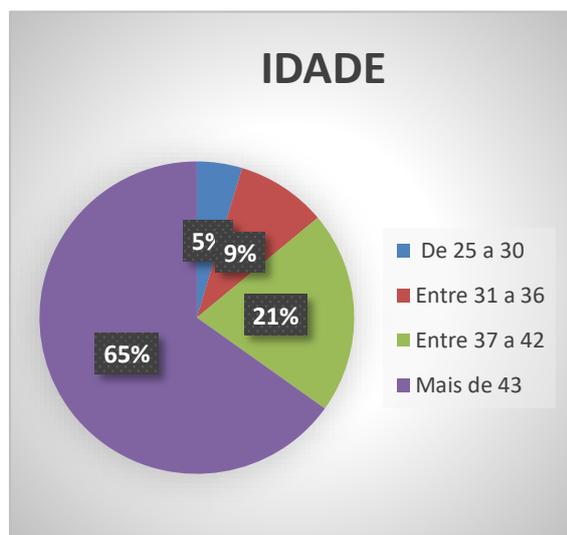
Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Witcha, P. H., & Zilio, V. M. (2018). *Ambiente Linguístico, em educação de surdos*. *Educação especial n. 15*. Ravel.

Zanata, E. M. (2017). *Planejamento de Práticas Pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. São Carlos.

Apêndices

Apêndice A. Características da População.



## Apêndice B. Questionário para os Docentes

Indicador 1	<b>BLOCO I</b> Este bloco trata das Dificuldades culturais enfrentadas pelos professores do ensino regular no processo de ensino para alunos surdos no Ensino Fundamental no ano de 2021 na cidade de Teresina-Piauí. Leia com atenção e responda as questões nos indicadores abaixo:		
	<i>O Professor não identifica os sinais distintos da comunidade surda que o aluno faz parte.</i>	Sim	Não
	<b>Alternativas</b>		
<b>1.</b>	Você tem dificuldades em compreender a cultura surda dos alunos surdos?		
<b>2.</b>	Não compreender a cultura surda de seu aluno afeta a sua forma de ensiná-lo?		
<b>3.</b>	Os processos culturais específicos da comunidade surda surgidos em sala de aula lhe causam incômodos?		
<b>4.</b>	Você tem dificuldade para conhecer os sinais socialmente instituídos pela comunidade surda do seu aluno?		
Indicador 2	<i>O professor não compartilha vivências com alunos surdos.</i>		
	<b>Alternativas</b>	Sim	Não
<b>5.</b>	Na sua aula você busca se aproximar da cultura surda do aluno?		

6.	Você reserva momentos de contato com a comunidade surda local?		
7.	Você utiliza nas suas aulas a produção cultural das comunidades surdas?		
Indicador 3	<i>O professor não utiliza materiais adaptados para a comunidade surda.</i>		
	<b>Alternativas</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
8.	Você têm dificuldade em construir materiais didáticos de acordo com a cultura surda do seu aluno?		
9.	A escola oferece materiais visuais adequados para que o professor atenda alunos surdos?		
10.	Você sente dificuldade para adaptar os livros didáticos ofertados pela escola para a cultura surda de seus alunos?		
11.	Você busca criar Materiais como alternativas de comunicação dos alunos surdos?		
12.	Você têm dificuldade para utilizar as Tecnologias Assistivas para os alunos surdos?		
BLOCO II	<b>As dificuldades didático-pedagógicas do professor no ensino regular para alunos surdos no Ensino Fundamental. Para cada pergunta há apenas uma única opção de resposta.</b>		

Indicador 4	<i>O professor encontra entraves quanto a metodologia para atender alunos surdos.</i>		
	Alternativas	Sim	Não
13.	Você sente dificuldade na escolha da metodologia adequada para atender alunos surdos na sala de aula regular?		
14.	Você têm dificuldade em fazer o aluno surdo compreender os conteúdos propostos?		
Indicador 5	<i>Falta de conhecimento aprofundado da Libras.</i>		
	Alternativas	Sim	Não
15.	Você sente alguma dificuldade ao sinalizar em Libras para os alunos surdos?		
16.	Você sente dificuldade em dar continuidade nos estudos específicos para atender alunos surdos?		
17.	Você julga ter competências didáticas adequadas para atender alunos surdos?		

<b>Indicador 6</b>	<b><i>Indisponibilidade do professor para se capacitar para trabalhar com alunos surdos.</i></b>		
	<b>Alternativas</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>18.</b>	Você se sente limitado na troca de informações com os alunos surdos?		
<b>19.</b>	Ao se deparar numa sala de aula regular com alunos surdos, você se sente apreensivo?		
<b>20.</b>	Você têm dificuldade em entender Libras?		
<b>21.</b>	A sobrecarga de trabalho dificulta que você seja fluente em Libras?		
<b>BLOCO III</b>	<b>As dificuldades linguísticas do professor no ensino regular para alunos surdos no ensino fundamental. Para cada pergunta há apenas uma única opção de resposta.</b>		
<b>Indicador 7</b>	<b><i>O professor não consegue adequar o ambiente Linguístico para a educação bilíngue para aos alunos surdos.</i></b>		
	<b>Alternativas</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>22.</b>	Você têm dificuldade em adequar o ambiente linguístico para alunos surdos?		
<b>23.</b>	Você conseguiu fazer uso da Libras sem excluir a língua portuguesa?		

Indicador 8	<i>O professor não entende o sistema linguístico da Língua de Sinais</i>		
	Alternativas	Sim	Não
24.	Você têm dificuldade em associar as expressões faciais/corporais ao contexto de uso da Libras em sala de aula?		
25.	Você entende o sistema linguístico da Libras?		
Indicador 9	<i>O professor não conhece os Parâmetros Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.</i>		
	Alternativas	Sim	Não
26.	Você têm dificuldade com os parâmetros da LIBRAS?		
27.	Você conhece os alfabeto datilológico em LIBRAS?		
28.	Você consegue compreender a estrutura gramatical da LIBRAS?		
29.	Você têm dificuldades as expressões não manuais?		

**Apêndice C: Instrumento de validação por especialistas**

Apreciado (a) Mestre (a) ou Doutor (a):

Eu, **Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas**, R.G. n° 1.200.366 SSP-PI, Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC, sob a tutoria da **Dr<sup>a</sup>. Christiane Klline de Lacerda Silva**, RG n° 1.563744 SSP –PI, solicito sua avaliação especializada para validação do instrumento a ser aplicado a professores de alunos surdos no ensino fundamental. O tema da tese de doutorado tem como título: **“DIFICULDADES DO PROFESSOR NO PROCESSO DO ENSINO PARA OS ALUNOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE TERESINA – PIAUÍ NO ANO DE 2021.”**

A solicitação obedece a uma exigência metodológica para garantir a validade dos resultados obtidos, e, a partir disso, se deseja que o instrumento para coleta de dados esteja em congruência com o que se almeja a investigação.

**Objetivo geral:**

Analisar as dificuldades do professor para o ensino de alunos surdos nas escolas regulares de ensino fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2021.

**Objetivos específicos:**

Identificar:

- a. As dificuldades culturais do professor para o ensino para alunos surdos nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2021;
- b. As dificuldades didático-pedagógicas do professor para o ensino para alunos surdos nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2021;

- c. As dificuldades linguísticas do professor para o ensino para alunos surdos nas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Teresina- Piauí no ano de 2021.

Durante a elaboração do questionário primou-se que as questões estivessem alinhadas as perguntas e os objetivos de investigação a fim de possibilitar e assegurar a coerência lógica das mesmas com a estrutura global do projeto de investigação científica. Feitos os esclarecimentos de rigor, solicito que emita seu parecer como especialista nos espaços destinados a suas observações.

Desde já lhe sou grata pela colaboração.



*Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas.*

**FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO**

**Enfoque de investigação:** Quantitativo

**Nível de conhecimento esperado:** Descritivo

**Desenho de investigação:** Não-Experimental

**Tipo de instrumento:** Questionário dicotômico.

**Aluna:** Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas

**Tutora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Christiane Klline de Lacerda Silva

**AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA**

*ao realizar mais de uma leitura no que se propõe  
esse instrumento de pesquisa, observando o tema, objetivos, os  
mesmos estão de acordo ao encontro da pesquisa e os sujeitos.*

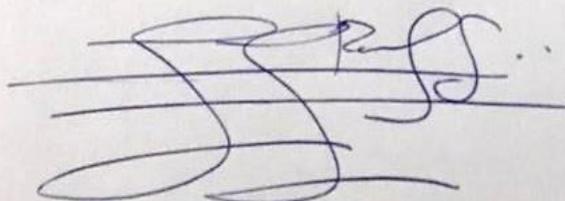
**Nome do revisor:** Estélio Silva Barbosa

**Titulação máxima do revisor:** Doutor

**Juízo de validação:** Válido sem ajustes ( X ); Válido com os ajustes  
recomendados ( ); Não válido por defeito de: Constructo ( ); Conteúdo ( ); Critério  
( ).

Teresina – Piauí, 24 de março de 2021

*Estélio Silva Barbosa*  
**Dr. Estélio Silva Barbosa**



**FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO****Enfoque de investigação** : Quantitativo**Nível de conhecimento esperado:** Descritivo**Desenho de investigação:** Não-Experimental**Tipo de instrumento:** Questionário dicotômico.**Aluna:** Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas**Tutora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Christiane Klline de Lacerda Silva**AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA**

---

---

---

**Nome do revisor:** Luzivane Bezerra Sousa**Titulação máxima do revisor:** Doutora**Juízo de validação:** Válido sem ajustes ( X ); Válido com os ajustes recomendados ( )  

Teresina – PI, 24 / março / 2021



**Dra.**

**Luzivane Bezerra Sousa**

## **FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO**

**Enfoque de investigação:** Quantitativo

**Nível de conhecimento esperado:** Descritivo

**Desenho de investigação:** Não-Experimental

**Tipo de instrumento:** Questionário dicotômico.

**Aluna:** Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas

**Tutora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Christiane Klline de Lacerda Silva

### **AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA**

---

---

---

**Nome do revisor:** Carmelita Torres de Lacerda Silva

**Titulação máxima do revisor:** Doutora

**Juízo de validação:** Válido sem ajustes (  ); Válido com os ajustes recomendados (  ); Não válido por defeito de: Constructo (  ); Conteúdo (  ); Critério (  ).

Teresina – Piauí, 24 de março de 2021



*Dra. Carmelita Torres de Lacerda Silva*

**FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO****Enfoque de investigação:** Quantitativo**Nível de conhecimento esperado:** Descritivo**Desenho de investigação:** Não-Experimental**Tipo de instrumento:** Questionário dicotômico.**Aluna:** Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas**Tutora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Christiane Kline de Lacerda Silva**AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA**

---

---

---

**Nome do revisor:** Francisca Maria Portela Peres de Holanda**Titulação máxima do revisor:** Mestre**Juízo de validação:** Válido sem ajustes ( X ); Válido com os ajustes recomendados ( ); Não válido por defeito de: Constructo ( ); Conteúdo ( ); Critério ( ).

Teresina – Piauí, 24 de março de 2021

***Msc. Francisca Maria Portela Peres de Holanda***

**Apêndice D. Mini currículo dos Avaliadores**

<b>Estélio Silva Barbosa</b>	Pedagogo, graduado em letras/habilitação em Libras, especialista em Língua Brasileira de Sinais, mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
<b>Luzivane Bezerra de Sousa</b>	Psicóloga, especialista em Educação Especial, Mestre e Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
<b>Carmelita Torres de Lacerda Silva</b>	Pedagoga, especialista em gestão e supervisão escolar, Mestre e Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental - UTIC
<b>Francisca Maria Portela Peres de Holanda</b>	Psicóloga, Pedagoga, especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE, Mestre e Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC.

**Apêndice E: Pré- teste – instrumento de validação**

Professor da Unidade Escolar Matias Olímpio:

Questões	Clareza		Objetividade		Organização			Estrutura			Insira seu Comentário
	Sim	Não	Sim	Não	Boa	Regular	ótima	Boa	Regular	ótima	
<b>1</b>	X		X		X			X			
<b>2</b>	X		X		X			X			
<b>3</b>	X		X		X			X			
<b>4</b>	X		X		X			X			
<b>5</b>	X		X		X			X			
<b>6</b>	X		X		X			X			
<b>7</b>	X		X		X			X			
<b>8</b>	X		X		X			X			
<b>9</b>	X		X		X			X			
<b>10</b>	X		X		X			X			
<b>11</b>	X		X		X			X			
<b>12</b>	X		X		X			X			

<b>13</b>	X		X		X			X			
<b>14</b>	X		X		X			X			
<b>15</b>	X		X		X			X			
<b>16</b>	X		X		X			X			
<b>17</b>	X		X		X			X			
<b>18</b>	X		X		X			X			
<b>19</b>	X		X		X			X			
<b>20</b>	X		X		X			X			
<b>21</b>	X		X		X			X			
<b>22</b>	X		X		X			X			
<b>23</b>	X		X		X			X			
<b>24</b>	X		X		X			X			
<b>25</b>	X		X		X			X			
<b>26</b>	X		X		X			X			
<b>27</b>	X		X		X			X			
<b>28</b>	X		X		X			X			

29	X		X					X			
30	X		X		X			X			

Teresina, 25 de março de 2021

José Altes da Cunha



Professora da Unidade Escolar Professora Adamir Leal

Questões	Clareza		Objetividade		Organização			Estrutura			Insira seu Comentário
	Sim	Não	Sim	Não	Boa	Regular	ótima	Boa	Regular	ótima	
<b>1</b>	X		X		X			X			
<b>2</b>	X		X		X			X			
<b>3</b>	X		X		X			X			
<b>4</b>	X		X		X			X			
<b>5</b>	X		X		X			X			
<b>6</b>	X		X		X			X			
<b>7</b>	X		X		X			X			
<b>8</b>	X		X		X			X			
<b>9</b>	X		X		X			X			
<b>10</b>	X		X		X			X			
<b>11</b>	X		X		X			X			
<b>12</b>	X		X		X			X			

<b>13</b>	X		X		X			X			
<b>14</b>	X		X		X			X			
<b>15</b>	X		X		X			X			
<b>16</b>	X		X		X			X			
<b>17</b>	X		X		X			X			
<b>18</b>	X		X		X			X			
<b>19</b>	X		X		X			X			
<b>20</b>	X		X		X			X			
<b>21</b>	X		X		X			X			
<b>22</b>	X		X		X			X			
<b>23</b>	X		X		X			X			
<b>24</b>	X		X		X			X			
<b>25</b>	X		X		X			X			
<b>26</b>	X		X		X			X			
<b>27</b>	X		X		X			X			
<b>28</b>	X		X		X			X			

29	X		X					X			
30	X		X		X			X			

Teresina, 25 de março de 2021

Lucimar Araújo Lima

Professor da CEJA Professor Artur Furtado

Questões	Clareza		Objetividade		Organização			Estrutura			Insira seu Comentário
	Sim	Não	Sim	Não	Boa	Regular	ótima	Boa	Regular	ótima	
<b>1</b>	X		X		X			X			
<b>2</b>	X		X		X			X			
<b>3</b>	X		X		X			X			
<b>4</b>	X		X		X			X			
<b>5</b>	X		X		X			X			
<b>6</b>	X		X		X			X			
<b>7</b>	X		X		X			X			
<b>8</b>	X		X		X			X			
<b>9</b>	X		X		X			X			
<b>10</b>	X		X		X			X			
<b>11</b>	X		X		X			X			
<b>12</b>	X		X		X			X			

<b>13</b>	X		X		X			X			
<b>14</b>	X		X		X			X			
<b>15</b>	X		X		X			X			
<b>16</b>	X		X		X			X			
<b>17</b>	X		X		X			X			
<b>18</b>	X		X		X			X			
<b>19</b>	X		X		X			X			
<b>20</b>	X		X		X			X			
<b>21</b>	X		X		X			X			
<b>22</b>	X		X		X			X			
<b>23</b>	X		X		X			X			
<b>24</b>	X		X		X			X			
<b>25</b>	X		X		X			X			
<b>26</b>	X		X		X			X			
<b>27</b>	X		X		X			X			
<b>28</b>	X		X		X			X			

29	X		X					X			
30	X		X		X			X			

Teresina, 25 de Março de 2021

Valdirino Sousa Santos

## Apêndice F: Documentos de autorização para a investigação

## REQUERIMENTO

À Secretaria de Estado da Educação e Cultura – SEDUC PI

Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas, brasileira, casada, professora, inscrita no CPF Sob o Nº 447.014.973-04 e no RG nº 1.200.366, residente e domiciliado à Q-19 CS 02 Conjunto Nova Teresina, Bairro Aroeiras, na cidade de Teresina-PI, doutoranda do curso de Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC, venho respeitosamente à presença de Vossa Senhoria solicitar nomes dos professores, disciplinas que ministram, idade, sexo, que estejam lotados nas escolas: Matias Olímpio situada na Avenida Jacob de Almendra, nº 498, bairro Cabral; Ceja Professor Artur Furtado, situada na rua Santa Luzia, nº 840, centro sul e a escola Professor Adamilr Leal, localizada na rua cinquenta e quatro, nº 3343, Itararé. As solicitações desses dados são para dar viabilidade ao meu projeto do curso de doutorado.

Agradeço pela atenção.

Atenciosamente,

*Dalva M. do S. F. de Freitas*

Dalva Maria do Socorro Ferreira de Freitas

Telefone: 86- 99972-6036

E-mail: d\_alva\_maria@hotmail.com

0028972/2019  
QUARTO DE PROTOCOLO - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ

Número: 0028972/2019 - Data de Abertura: 10/07/2019  
Assunto: Sol. de Informação  
Município: Teresina  
Documento de Origem: PROFESSORA  
Registro/Centro de Origem: 4ª Gerência Regional - TERESINA  
Interessado: DALVA MARIA DO SOCORRO FERREIRA DE FREITAS