

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS**

Patrícia Ferreira de Brito

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR
ESTUDANTES SURDOS: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS**

**TRÊS LAGOAS-MS
2023**

Patrícia Ferreira de Brito

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR
ESTUDANTES SURDOS: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPG Letras, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientador: Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira

**TRÊS LAGOAS-MS
JULHO/2023**

Patrícia Ferreira de Brito

**APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR
ESTUDANTES SURDOS: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPG Letras, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Resultado: _____

Três Lagoas, MS _____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE MESTRADO

Orientador: Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira - Presidente
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Titular: Prof^a. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Titular: Prof^a. Dra. Sheyla Cristina Araujo Matoso
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Suplente: Prof. Dr. Marcelo Sapparas
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Suplente: Prof^a. Dra. Lindinalva Zagoto Fernandes
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT

*"Se você falar com um homem em uma
língua que ele entenda, isso está na
cabeça dele. Se você falar com ele na
língua dele, isso tocará seu coração."
(Nelson Mandela)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar saúde e perseverança nesta etapa da minha vida.

À minha Família que me apoiou e teve paciência neste processo, ao esteio da minha Mãe, Marido, Irmão e Cunhada e na motivação das minhas pequenas Alícia e Júlia, que me fortaleceram a cada sorriso e abraço.

Agradeço ao incentivo desde a graduação do professor Rogério e do apoio dos colegas de graduação de ontem, hoje e sempre André e Silvio.

Aos colegas e amigos que mesmo não participando efetivamente desta etapa se fizeram presentes em mensagens de apoio e orações.

As amizades que construí durante as aulas e que me auxiliavam nos momentos complicados, em especial à minha xará Patrícia e ao Magno.

Agradeço profundamente ao meu orientador Professor Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira, que além de me guiar em todo o processo de escrita e levantamento de dados, me apoiou nos procedimentos administrativos e acadêmicos.

A toda a equipe técnica da SEMEC que juntamente com a Secretária de Educação autorizou a realização da pesquisa e forneceu dados importantes para as análises. Bem como todos os envolvidos nas entrevistas: diretores, coordenadores, professores de inglês e intérpretes de Libras que contribuíram para que o objetivo da pesquisa se consolidasse.

Aos mestres que participaram e contribuíram para a minha vida acadêmica, em especial aos docentes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que durante o período do Mestrado proporcionaram reflexões importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores que participaram da Banca de qualificação como efetivos e suplentes, pois realizaram devolutivas de extrema importância para a conclusão desta dissertação.

Agradeço de antemão, a oportunidade de ter minha dissertação apreciada e comentada por docentes e pesquisadores de excelência, que contribuíram e contribuem para uma educação de qualidade.

BRITO, Patrícia Ferreira. *Aprendizagem de Língua Estrangeira por Estudantes Surdos: o Ensino de Língua Inglesa na Rede Municipal de Três Lagoas*. 2023. 121f. Dissertação. (PPG-Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas/MS.

RESUMO

A inclusão do aluno surdo na escola regular tem sido um tema amplamente analisado nos últimos anos. Nesse sentido, grande parte das pesquisas têm tematizado práticas pedagógicas, estratégias de ensino, materiais didáticos, interações professor-aluno e aluno-aluno, entre outros. Contudo, ao nos depararmos com realidades brasileiras locais, outras questões de ordem políticas, administrativas, culturais e sociais impactam a experiência destes alunos no espaço de ensino. A presente pesquisa se justifica na importância e no interesse pelas práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de Inglês ministradas a estudantes surdos ao longo dos anos escolares, no contexto da realidade específica do município de Três Lagoas (MS). Sendo que a presente pesquisa tem o objetivo geral de evidenciar e analisar o ensino de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE) para estudantes surdos da Rede Municipal de Educação de Três Lagoas, assim como analisar a perspectiva e desafios dos professores de LI ao ministrar aulas para estudantes surdos, bem como a dinâmica entre esses professores e os intérpretes de Libras no espaço escolar. Trata-se de um estudo quali-quantitativo com objetivos específicos de: (1) realizar o mapeamento do acesso e da permanência destes alunos surdos nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I; (2) identificar e descrever as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos professores de LI para o ensino de estudantes surdos; e (3) verificar algumas implicações sociais, cognitivas e afetivas no discurso dos professores de LI e intérpretes, por meio da análise linguística de entrevistas pela perspectiva da Análise de conteúdo e Teoria da Avaliatividade. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e pesquisa quali-quantitativa. Por considerar entrevistas e trabalho de campo, o presente projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Esta pesquisa permitiu dar visibilidade à comunidade surda, ampliar os estudos sobre práticas de ensino de LI para alunos surdos e, por fim, promover o conhecimento acerca de políticas públicas empregadas para incluir o aluno surdo, assim como os impactos sociais, afetivos e cognitivos sobre ele. Os resultados da pesquisa indicaram, por meio da análise crítica e comparativa das legislações vigentes, que os documentos legais estaduais e municipais são carentes em normativas que descrevam situações legais específicas para a comunidade surda, o que também afeta as orientações aos professores do ensino regular. As análises das entrevistas corroboraram a falta de instruções pedagógicas aos docentes para planejar, ministrar aulas e avaliar o estudante surdo. A partir dos resultados, foram sugeridos alguns princípios de ação pedagógica para atender as demandas educacionais vinculadas ao tema. Desse modo, com o presente trabalho, apresentamos caminhos e propostas para o fortalecimento das práticas pedagógicas realizadas pelos professores de LI e, ainda, propor iniciativas para o ensino de Inglês para os estudantes surdos destas etapas de ensino.

Palavras-chave: Língua Inglesa; surdos; Educação Infantil; Ensino Fundamental

BRITO, Patrícia Ferreira. *Aprendizagem de Língua Estrangeira por Estudantes Surdos: o Ensino de Língua Inglesa na Rede Municipal de Três Lagoas*. 2023. 121p. Dissertação. (PPG-Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas/MS.

ABSTRACT

The inclusion of deaf students in regular schools has been widely analysed in recent years. In this regard, a significant portion of the research has focused on pedagogical practices, teaching strategies, teaching materials, teacher-student and student-student interactions, among others. However, when confronted with local Brazilian realities, other political, administrative, cultural, and social issues impact the experience of these students in the educational environment. This research is justified by the importance and interest in pedagogical practices applied in English classes taught to deaf students throughout their school years, within the specific context of the municipality of Três Lagoas (MS). The overall objective of this research is to highlight and analyse teaching English as a Foreign Language (EFL) to deaf students in the Municipal Education Network of Três Lagoas, as well as to examine the perspective and challenges faced by EFL teachers when teaching deaf students and the dynamics between these teachers and sign language interpreters in the school setting. This is a qualitative-quantitative study with specific objectives to: (1) map the access and retention of these deaf students in the stages of Early Childhood Education and Elementary Education; (2) identify and describe the most commonly used pedagogical practices by EFL teachers for teaching deaf students; and (3) examine some social, cognitive, and affective implications in the discourse of EFL teachers and interpreters through linguistic analysis of interviews from the perspective of Content Analysis and Appraisal Theory. Data collection was conducted through semi-structured interviews and qualitative-quantitative research. Due to the inclusion of interviews and fieldwork, this project was submitted for approval to the Research Ethics Committee. This research contributed to the visibility of the deaf community, expanded the study of EFL teaching practices for deaf students, and ultimately promoted knowledge about the public policies employed to include deaf students, as well as the social, affective, and cognitive impacts on them. Critical and comparative analysis of the current legislation in this research led to results indicating that state and municipal legal documents lack specific regulations that describe legal situations for the deaf community, which also affects guidelines for regular education teachers. The analysis of the interviews corroborated the lack of pedagogical instructions for teachers to plan, teach, and evaluate deaf students. Based on the results, some principles of pedagogical action were suggested to meet the educational demands related to the topic. Thus, with this study, we present to paths and proposals for strengthening the pedagogical practices carried out by EFL teachers and to propose initiatives for teaching English to deaf students in these stages of education.

Palavras-Chave: English Language; deaf; Early Childhood Education; Elementary Education

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ASL – American Sing Language
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEI – Centro de Educação Infantil
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DA – Deficiente Auditivo
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1 – Língua 1
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LE – Língua Estrangeira
LI – Língua Inglesa
LM – Língua Materna
LP – Língua Portuguesa
LSF – Linguística Sistêmico-Funcional
MS – Mato Grosso do Sul
NUESP – Núcleo de Educação Especial
PAA – Programa de Aceleração da Aprendizagem
PB – Português Brasileiro
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE – Plano Estadual de Educação
PIPAEE - Política de Inclusão do Estudante público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas
PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

REME – Rede Municipal de Educação de Três Lagoas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SED-MS – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas

TA – Tecnologia Assistiva

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TPR – Total Physical Response

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistema da Teoria da Avaliatividade	p. 44
Quadro 2 – Aplicação da Análise de Conteúdo nos dados coletados neste estudo	p.51
Quadro 3 – Análise preliminar de documentos com base em Cellard (2012) ..	p. 54
Quadro 4 – Categorias de Análise e Codificação da Avaliatividade.....	p. 55
Quadro 5 – Perguntas de pesquisa, bases e procedimentos de análise.....	p. 56
Quadro 6 – Compilado de informações acadêmicas e funcionais dos docentes entrevistados	p. 68
Quadro 7 – Processo de seleção e compilação de dados	p. 69
Quadro 8 - Resumo das legislações estaduais e municipais sobre os surdos .	p. 72
Quadro 9 – Recorte do Plano Estadual de Educação (PEE)	p. 73
Quadro 10 – Recorte do Plano Municipal de Educação de Três Lagoas (PME) p.	74
Quadro 11 – Organização curricular da Disciplina de Inglês nas etapas oferecidas pela REME – Três Lagoas (MS)	p. 77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Nível de Formação dos Professores de Inglês da REME	p. 64
Gráfico 2 – Nível de Formação dos intérpretes de LIBRAS da REME	p. 65
Gráfico 3 – Estudantes Surdos ou D.A. matriculados na REME dos últimos 5 anos	p. 66

LISTA DE ANEXOS

Parecer CEP nº 5.592.390 de 19/08/2022 p. 119

Parecer CEP nº 5.826.288 de 19/12/2022 p. 120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS POR SURDOS E APORTE TEÓRICO DA PESQUISA	22
1.1 Uma introdução ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil 22	
1.1.1 Legislação sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira nos âmbitos federal, estadual (MS) e municipal (Três Lagoas).....	25
1.2 A inclusão escolar do aluno surdo e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira	30
1.2.1. Legislação sobre a inclusão escolar do aluno surdo.....	31
1.2.2. Ensino-aprendizagem do aluno surdo: métodos e abordagens.....	36
1.2.3 Língua inglesa e o ensino-aprendizagem do aluno surdo.....	38
1.3 A Teoria da Avaliatividade	43
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	46
2.1 A pesquisa quali-quantitativa	46
2.2 A entrevista semiestruturada na pesquisa acadêmica	48
2.3 Procedimentos de análise.....	49
2.3.1 Análise de Conteúdo.....	49
2.3.2 Análise documental.....	52
2.3.3 Teoria da Avaliatividade.....	54
2.4 Os procedimentos éticos.....	57
2.5 Estruturação do <i>corpus</i> de pesquisa.....	61
2.5.1 A Rede Municipal de Educação de Três Lagoas	62
2.5.1.1 A LI na REME de Três Lagoas e o perfil do Docente de Inglês.....	63
2.5.1.2 Perfil dos Intérpretes de Libras da REME de Três Lagoas	64
2.5.1.3 Perfil da rede de atendimento escolar ao aluno surdo em Três Lagoas	66
2.5.2 As instituições e os entrevistados participantes.....	67
2.5.3 A seleção e compilação dos dados.....	68
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
3.1 Análise documental sobre a inclusão do surdo na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas	71
3.1.1 A Legislação educacional e o surdo	73

3.1.2 As propostas didáticas/curriculares de LI de Três Lagoas e o aluno surdo	77
3.2 Análise das entrevistas	78
3.2.1 Análise de conteúdo das questões abertas	79
3.2.1.1 Análise de conteúdo das questões abertas de docentes.....	79
3.2.1.2 Análise de conteúdo das questões abertas dos intérpretes.....	85
3.2.2 Análise do significado interpessoal.....	88
3.3 Análise geral da visão de professores e intérpretes sobre o aluno surdo no sistema educacional municipal de Três Lagoas	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE	107
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	107
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA	117
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

A inclusão do aluno surdo na escola regular tem sido um tema amplamente analisado nos últimos anos. O processo de inclusão do surdo na escola deveria garantir a sua permanência no sistema de ensino regular, a igualdade de oportunidades e o ensino de qualidade (Bortoleto; Rodrigues; Palamin, 2002), entretanto, a mera presença deste aluno na escola e em sala de aula não resolve todos os aspectos deste processo social e educacional. Skliar (1998) classifica como “inclusão excludente” o fenômeno de uma inserção não planejada e desorganizada do aluno surdo na escola, sem os ajustes necessários. É um processo social no qual grupos de surdos são inseridos dentro de um sistema plural e democrático, porém, dentro da escola, continua sendo praticada a exclusão. Sobre isso, Rechico e Marostega (2002) apontam a necessidade de mudar a representação dos ouvintes que alimenta a exclusão, que é definido por Skliar (1998) como:

um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e narrar-se que acontecem as percepções do ser “deficiente”, do “não ser ouvinte”; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (Skliar, 1998, p.15).

Os desafios para o aluno surdo na escola regular são potencializados quando entendidos no contexto de algumas disciplinas que apresentam dificuldades adicionais. É o caso, por exemplo, da língua estrangeira, que para os alunos regulares é considerada uma L2 e para os alunos surdos é atribuída como L3, tendo em vista que sua língua materna¹ é a Libras² e a Língua Portuguesa considerada sua L2. Num contexto de sala de aula regular brasileira com aluno(s) surdo(s), língua portuguesa, Libras e língua inglesa (a mais adotada nas escolas brasileiras) coexistem e demandam um maior preparo do docente na condução da

¹ “A Língua materna (também língua nativa) é a primeira língua que uma criança aprende e que geralmente corresponde ao grupo étnico-linguístico com que o indivíduo se identifica culturalmente. Para o surdo, o significado das palavras é um fenômeno cultural intermediado que depende da existência de um sistema compartilhado de símbolos”. (Mirailh; Mariani; Leta, 2018, p. 12)

² Utilizamos a grafia Libras em todo o texto seguindo a recomendação do Manual de Comunicação da Secom e da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, utilizando a forma "Libras".

aula. Estudos como os de Uba (2008), Pessanha e Silva (2015), Kühl e Denardi (2019) e Mariotti e Motter (2019), entre outros, têm explorado esta realidade.

Ao nos depararmos com realidades brasileiras locais, outras questões de ordem políticas, administrativas, culturais e sociais impactam a experiência destes alunos no espaço de ensino. O presente estudo seleciona uma dessas realidades particulares, a do município de Três Lagoas (MS).

A proposta deste estudo específico foi baseada em uma vivência do ano letivo de 2013, segundo ano da pesquisadora como professora de Língua Inglesa (doravante LI) na Rede Municipal de Educação de Três Lagoas (REME). No referido ano, foi matriculada uma aluna surda do segundo ano do Ensino Fundamental, que não dominava qualquer tipo de linguagem ou língua para a sua comunicação. Foi disponibilizado o atendimento de uma intérprete de Libras que realizou um processo de ensino com a estudante, a fim de possibilitar que ela se comunicasse melhor com a comunidade escolar. Com o desenvolver do trabalho, notamos os avanços linguísticos e observamos que até o convívio com os colegas e professores havia melhorado.

Mesmo após todo o trabalho realizado arduamente pela intérprete, percebemos que a estudante surda não se engajava nas atividades propostas ou, quando conseguia participar, o objetivo não era alcançado, pois com os estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, a proposta do referencial de ensino de LI era trabalhar a oralidade e o conhecimento linguístico e cultural do inglês, visto que nesta etapa de ensino as crianças ainda estão no início da alfabetização em LP. Encerramos o ano com a percepção de que a estudante não tinha evoluído na disciplina de LI. A partir daí, questionamos se as atividades propostas para ela estavam adequadas, em razão dela ter aprendido conceitos básicos da Libras em tão pouco tempo. Qual seria a razão de não ter avançado em quase nada na aprendizagem de inglês? Seria uma falha pedagógica, por ela não dominar Libras ou a proposta de ensino estaria fora da realidade da estudante? Partindo destes questionamentos, iniciamos pesquisas sobre o ensino de LI para surdos.

O relato pessoal que realizamos é corroborado por uma pesquisa recente da Revista Nova Escola³, que afirma que “apenas 3 em cada 10 alunos com deficiência

³ Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/21685/alunos-com-deficiencia-aulas>.

participam efetivamente das aulas”. Na referida pesquisa, docentes de diferentes áreas relatam dificuldades para realizar aulas com equidade, apontando impasses nas orientações pedagógicas, na adaptação curricular e na falta de material e espaço físico adequado.

A partir desta experiência pessoal, estabelecemos a problematização desta pesquisa e apresentamos, nos parágrafos seguintes, a justificativa para a investigação da aprendizagem de Língua Estrangeira por surdos, especificamente, com foco no ensino de Língua Inglesa na Rede Municipal de Três Lagoas.

Muitos estudos realizados na área enfatizam práticas pedagógicas, estratégias de ensino, materiais didáticos e interações professor-aluno e aluno-aluno. Particularmente, interessam pesquisas que problematizam e analisam as experiências dos alunos surdos e dos professores no processo educacional (Lorenzetti, 2001; Lacerda, 2006, 2007; Guarinello A.C., Berberian, Santana, Massi, Paula, 2006; Tenor, Novaes, Trenche, Cárnio, 2009; Silva, Sena, 2015, entre outros).

Grande parte das referências bibliográficas disponíveis apresentam metodologias alternativas de aprendizagem variadas, entretanto, o foco de tais pesquisas é voltado para a experiência do estudante surdo, não levando em consideração a visão do intérprete e do professor. Geralmente, também não há menção sobre a aquisição e/ou desenvolvimento de materiais de LI próprios, dificuldades na avaliação de aprendizagem e interdisciplinaridade entre os professores de LI e os intérpretes de Libras.

Além disso, notamos que os estudos sobre os desafios do ensino de inglês para surdos pautam-se, de maneira mais significativa, nas vivências do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio, pois a partir do 6º ano, a disciplina de LI é obrigatória, como informam os documentos Educacionais vigentes (Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular – BNCC e outros). E por este motivo, as pesquisas sobre o ensino de LI para a Educação Infantil (doravante EI) e Ensino Fundamental I (EF I) eram escassas e pautadas nos relatos/vivências dos estudantes surdos.

Para auxiliar o professor a escolher a metodologia que melhor atenda seus anseios com o estudante surdo, visando à aprendizagem significativa, há a necessidade de conhecer as peculiaridades que um estudante das etapas da

Educação Infantil e/ou do Ensino Fundamental I passa ao ser apresentado à LI e os desafios que sua biologia traz ao professor de LI, que está habituado a uma metodologia pautada na escuta e na fala. Isso se torna especialmente relevante, uma vez que os estudantes das etapas citadas estão em processo de alfabetização e não podem ser avaliados apenas pela escrita e leitura. Decidimos, então, verificar, a partir da realidade de Três Lagoas, os anseios e práticas dos professores de LI em relação ao ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

Tendo em vista o que já foi apresentado, vale salientar que a Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (REME) destaca-se no que diz respeito à oferta de Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LE) para estudantes das etapas de Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Em comparação com a Rede Estadual de ensino e de outras cidades, essa diferenciação na grade curricular municipal beneficia os estudantes nas etapas posteriores, pois estes iniciam o 6º ano com noções básicas de vocabulário e estrutura gramatical da LI.

É amplamente reconhecido que o ensino-aprendizagem de LI como segunda língua baseia-se no desenvolvimento de quatro habilidades comunicativas: *Speaking* (fala), *Listening* (escuta), *Reading* (leitura) e *Writing* (escrita). Autores como Brown (2007), Harmer (2007), Hinkel (2006) e Larsen-Freeman (1986, 2000) defendem o ensino integrado das habilidades linguísticas.

O conteúdo programático referente ao ensino-aprendizagem na rede municipal considera também as quatro habilidades, destacando a faixa etária, o nível de alfabetização e o meio social no qual o estudante está inserido. Entretanto, documentos norteadores da EI e do EF I não evidenciam critérios específicos para o ensino e/ou avaliação de estudantes surdos, considerando que estes estão em processo de alfabetização e em descoberta de sua Língua Materna (LM). Referenciais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentam critérios, de ensino de LE, apenas para a etapa do Ensino Fundamental II, deixando a cargo dos municípios/estados a decisão de oferecer ou não, aos estudantes o ensino de LI na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a organização da grade curricular, as estratégias e metodologias utilizadas para o ensino.

A grade curricular de Língua Inglesa da REME, geralmente é elaborada por um técnico da área de Letras da Secretaria de Educação ou pelo grupo de professores da própria rede educacional. Entretanto, tomando como base a formação primordial deste grupo, graduados em Letras – Português/Inglês, observa-se que a grande maioria desconhece metodologias diferenciadas para a faixa etária, pois, além do ensino de LI, deve-se levar em conta que os estudantes não estão totalmente alfabetizados. Muitos profissionais tentam produzir material próprio adequado às habilidades dos estudantes, tomando como base materiais em LI produzidos para o ensino de inglês como LM ou atividades aplicadas em cursos de idiomas particulares, o que difere da realidade e do tempo disponível para o ensino de LI na rede pública. Sobre isso Souza (2020) parafraseia Rocha (2006) afirmando:

que o ensino da Língua Inglesa nas escolas de ensino regular enfrenta dificuldades e que é urgente uma mudança nas políticas sociais e educacionais objetivando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Rocha, 2006 *apud* Souza, 2020, p. 25).

De acordo com Borja (2016, p. 1) os “alunos ouvintes têm suas referências a partir do que ouvem, enquanto os alunos surdos a partir do que veem, ou seja, suas experiências são visuais”, dessa forma, podemos entender o quão complexo pode ser o ensino-aprendizagem e a avaliação de algumas habilidades para os estudantes surdos.

Por se tratar de uma língua que utiliza o aspecto visual para estabelecer a comunicação, a Libras utiliza justamente o canal visual para a transmissão de mensagens. Assim como a Língua Portuguesa, a LI utiliza o canal oral para estabelecer a comunicação, dificultando para o surdo uma aprendizagem significativa dos aspectos linguísticos e culturais de uma Língua Estrangeira (LE).

Para o professor de LI, realizar adaptações e avaliar a aprendizagem de um estudante surdo é um desafio, pois, comumente, excluem-se as habilidades comunicativas, como o *speaking* e o *listening*, justamente pelo fato de o surdo não utilizar a fala e/ou audição para a comunicação.

Assim, esta pesquisa tem o objetivo geral de evidenciar e analisar aspectos sobre o ensino de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE) para estudantes surdos da Rede Municipal de Educação de Três Lagoas, assim como

analisar a perspectiva e desafios dos professores de LI ao ministrar aulas para estudantes surdos, bem como a dinâmica entre esses professores e os intérpretes de Libras no espaço escolar.

Trata-se de um estudo quali-quantitativo com objetivos específicos de: (1) realizar o mapeamento do acesso e da permanência destes alunos surdos nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I; (2) identificar e descrever as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos professores de LI para o ensino de estudantes surdos; e (3) verificar algumas implicações sociais, cognitivas e afetivas no discurso dos professores de LI e intérpretes, por meio da análise linguística de entrevistas pela perspectiva da Análise de conteúdo e Teoria da Avaliatividade.

A coleta de dados ocorreu por meio de pesquisa qualitativa e entrevistas semiestruturadas sendo que, para a verificação dos dados obtidos nas entrevistas utilizamos a Análise de conteúdo e a Teoria da Avaliatividade.

A Análise de Conteúdo é utilizada nesta pesquisa como instrumento de inferência de informações e representações por meio das técnicas de classificação, codificação e categorização de conceitos das entrevistas. A Teoria da Avaliatividade, por sua vez, tem o foco na semântica do discurso, pois se trata de um “[...] sistema de construção de significados interpessoais que se refere às atitudes negociadas pelos interlocutores em um texto, bem como a gradação dessas atitudes[...]” (Da Silva, 2015, p. 365), o que proporciona uma análise além dos discursos, verificando também as emoções e julgamentos dos participantes. Por considerar entrevistas e trabalho de campo, a presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁴.

Sendo a metodologia adotada de ordem quali-quantitativa, foi verificado, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, o número de estudantes surdos matriculados na REME nos últimos 5 anos e, além das entrevistas, foram analisados outros dados da trajetória desses alunos dentro do sistema educacional.

Como se trata de uma pesquisa que aborda o contexto da realidade específica do município de Três Lagoas (MS), espera-se que as análises apresentadas possam auxiliar a elaboração e readequação de políticas públicas e

⁴ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, parecer nº 5.826.288 de 19/12/2022.

práticas pedagógicas que possam melhorar as condições de aprendizagem do aluno surdo presente na escola regular.

Espera-se que o produto desta pesquisa venha a contribuir para melhorias no ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, proporcionando ao corpo docente reflexões significativas sobre o assunto. Entendemos que os resultados desta pesquisa podem auxiliar no planejamento de estratégias de ensino para outras LE, beneficiando estudantes surdos, intérpretes e professores.

A presente dissertação está dividida da seguinte forma: na seção 1, apresentamos a bibliografia histórica e legal sobre o Inglês no Brasil, o aluno surdo e as relações de ensino-aprendizagem de Inglês pelos surdos; a seção 2 compreende o referencial teórico utilizado, o relato dos procedimentos éticos e a estruturação do *corpus* da pesquisa; por fim, a seção 3 trata da exposição dos dados coletados nos documentos pedagógicos e das entrevistas, bem como a análise destes.

1. PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS POR SURDOS E APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

A primeira seção deste trabalho apresenta uma descrição histórica sobre o ensino-aprendizagem de LE no Brasil desde a era colonial, apresentando os documentos oficiais que garantiram o ensino de LE nas instituições educacionais nas esferas federais, estaduais e municipais (neste contexto, com foco em Três Lagoas- MS). Após reflexão acerca da evolução do ensino de LE no Brasil, é descrito como o estudante surdo foi retratado nas legislações vigentes, bem como as literaturas sobre as particularidades do ensino-aprendizagem do surdo em relação às LE, enfatizando a LI. Para finalizar, é apresentada a Teoria da Avaliatividade, que é o pressuposto teórico aplicado nas análises das entrevistas que constituem o *corpus* desta dissertação, além da análise documental, realizada por meio da Análise de Conteúdo⁵.

1.1 Uma introdução ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil

Para realizar a descrição sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil, é necessário retomar o ensino de língua estrangeira no período colonial. As primeiras relações de ensino-aprendizagem evidenciadas em terras brasileiras são protagonizadas pelos jesuítas em missão catequista. Na época em questão, a língua estrangeira utilizada era o latim e o português e objetivava ensinar aos índios os dogmas da religião católica. Após esta fase, há uma “reestruturação da educação em Portugal, a qual se estendeu às colônias e teve sua concretização no Brasil sob o comando do Marquês de Pombal, com as chamadas ‘Reformas Pombalinas’” (Castro, 2022, p.36). Esta, com o objetivo de formar a nova nobreza, as línguas estrangeiras ministradas eram a Língua Inglesa e a Francesa, porém as relações de ensino-aprendizagem focavam na função instrumental das línguas, que tinham como propósito as relações comerciais e militares.

⁵ A Análise de Conteúdo será apresentada na seção de Metodologia desta dissertação por ser amplamente considerada como referencial metodológico (Triviños, 1987; Bardin, 1977/2016; Mendes e Miskulin, 2017; Urquiza e Marques, 2016).

Como o Brasil foi utilizado como colônia de exploração, principalmente pela matéria-prima do pau-brasil, houve grande interesse da comunidade europeia em estreitar os laços com o país. Segundo Nogueira (2007), um episódio específico na história consolidou a influência inglesa no Brasil: a vinda da realeza portuguesa em 1808. A fim de evitar a guerra com os franceses, a família real foge e tem o completo apoio da Inglaterra, a qual, por sua vez, recebe a permissão de estabelecer casas comerciais no Brasil, tornando-se uma forte influência e sendo responsável por várias mudanças significativas como a implementação da imprensa Régia, o uso do telégrafo, entre outros.

O domínio inglês sobre a economia do Brasil colonial gerou manifestações nacionalistas e, no intuito de reprimir tais ações, as empresas inglesas passaram a ofertar vagas de empregos para brasileiros que falassem a língua inglesa, pré-requisito justificado pela obrigatoriedade dos cursos de treinamentos e instruções cotidianas dos comércios, que eram dadas em inglês.

Apesar de a procura pelo ensino de Língua Inglesa como LE, até este momento, não havia um ato formal reconhecendo o ensino de qualquer língua estrangeira no país. Entretanto, o Príncipe Regente de Portugal formaliza o ensino de inglês e francês, mediante a assinatura do decreto de 22 de junho de 1809. É notável que o ensino-aprendizagem de LE no período colonial se fez pelo critério tecnicista, ou seja, para o preparo de mão de obra. De acordo com Leffa (1999, p.4). “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical”

Com a Proclamação da República em 1889, foi apresentada uma série de reformas na área educacional pelo ministro Benjamin Constant, na qual foi excluído do currículo obrigatório o inglês, o alemão e o italiano, bem como o estudo de literaturas estrangeiras. Porém, em 1892, é publicado o Decreto nº 1.041, retomando a importância das línguas estrangeiras, com o resgate dos exames preparatórios para ingresso no ensino superior. Posteriormente, em 1901, o inglês e o alemão voltam a integrar o currículo obrigatório, tendo como foco uma abordagem mais comunicativa.

Em 1911, é instituída a Lei Orgânica do Ensino do ministro Rivadávia Correa, que afeta a abordagem do ensino de línguas vivas. O intuito era o de desenvolver não apenas as habilidades de escrita e leitura, mas do mesmo modo a fala,

considerando a comunicação como objetivo principal, porém apresentando ainda uma metodologia tradicional, focada na sequência da “tradução, gramática, leitura e análise” (Oliveira, 2015, p.30).

O Ministério de Educação e Saúde Pública é criado em 1930 e, em seguida, em 1931, houve a reforma de Francisco de Campos, que estabeleceu normativas diferentes para o ensino de línguas estrangeiras no país. O texto da reforma referia-se ao conteúdo de LE que, com a diminuição da carga horária do Latim, foi ampliada. Todavia, a principal mudança foi em relação à metodologia, que propunha o ensino de LE utilizando a própria língua de estudo, conhecido como ‘método direto’. Essa metodologia já era utilizada na França.

Na década de 1930 surgiram os primeiros cursos livres de Inglês no Brasil, além do surgimento de duas Sociedades Brasileiras de Cultura Inglesa, a primeira em 1934, no Rio de Janeiro, e no ano seguinte em São Paulo. Em “1938, o primeiro instituto binacional com o apoio do consulado norte-americano: o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, que mais tarde ganhou o nome de União Cultural Brasil-Estados Unidos” (Nogueira, 2007, p. 23), é instituído na cidade de São Paulo.

Em 1942 houve outra mudança significativa para o ensino de línguas estrangeiras no país, a reforma de Capanema, que propunha

a divisão do ensino escolar secundário em dois ciclos, o ginásial, de 4 anos, subdivido em curso científico e clássico e o colegial, de 3 anos – equivalentes aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio atuais. No que tangem as LE, houve uma valorização considerável na oferta de idiomas, com a inclusão de latim, francês e inglês como disciplinas obrigatórias no ginásio e ainda, francês, inglês, espanhol, latim e grego, no colegial, totalizando uma carga horária de 35 horas semanais de aprendizagem de idiomas (Machado, Campos e Saunders, 2007 *apud* Castro, 2022, p. 37).

Segundo Oliveira (2015, p. 34), as Leis de Diretrizes e Bases (doravante LDBs), de 1961 e 1971 não apresentaram nenhuma orientação metodológica para o ensino de línguas estrangeiras”; já a versão de 1996 marca a necessidade do ensino de uma LE no Ensino Fundamental, que fica a escolha da comunidade escolar, e estabelece a obrigatoriedade no Ensino Médio, deixando facultativa a possibilidade da oferta de uma segunda LE.

Em complementação à LDB de 1996, são criados em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) para o Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (PCN-EF), porém o documento não especifica qual seria a LE que deveria ser ministrada. Segundo Leffa (1999, p.16), o documento não apresenta uma metodologia específica, porém sugere uma abordagem sociointeracionista, com ênfase no desenvolvimento da leitura. A fim de promover melhorias na Educação, outros documentos foram criados, sendo os mais significativos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (doravante DCNs), em 2010, tratando do planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino e a fixação do Plano Nacional de Educação (doravante PNE) “em 2014, o qual deu início à discussão de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Castro, 2022, p. 40).

Notamos que a descrição histórica do ensino de LE, e especificamente de LI no Brasil passou por diversos percalços, mas se manteve no currículo, mesmo com carga horária reduzida, principalmente por questões econômicas e tecnicistas.

Na próxima subseção, apresentamos um descritivo sobre a atual política curricular nas esferas federal e estadual, bem como as reflexões sobre os documentos municipais que fundamentaram as práticas pedagógicas dos professores de LI da rede municipal de Três Lagoas até o presente momento.

1.1.1 Legislação sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira nos âmbitos federal, estadual (MS) e municipal (Três Lagoas)

Como descrito a implementação do PNE, em 2014, iniciou as discussões sobre um currículo comum para todo o país. Os debates sobre o tema reuniram especialistas que, com consultas públicas, geraram três versões do que chamamos hoje de Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC). Homologada em 2017, sua versão final foi discutida por secretarias de educação e professores durante o ano de 2018 para elaboração e adequação dos currículos escolares.

A área de Linguagens da BNCC “é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa”. (Brasil, 2017, p.63). Este documento apresenta, de maneira clara, a obrigatoriedade da LI nos anos finais do EF e no Ensino Médio,

como disciplina de LE, porém exclui as etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do EF.

A proposta de organização da BNCC para o EF – anos finais é feita “por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” (p.247), não há uma descrição ou referência clara sobre uma metodologia para as aulas de LI. Entretanto, havendo uma explicação sobre os 5 eixos que orientam toda a estrutura do documento para LI, sendo os eixos de: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão intercultural. Já o Ensino Médio foi organizado por “formação geral básica e itinerário formativo”, garantindo a obrigatoriedade do ensino de LI, porém deixando a cargo das instituições públicas de educação a organização dos currículos.

Mediante a reestruturação federal, coube às instituições públicas o estudo e discussão da BNCC para se adequar a ela da melhor maneira, de acordo com a realidade de cada localidade. Dito isso, a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (SED-MS) organizou e divulgou a normativa denominada de Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental – chamado também de Currículo MS. O documento foi escrito em colaboração com as secretarias municipais de educação de todo o estado de Mato Grosso do Sul.

Usado como base para a criação de diversos currículos municipais, o Currículo MS manteve o texto descrito na BNCC sobre o ensino de LI, na Educação Infantil, porém, para os anos iniciais do EF, apresenta uma proposta seguindo os mesmos parâmetros de eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, mas mantendo o trecho da BNCC sobre a obrigatoriedade apenas nos anos finais do EF. Não há uma definição clara sobre o porquê de tal afirmação ser mantida e ainda apresentada uma proposta curricular de LI para os anos iniciais, porém, mediante as pesquisas dos documentos legais, resta evidente de que muitos municípios utilizaram a proposta estadual como adequação normativa da BNCC para seus currículos.

Partindo da premissa desta subseção sobre a legislação do ensino-aprendizagem de LI nas esferas federal, estadual (MS) e municipal (Três Lagoas), cabe aqui realizar um recorte histórico acerca da evolução normativa dos currículos de LI do município de Três Lagoas. Durante o levantamento teórico, concluímos

que o Inglês passou a integrar a grade curricular do município em 2002 (efetivamente em 2005), e a legislação municipal educacional de outrora foi substancialmente substituída pela normativa de 2010, a partir de quando iniciamos a apresentação deste panorama, detalhado a seguir.

Durante o mandato da prefeita Márcia Moura em Três Lagoas, em 2010, é organizada e divulgada para as unidades a Proposta Didática da Rede Municipal de Ensino. Dividida em três volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, a proposta contém as orientações curriculares de todas as disciplinas ministradas na REME. Neste documento, a LI é apresentada de maneira bem concisa, sua descrição é pautada nas orientações dos PCNs, o que sugere uma abordagem comunicativa, porém o texto não apresenta essa informação de maneira clara.

A normativa de 2010 descreve, em suma, o conteúdo semântico e gramatical de inglês, dividido por série/ano e bimestres. Tendo um caráter mais semelhante à de um roteiro, a proposta generaliza as habilidades que se espera dos estudantes ao final do ano letivo e, algumas vezes, agrupa conteúdos iguais para séries/anos diferentes (como é o caso do 4º e 5º ano que compartilham os mesmos conteúdos).

Em paralelo à transição entre as propostas didáticas de 2010 e 2013, a SEMEC realizou a contratação de um livro didático para atender a REME. O livro, da editora Positivo, era composto por todas as disciplinas da grade curricular, exceto Educação Física, e atribuído para a etapa do EF I. Já o livro disponibilizado para a Educação Infantil não contemplava a disciplina de LI.

No que se refere ao conteúdo de Inglês, as atividades propostas não estavam alinhadas com a proposta didática vigente (proposta de 2010) e, mesmo após mudanças significativas no conteúdo do livro didático, o corpo docente da área (da cidade de Três Lagoas) sentiu a necessidade de solicitar a alteração da proposta, a fim de proporcionar uma melhor interação entre as atividades do livro e o conteúdo abordado sem o suporte deste, tendo em vista que não havia atividades suficientes no livro didático para serem trabalhadas durante todo o bimestre.

Para suprir a necessidade e clamor dos professores de Língua Inglesa do município, em 2013 é organizada, em conjunto com todo o corpo docente da área, coordenação pedagógica das unidades e SEMEC, a “Proposta Didática Língua Estrangeira – Inglês”. No documento, é apresentada uma reestruturação dos

conteúdos semânticos e gramaticais a serem desenvolvidos em cada série/ano e, por bimestre, das etapas da EI até o 5º ano do EF. Além das alterações no conteúdo, a normativa ampliou as orientações relacionadas à metodologia, mantendo a abordagem comunicativa como foco central, porém sugere a introdução do *Total Physical Response* (TPR)⁶ e apresenta descrições das 4 habilidades comunicativas, bem como ferramentas didáticas para o uso nas aulas de inglês, partindo do conceito da ludicidade no ensino, nas vivências significativas e nas múltiplas inteligências⁷.

Com a implementação da normativa da BNCC em 2017, as instituições de ensino que trabalham com a Educação Básica precisaram realizar mudanças em seus documentos educacionais para se adequarem aos novos conceitos e habilidades previstos no documento. A Rede Municipal de Educação de Três Lagoas não foi exceção. Em dezembro de 2019, a Secretaria de Educação do município apresentou à comunidade escolar as “Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas: Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias”, a qual

consiste em um conjunto de diretrizes elaboradas pela participação de professores, equipes gestoras das unidades escolares e centros de educação infantil e Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e que tem como documento basilar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo de Mato Grosso do Sul (Três Lagoas, p.9).

Substituindo a “Proposta Didática Língua Estrangeira – Inglês”, as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas apresentam-se em 3 cadernos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, que contém 6 capítulos descrevendo a história educacional do município, bem como apresentam a estruturação conceitual e didática acerca de temas que alicerçam o processo de ensino-aprendizagem da rede municipal de

⁶ O Método *Total Physical Response* - TPR “consiste em usar movimentos corporais ou coordenações de fala com ações físicas como ferramenta de aprendizagem de línguas”. (Evangelista, 2020, p. 18)

⁷ A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner surge perante uma crítica frontal à concepção unitária e unidimensional da inteligência. A teoria formula uma concepção essencialmente pluralista da mente que reconhece muitas facetas distintas na cognição e que postula a existência de diferentes potenciais cognitivos nas pessoas.

ensino. Há um capítulo específico que orienta cada etapa de ensino por ano escolar.

Neste estudo destacamos o sétimo capítulo dos supracitados cadernos, que apresentam as orientações acerca dos componentes curriculares, habilidades e metodologias de ensino. No caso desta pesquisa, interessa particularmente o componente curricular de Língua Inglesa.

Partindo de um parâmetro comparativo, observa-se que o documento municipal apresenta duas versões das orientações para o ensino de Língua Inglesa, uma voltada para a Educação Infantil e a outra para o Ensino Fundamental I e II. Cabe aqui salientar que o ensino de Língua Inglesa para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I não é obrigatória, e a oferta desta por meio da administração municipal é notória, pois é de conhecimento público os benefícios que o ensino de uma língua estrangeira proporciona para as crianças de diferentes faixas etárias. Scaffaro (2006) parafraseia Silverberg e Samuel (2004) sobre o ensino de LI para crianças, afirmando que “a frequência com que as palavras na LE são aprendidas e utilizadas desde cedo determina, em alguns casos, a facilidade de se adquirir uma maior proficiência na língua alvo no futuro”. (Scaffaro, 2006, p. 20 *apud* Silverberg; Samuel, 2004).

O texto da Educação Infantil é permeado de referências de teóricos sobre o ensino de inglês para crianças pequenas e a utilização de recursos lúdicos para o ensino. Não há menção sobre conteúdo curricular específico para Língua Inglesa, deixando a cargo do professor a seleção e metodologia a serem utilizadas, baseando a escolha no “mesmo currículo da Educação Infantil” (Três Lagoas, 2019, p. 179) que é utilizado pelos professores regentes (pedagogos responsáveis pela sala de aula) e são alicerçados em “seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Três Lagoas, 2019, p. 185) (Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se) e “em cinco campos de experiências” que definem “os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (Três Lagoas, 2019, p. 186).

O referencial teórico das Orientações Curriculares de Três Lagoas do Ensino Fundamental I e II é mais complexo. Baseado no texto de referência da BNCC, foca principalmente no chamado “Eixos Organizadores”, que tem uma semelhança intrínseca com a teoria das quatro habilidades comunicativas, sendo os eixos

definidos em: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, ambos são descritos, apresentando sua parcela na formação do conhecimento de Língua Inglesa.

O texto apresenta ainda um tópico sobre a avaliação em Língua Inglesa que sugere metodologias avaliativas, porém reforça que a intensão do ensino de inglês é a compreensão de uso da língua e não apenas o seu conteúdo linguístico. Concluindo o documento, é apresentado, em sequência, o conteúdo curricular dividido por ano escolar e subdividido em unidades temáticas, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem (habilidades). O conteúdo descrito é intrinsecamente semelhante ao “Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental”, entretanto, o Governo do Estado, que utiliza o referido documento norteador, não oferece em Três Lagoas o Componente Curricular de Língua Inglesa para as turmas de Ensino fundamental I em suas escolas.

Partindo deste cenário, cabe destacar que o texto de orientação de Língua Inglesa é o mesmo nos dois cadernos do Ensino Fundamental, porém, em se tratando das séries iniciais, práticas como a leitura e a escrita ainda estão sendo desenvolvidas em língua materna e estão contidas como eixos organizadores de inglês, que são descritos como alicerces de uma aprendizagem “linguística crítica” (Três Lagoas, 2019, p. 282), o que causa hesitação sobre o objetivo concreto do ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental I.

A seguir, as seções discutem aspectos da inclusão escolar do aluno surdo e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira na realidade brasileira e, especificamente no Mato Grosso do Sul e Três Lagoas. Apresentamos apenas um levantamento das normativas que regulam o ensino e o atendimento desses alunos, enquanto o exame crítico deste material será realizado na seção analítica deste estudo.

1.2 A inclusão escolar do aluno surdo e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Nesta subseção será apresentada a relação de ensino-aprendizagem de LI do surdo, considerando os aspectos legais, bem como a bibliografia das

metodologias usadas para o ensino do surdo de maneira geral, explicitando as especificidades das abordagens de LI para alunos com surdez. Uma primeira etapa trata da legislação vigente em nosso país acerca da inclusão escolar do aluno surdo.

1.2.1. Legislação sobre a inclusão escolar do aluno surdo

Em se tratando de Legislação Federal, encontramos vários documentos que asseguram os direitos de pessoas com necessidades especiais. Cabe aqui destacar o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que apresenta diretrizes sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE) e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Voltada para o sujeito surdo, as referências legais mais recentes são o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Em relação ao marco legal, a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) têm destaque. A Lei nº 10.436, também conhecida como Lei de Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, reconheceu a importância da Libras como uma língua distinta, com gramática, vocabulário e identidade cultural próprios. O reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira pela lei enfatizou a necessidade de seu uso na educação, serviços governamentais, eventos públicos e outras áreas da vida pública. Das principais disposições desta lei temos: a obrigatoriedade de as instituições de ensino oferecerem a Libras como disciplina obrigatória no currículo dos programas de formação de professores, com o objetivo de fomentar práticas educativas inclusivas, e a obrigatoriedade da prestação de serviços de intérprete em eventos públicos e serviços governamentais, incluindo processos judiciais, garantindo igualdade de acesso à informação e participação em diversos aspectos da vida pública.

A promulgação da Lei 10.436 foi um marco significativo no reconhecimento dos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda no Brasil. Representa o compromisso de promover a inclusão social, quebrando as barreiras da comunicação e garantindo a igualdade de oportunidades para os surdos nas diversas esferas da sociedade.

Já o Decreto nº 5.626, complementar à Lei 10.436, também é considerado um marco legislativo significativo no compromisso do Brasil com a inclusão e acessibilidade para pessoas surdas e com deficiência auditiva. O Decreto conhecido como "Lei da Língua Brasileira de Sinais", complementa o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda no Brasil, e estabelece o direito do surdo de usar a Libras em todos os ambientes educacionais, serviços públicos, atividades culturais e outros espaços públicos. O decreto também destaca a importância de programas de treinamento e qualificação dos profissionais que atuam com a comunidade surda, visando o aprimoramento da comunicação e integração. Ao promover o reconhecimento e o uso da Libras, o Decreto nº 5.626/2005 tem papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e inclusão social dos surdos em todo o Brasil.

Todos os documentos apresentam os direitos da pessoa surda, entretanto, compete aos municípios a implementação, adequação/regulamentação e a fiscalização dos recursos destinados para estes fins.

Na esfera estadual, as legislações mais antigas em Mato Grosso do Sul, referente à comunidade surda, são a Lei nº 1.196, de 10 de setembro de 1991, que declara de Utilidade Pública a Associação dos Surdos de MS e a Lei nº 1.693, de 12 de setembro de 1996, que reconhece a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. Já a Lei nº 5.382, de 22 de agosto de 2019 altera o artigo 2º da lei de 1996, que amplia o texto anterior.

Em 21 de fevereiro de 2006, é homologada a Lei nº 3.181 (MS), que dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais; nela, há a definição de deficiência auditiva, bem como uma classificação da surdez de acordo com os graus de decibéis, além da garantia a Educação (já descrita em documento federal, o Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Além das leis descritas, há mais três documentos significativos para a educação e a inclusão do surdo, sendo elas, a Lei nº 5.442, de 26 de novembro de 2019, que dispõe sobre a obrigatoriedade das provas de redação e questões dissertativas de qualquer natureza, realizadas por pessoa surda, serem corrigidas por profissionais formados em Libras e que a considere como primeira língua. A Lei nº 5.563, de 8 de setembro de 2020, que integra o tema língua brasileira de sinais (Libras), como conteúdo transversal, nos componentes curriculares das escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul e a Lei nº 5.631, de 22 de fevereiro de 2021, que determina a inclusão de intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos telejornais da rede pública de televisão, nas peças publicitárias e programas institucionais no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul.

Cabe aqui destacar a Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, que aprovou o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. No Documento, que possui vigência de 10 anos, são apresentadas metas para a melhoria do ensino no Estado de MS. No que se refere ao surdo, a Meta 4 – Educação Especial descreve 3 estratégias relacionadas ao estudante surdo sendo elas, as estratégias:

- 4.3., que trata da implantação, ampliação e implementação do AEE;
- 4.8. sobre a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) - como primeira língua; e
- 4.15. que garante equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, bem como professores(as) do AEE, intérpretes de Libras, professores(as) de Libras, dentre outros profissionais da área da educação inclusiva.

Além das estratégias descritas na meta 4, há outras duas metas que fazem referência ao ensino do surdo. A Meta 7 – qualidade na educação, a estratégia 7.13 estabelece o desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial. A Meta 12 – educação superior traz a estratégia 12.12, que propõe a criação de curso de pedagogia bilíngue para atendimento de surdos e de indígenas, em colaboração com as instituições de ensino superior.

No âmbito municipal de Três Lagoas a pesquisa bibliográfica inicialmente deparou-se com o Plano Municipal de Educação (doravante PME), aprovado pela Lei nº 2925 de 16 de junho de 2015.

O documento tem vigência de 2015 até 2025 e estabelece diretrizes e metas a serem alcançadas para a melhoria da educação pública municipal nas esferas da educação básica, técnica e superior. Semelhante ao documento da rede estadual, no referido documento é apresentada a “Meta 4 – Educação Especial na perspectiva Inclusiva”, que descreve 18 itens para serem executados durante a vigência do plano, objetivando a ampliação e manutenção da inclusão na rede pública de ensino, dentre eles, apenas o item 17 faz menção específica ao aspecto da surdez, garantindo o intérprete em Libras habilitado e fluente para o estudante surdo. No decorrer do texto, a menção de metas específicas sobre surdez, surdo ou a utilização de Libras é descrito na meta 7.13, que faz referência à Qualidade na Educação, e nas metas 16.7 e 16.8, que traçam diretrizes para a melhoria da formação dos professores.

Em 2018, a Câmara Municipal de Três Lagoas aprovou a Lei nº 3.421, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda três-lagoense, entretanto, esta foi uma atualização da Lei nº 2.018 de 2005, que apresentava o mesmo objetivo descrito. Já a Lei nº 3.776 de 2020, dispõe sobre a inclusão do tema Língua Brasileira de Sinais - Libras - como conteúdo transversal, nos componentes curriculares das escolas de Três Lagoas, pautando-se como referência o texto das legislações federais.

Pautada na BNCC, em 2020, há a implementação das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas: Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias. Composto o material comum nos três cadernos, descritos na seção anterior, encontramos o capítulo V, intitulado “A diversidade educacional na Educação Infantil e Ensino Fundamental”; nele é apresentada, dentre vários assuntos, uma orientação/reflexão acerca da “educação especial na perspectiva inclusiva”, o que dialoga com a proposta deste trabalho. Logo no início do capítulo, o texto apresenta uma síntese da legislação geral do município em se tratando da inclusão. Destaco o seguinte trecho:

Podemos assegurar que até esse momento histórico, final do ano de 2019, a educação especial em Três Lagoas vem se pautando nas políticas do governo federal e estadual, como únicos documentos de orientação para a organização dessa modalidade de ensino em Três Lagoas. É importante e salutar pontuar que para elaborarmos esse texto fizemos uma pesquisa

dos documentos que orientam ou deliberam a educação especial da REME, mas não foi encontrado nada que realmente defina nossa política de educação na perspectiva inclusiva (Três Lagoas, p. 134).

Fora do âmbito educacional, vale evidenciar a Lei nº 3.886 de 2022, que trata da reformulação do conselho municipal dos direitos da pessoa com deficiência e a Lei nº 3.473 de 2018, que cria a central de interpretação da Língua Brasileira de Sinais - Libras e guias - intérpretes para pessoas com deficiência auditiva em Três Lagoas. Ambas fortalecem a comunidade surda local.

A legislação educacional mais atual, que engloba muitos aspectos da educação especial, é a Resolução nº 005/SEMEC/2023, de 17 de fevereiro de 2023. Essa resolução tem como objetivo dispor sobre a Política de Inclusão do Estudante Público-Alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas (PIPAEE).

O documento fornece parâmetros para a oferta da Educação Especial na REME, especificando as características de atendimento a esses estudantes nas unidades. Inclui a regulamentação da redução do número de estudantes por sala e o direito a auxiliar, além de definir a clientela atendida como público-alvo da Educação Especial. Também trata da composição da equipe técnica do Núcleo de Educação Especial da SEMEC (NUESP) e apresenta orientações gerais sobre as salas de AEE.

No que se refere à especificidade da surdez, há vários artigos que descrevem características administrativas e educacionais. Por exemplo, os artigos 15 e 16 fornecem parâmetros de titulação para a atuação dos tradutores e intérpretes nas unidades escolares e na equipe técnica da SEMEC.

O artigo 17, inciso X, traz a atribuição da equipe técnica da SEMEC em relação ao acompanhamento dos professores da sala regular que possuem estudantes da Educação Especial e dos tradutores/intérpretes de Libras, além de citar em outros incisos (XVI e XIX) a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. Já o artigo 30, inciso III, apresenta as características para a “acessibilidade de comunicação”, englobando a Libras para este fim. A parte de maior destaque na Resolução nº 005/SEMEC/2023 é a seção IV, que descreve as particularidades da função “do Tradutor e Intérprete de Libras – Língua Portuguesa”.

Na subseção 3.1 deste estudo, realizamos uma análise crítica do conteúdo destes documentos regulatórios, com foco no atendimento e garantia dos direitos do aluno surdo. A seguir tratamos de questões metodológicas do ensino-aprendizagem do aluno surdo.

1.2.2. Ensino-aprendizagem do aluno surdo: métodos e abordagens

Após séculos de brutalidades e exclusão, no século XVI, inicia-se a tentativa de educar os surdos, mas apenas 200 anos depois, um religioso francês, Michel de L'Épé cria, em Paris, um método de ensino para pessoas surdas, iniciando o gestualismo.

No Brasil, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) é criado por D. Pedro II em 1857. O Instituto foi considerado referência na América Latina e resultou até na produção do primeiro livro sobre a língua de sinais brasileira (“Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, escrito por José Flausino da Gama, um ex-aluno do Instituto). Porém, mesmo diante de tantos avanços para a comunidade surda da época, em 1880, no Congresso de Milão, é realizada uma votação que tira o direito dos surdos de se comunicarem pelas línguas de Sinais, “causando um atraso de 100 anos no estudo e desenvolvimento dessas línguas” (Souza, 2018, p.2).

Depois de um século inerte da área, na Universidade Gallaudet (EUA), o estudioso William Stokoe liderou estudos baseados na comunicação dos surdos por meio das línguas de sinais. Stokoe realizou pesquisas inovadoras sobre a Língua Americana de Sinais (ASL⁸) e se esforçou para estabelecer as línguas de sinais como línguas legítimas, pois acreditava na riqueza linguística e na importância cultural das línguas de sinais, enfatizando seu status como línguas completas e distintas, em vez de meros gestos ou versões simplificadas de línguas faladas. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 48) Stokoe (1960) realizou uma primeira descrição estrutural da ASL, demonstrando que os sinais poderiam ser vistos como composicionais e não-holísticos”, além de uma bibliografia extensa sobre o assunto.

⁸ Sigla de *American Sign Language*, corresponde a Língua Americana de Sinais.

Após este período, vários eventos mundiais alavancaram os estudos e as políticas sobre as línguas de sinais e os surdos. Cabe aqui destacar a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomteim/Tailândia, em 1990, e a declaração de Salamanca, em 1994. Em consequência dos estudos e políticas públicas sobre o assunto, são debatidas metodologias/filosofias educacionais para o ensino dos surdos, os quais são descritos nesta subseção.

Na história evolutiva do ensino de línguas de sinais para surdos houve várias tentativas de fixar um método eficiente, porém, destacamos aqui as quatro principais, a do Oralismo, da Comunicação Total, do Bilinguismo e a Pedagogia Surda.

Com a proibição do uso das línguas de sinais, a metodologia do Oralismo ganha força. Essa proposta tinha como base a inserção do surdo na comunidade ouvinte, tendo um caráter mais voltado para terapêutico e de reabilitação da capacidade auditiva e oral. Continha como técnicas:

o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. Treinar a audição por meio do desenvolvimento do resíduo auditivo para que o surdo aprendesse a discriminar os sons e, conseqüentemente, pudesse desenvolver a sua fala era a filosofia dos defensores do Oralismo. Eles também enfatizavam a importância da leitura labial como via de comunicação (Dorziat, 1997 *apud* Kalatai; Streiechen, 2012, p.6).

A Metodologia do Oralismo não surtiu os resultados esperados. Segundo Streiechen (2012, p.17 *apud* Kalatai; Streiechen, 2013, p. 6) muitos surdos adquiriram um vocabulário oral restrito e que não tinha qualquer sentido para eles, o que ocasionou em milhões de surdos analfabetos. O autor sugere também que essa metodologia via o surdo como uma deficiência dentro da sociedade a ser corrigida, levando em conta que a linguagem oral é o único meio para uma efetiva comunicação social.

Para Kalatai e Streiechen (2012) o Oralismo foi constatado um total fracasso surgindo assim uma nova metodologia que resgata o uso das línguas de sinais, até então proibida, chamada Comunicação Total.

A principal meta era o uso de qualquer estratégia que pudesse permitir o resgate na comunicação das pessoas surdas. Este modelo combinava a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos que colaborasse com o desenvolvimento da língua oral" (Schelp, 2008 *apud* Kalatai; Streiechen, 2012, p.7).

Mesmo com os resultados negativos do Oralismo, a Comunicação Total surge como uma espécie de complementação, o que também não foi positiva, pois a proposta era o bimodalismo, que consistia no uso simultâneo das duas línguas: a fala e os sinais, o que dificultava a aprendizagem, tendo em vista as características estruturais distintas das línguas em questão.

A metodologia mais utilizada atualmente é a do Bilinguismo, que surge das reivindicações da própria comunidade surda. Essa abordagem consiste na aprendizagem da Libras antes da Língua Portuguesa, considerando as línguas de sinais como naturais do surdo. Assim, ela é a base para a aprendizagem da língua majoritária local escrita – no caso do Brasil, o português.

Além de levar em conta as habilidades biológicas do surdo, o Bilinguismo tem como bandeira a aceitação do surdo, pois usando a Libras para se comunicar, ele não precisa tentar se encaixar no modelo dos ouvintes, formando e fortalecendo sua identidade e autonomia. Souza (2021) parafraseia Plinski afirmando que “através da filosofia educacional bilíngue, a criança surda tendo contato com o adulto surdo, pode construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes”. (Souza, 2021, p.9 *apud* Plinski, 2011, p. 11-12)

A última e mais recente metodologia voltada para os surdos é a Pedagogia Surda. A proposta é a de que a aprendizagem de Libras seja realizada por professores surdos, desde cedo, visando, na interação professor-aluno, considerar as especificidades da aprendizagem, bem como os aspectos culturais do sujeito surdo. Por ser uma metodologia que requer mão de obra qualificada e um perfil específico de professor (surdo), esta ainda é pouco usada e difundida no Brasil.

1.2.3 Língua inglesa e o ensino-aprendizagem do aluno surdo

Na subseção anterior, foram descritas as principais metodologias para o ensino de surdos, porém, tais propostas tinham como objetivo primário a inserção do surdo na sociedade, visando uma comunicação clara e o acesso às informações circuladas em linguagem escrita. Considerando que os surdos têm direito a

educação, o que se deduz é o acesso ao conhecimento de diversas áreas do currículo escolar, de acordo com cada faixa etária e ano/série.

O ensino de todas as disciplinas do currículo escolar para o aluno surdo com interpretação em Libras envolve particularidades. Para esta pesquisa, contudo, enfocamos os percalços que os professores de LI enfrentam no processo de ensino, assim como as dificuldades de aprendizagem do estudante surdo, visto que a LI é uma língua adicional à LP e à Libras (L1 do estudante surdo).

Cabe aqui relatar que a LI, como disciplina de LE, foi ensinada por meio de várias metodologias e abordagens de ensino durante a história. Figueiredo e Oliveira (2012, p. 15) apresentam as principais agrupadas em quatro blocos, sendo eles: Abordagens Tradicionais (que compreendem o método de gramática e tradução, o método direto, método de leitura e método audiolingual), Abordagens Alternativas (compostas pela Resposta Física Total – ou *Total Physical Response - TPR*, método silencioso, sugestopédia e aprendizagem comunicativa), Metodologias Comunicativas (englobando a abordagem natural, abordagem comunicativa, abordagem baseada em tarefas e abordagem colaborativa) e a Era do Pós-método. Vale ressaltar que cada metodologia/abordagem tem características específicas, porém há uma semelhança em comum: ambas foram pensadas para estudantes e professores ouvintes, e tem a oralidade/fluência oral como um dos objetivos centrais de aprendizagem.

Ao focar no ensino-aprendizagem de LI para surdos, a leitura da bibliografia sobre o tema descreve características metodológicas que podem ser agrupadas e classificadas em 3 tipos de metodologias aplicadas para este fim, sendo elas: Semiótica Imagética, a ‘Dependência da LP’⁹, o *Singwriting* e a ASL.

A Semiótica Imagética é definida por Campello (2007) como:

um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Não é um gesto ou mímica, e sim signo. É a imagem em Língua de Sinais, onde é possível transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais. (Campello, 2007 *apud* Macedo; Almeida, 2020, p. 84 - 85)

⁹ O termo “Dependência da LP” foi criado pela autora da dissertação, para nomear práticas pedagógicas de interdependência entre a Libras e a LP, para o ensino-aprendizagem de LI para surdos.

Todavia, a autora alerta que, mesmo sendo uma área tão próxima do universo da Libras e da Pedagogia Surda, o ensino de LE para surdos ainda é um campo de estudo quase inexplorado.

No conceito intitulado de 'Dependência da LP', temos um cenário em que a Libras é a L1 ou LM do surdo, o português, mas especificamente a escrita em LP se torna sua L2, já sendo considerada uma LE para o surdo. Porém, o conhecimento da escrita da LP vai estruturar o ensino-aprendizagem de LI. Sobre isso, Kupske (2018) declara que:

Para aprendizes surdos, a aquisição da língua escrita do PB¹⁰ representa, então, a alfabetização em outra língua, que possui uma estrutura lexicogramatical completamente diferente, ao contrário do imaginário social errôneo de que Libras é PB na forma de sinais. Esse processo custoso de aquisição de L2 fica claro, por exemplo, na escrita de surdos, quando o sistema lexicogramatical de Libras se transfere para a escrita do PB, como podemos perceber pela falta de uso de preposições e conectivos ou pela inversão da ordem sintática da frase entre outras estratégias oriundas da transferência linguística. (Kupske, 2018, p. 114).

Neste conceito, no contexto de sala de aula, o aluno surdo recebe a escrita em LI, realiza a tradução para a LP e só depois utiliza a Libras para a compreensão do significado do termo, desgastando o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim

a transferência entre as línguas depende da competência linguística e proficiência do falante nas línguas já adquiridas. Se não possuir um bom conhecimento de sua L2, o suficiente para utilizá-la como base referencial para o aprendizado da L3, naturalmente a L1 terá maior influência sob a L3, mesmo que sejam de modalidades distintas" (Bastos; Hubner, 2020, p. 6-7)

Recentemente, destaca-se a metodologia denominada de *SingWriting*, a qual apresenta um conceito novo sobre a aprendizagem de LI por surdos. Por se tratar de uma representação escrita das línguas de sinais, esta propõe o registro por meio de símbolos que são combinados para formar um sinal específico, representando os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais (como expressões faciais) e os pontos de articulação utilizados, contudo, esta estrutura diverge da grafia comum das línguas orais que utilizam o alfabeto para a escrita de

¹⁰ Português Brasileiro - PB

palavras. Com isso, o surdo teria maior autonomia, pois pode realizar anotações e/ou organizar pensamentos na sua L1, fortalecendo, também, o status das línguas de sinais.

Entretanto, a aprendizagem do *SingWriting* choca com o ensino da escrita de LP, pois esta é obrigatória para que o surdo possa desenvolver seus direitos civis, tendo em vista que a LP é a língua oficial do Brasil e é assegurado o seu ensino na legislação oficial. Segundo as referências consultadas, outro empecilho para o ensino de *SingWriting* em paralelo com a escrita de LP, é o fato de o surdo ver maior representatividade e significado na aprendizagem e no uso da escrita em língua de sinais, desencorajando a aprendizagem da LP, além do fato da carência de profissionais com o conhecimento necessário para difundir o método. Sobre o *SingWriting* ou Escrita de Sinais Dallan e Mascia (2010) consideram que:

a falta de conhecimento que outros profissionais que lidavam diretamente com esses alunos tinham em relação à Escrita de Sinais dificultou muito a expansão do trabalho, visando a tradução de conteúdos escolares, pois o mito de que estes alunos devem escrever apenas em português ainda é muito forte. (Dallan e Mascia, 2010, p.576)

A última proposta metodológica apresentada nesta subseção é a *American Sign Language – ASL*, língua utilizada atualmente por comunidades surdas nos Estados Unidos e no Canadá. A sua relevância dá-se pelo fato de a *ASL* ser uma língua produzida e percebida/interpretada de maneira visual-gestual, assim como a Libras. Nesta metodologia, há uma maior motivação e identificação do surdo com a LI, pois é utilizado o mesmo canal comunicativo da sua L1 - o visual. Comparando-o com metodologias para ouvintes, a *ASL*, então, iria suprir a parte oral do ensino de LI, ou seja, o professor apresentaria a escrita em inglês vinculada ao sinal correspondente em *ASL*. No entanto, a mesma dificuldade descrita na “Pedagogia surda” e no *SingWriting* ocorre nessa proposta metodológica, pois há escassez de pessoas com conhecimento em Libras e *ASL* para ministrar aulas de LI.

Além das metodologias descritas, destacamos o uso das tecnologias Assistiva¹¹ (TA) no trabalho pedagógico com os surdos, em destaque aqui o

¹¹ Segundo o Art. 3º, inciso III, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência): “tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a

aplicativo gratuito Hand Talk, que apresenta duas versões português/Libras e inglês/ASL, apresentando as línguas de sinais de maneira facilitada para ouvintes e surdos.

Após explanação sobre algumas metodologias para o ensino de LI para surdos, cabe salientar a importância e a valorização da língua de sinais para o surdo, como estudante e cidadão. Neste aspecto, Bernardino (2000) faz uma afirmação referente à metodologia do Bilinguismo, porém, acreditamos que o trecho representa bem o que a língua de sinais promove na vida do surdo.

O Bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. (Bernardino 2000, p. 29 *apud* Kalataj; Streiechen, 2012, P.9)

Levando em consideração as questões apresentadas anteriormente como, valorização da língua de sinais – Libras e o conhecimento das diversas abordagens para o ensino de LI para surdos, destacamos o foco central desta pesquisa: a análise das práticas de docentes de LI com estudantes surdos da EI e do EF I das escolas municipais de Três Lagoas. Tal tema é inquietante pelo fato de que os estudantes surdos das etapas citadas comumente não possuem fluência em Libras e ainda há a questão de estarem, juntos com os colegas ouvintes, passando pelo processo de alfabetização em LP. Para o professor de inglês, há a preocupação de como passar o conteúdo da disciplina para que seja efetivamente significativo para o surdo? É comum o professor utilizar de recurso visual¹², para trabalhar com a faixa etária descrita, porém este recurso vem atrelado ao vocabulário oral em inglês, fazendo com que a criança associe o significado e significante sem a imposição do termo escrito. Mas o recurso oral, comumente, não está disponível para os estudantes surdos, e ao utilizar a intérprete o real objetivo, que é aprender uma língua diferente da Libras e do português, pode se esvaír.

Com essas duas situações descritas, a preocupação levantada no texto de referência sobre a Educação Especial e inclusão vem à tona. Como incluir e efetivar a aprendizagem de inglês com os estudantes surdos? pois não se pode negar que

funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social".
¹² Como foi descrito na abordagem metodológica denominada "Semiótica Imagética".

a aprendizagem de Língua Inglesa nestas etapas de ensino se dá, prioritariamente, por meio da oralidade e da interação com o outro, e que no caso do aluno surdo e do componente curricular de Língua inglesa, a distância para a compreensão e aprendizagem está muito maior, o que acaba gerando a exclusão do surdo.

Apresentamos, a seguir, as referências teóricas que pautam as análises das entrevistas, bem como os procedimentos éticos e a estruturação do *corpus* da pesquisa.

1.3 A Teoria da Avaliatividade

Nas subseções anteriores, apresentamos o cenário histórico sobre o ensino de LI como LE, expondo suas relações metodológicas mais comuns e as utilizadas no contexto específico do aluno surdo. Neste momento, expomos a Teoria da Avaliatividade como componente para a análise de dados conforme proposta desta pesquisa. A inclusão dessa subseção é necessária, pois se trata de uma perspectiva teórica aplicada na análise do conteúdo interpessoal das entrevistas, isto é, na avaliação realizada pelos entrevistados acerca dos temas e entes na perspectiva da experiência de ensino dos alunos surdos na rede pública municipal de Três Lagoas.

Inicialmente, descrevemos brevemente a Linguística Sistêmico-Funcional - LSF, na qual a teoria da Avaliatividade está inserida. A LSF, criada por Halliday (1994) e desenvolvida por diversos autores nos últimos anos (e.g. Halliday & Mathiessen, 2004; Martin & White, 2005; Thompson, 2009) pode ser definida como uma teoria social, pois estuda a linguagem e comunicação entre os falantes, individualmente e coletivamente, observando os porquês das seleções linguísticas que cada indivíduo faz em um determinado contexto, partindo do significado e não da forma. (Barbara & De Macêdo, 2009, p. 90)

Partindo da premissa de que a LSF compreende que os elementos/objetivos semânticos orientam as escolhas estruturais da sentença, Halliday (1994) propôs uma divisão da linguagem em metafunções, que os três tipos de significados que podem ocorrer na realização linguística. São eles:

os ideacionais, referentes à experiência, os interpessoais, relacionados a negociação e avaliação, e os textuais, na coerência e coesão da produção

textual. Motivando tais significados, a vertente teórica propõe também três variáveis: o campo da atividade comunicativa, as relações de seus participantes e o modo retórico em que esta atividade social ocorre (Castro 2022, p. 82).

Com base na metafunção interpessoal da teoria de Halliday (1994), Martin (2000) propôs o *Appraisal System*, traduzido como Teoria da Avaliatividade, a qual pode ser definida como:

[...] um sistema de construção de significados interpessoais que se refere às atitudes negociadas pelos interlocutores em um texto, bem como a gradação dessas atitudes, ou seja, sua intensidade, e a fonte, isto é, de onde e de quem as atitudes são originárias (Da Silva, 2015, p. 7)

A Teoria da Avaliatividade expande a metafunção interpessoal de Halliday para tratar da semântica da avaliação. Por sua vez, esta é subdividida em três subsistemas, esquematizados por Martin e Rose (2003) e representados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Sistema da Teoria da Avaliatividade (prof. Vanessa pediu para voltar a figura 1.... é para alterar??)

Avaliatividade	Engajamento	Monoglossia	Projeção... Modalidade... Concessão...
		Heteroglossia	
	Atitude	Afeto... Julgamento... Apreciação...	
	Gradação	Força... Foco...	

Fonte: Martin e Rose (2003, p. 54), traduzido e adaptado por Da Silva (2015, p. 365)

Com base no sistema representado pelo Quadro 1, temos três subsistemas: do Compromisso (ou Engajamento), da Atitude e da Gradação. No Engajamento, o foco está no conceito de vozes, podendo ser o enunciado de tendência monoglóssica ou heteroglóssica. Neste caso, o discurso é analisado com base no efeito que estabelece no discurso do outro, “[...] por meio da expansão dialógica, na concordância e endosso de outras vozes, ou por meio da contração dialógica, na apresentação de contraposições a este mesmo discurso”. (Castro, 2022, p. 84)

Já o subsistema de Atitude leva em consideração três fatores sobre os sentimentos e emoções expressados no discurso: o sentido de afeto, julgamento e

apreciação. Martin e White (2005) assim os definem: Afeto (um estado emocional pessoal, sentimento ou reação), Julgamento (uma avaliação ética do caráter, comportamento, habilidades etc.), e Apreciação (uma avaliação estética de fenômenos semióticos e naturais, eventos, objetos etc.).

O último subsistema, a Graduação, analisa o grau de intensidade da atitude, avaliando-a por meio dos eixos de força (referente ao léxico) e do foco (referente ao comportamento).

Partindo do escopo da Teoria da Avaliatividade, as entrevistas realizadas são avaliadas objetivando a compreensão do evento comunicativo, bem como a relação que os participantes fazem ao selecionar seus discursos em cada fase do roteiro¹³ apresentado. Como será esclarecido na metodologia, o enfoque na análise será dado aos subsistemas de Graduação e Atitude, na análise do Afeto e suas instancias (Julgamento e Apreciação) transmitido pelos entrevistados, ou seja, suas avaliações positivas e negativas a respeito do que falam. Nesse ponto, é importante também considerar que a avaliação pode ser expressa através de diferentes partes do discurso e pode ser “inscrita” (expressa explicitamente) ou “evocada” (implicitamente transmitida), negativa ou positiva (Martin & White, 2005).

A seguir, apresentamos a Metodologia da pesquisa, com ênfase nos dados selecionados e procedimentos analíticos adotados.

¹³ Para as entrevistas foi elaborado um roteiro, justificado na seção 2 de metodologia, subseção 2.2 disponível na íntegra no Apêndice B

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Dentro de uma pesquisa, a análise de dados é uma das etapas de maior relevância. Por meio desta, são apresentados os dados e as conclusões da pesquisa, que vão enriquecer o conhecimento acerca do tema abordado. Tendo este parâmetro, a escolha da metodologia aplicada aos resultados coletados é de suma importância para a clareza e entendimento das informações apresentadas.

A presente seção compreende a descrição da abordagem metodológica dos dados (detalhamento da composição do *corpus* selecionado para a pesquisa) e dos procedimentos realizados para desenvolver a pesquisa, apresentando a base teórico-metodológica na qual será pautada a análise. Além disso, são relatados os processos éticos do estudo.

Para esta pesquisa, foi selecionado o método de análise de conteúdo para a análise documental e a teoria da Avaliatividade para a análise do significado interpessoal dos dados. Além dos referenciais citados, enfatiza-se que a pesquisa é de ordem quali-quantitativa, em virtude dos dados quantitativos apresentados na seção 3, que demonstraram a representatividade do aluno surdo no cenário da educação municipal três-lagoense.

2.1 A pesquisa quali-quantitativa

As pesquisas qualitativas e quantitativas foram consideradas, por muito tempo, contrárias à ideia que obrigava o pesquisador a escolher apenas uma linha de pesquisa específica, limitando, por muitas vezes, a análise dos dados coletados. Suprindo essa carência metodológica, Creswell (2007) descreve sobre a origem de um estilo diferenciado de análise de dados:

O conceito de reunir diferentes métodos provavelmente teve origem em 1959, quando Campell e Fiske usaram métodos múltiplos para estudar a validade das características psicológicas. Eles encorajaram outros a empregar seu “modelo multimétodo” para examinar técnicas múltiplas de coleta de dados em um estudo. Isso gerou outros métodos mistos, e logo técnicas associadas a métodos de campo, como observações e entrevistas (dados qualitativos), foram combinadas com estudos tradicionais (dados quantitativos). Reconhecendo que todos os métodos têm limitações, os pesquisadores achavam que os vieses inerentes a qualquer método poderiam neutralizar ou cancelar os vieses de outros métodos (Creswell, 2007, p. 22-23).

A pesquisa mista ou pesquisa quali-quantitativa¹⁴ possibilitou a união de dois tipos de pesquisa sem que o estudo fosse desmerecido, pois anteriormente havia o conceito de antagonismo entre eles. Sobre a proposta de pesquisa quali-quantitativa, Creswell (2007, p. 22) afirma que “a situação hoje é menos quantitativa versus qualitativa e mais sobre como as práticas de pesquisa se posicionam em algum lugar em uma linha contínua entre as duas”.

Tendo em vista o cenário descrito, cabe aqui definir, de maneira sucinta, as características de cada tipo de pesquisa. Sendo assim, segundo Creswell (2007, p. 35) temos:

A – Pesquisa quantitativa: para o desenvolvimento de conhecimento racionais como o de causa e efeito e uso de mensuração, no qual as estratégias de investigação geram dados estatísticos.

B – Pesquisa qualitativa: parte dos significados múltiplos, das experiências individuais, significados social e historicamente construídos. Nesse tipo de pesquisa, os dados são descritos, compreendidos e explicados.

C – Pesquisa mista ou quali-quantitativa: envolve os dois tipos descritos acima de maneira simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas da pesquisa. Usa as informações numéricas e as informações textuais, de forma que o resultado apresente tanto informações quantitativas como qualitativas.

Descritas as abordagens de pesquisa, cabe aqui descrever como será utilizada a metodologia de pesquisa quali-quantitativa nesta dissertação. Por meio do emprego de técnicas diferenciadas, a utilização deste tipo de pesquisa proporciona uma extensão acerca do tema, além de permitir melhor compreensão da realidade estudada, visto que possibilitou que o objeto de análise fosse contemplado por diferentes ângulos, por meio da articulação de dados quantitativos (resultantes de análise documental), ambos norteados pelo referencial teórico, com os dados qualitativos (obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e da análise documental).

¹⁴ Algumas bibliografias podem apresentar também o termo quanti-qualitativo, expressando o mesmo conceito.

2.2 A entrevista semiestruturada na pesquisa acadêmica

Fundamentada na pesquisa qualitativa, a entrevista é uma ferramenta de coleta de dados, utilizada para a obtenção de material não documentado ou informação contida na fala dos entrevistados.

Para Manzini (2004, p.4), a entrevista é indicada:

[...] para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos.

O mesmo autor classifica as entrevistas: entrevista estruturada, semiestruturada, e não estruturada.

Para a composição do *corpus* desta pesquisa, a captação de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada¹⁵, pois esta “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152). Como referencial teórico, apresentamos os estudos de Triviños (1987) e Manzini (2004), a fim de elucidar os conceitos que permeiam a entrevista semiestruturada.

Triviños (1987, p. 146), em seu texto, considera que a entrevista semiestruturada “[...] valoriza a presença do investigador”, e “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Ao optar pela entrevista semiestruturada, a elaboração do roteiro deve ser analisada com cuidado. Segundo Manzini (2004, p. 6 -7), há duas maneiras de organizar um roteiro: por tópicos ou por perguntas, entretanto, o autor afirma que um roteiro com perguntas alcança de maneira mais satisfatória o resultado pretendido pelo investigador.

Manzani (2004, p. 6) salienta que mesmo com a escolha do roteiro organizado por perguntas, o pesquisador teve levar em consideração a sua adequação verificando a partir de três classes de análise:

¹⁵ A entrevista semiestruturada também é conhecida com semidiretiva ou semi-aberta. (Manzini, 2004, p. 2).

1) adequação da linguagem (vocabulário, jargão, clareza e precisão, uso de palavra não específica ou vaga); 2) adequação da forma das perguntas (tamanho das perguntas, averiguação da dificuldade de elaboração mental por parte do entrevistado, impacto emocional de determinadas palavras, frases manipulativas, perguntas com múltipla finalidade) e 3) sequência de apresentação das perguntas no roteiro (das mais fáceis de serem respondidas para as mais difíceis e utilização de blocos temáticos). Cabe salientar que essas classes de análise não são mutuamente exclusivas, ou seja, é possível o pesquisador construir uma frase manipulativa e que busca informação com múltiplas finalidades, ou ainda, que use jargão e que traz como consequência impacto emocional.

No caso desta pesquisa, ao elaborar os roteiros de perguntas, levou-se em conta que as entrevistas semiestruturadas seriam aplicadas em três grupos de diferentes pessoas, que provavelmente teriam idades e formações educacionais distintas, sendo divididos em: docentes de LI, Intérpretes e alunos surdos. Dito isso, foram ajustados os roteiros levando em consideração as características preliminares de cada grupo, principalmente a faixa etária dos alunos surdos entrevistados.

Os roteiros utilizados nas entrevistas semiestruturadas estão disponíveis nos anexos, e o material coletado foi gravado, cuja análise é apresentada no item 3.2 desta dissertação, tendo como base teórica os procedimentos descritos a seguir na subseção 2.3.

2.3 Procedimentos de análise

Nesta subseção apresentamos os procedimentos adotados para a análise dos dados obtidos, utilizando como princípios a Análise de Conteúdo, a Análise Documental, bem como a Teoria da Avaliatividade, que já foi descrita como componente teórico e agora é retomada para a verificação do significado interpessoal nos discursos dos entrevistados.

2.3.1 Análise de Conteúdo

A interpretação de textos é algo que a humanidade realiza há tempos, sendo uma maneira de colocar a sua observação sobre um fato. Afirmação esta que confirma o porquê de a Análise de Conteúdo ser uma das técnicas de pesquisa

mais antigas. Conforme Oliveira et al (2003, p.2), sua “utilização remonta a 1787 nos Estados Unidos, e sua emergência como método de estudo aconteceu nas décadas de 20 e 30 do século passado com o desenvolvimento das Ciências Sociais[...]”.

Para Bardin (1979, p.42), o conceito da Análise de Conteúdo pode ser definido como:

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

Oliveira et al (2003, p.4-5) complementam a afirmação de Bardin (1979) relatando que:

A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem.

A Análise de Conteúdo tem como marco inicial a mensagem, relacionando-a com os demais elementos da Teoria da Comunicação¹⁶, e a partir deles são realizadas as inferências de conhecimentos. A inferência é uma ferramenta que permite ultrapassar o significado expresso na mensagem, usando a lógica para compreender os sentidos que a mensagem tem vinculados com os demais elementos da comunicação.

Trazendo a Análise de Conteúdo como pressuposto teórico para esta pesquisa, foi considerado que a sua abordagem corrobora com a metodologia selecionada para composição do *corpus* - a entrevista semiestruturada. No campo educacional, que também é base desta pesquisa, Oliveira et al (2003, p.6) afirmam que:

¹⁶ A Teoria da Comunicação de Roman Jakobson, afirma que em todos os atos comunicativos podemos perceber a presença de seis elementos: emissor (locutor), receptor (interlocutor), mensagem, canal, código e referente, denominados elementos da comunicação. (Winch, 2012, p. 222).

[...] a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente.

Em se tratando de sequência metodológica, Bardin (2016, p.125) organiza a Análise de Conteúdo em três polos cronológicos: 1- Pré-análise, 2- Exploração do material e 3- Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O primeiro polo, de pré-análise, possui três missões: a) a escolha dos documentos, b) as hipóteses e objetivos e c) elaboração de indicadores. As missões deste polo não seguem obrigatoriamente a ordem descrita, entretanto, o pesquisador deve utilizar a 'leitura flutuante' para a familiarização inicial com os documentos/tema. Na exploração do material, referente ao segundo polo, Castro (2022, p. 100) parafraseia Triviños (1987) declarando que nesta etapa do processo há a exploração do "[...] conteúdo por meio de técnicas de classificação, codificação e categorização de conceitos na inferência de informações obtidas das mensagens [...]". O último polo vai realizar o 'tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação' dos dados obtidos com os dois primeiros polos descritos anteriormente.

Em relação à aplicação na presente pesquisa, realizamos a Análise de Conteúdo dos dados na seção 3, levando em consideração a legislação vigente sobre o aluno surdo e o ensino de LI; os documentos curriculares que norteiam o ensino de LI em Três Lagoas - ambos descritos na seção 1; bem como as transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas, que são apresentadas na seção 3. No cenário descrito, será aplicada a metodologia da Análise de Conteúdo, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Aplicação da Análise de Conteúdo nos dados coletados neste estudo

MENSAGEM INVESTIGADA	BASE DE DADOS	POLO CRONOLÓGICO	DESCRIÇÃO DAS AÇÕES
Legislação vigente sobre o surdo e o ensino de LI	Legislação federal, estadual e Municipal sobre o surdo e o Ensino; Documentos teóricos e teses sobre o	Pré-análise	Pesquisa, Leitura flutuante e seleção das legislações, documentos/teses teóricas e verificação da relevância aos objetivos de pesquisa.

	Ensino de LI, disponibilizados nos sites dos governos citados, Diários oficiais e plataformas universitárias	Exploração do material	Descrição e definição dos segmentos comuns e diversificados nos documentos.
		Tratamento dos resultados	Análise, inferência e interpretação dos dados com base nos resultados apresentados na Exploração do material aplicando a Análise Documental
Documentos curriculares que norteiam o ensino de LI em Três Lagoas	Documentos curriculares de LI do município de Três Lagoas disponibilizado no <i>site</i> da Prefeitura Municipal de Três Lagoas, em arquivo nas Unidades escolares e acervo pessoal da autora	Pré-análise	Leitura flutuante e seleção de fragmento específico que trata sobre o ensino de LI.
		Exploração do material	Descrição e definição dos segmentos comuns e diversificados nos documentos.
		Tratamento dos resultados	Análise, inferência e interpretação dos dados com base nos resultados apresentados na Exploração do material, verificando a evolução entre os resultados com a Análise Documental
Entrevistas semiestruturadas	Transcrição das entrevistas realizadas	Pré-análise	Leitura flutuante das transcrições, verificando significância ao tema da pesquisa.
		Exploração do material	Recorte de trechos particulares no discurso dos participantes, verificando a frequência de termos entre entrevistados.
		Tratamento dos resultados	Análise, inferência e interpretação dos dados partindo da Teoria da Avaliatividade, sobre as transcrições dos diferentes grupos alvo

Fonte: a autora

Aplicada a metodologia da Análise de Conteúdo aos três blocos centrais de análise que compõem esta pesquisa, faz-se necessário discorrer sobre as bases teóricas da Análise Documental, que integra o tratamento dos resultados dos dois primeiros blocos descritos no quadro 2, o que será realizado na subseção subsequente.

2.3.2 Análise documental

Nesta subseção, apresentamos a base teórica sobre a Análise Documental, referência para as análises da Legislação vigente sobre o aluno surdo e o ensino

de LI e os documentos curriculares que norteiam o ensino de LI em Três Lagoas. A reflexão sobre estes documentos é de suma importância para a compreensão de como as políticas públicas e o currículo de LI de Três Lagoas influenciam os discursos dos entrevistados. Os resultados são apresentados posteriormente na seção 3 e, neste momento, nosso foco está voltado para os procedimentos da Análise Documental que foram utilizados.

Para Junior et al (2021, p. 38), a Análise Documental pode ser definida como:

[...] uma metodologia de investigação científica que utiliza procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos.

Bardin (1977, p.46) define a pesquisa documental como “[...] a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” tendo como fonte o documento. Entretanto, a definição de ‘documento’ neste tipo de análise vai além do estereótipo de texto escrito. Para a Análise Documental, é considerado documento as “[...] leis, fotos, imagens, revistas, jornais, filmes, vídeos, postagens e mídias sociais, entre outros [...]” (Junior et al, 2021, p. 38).

Castro (2022, p. 103) cita Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) afirmando que:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 4 *apud* Castro, 2022, p. 103)

Dessa maneira, podemos concluir que a análise documental é uma técnica que busca a compreensão de uma realidade ou fenômeno, utilizando interpretação de dados e informações. Para isso, o pesquisador analisa os documentos relativos ao problema central/tema da pesquisa, para ponderar quais são pertinentes ao estudo, proporcionando o maior conhecimento sobre ele. Assim a base da Análise Documental está na capacidade crítica do pesquisador em interpretar e compreender os dados de maneira coerente, atingindo, assim, conclusões significativas que contribuirão para elucidar os questionamentos da pesquisa.

A classificação dos documentos é feita por Lakatos e Marconi (2003), levando em consideração três variáveis: escritos ou não escritos; primários ou secundários e contemporâneos ou retrospectivos – sendo o documento catalogado em todas as variáveis. Já para ilustrar os procedimentos que uma Análise Documental possui, Castro (2022, p. 106) estrutura as características de cada fase fundamentada em Cellard (2012) conforme transcrita no quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Análise preliminar de documentos com base em Cellard (2012)

Etapas	Descrição	Funções
Contexto	Contexto social global no qual o documento foi elaborado, bem como de seu autor e destinatários	Reconhecer as conjunturas política, social, econômica, cultural e histórica nas quais o texto foi elaborado.
Autor(es)	Identidade de quem escreve o texto.	Elucidar a identidade do autor e reconhecer seus motivos e interesses.
Autenticidade e confiabilidade	Dados de autoria e procedência do documento.	Assegurar da qualidade da informação recebida mediante o texto.
Natureza	Suporte utilizado no texto (teológico, médico, jurídico etc.).	Identificar a estruturação e o sentido do texto de acordo com seu suporte.
Conceitos-chave e lógica interna	Significação de termos e plano textual.	Avaliar a importância e o sentido dos conceitos-chave presentes no texto, bem como seu plano ou esquema de funcionamento.

Fonte: Castro (2022, p. 106)

Para esta pesquisa, a Análise Documental contribui para a verificação e comparação de conteúdo entre os documentos selecionados (legislação vigente sobre o aluno surdo e o ensino de LI; os documentos curriculares que norteiam o ensino de LI em Três Lagoas), para que, com base nos resultados, possa contribuir na análise das transcrições, cuja análise será utilizada também a Análise de Conteúdo, apresentada anteriormente, e a Teoria da Avaliatividade descrita a seguir.

2.3.3 Teoria da Avaliatividade

Para análise das entrevistas, aplicamos a Teoria da Avaliatividade e o subsistema de atitude, o qual é particularmente importante para a elucidação das avaliações dos entrevistados sobre o sistema de ensino para os alunos surdos, seu relacionamento com outros alunos, professores e funcionários, os programas, as metodologias, além de outras situações e temas correlatos.

Por meio destas análises, é possível notar as atitudes demonstradas pelos entrevistados no evento comunicativo da entrevista semiestruturada, uma vez que a Teoria da Avaliatividade permite a análise de emoções e julgamentos dos participantes nas questões discursivas do roteiro de entrevista. Para tanto, considera-se a seleção de trechos relevantes das entrevistas.

Nos excertos selecionados são identificadas avaliações de Afeto, Julgamento e Apreciação, explícitas ou implícitas, bem como elementos de Graduação no sentido de verificar as emoções dos entrevistados diante dos temas abordados e das situações comunicativas. Avaliações positivas e negativas serão, posteriormente, somadas às análises documentais para a avaliação dos aspectos que cercam o ensino de LI para surdos em Três Lagoas.

Os subsistemas da Teoria da Avaliatividade permitem depreender expressões valorativas, de opinião, juízo e afetividade condensados em itens lexicais. Tais recursos são utilizados de acordo com as necessidades e objetivos dos interactantes para manifestação desses significados codificados em escolhas linguísticas realizadas pelos falantes (Martin, 2000), os entrevistados neste estudo.

Os dados são selecionados e apresentados em quadros tendo em vista duas questões fundamentais: (i) recursos empregados pelos entrevistados na expressão das emoções e avaliações; (ii) estratégias usadas pelos entrevistados para enfrentar a censura da livre expressão. Será dado destaque aos trechos das respostas que avaliam, positiva ou negativamente, os entes de destaque no processo educacional dos alunos no sistema de ensino, por exemplo, professores, alunos, coordenação, escolas, governo (entes), entre outros.

Quadro 4 – Categorias de Análise e Codificação da Avaliatividade

Categorias de Análise		Codificação	
AVALIATIVIDADE	Afeto – Julgamento – Apreciação (EXPLÍCITOS / inscritos)	Negrito	positiva (+) / negativa (-)
	Afeto – Julgamento – Apreciação (IMPLÍCITOS / evocados)	<i>Itálicos</i>	positiva (+) / negativa (-)
	Graduação de força	<u>Sublinhado</u>	maior (↑) / menor (↓)

Fonte: a autora

O Quadro 4 resume as categorias de análise adotadas e suas respectivas codificações.

- Os termos analisados nessas categorias estão negritados quando explícitos (ou inscritos, traduzido de *inscribed*) e em itálico quando implícitos (ou evocados, traduzido de *evoked*).

- Para a Avaliatividade positiva ou negativa, são indicados (+) ou (-), respectivamente.

- Para a Graduação de Força ou Foco, são indicados (↑) (↓) para aumento ou diminuição, respectivamente.

- Ao final de cada seção de análise, são apresentados comentários gerais acerca dos recursos de avaliatividade empregados pelos entrevistados nos trechos.

Por fim, visando a sintetizar os procedimentos de análise apresentados ao longo da subseção 2.3.3, apresento as bases teórico-metodológicas adotadas para essa pesquisa juntamente das ações analíticas a serem desenvolvidas e descritas no capítulo 3, resumidas no Quadro 5.

Quadro 5 – Perguntas de pesquisa, bases e procedimentos de análise

OBJETIVO: <i>evidenciar e analisar aspectos sobre o ensino de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE) para estudantes surdos da Rede Municipal de Educação de Três Lagoas, assim como analisar a perspectiva e desafios dos professores de LI ao ministrar aulas para estudantes surdos, bem como a dinâmica entre esses professores e os intérpretes de Libras no espaço escolar.</i>		
<i>Objetivos específicos: 2) identificar e descrever as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos professores de LI para o ensino de estudantes surdos; e (3) verificar algumas implicações sociais, cognitivas e afetivas no discurso dos professores de LI e intérpretes, por meio da análise linguística de entrevistas pela perspectiva da Análise de conteúdo e Teoria da Avaliatividade.</i>		
Bases Teóricas e Metodológicas adotadas	Procedimentos de análise	
Lüdke e André (1986); Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009); Cellard (2012).	Análise Documental	- Análise preliminar de textos educacionais e públicos: contexto, autor (es), autenticidade e confiabilidade, natureza, conceitos-chave e lógica interna; - Seleção de segmentos específicos de conteúdo.
Triviños (1987); Duarte (2002); Manzini (1990; 2004); Rocha, Daher e Sant'ana (2004); Severino (2016).	Entrevista semiestruturada (etapa preliminar e realização)	- Preparação; - Elaboração de roteiro; - Aprovação do comitê de ética; - Contatos e realização das entrevistas; - Transcrições dos dados; - Seleção de segmentos específicos de conteúdo.
Triviños (1987); Bardin (1977/2016); Martin (2000); Duarte (2002).	Análise da entrevista semiestruturada	- Elaboração do perfil do entrevistado; - Análise das respostas objetivas;

		- Análise das respostas discursivas; - Análise do significado interpessoal pela Teoria da Avaliatividade
Objetivo específico: (1) realizar o mapeamento do acesso e da permanência destes alunos surdos nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I		
Bases Teóricas e Metodológicas adotadas	Procedimentos de análise	
Hutchinson e Waters, 1987; Strevens, 1988; Robinson, 1991; Bloor, 1997; Dudley-Evans e St. John, 1998; Ramos, 2005; Celani, 2009; Almeida Filho, 2008; Frauches, 2008; Vian Jr., 2014.	Análise Documental	- Pesquisa bibliográfica; - Análise de legislação nacional (federal, estadual e municipal) - Análise de programas de ensino em prática em Três Lagoas; - Análise de dados estatísticos; - Análise de documentos educacionais e públicos.

Fonte: a autora.

Por fim, após apresentar os pressupostos analíticos adotados neste estudo, apresento os procedimentos de natureza ética aplicados à pesquisa na subseção seguinte.

2.4 Os procedimentos éticos

Nesta subseção, apresentamos os procedimentos éticos que envolveram toda a elaboração da pesquisa, descrevendo os processos estruturais e procedimentais junto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, a preservação dos participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e a formulação dos roteiros para as entrevistas.

Segundo o dicionário Michaelis, a ética pode ser definida como um “conjunto de princípios, valores e normas morais e de conduta de um indivíduo ou de grupo social ou de uma sociedade” (Michaelis, 2023). As reflexões sobre o tema já aconteciam desde a Grécia antiga em debates filosóficos e, atualmente, engloba vários segmentos da sociedade.

Na área da pesquisa, os testes cruéis com cobaias humanas durante a Segunda Guerra Mundial, realizados por médicos e cientistas nazistas e japoneses, fomentou as discussões sobre ética. Segundo Guilhem & Diniz (2017, p. 6), após debates sobre o tema da ética na pesquisa, é apresentado o “Código de Nurembergue” que, segundo as autoras, é:

[...] conhecido como o primeiro documento de proteção ética aos participantes de pesquisas científicas, surgiu como uma resposta imediata ao julgamento dos crimes de guerra cometidos em nome da ciência nazista. O objetivo do documento era ser um guia com dez princípios éticos para as pesquisas com seres humanos. Desde então, a exigência de que as pessoas apenas possam ser incluídas em experimentos estando informadas e esclarecidas sobre os riscos e os benefícios é uma marca registrada das regulamentações internacionais

Entretanto, o Código de Nurembergue foi considerado uma “resposta humanista” pela comunidade científica, o que ocasionou a sua não efetivação como referencial ético. Apenas com a Declaração de Helsinque, em 1964, que houve a aceitação de um processo ético nas pesquisas em saúde. Nesta declaração, o objetivo “[...] era assentar as pesquisas médicas na cultura dos direitos humanos, não permitindo que a busca do conhecimento se sobrepusesse ao bem-estar dos participantes”. (Guilhem & Diniz, 2017, p. 7).

Mesmo mediante às propostas de regulamentação das pesquisas, houve uma grande lacuna na efetivação prática dos procedimentos éticos. Sobre isso, Guilhem & Diniz (2017, p. 8) declaram:

os anos 1970 e 1980 presenciaram o surgimento de dezenas de diretrizes éticas nacionais e internacionais para regular e monitorar as pesquisas científicas com pessoas. O Relatório Belmont, publicado em 1978 nos Estados Unidos, é considerado o documento que consolida a bioética e a ética em pesquisa como campos indispensáveis à prática científica. Os princípios éticos propostos pelo relatório foram corroborados pela Resolução CNS 196/1996, o que estreitou os laços de diálogo ético internacional entre o Brasil e os países de referência para a pesquisa científica.

No Brasil, os processos e discussões sobre ética em pesquisa tiveram início no final dos anos 80, regulamentado pela Resolução CNS¹⁷ 01/1988, que “definia os aspectos éticos que deveriam nortear a prática de pesquisa científica no Brasil” (Guilhem & Diniz, 2017, p. 40), porém, focava mais a área da saúde. O documento apresentava um diferencial: a recomendação da “criação de um sistema de revisão ética no país, estruturado em comitês de ética e comitês de segurança biológica nas instituições de saúde e de pesquisa” (p. 40). À época, este entendimento teve pouca adesão.

¹⁷ CNS – Conselho Nacional de Saúde

Após a falha na implementação da resolução de 1988, é formado um grupo de trabalho com o objetivo de revisar o documento e propor uma resolução nova capaz de estabelecer um marco ético para as pesquisas científicas no Brasil. O grupo realizou consultas à comunidade científica nacional e promoveu audiências públicas, o que resultou na Resolução CNS 196/1996, denominada também como Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. O objetivo primordial da resolução está no foco da “[...] proteção ao participante, muito embora reconheça que diferentes atores estão envolvidos na promoção da ética em pesquisa, tais como cientistas, pesquisadores, patrocinadores e o Estado”. (p. 41)

Desde a apresentação e implementação da nova resolução em 1996, o Conselho Nacional de Saúde - CNS coordena os sistemas de revisão ética em pesquisa. Em se tratando desde sistema as autoras Guilhem & Diniz (2017, p. 6) destacam que esse é:

[...] um dos sistemas de revisão ética em pesquisa mais originais e sólidos do mundo. O Sistema CEP/CONEP (Sistema Comitês de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) foi instituído após uma extensa consulta às comunidades científicas. Esse sistema resulta da Resolução CNS 196/1996, intitulado Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Esse documento orienta o funcionamento dos comitês de ética em pesquisas institucionais e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Atualmente, são 584 comitês registrados na Conep.

O sistema CEP-CONEP foi instituído para proceder à análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Este processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde.

Atualmente, a maioria dos processos de análise ética ocorre em ambiente eletrônico por meio do *site* Plataforma Brasil. Segundo informações disponíveis na própria plataforma, o sistema atual

possui como fundamentos o controle social, exercido pela ligação com o CNS, capilaridade, na qual mais de 98% das análises e decisões ocorrem a nível local pelo trabalho dos comitês de ética em pesquisa (CEP) e o

foco na segurança, proteção e garantia dos direitos dos participantes de pesquisa.” (Plataforma Brasil, 2023¹⁸)

Um dos itens que compõem a resolução de 1996 e se mantém até hoje é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que tem como objetivo “informar e proteger o participante”, além de expressar outros princípios éticos, “[...] tais como a promessa de sigilo e as regras de privacidade ou confidencialidade dos dados.” (Guilhem & Diniz, 2017, p. 41)

Na formulação dos TCLEs¹⁹, para esta pesquisa, foram considerados os princípios de justiça, levando em conta a proteção à vulnerabilidade dos participantes. Para isso, Guilhem & Diniz (2017, p. 43) apresentam seis itens que devem compor um TCLE. São eles:

1) a linguagem deve ser a do participante e não a da comunidade científica; 2) a obtenção do TCLE deve garantir a informação e a liberdade de escolha do indivíduo; 3) o processo de obtenção do TCLE não pode impor restrições ou induções; 4) a estratégia de recrutamento dos participantes deve ser clara e não se valer de situações de subordinação ou restrição da liberdade de escolha; 5) o TCLE deve ser transparente sobre privacidade, sigilo ou confidencialidade na divulgação e uso dos dados; 6) o estudo deve antecipar mecanismos de indenização por danos.

Após a formulação dos TCLEs, iniciamos os trâmites burocráticos para submissão, adequação e aprovação da pesquisa. O processo deu-se por meio da Plataforma Brasil, já citada anteriormente, onde foi realizado um cadastro apresentando os dados da pesquisa, da pesquisadora e da instituição de ensino proponente. Na sequência, encaminhamos todos os documentos relacionados à pesquisa como: o projeto, cronogramas, TCLEs e roteiros, além da folha de rosto (que contém um pequeno resumo dos dados gerais da pesquisa e é assinado pelo pesquisador e pelo representante da instituição de ensino proponente).

Enviada toda a documentação no dia 27/06/2022, o processo foi encaminhado para o CEP – UFMS para apreciação, gerando o parecer de nº 5.592.390²⁰. Após análise, foi disponibilizado, no dia 19/08/2022, um relatório de pendências para adequação. O relatório solicitava, dentre vários itens adequação

¹⁸ Texto retirado do site Plataforma Brasil, na aba ‘Sistema CEP/CONEP’, disponível em < <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf> > acessado em 01 fev. 2023.

¹⁹ Os TCLE’s desenvolvidos para os grupos alvos desta pesquisa podem ser consultados no Apêndice A.

²⁰ Os resultados dos pareceres descritos nesta subseção podem ser consultados nos Anexos.

dos TCLEs, a anuência da SEMEC sobre a pesquisa. Solicitamos o documento para a SEMEC e realizamos as demais adequações propostas, enviando novamente os documentos atualizados no dia 08/11/2022.

O encaminhamento dos novos documentos gerou o parecer de nº 5.826.288, disponibilizado pelo CEP – UFMS na Plataforma Brasil, no dia 19/12/2022, tendo como situação a aprovação do parecer. Como a pesquisa é realizada com estudantes da rede municipal, bem como os docentes de LI e intérpretes, não foi possível a realização dos contatos e agendamentos de entrevistas, mesmo após a aprovação da pesquisa, pois a data final do parecer coincidia com o final do ano letivo, o que adiou estes tramites para o início letivo de 2023. Mesmo adiando a realização das entrevistas, o processo pelo qual a pesquisa passou no CEP contribuiu para que fosse assegurado e preservada a integridade dos participantes

Cabe aqui salientar dos processos éticos posteriores as entrevistas, que compõem: o arquivamento dos dados, documentos, gravações de áudio e vias assinadas dos TCLEs, sendo arquivados digitalmente e permaneceram durante e após o término da pesquisa sob responsabilidade da pesquisadora, mantendo também a atualização dos participantes durante o estudo até o momento de sua conclusão e divulgação no meio acadêmico.

Apresentada a descrição sobre ética em pesquisa e os procedimentos realizados para submissão, adequação e aprovação no CEP, salientamos que os preceitos éticos foram utilizados em toda a composição desta dissertação, observando não só as normas do CONEP, mas, também, a integridade dos participantes e instituições envolvidas nas pesquisas, a fim de que os resultados obtidos venham a contribuir com reflexões acerca do tema, colaborando para uma educação inclusiva de qualidade e significativa.

2.5 Estruturação do *corpus* de pesquisa

Nesta subseção, apresentamos as definições gerais e estatísticas que compõem a Instituição pesquisada, a SEMEC, bem como as particularidades dos grupos que a integram a fim de proporcionar um panorama mais claro, propiciando que, ao ser realizada a apresentação das análises, na seção 3, o leitor compreenda de maneira eficiente e possa tirar suas próprias conclusões. As informações

apresentadas a seguir são formadas por compilados de dados de várias fontes, sendo elas: a própria SEMEC, os documentos norteadores (como as Orientações Curriculares e a Matriz Curricular) e os próprios entrevistados.

2.5.1 A Rede Municipal de Educação de Três Lagoas

Localizada no Estado de Mato Grosso do Sul, o Município de Três Lagoas possui uma área territorial de 10.217 Km², com 125.137 habitantes, segundo a projeção do Censo de 2021. Foi criada a partir da Lei Estadual nº 706, de 15 de junho de 1915 e, nomeada como Vila de Três Lagoas, integrava o município de Paranaíba, porém, já era emancipada politicamente.

A educação pública de Três Lagoas remonta a sua criação, consolidando-se em 1922 já com três escolas e um internato misto.

Tabela 1 – Número de Unidades e estudantes atendidos na Rede Municipal de Três Lagoas nos últimos 5 anos²¹

		2019	2020	2021	2022	2023
Nº de Unidades	CEI ²² s	18	19	18*	18*	20
	Escolas	18	19	19	20	20
	Total	36	38	37	38	40
Nº de estudantes atendidos	0 – 3 anos	3104	3393	2981	2986	3288
	4 – 5 anos	3375	3388	3101	3267	3307
	EF I	8112	8387	8448	8708	8421
	EF II	1176	1263	1210	1299	1270
	PAA²³ - EJA	394	436	385	304	--
	Total	16161	16867	16125	16564	16286

* A diminuição do número de unidades do segmento CEIs, se dá pela mudança de local da Unidade do CEI Santa Luzia que está sendo construída.

fonte: a autora

Na Tabela 1, destacamos as informações mais recentes compiladas a respeito da REME (Três Lagoas). Atualmente, o resultado do Ideb²⁴ 2022, colocou

²¹ Os dados apresentados foram informados pela Gerência de Gestão Escolar e Planejamento Estratégico da SEMEC.

²² Centro de Educação Infantil - CEI

²³ Programa de Aceleração da Aprendizagem – PAA, equivalente à modalidade do EJA – Educação de Jovens e Adultos

²⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o

a REME de Três Lagoas em 1º lugar entre as cinco maiores cidades do Estado e em 2º lugar entre as cidades de MS. A evolução do número de unidades, bem como o de estudantes atendidos pela rede municipal, é notável desde a sua criação.

O ensino no município, atualmente, é ofertado de duas maneiras: parcial ou integral, sendo esta última oferecida em quase totalidade nos Centros de Educação Infantil (CEIs), tendo apenas uma escola que oferece o ensino integral.

Dado o panorama geral da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, podemos prosseguir e apresentar um recorte mais específico, que apresenta características relacionadas aos próprios grupos alvos desta pesquisa: a LI, os docentes de LI, os intérpretes e a rede de atendimento ao estudante surdo.

2.5.1.1 A LI na REME de Três Lagoas e o perfil do Docente de Inglês

O ensino de inglês na REME se equipara à sua obrigatoriedade nos documentos educacionais como nos PCNs no que se refere ao EF II, porém, o levantamento documental da inserção do Inglês na grade curricular nas etapas da EI e EF I não pode ser apresentado desde o início, pois não há registros físicos ou digitais para a comprovação exata deste histórico na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas. Entretanto, relatos de docentes da área e técnicos da SEMEC proporcionam um parâmetro temporal sobre o início do ensino de inglês nestas etapas no ano de 2002, contudo, os documentos levantados evidenciam a presença da LI na grade curricular do município apenas a partir do ano de 2005, como descrito na subseção 1.1.1 desta dissertação.

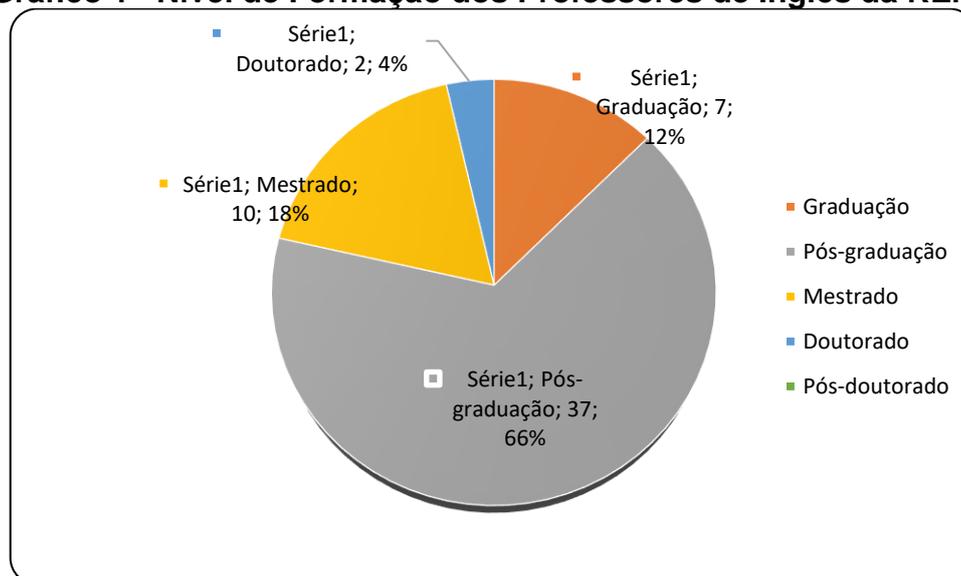
Com o compilado de documentos educacionais sobre o ensino de inglês na rede municipal de Três Lagoas, verifica-se a evolução nos objetivos de aprendizagem, bem como a influência das legislações/orientações federais sobre o tema. A participação dos docentes de inglês bem como a valorização da disciplina é evidenciada pela ação de premiação de práticas educativas denominada “Professor Destaque”, uma competição, iniciada em 2011 e com 9 edições, contou com a premiação de projetos de Inglês em 4 edições. Além da representatividade

fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2023).

nesta competição, foram realizados concursos públicos para a efetivação de docentes de Inglês para as etapas da EI, EF I e EF II (realizados em 2007, 2014 e 2020), consolidando a identidade do profissional de Inglês da REME, que foi fortalecido em 2017, com a composição no setor pedagógico da SEMEC por um profissional formado em Letras/inglês, papel que antes era desempenhado por um pedagogo.

O perfil docente de inglês conta com 56 professores que possuem formação diversa, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1– Nível de Formação dos Professores de Inglês da REME



Fonte: a autora, a partir de dados fornecidos pelo setor de Recursos Humanos da SEMEC

Os dados sobre nível de formação dos professores de Inglês da REME, apontam que 87,5% dos professores prosseguiram com os estudos acadêmicos, isso demonstra o comprometimento em adquirir conhecimentos que agreguem ao fazer pedagógico.

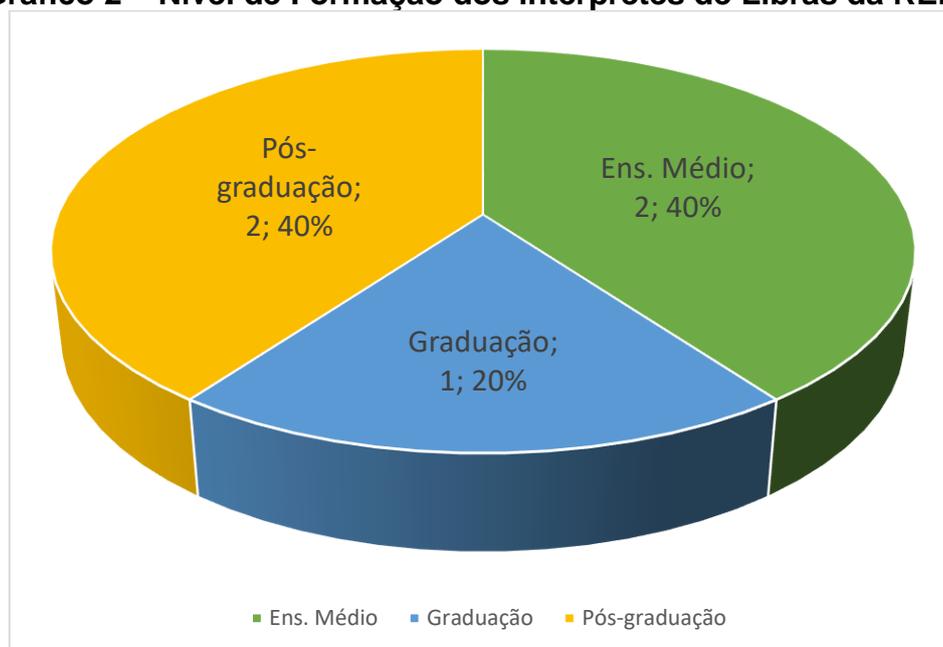
2.5.1.2 Perfil dos Intérpretes de Libras da REME de Três Lagoas

O perfil dos intérpretes de Libras da REME ainda está em construção. Mesmo com a inclusão destes profissionais como meta do PME-TL em 2014, sua referência no capítulo V das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas e a consolidação e descrição de suas atribuições na Resolução nº 005/SEMEC/2023, nota-se pouca divulgação sobre o trabalho realizado pelos

intérpretes dentro das unidades. A efetivação de concurso próprio para esta categoria ocorreu apenas em 2022, reforçando esta afirmação.

Em 2023, compõem o quadro da SEMEC cinco intérpretes de Libras, sendo 2 efetivos e 3 contratados, integra essa soma a responsável técnica que organiza e acompanha os intérpretes e estudantes surdos e Deficientes Auditivos (D.A.) A integração de uma intérprete de Libras no NUESP é recente e foi consolidada pela Resolução nº 005/SEMEC/2023, na sequência há o demonstrativo do nível de formação dos intérpretes que atuam na REME:

Gráfico 2 – Nível de Formação dos intérpretes de Libras da REME



Fonte: a autora, a partir de dados fornecidos pelo setor de Recursos Humanos da SEMEC e Núcleo de Educação Especial (NUESP)

Além da formação acadêmica regular, os intérpretes de Libras devem possuir, conforme Resolução nº 005/SEMEC/2023: (a) graduação em Pedagogia, ou em andamento; (b) certificação – PROLIBRAS²⁵ - para o uso e ensino de Libras

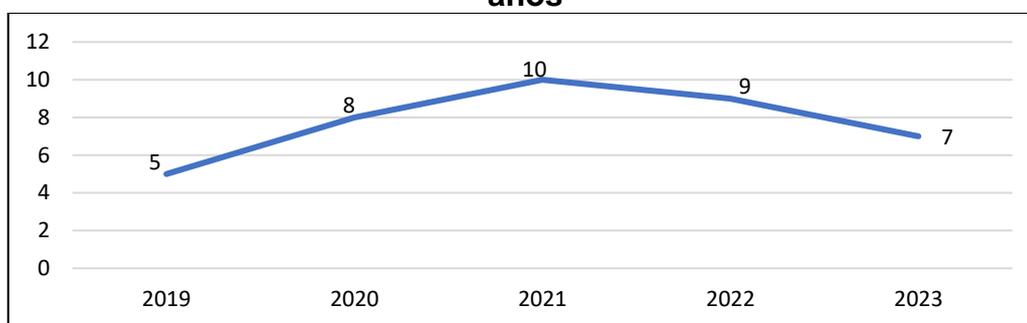
²⁵ Criado pelo Ministério da Educação, o PROLIBRAS é um programa nacional que realiza exames para obtenção de dois tipos de certificados: "Certificado de Proficiência no Uso e Ensino da Libras" e "Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa". A certificação do PROLIBRAS pode ser considerada um título que prova a competência e proficiência para o ensino ou interpretação e tradução da Libras. Fonte: <https://www.libras.com.br/prolibras>

- expedido pelo MEC; e (c) certificação de aprovação pelo CAS²⁶ - Campo Grande, MS.

2.5.1.3 Perfil da rede de atendimento escolar ao aluno surdo em Três Lagoas

A Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas - SEMEC realizou a matrícula de 16.536 estudantes no ensino regular, deste quantitativo apenas 374 estudantes foram identificados como pertencentes a Educação Especial, segundo informações do último censo escolar de 2022²⁷, entretanto, apenas 9 estudantes são surdos ou D.A., totalizando 0,05% dos estudantes atendidos em toda a REME e 2,4% dos estudantes da Educação Especial. A seguir, o Gráfico 3 demonstra um recorte do fluxo de atendimento de estudantes surdos ou D.A. realizados pela equipe do NUESP durante os últimos 5 anos:

Gráfico 3 – Estudantes Surdos ou D.A. matriculados na REME dos últimos 5 anos



Fonte: a autora a partir de dados fornecidos pelo Núcleo de Educação Especial (NUESP)

A SEMEC possui como rede de atendimento escolar ao estudante com deficiências e transtornos o Núcleo de Educação Especial (NUESP), o núcleo tem como premissa geral o acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos estudantes que se enquadram nas características da Educação Especial Inclusiva. O NUESP é composto por profissionais da área da Educação Especial, psicopedagogia ou neuropsicopedagogia; intérprete especialista em Libras com

²⁶ Os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) são órgãos ligados às Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) e têm como objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada para profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da elaboração de materiais didáticos adequados a estudantes surdos e com deficiência auditiva. Fonte: <https://www.ines.gov.br/ines-e-cas-apresentacao>

²⁷ Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/5008305-tres-lagoas/censo-escolar>

fluência; e profissional de Psicologia, ou Serviço Social, para atuação no setor psicossocial.

O núcleo existe há um tempo considerável, porém passou por diversas modificações em sua nomenclatura e não dispõe de um documento que descreva a sua trajetória dentro da SEMEC. Além dos documentos federais legais, não havia uma legislação municipal que assegurasse, organizasse e efetivasse o NUESP, até a publicação da Resolução nº 005/SEMEC/2023 de 17/02/2023, já descrita na subseção 1.2.1. O NUESP é responsável também pela formação continuada dos professores das salas regulares que atendem estudantes com deficiências e transtornos, bem como as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2.5.2 As instituições e os entrevistados participantes

Atualmente, a SEMEC é responsável por 40 unidades escolares, sendo 20 Centros de Educação Infantil (CEIs) e 20 Escolas, como demonstrado na Tabela 1 desta dissertação. Deste montante, identificamos e selecionamos, por meio dos dados fornecidos pelo NUESP, seis (6) unidades que possuíam estudantes surdos ou com D.A. Para a seleção final, foram consideradas as instituições em que os estudantes surdos/D.A. já cursavam a disciplina de inglês²⁸, o que excluiu uma instituição na qual a etapa que o estudante cursava não tinha Inglês na grade curricular – Grupo 4, equivalente a EI em nível de creche. Sendo assim, para esta pesquisa, foram selecionadas cinco (5) unidades escolares, compondo como entrevistados os docentes de inglês que possuem estudantes surdos/D.A. e os intérpretes que trabalham nas unidades selecionadas.

Para o contato foram seguidos os parâmetros descritos na subseção 2.4 sobre os procedimentos éticos, mediante a validação da secretária municipal de educação e dos diretores e coordenadores das unidades participantes. Na sequência, houve o contato para esclarecimento da entrevista e solicitação da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste ponto, houve uma diminuição do número de participantes. Inicialmente, o

²⁸ Levando em consideração o critério de que o estudante surdo deveria ter em sua grade a disciplina de inglês a pesquisa deparou-se com alunos surdos apenas das etapas do Ensino Fundamental I e II, não havendo estudantes surdos matriculados na REME na Educação Infantil em nível de pré-escola que possui o inglês em sua matriz curricular.

levantamento de dados originou 6 docentes de Inglês e 3 Intérpretes de Libras, que se enquadravam nos requisitos da pesquisa, entretanto, o aceite foi feito apenas por 4 professores e 2 intérpretes, dos quais levantamos as seguintes informações:

Quadro 6 – Informações acadêmicas e funcionais dos docentes entrevistados

	Graduação, Instituição e conclusão	Tempo na área	Formação acadêmica
Docentes de Inglês entrevistados	Letras: Port/Ing UFMS – 2008	13 anos	Graduação
	Letras: Port/Ing UFMS – 2014	9 anos	Mestrado
	Letras: Port/Ing UFMS – 2018	3 anos	Cursando doutorado
	Letras: Port/Ing UFMS – 2021	5 anos	Especialização

Fonte: a Autora

Já os intérpretes entrevistados, ambos possuem graduação em Pedagogia, porém um dos participantes tem somente esse nível de formação acadêmica, enquanto o outro realizou mais duas graduações (Pedagogia Bilíngue e Letras-Libras) e duas especializações (Educação Especial em Inclusão, Psicopedagogia Clínica e Institucional em Libras).

A participação dos alunos surdos no processo de entrevista foi considerada, porém descartamos tal opção. Embora os princípios éticos de interpretação de Libras sejam bem definidos, optamos por não entrevistar os estudantes surdos devido à impossibilidade de utilizar um intérprete externo, temendo que isso pudesse afetar a eficácia das respostas pois há relações afetivas estabelecidas entre os estudantes surdos e seus intérpretes, além de não estar em conformidade com os procedimentos éticos aprovados. Essa decisão será mais detalhada na seção 3.2, porém tal ação visa preservar a integridade dos participantes e dos dados coletados, tendo em vista que os alunos surdos em questão são todos menores de idade.

2.5.3 A seleção e compilação dos dados

Para a composição do *corpus* da presente pesquisa, houve, inicialmente, a delimitação das legislações e normativas que abordavam o tema surdez, surdo e

ensino de Inglês, por meio de buscas online em sites governamentais. A partir do afunilamento dos locais a serem investigados – unidades escolares que possuísssem estudantes surdos ou D.A. que cursavam Inglês no ensino regular –, foram adotados como métodos de coleta de dados a análise documental, de conteúdo e a entrevista semiestruturada, os quais são detalhados quanto aos dados, fontes, materiais e enfoques analíticos no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Processo de seleção e compilação de dados

Método de análise	Enfoque analítico	Materiais analisados	Fonte	Palavras-chave
Análise Documental	Componentes comuns presentes nos documentos norteadores	Legislações federais, estaduais (MS) e municipais (Três Lagoas), resoluções educacionais, orientações curriculares	Websites governamentais	<ul style="list-style-type: none"> • Surdez • Surdo • Intérprete • AEE • Ensino de inglês
Análise de conteúdo	Eixos temáticos comuns presentes nas falas dos docentes.	Trechos da transcrição manual das falas dos participantes em 6 entrevistas realizadas <i>online</i>	4 docentes de Inglês da REME	<ul style="list-style-type: none"> • Documento normativo • Formação inicial • Informações sobre os estudantes • Material adaptado • Orientação pedagógica • Atuação dos intérpretes
			2 intérpretes de Libras da REME	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de assimilação de LI por Libras • Motivação dos surdos com a LI • Planos/planejamento das aulas de inglês • Avaliação formativa/oral
Análise do significado interpessoal	Avaliatividade positiva e negativa em temas recorrentes nas entrevistas		4 docentes de Inglês e 2 intérpretes de Libras da REME	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento intérprete e docente • Planos de aula / Planejamento • Avaliação

Fonte: a Autora

Salientamos que as palavras-chave são geradas a partir da aplicação dos métodos de coleta de dados e realizamos uma análise preliminar do conteúdo das duas modalidades. Assim, as categorias a serem discutidas na análise aqui apresentadas podem ser identificadas a partir da observação de temas recorrentes nas duas categorias de material analisadas. Para tanto, a Seção 3, a seguir,

apresenta a análise do material proposto separadamente, de acordo com o procedimento de análise e categoria.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao concluir, na seção anterior, as apresentações sobre os procedimentos de pesquisa, explanando o contexto educacional da rede municipal de Três Lagoas com o ensino de inglês, o perfil do corpo docente e dos intérpretes, bem como a seleção das unidades e entrevistados participantes que aceitaram colaborar nesta pesquisa por meio de entrevista semiestruturada, realizamos, nesta terceira seção, as análises dos dois segmentos propostos: (1) análise dos documentos legais e curriculares sobre o ensino de inglês para surdos; e (2) análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os intérpretes e os docentes de inglês.

3.1 Análise documental sobre a inclusão do surdo na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas

Nesta subseção será apresentado o posicionamento crítico sobre os documentos legais e educacionais levantados durante a pesquisa. O empenho pela busca e seleção de legislações e normativas educacionais se deu pela necessidade de analisar a influência que eles propiciam nas práticas pedagógicas de inglês e nas relações entre professor de inglês – intérprete – aluno surdo. Para tanto, selecionamos alguns documentos educacionais, como o Plano Estadual/Municipal de Educação e as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Três Lagoas, por entender que estes documentos estão relacionados diretamente a esta proposta de pesquisa e necessitam de uma análise mais acentuada sobre o tema.

Cabe aqui salientar que os documentos analisados são referentes ao Estado de Mato Grosso do Sul e município de Três Lagoas, o que difere da subseção 1.1.1 e 1.2 que apresentaram aspectos gerais envolvendo o surdo, a educação e o ensino de inglês também na esfera federal, sendo que esta compõe intrinsecamente as legislações estaduais e municipais que são analisadas a seguir.

Sobre a legislação federal, apresentada na seção 1, que integra o *corpus* de inúmeras pesquisas acadêmicas já divulgadas, destaco as análises de Cassiano (2017) e Barbosa (2007) sobre a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, Leitão (2018) acerca do Decreto nº 7.611/2011, Paiva e Melo (2021) quanto à Lei

nº 13.146/2015 e Freitas (2021) a respeito da Lei nº 14.191/2021, que apresentam reflexões significativas e estão disponíveis para consulta.

Realizando análise comparativa entre as duas esferas, estadual e municipal, as legislações do Estado de Mato Grosso do Sul apresentam número maior de leis relacionadas ao tema da surdez e que, em sua maioria, fazem referência à inclusão social do surdo, apresentando normativas para as mídias televisivas (Lei nº 5.631/2021) e sobre adequações na aplicação de avaliações diversas para surdos (Lei nº 5.442/2019), sempre pautadas nas legislações federais vigentes.

O município de Três Lagoas possui um número mais reduzido de legislações relacionadas ao surdo, enquanto o Estado (MS) dispõe de seis dispositivos legais. O município apresenta apenas duas legislações gerais sobre o assunto, que se assemelham com as de Mato Grosso do Sul, conforme ilustrado no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Resumo das legislações estaduais e municipais sobre os surdos

Legislação Estadual	Legislação Municipal	Disposição legal
Lei nº 5.382, de 22 de agosto de 2019 Altera o art. 2º da Lei nº 1.693 de 12 de setembro de 1996	Lei nº 3421 de 17 de julho de 2018 – Câmara Municipal de Três Lagoas a Lei nº 3421, entretanto, foi uma atualização da Lei nº 2018 de 2005, que apresentava o mesmo objetivo	"Reconhece a Língua Brasileira De Sinais - Libras, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda, no âmbito estadual/municipal e dá outras providências". * A Lei 5.382/2019 do Estado de MS e a Lei 3.421/2018 da Câmara Municipal de Três Lagoas, são atualizações de legislações anteriores.
Lei nº 5.563, de 8 de setembro de 2020	Lei nº 3.776, de 22 de dezembro de 2020 - Câmara Municipal de Três Lagoas	"Dispõe sobre a inclusão do tema Língua Brasileira De Sinais - Libras - como conteúdo transversal, nos componentes curriculares das escolas no âmbito estadual/municipal e dá outras providências."

Fonte: a autora

Nota-se que as leis tabuladas no Quadro 8, fazem referência direta à utilização da Libras no contexto escolar, porém ampliam suas deliberações para outros órgãos, como instituições privadas e de ensino superior. Na sequência, é apresentada a análise dos documentos normativos que tiveram origem nas secretarias educacionais (estadual e municipal).

3.1.1 A Legislação educacional e o surdo

Na legislação educacional foram quatro documentos selecionados e analisados. Os primeiros a serem debatidos são o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME). Ambos têm vigência de 10 anos e estabelecem metas para alcançar a igualdade, equidade e qualidade, mas em diferentes esferas do ensino.

No PEE foram identificadas três metas que possuem estratégias associadas, direta ou indiretamente, ao estudante surdo, sendo as principais dispostas no Quadro 9:

Quadro 9 – Recorte do Plano Estadual de Educação (PEE)

METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 4: Educação Especial	4.3. implantar, ampliar e implementar, até o segundo ano da vigência do PEE-MS, o AEE em suas diversas atividades, entre estas, as salas de recursos multifuncionais, com espaço físico e materiais adequados em todas as escolas, assim como escola bilíngue para surdos(as) e surdocegos(as), conforme necessidade identificada por meio de avaliação pelos(as) professores(as), com apoio da equipe multidisciplinar e participação da família e do(a) estudante; 4.8. sobre a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) - como primeira língua; e 4.15. que garante equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, bem como professores(as) do AEE, intérpretes de Libras, professores(as) de Libras, dentre outros profissionais da área da educação inclusiva.
Meta 7: qualidade na educação	7.13 estabelece o desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial.
Meta 12: educação superior	12.12 propõe a criação de curso de pedagogia bilíngue para atendimento de surdos e de indígenas, em colaboração com as instituições de ensino superior.
Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 60% dos(as) professores(as) da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação,	16.5. promover e garantir formação continuada de professores(as) concursados(as) e convocados(as) para atuarem no atendimento educacional especializado, a partir da vigência do PEE-MS; 16.6. promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, Libras, braille, artes, música e cultura, no prazo de dois anos da implantação do PEE-MS; 16.7 ampliar e efetivar, com apoio do governo federal, programa de composição de acervo de obras didáticas e paradidáticas e de literatura, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em braille, também em formato digital, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os(as) docentes da rede pública da educação básica, a partir da vigência deste PEE;

considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	
--	--

Fonte: a autora

Já as principais metas e estratégias do Plano Municipal de Educação de Três Lagoas são destacadas no Quadro 10:

Quadro 10 – Recorte do Plano Municipal de Educação de Três Lagoas (PME)

METAS	ESTRATÉGIAS
Meta 4: Educação Especial na perspectiva Inclusiva	4.17 garantir o intérprete de libras à todos os alunos que apresentam deficiência auditiva, onde este profissional possua competência e fluência na área, com aprovação em exame do CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) e que a remuneração deste profissional, seja de acordo com seu nível de formação;
META 7 – Qualidade na educação	7.13 desenvolver e acompanhar, em parceria com os entes federados, indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue (Libras) para surdos e surdo cegos;
Meta 16: Formar 60% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos as formações continuadas em sua área de atuação.	16.7 promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, Libras, braile, arte, música e cultura, a partir da implantação do PME/TL; 16.8 ampliar e efetivar, com apoio do governo federal, programa de composição de acervo de obras didáticas e paradidáticas e de literatura, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em braile, também em formato digital, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os (as) docentes da rede pública da educação básica, a partir da vigência deste PME/TL;

Fonte: a autora

Levando em consideração os recortes apresentados, observa-se que o PEE apresenta um número maior de estratégias específicas voltadas para o estudante surdo, enquanto o PME de Três Lagoas lista apenas uma estratégia específica, englobando o surdo em ações que envolvem outras deficiências. Entretanto, quanto à meta sobre qualidade na educação, a PME de Três Lagoas apresenta a proposta de criação de indicadores próprios para a avaliação do ensino bilíngue em Libras.

Como a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul está vinculada à rede Estadual de Educação, há, no PEE, uma meta sobre educação superior, que

disserta estratégias voltadas para a formação inicial do professor. Já sobre a formação continuada, ambos os planos apresentam itens que estimulam a formação e qualificação profissional dos professores nas diversas áreas, incluindo educação inclusiva.

Sintetizando, há diferenças mínimas entre os planos que, em suma, são constatados nos dados regionais estatísticos apresentados no corpo do texto dos planos em questão.

Partindo para o próximo documento educacional normativo, será analisado o Capítulo V, intitulado “A diversidade educacional na educação infantil e ensino fundamental” que compõe o material comum dos três cadernos das Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, apresentado na subseção 1.1.1 desta pesquisa.

O texto do Capítulo V vem com a proposta de orientar e estruturar a “elaboração de uma política de inclusão na REME” (Três Lagoas, 2019, p. 136), citando algumas ações que colaborariam para a efetivação da política de inclusão nas unidades escolares. O texto apresenta-se mais como um documento que define termos e os sujeitos que englobam a educação especial, transferindo às unidades escolares a missão de adaptar e executar ações para promover a manutenção de uma “escola inclusiva”. Destaque é dado ao trecho que afirma que a não efetivação da inclusão dentro das unidades escolares promove “a exclusão na escola, ou seja, o estudante tem acesso e permanência garantidos na escola, mas aprende muito pouco, ou quase nada”. (Três Lagoas, 2019, p. 135)

O excerto apresenta também um tópico sobre a avaliação na educação inclusiva, entretanto, por se tratar de um texto com caráter mais reflexivo e geral, as orientações são genéricas, o que dificulta a execução de ações práticas efetivas, tendo em vista que cada deficiência/transtorno, que engloba a educação especial, necessita de procedimentos diferenciados para a o ensino-aprendizagem e avaliação do estudante.

O documento normativo municipal com maior detalhamento do aspecto da surdez é a Resolução nº 005/SEMEC/2023. Mesmo sendo publicada apenas em fevereiro de 2023, o documento já foi utilizado como parâmetro para o mesmo ano letivo. De maneira geral, a Resolução esclarece muitas particularidades dos estudantes surdos, garantindo-lhes um atendimento educacional especializado.

Entretanto, mesmo apresentando trechos sobre formação e assessoramento para “professores regente e das áreas”, em sua totalidade, o documento fomenta a interação dos intérpretes exclusivamente com os professores regentes (pedagogos).

No que compete à Seção IV – “Do Tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa”, o artigo 48 apresenta a seguinte redação: “para que os estudantes com surdez usuários da Libras tenham acesso aos conteúdos escolares, com vistas à melhoria do atendimento e ao respeito à diversidade linguística e sociocultural”. Essa redação garante o direito do estudante surdo ao acesso a todas as disciplinas do currículo regular de ensino. Isso é reforçado no parágrafo 1º, que afirma que o intérprete deve viabilizar “o acesso dos estudantes com surdez aos conhecimentos, aos conteúdos curriculares, às atividades didático-pedagógicas e no apoio à acessibilidade de comunicação e informação nos serviços das unidades de ensino”.

Contudo, na mesma seção (Seção IV), consta no artigo 49 as atribuições do tradutor/intérprete de Libras descritas por meio de 12 incisos. Dentre esses incisos, apenas o primeiro faz referência ao descrito no artigo 48 sobre o acesso às várias disciplinas do ensino regular. Nos demais incisos que descrevem a relação tradutor/intérprete e professores, a menção é direcionada apenas ao professor regente. Tendo em vista que no início da resolução houve a distinção entre professores regentes (pedagogos) e professores de áreas (Inglês, Educação Física, Arte e outros), a seleção das palavras escolhidas para nomear a relação dos intérpretes com os professores foi infeliz, pois além de segregar a interação com os professores de áreas, não leva em consideração que a REME oferece etapa de ensino que não tem professor regente, como é o caso do EF II.

Para um desenvolvimento pleno e inclusão completa do estudante surdo no ambiente escolar, as interações e discussões acerca dos procedimentos e metodologias adotadas para o ensino de estudantes surdos e recursos humanos disponibilizados deveriam ser compartilhadas e discutidas com todo o corpo docente e comunidade escolar que trabalha com surdos/D.A. Caso contrário, a interação tende a ser realizada apenas em momentos específicos de aprendizagem, ferindo os objetivos dispostos no próprio artigo 48, supracitado.

Após pesquisa e leitura dos documentos legais que norteiam a educação municipal de Três Lagoas, observa-se que o sujeito surdo é amparado legalmente

no que diz respeito ao seu ingresso e permanência nas instituições públicas e tem assegurado o direito ao tradutor/intérprete de Libras para acompanhar as aulas no ensino regular. No entanto, como professora de Língua Inglesa da rede municipal de Três Lagoas, a maior preocupação é a falta de garantias linguísticas legais que auxiliem o surdo na comunicação integral e na promoção de sua autonomia em todas as disciplinas do currículo escolar. Nas vivências docentes, observamos estudantes surdos que não tiveram acesso à aprendizagem de Libras, o que impossibilitou sua interação com os colegas, professores e intérpretes, atrasando seu letramento em Língua Portuguesa e a aquisição de conhecimentos acadêmicos e vivências de mundo. Além disso, as lacunas de comunicação entre os intérpretes e os professores de áreas, até mesmo a exclusão destes em formações específicas sobre o tema, colaboram para o distanciamento da efetivação de uma escola inclusiva.

3.1.2 As propostas didáticas/curriculares de LI de Três Lagoas e o aluno surdo

A REME mantém em suas unidades 3 etapas de ensino, sendo elas EI, EF I e EF II, porém a organização e oferta da disciplina de Inglês em cada etapa muda de acordo com suas respectivas grades curriculares, como demonstrado no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Organização curricular da Disciplina de Inglês nas etapas oferecidas pela REME – Três Lagoas (MS)

Etapa de Ensino	Turmas/séries	Faixa etária	Nº de aulas semanais
Educação Infantil (EI)	Grupo 5 e 6	4 e 5 anos	1 aula
Ensino Fundamental I (EF I)	1º ao 5º ano	6 a 10 anos	2 aulas
Ensino Fundamental II (EF II)	6º ao 9º ano	11 a 14 anos	1 aula

Fonte: a autora

A organização curricular dos conteúdos de Inglês foi construída com base na oferta da disciplina dentro do município, levando em consideração os documentos normativos que garantiam obrigatoriamente o Inglês no currículo do Ensino Fundamental II (PCNs e BNCC). Dessa forma, foi oferecida uma progressão do nível de dificuldade da disciplina ao longo das séries e etapas escolares.

Com o transcorrer do tempo, a organização dos currículos passou a ter uma maior participação do corpo docente, o que ocasionou a seleção de conteúdos mais

ligados ao cotidiano do estudante, além da oferta de temáticas relacionadas à cultura dos países falantes de inglês. Apesar destas melhorias, o currículo não levou em consideração as particularidades do ensino de Língua Inglesa para estudantes da Educação Especial, como, por exemplo, orientações metodológicas e avaliativas específicas, ou seja, não há orientações metodológicas de como realizar o ensino de inglês para alunos surdos. Tais orientações guariam o professor a aplicar aulas mais significativas para estes estudantes, fortalecendo o ensino e dando suporte para que o professor planeje com maior confiança.

3.2 Análise das entrevistas

A princípio foi planejada a aplicação de entrevistas semiestruturadas a 3 grupos: professores de Inglês, intérpretes e estudantes surdos, porém, ao iniciar os procedimentos para a realização das entrevistas com os estudantes surdos, notamos que haveria a necessidade de utilizar uma intérprete de Libras, externa à REME, para que os estudantes surdos tivessem a liberdade de se expressarem; tendo em vista que haveria pergunta relacionada ao intérprete que acompanha o estudante. Para Quadros (2004, p. 28) cabe ao intérprete de Libras:

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos: a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

Mesmo com a afirmação de Quadros (2004) e os dispositivos presentes na legislação federal e na Resolução 005/SEMEC/2023 sobre o assunto, a pesquisadora optou por não realizar as entrevistas com o grupo dos estudantes surdos. Isso se deve ao fato de que, por não poder utilizar intérprete externo, as respostas poderiam não ter a efetividade esperada, uma vez que os estudantes surdos tendem a criar relações afetivas com os seus intérpretes, mesmo de maneira inconsciente. Além disso, a utilização de intérprete externo à REME não foi descrita nos procedimentos éticos aprovados. Portanto, optou-se pela não

realização das entrevistas com este grupo específico para manter a integridade dos participantes e dos dados coletados.

3.2.1 Análise de conteúdo das questões abertas

Para esta subseção foi levado em consideração as palavras-chave descritas no Quadro 7 desta dissertação, esclarecendo a relação dessas com o ensino de Inglês para alunos surdos na REME. Lembrando que nas entrevistas²⁹ realizadas, os participantes foram divididos em dois grupos, de acordo com sua função, o que ocasionou a incidência de palavras-chave diferentes para cada grupo analisado.

3.2.1.1 Análise de conteúdo das questões abertas de docentes

Para esta análise, consideraremos as seguintes palavras-chave como elementos temáticos sensíveis e recorrentes nas respostas dos entrevistados docentes (conforme Quadro 7):

- Documento normativo
- Formação inicial
- Informações sobre os estudantes
- Material adaptado
- Orientação pedagógica
- Atuação dos intérpretes

Dentre os 4 docentes participantes, houve uma palavra-chave que surgiu unanimemente nas respostas da mesma pergunta³⁰: a formação inicial. Quando questionados sobre a parcela de responsabilidade que a graduação em Letras teve na sua dinâmica em sala com os estudantes surdos, todos os participantes declararam que acreditam que a formação inicial não deu subsídios didáticos para

²⁹ A transcrição completa das entrevistas está em posse da pesquisadora e poderão ser solicitados trechos a qualquer momento durante o prazo de vigência estabelecido pelo CEP para o armazenamento de dados (5 anos). A pesquisadora optou em suprimir as referidas transcrições por considerar que, mesmo ocultando os nomes dos envolvidos nos discursos, os entrevistados fornecem pistas contextuais que devem ser preservadas para ampliar a segurança para anonimidade.

³⁰ Pergunta 5 – ver APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

ministrar aulas a estudantes surdos ou com qualquer outro tipo de deficiência. Sobre isso, o Participante 3 (P3)³¹ declara³²:

Não, de jeito nenhum. Eu tive apenas duas matérias nos quatro anos. Matérias curtas. Uma delas eu fiz, que eles chamam de matéria de verão. Então, basicamente, eu fiz uma matéria inteira de libras em três semanas. Como assim? É muito rápido mesmo que eu achei. As duas professoras que eu tive eram excelentes. Mesmo assim, eu achei que é muito rápido, muito supérfluo. Eu acabei esquecendo muita coisa. Uma coisa ou outra eu lembro, mas é basicamente alfabeto. Agora na didática em Libras eu já achei mais interessante. Eu acho que o pouquinho que eu tenho hoje é porque a minha professora era muito boa e ela passou alguns nortes legais pra gente. Mas mesmo assim foi muito, super, muito, muito, muito. (P3, grifos meus)

P3 argumenta que o conteúdo sobre metodologias de ensino para este grupo minoritário foi muito “supérfluo” e “muito rápido”. Em sua resposta, ele considera a qualidade dos docentes que atuaram em sua formação. A partir desta resposta, infere-se que P3 atribui ao currículo dos cursos de Letras o problema de não incluir carga horária ou conteúdo suficiente para a formação do professor para lidar com este tipo de aluno. O Participante 4 (P4) amplia o déficit de aprendizagem sobre a Educação Inclusiva na graduação, dizendo:

[...] Nem com os estudantes surdos, nem com os estudantes portadores de qualquer outra necessidade especial, nem TDAH. É de ciências cognitivas e aprendizado, como já aconteceu e eu fiz material adaptado, sob orientação da coordenação para esses alunos também. Mas a minha formação acadêmica não me deu subsídios para trabalhar com isso em momento algum. Muito superficialmente, a gente vê temas correlatos numa matéria ministrada na universidade. Por exemplo, Libras é uma matéria que tem na formação acadêmica do letrado. Só que a gente estuda teorias e teorias de como surgiu e a Libras, para que ela serve, como é o cognitivo daquele aluno, mas não técnicas efetivas para trabalhar com o aluno em sala de aula. (P4, grifos meus)

Acreditamos que a opinião de P3 e P4 sobre sua formação acadêmica se traduz nas dificuldades em planejar e aplicar aulas de inglês para estudantes surdos e com outras deficiências. Tais respostas levantam um dado importante, pois tendo como parâmetro as informações sobre formação dos participantes, descritas no Quadro 6 desta dissertação, notamos que mesmo todos os entrevistados terem se formado na mesma instituição de ensino superior (no caso,

³¹ Os Participantes serão identificados como P1, P2, P3 e P4 para participantes Professores. Considerando que há somente dois entrevistados na categoria de Participantes Intérpretes, e no sentido de ampliar a anonimidade, ambos serão referenciados por I (Participante intérprete).

³² Para a seção da análise do conteúdo, não serão empregadas normas de transcrição para textos orais com parâmetros da Análise da Conversação (e.g. Normas de transcrição do Projeto NURC/SP). Tal decisão é justificada pelo fato de que, nesta seção, o objetivo é a análise do significado informacional das respostas.

a UFMS), concluíram o curso em anos diferentes e com lacunas de tempo relevantes, o que em teoria proporcionaria à instituição tempo para reformulação dos currículos e propostas do curso de Letras.

Quadro 6 – Informações acadêmicas e funcionais dos docentes entrevistados

	Graduação, Instituição e conclusão	Tempo na área	Formação acadêmica
Docentes de Inglês entrevistados	Letras: Port/Ing UFMS – 2008	13 anos	Graduação
	Letras: Port/Ing UFMS – 2014	9 anos	Mestrado
	Letras: Port/Ing UFMS – 2018	3 anos	Cursando doutorado
	Letras: Port/Ing UFMS – 2021	5 anos	Especialização

Fonte: a Autora

Porém, mesmo o participante que concluiu o curso mais recentemente, em 2021, declarou que não sente que adquiriu o conhecimento mínimo para trabalhar com estudantes da Educação Especial.

Outra palavra-chave que teve concordância entre os entrevistados foi material/documento normativo para o ensino de Inglês. Neste aspecto, os participantes afirmaram não terem ciência de um documento que oriente as particularidades do ensino-aprendizagem de Inglês na REME. Entretanto, todos reconheceram a importância de um documento deste tipo no auxílio da prática pedagógica. Sobre isso, além da constatação da inexistência de um documento/material com essa finalidade, os participantes ainda discorreram sobre as alternativas que utilizam para suprir tal carência:³³

É... não, eu nunca tive nenhuma orientação né? de como seria que a gente deva trabalhar, Então a gente sempre está observando as orientações que vêm para a regente, o regente. Aí a gente acompanha na língua inglesa, observando também este, essas orientações né? como se fosse uma orientação geral. Aí a gente vai acompanhando também, trabalhando da mesma forma. (P1, grifos meus)

Eu não recebi nenhum não. A colega que é professora do AEE. Ela me dá algumas dicas, mas não tem um documento específico não. [...] Isso é como se eu fizesse como se estivesse ali um aluno do AEE, mas ele não é acompanhado no AEE ela me falou. Só que é como se ele, ela dá esse suporte, porque eu tenho que adaptar para outros alunos e tudo mais, então ela me dá esse suporte também para ele. Mas ele não tem perda cognitiva, ele corresponde bem, ele só não escuta. (P2, grifos meus)

Não que eu saiba, se tiver, não conheço e eu realmente não tenho nenhum tipo de informação. Eu acho que o pouco que eu tenho feito com ela, que eu acredito que seja pouco, porque eu sei que

³³ Trechos de entrevistas de P1, P2 e P3 sobre o tema material/documento normativo para o ensino de Inglês.

sempre a gente pode fazer mais, é que eu vou pesquisando mesmo, junto com a intérprete, porque a intérprete é muito interessada também. E eu sei que eu vou atrás do que eu preciso fazer. Mas se não fosse nem eu, nem eu, a pesquisa mesmo, eu não teria nada. Eu acho, né? (P3, grifos meus)

Além de se apoiar em orientações pensadas para o professor regente (pedagogo), que não considera as nuances do ensino de Inglês para surdos, os entrevistados relataram realizar pesquisas individuais e consultas com as intérpretes e professor do AEE, para adequação de materiais e planos de aula.

Em se tratando da adaptação do material pedagógico as respostas foram diversas. Dois entrevistados relataram não realizar mais adaptação, pois utilizam apenas o auxílio do intérprete ou, no caso de estudantes D.A., posicionam o estudante a frente para poder acompanhar a aula. Outro descreveu que adapta a aula, usando descrições mais detalhadas sobre o assunto trabalhado para que o intérprete repasse para o estudante surdo. Já o último entrevistado relatou que a prática de adaptação é corriqueira.

A gente tem pelo alto um material mais... é... mais visual para aquele aluno, especialmente o que aconteceu o ano passado. Esse ano nós temos o tradutor de libras do quinto ano, então eu não monto o material especial mesmo material para os alunos que não tem problema de surdez, eu monto também pro aluno que tem e o tradutor auxilia nesse...nesse trâmite de fazer as traduções em sala de aula. Mas é o mesmo material esse ano. (P4, grifos meus)

Não, não sabe não até como eles não tão assim, eu não fui orientada que eu precisasse fazer, né? Porque eles conseguem acompanhar, né? um tem o aparelho outro é só baixa audição, então ele está sempre de frente para nós, a gente tem sempre essa atenção, de observar que eles estão prestando atenção naquilo que a gente está falando e olhando para nós. (P1, grifos meus)

Não. O que eu faço? Não tem nenhum material específico adaptado. Eu procuro adaptar a aula. Então, por exemplo, agora a gente está vendo simple past, o verbo to be. Então ele já conhece os pronomes que a gente já trabalhou. E aí eu trabalho com ele plural e singular. Vou, com a ajuda da intérprete e vou trabalhando com ele, explicando que a ação, que é um verbo no passado, que já aconteceu e ele tem correspondido bem, ele consegue identificar bem o uso dos dois verbos assim identificar, escrito. Sabe, eu estou fazendo assim. Adaptou aquela aula que eu tô dando pra turma, eu adapto pra ele nesse sentido. (P2, grifos meus)

Eu utilizo. Tenho adaptado tudo, tudo o que eu faço com a ajuda da intérprete. Eu não, não sei LIBRAS. Infelizmente sei pouquíssimas coisas que eu estou aprendendo com ela e já algumas coisas que eu aprendi na faculdade. Mas com a ajuda da intérprete, a gente tem feito todo o material adaptado principalmente utilizando imagens, já que eu não sei Libras e quando eu vou pesquisar eu encontro pouquíssimo material de inglês, então não tem. Sinceramente, não tem, nem tem. Se eu quisesse, eu poderia trazer alguma coisa pronta, porque eu pelo menos não encontro. Aí, com a ajuda dela, a gente vai criando o material baseado no conteúdo que eu estou fazendo com a sala (P3, grifos meus)

A entrevistada P3 ainda declarou que já utilizou recursos tecnológicos - vídeos e aplicativos – em suas aulas com o estudante surdo.

E aí ela me mostrou um aplicativo onde eu consegui fazer meio que a tradução. Eu usei principalmente para colocar a imagenzinha dos números na prova. Para ela, principalmente, foi para mim. Foi muito, muito útil na época e é como se fosse tradutor mesmo assim, com imagens, no caso, né? Aí eu achei. (P3, grifos meus)

Em termos gerais, no que se refere ao material adaptado, os professores demonstraram insegurança na confecção e utilização, solicitando ajuda aos intérpretes e profissionais que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Isso pode muitas vezes inibir a iniciativa de adaptar um material por conta própria do professor, pois ele pode não se sentir capaz ou com as habilidades necessárias para tal.

Sobre a contribuição em relação à orientação pedagógica, há pouca menção pelos entrevistados, porém cabe aqui salientar os seguintes excertos:

[...] Então, aí eu trabalhei com informação que eu tinha e com algumas instruções que as coordenadoras me deram e as pessoas da educação especial especializada que trabalham na instituição, elas instruem a gente. [...] (P4, grifos meus)

[...] Então eu já não tenho essa tanta dificuldade porque ela ainda tem audição, eu não sei como, porque, sendo bem sincero, ninguém nunca me passou nada sobre ela. O que eu sei, eu aprendo. Tipo, vou perguntando por que nunca sentaram e falaram a fulana tem isso e isso você tem que trabalhar [...]. (P3, grifos meus)

Nota-se uma discrepância nos trechos em destaque: no primeiro, há menção da coordenação na divulgação de informações e auxílio na confecção de material pedagógico adaptado; já no segundo, o entrevistado relata, indiretamente, que não houve o compartilhamento das informações do estudante surdo, dificultando a compreensão do professor da situação geral e, conseqüentemente, da preparação e adequação da aula para este estudante.

Avaliamos que as informações acerca dos estudantes surdos, como grau de surdez, histórico na rede, fluência em Libras, dentre outros, proporcionam aos professores uma maior compreensão dos aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem e a avaliação do estudante surdo, possibilitando a seleção, confecção/adaptação de material de maneira mais adequada. A omissão desses dados, por parte das escolas, afeta diretamente o processo de aprendizagem do estudante surdo. Tais informações orientam o intérprete, que segundo a lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (Brasil, 2010), tem o dever legal de ser imparcial

na sua tradução/interpretação, e o professor, que deve utilizar essas informações com a única finalidade de proporcionar a aprendizagem efetiva do estudante surdo.

Acerca da relação entre professor de Inglês X Intérprete, os relatos dos entrevistados demonstram que as interações são amistosas, porém são casuais e facultativas aos professores.

Então foi muito tranquila a questão de orientação, como eu não tinha, né, a gente sabia, no começo eu não sabia como trabalhar, a gente fazia essa observação de estar atenta e ela repassava aquilo que eu apresentava para os outros alunos. Ela passava para outro, para a criança que ela acompanhava. Mas fora da sala era tranquilo. A respeito do planejamento, não. Nunca tive esse contato para planejar junto com uma intérprete. (P1, grifos meus)

[...] E aí elas muito, dão um suporte muito bom eu mando o planejamento para ela. Por exemplo, teve um dia que a gente adaptou, eu trabalhei uma música e aí eu pedi pra ela como que a gente podia fazer, ela traduziu toda a música, publicou. Então eu consegui trabalhar música com ele, ele vendo ali a música em Libras. É muito uma troca muito boa. Elas nunca se opõem, muito pelo contrário, elas estão sempre muito dispostas a fazer com que o aluno dela prossiga e consiga acompanhar. É muito gratificante ter elas ali como suporte, importante inclusive. Se não fosse isso, a gente não daria conta. [...]
 [...] Então eu pergunto pra ela como, Como ela acha que eu poderia fazer? Então ela fala coloca a imagem assim associa desse jeito, ela tem o caderno de anotações que ela me faz muitas sugestões e geralmente eu falo pra ela semana que vem eu vou trabalhar isso. O que você acha? Como que eu faço? E aí ela me dá um feedback bem bacana. (P2, grifos meus)

[...] Eu acho que não poderia ter uma pessoa melhor, ela é... super me auxilia nessas coisas. Eu mando pra ela o meu planejamento antes de mandar para coordenadora e ela mesmo faz. Não, não faz. No caso, ela me fala o que ela acha que eu deveria fazer, mas geralmente já manda o áudio junto enorme falando tudo que eu pensei [...] (P3, grifos meus)

[...] E é uma relação, primeira vez que eu tenho um intérprete de Libras trabalhando comigo em um ambiente de sala de aula. Eu acho muito interessante. Muitas vezes eu pergunto para ele como ele pode compreender melhor isso. Tem alguma forma que eu possa explicar melhor isso? Como eu falo isso em Libras? Se eu quiser me comunicar direto com ela, né? Então é uma relação onde por vezes eu tiro uma outra dúvida, faço uma interação e procuro entender um pouco melhor como esse aluno vê a aula. No caso dessa aluna. Mas durante o planejamento não, planejamento, não há essa interação até o momento, com o tradutor, o intérprete para para fazer um planejamento. Ele é todo meu mesmo. [...] (P4, grifos meus)

As respostas indicam que a relação geral dos professores com os intérpretes de Libras é baseada em momentos de consulta. Os professores recorrem aos intérpretes para obter suporte e esclarecimento sobre questões relacionadas à comunicação com estudantes surdos. Os intérpretes desempenham um papel fundamental ao auxiliar os professores na compreensão das necessidades específicas dos estudantes surdos, além de fornecerem orientações sobre estratégias de ensino adequadas e adaptações curriculares.

Ao recorrer aos intérpretes de Libras como consultores, os professores demonstram um interesse genuíno em melhorar suas práticas pedagógicas

inclusivas. Essa relação de consulta cria um ambiente de aprendizado colaborativo e mais acessível para os alunos surdos. Apesar de importante, essa parceria parece ser insuficiente para o desenvolvimento pleno de práticas pedagógicas inclusivas e para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos.

De maneira geral, notou-se que os docentes entrevistados não se sentem seguros ou preparados pela sua formação inicial – graduação em Letras, nem pelas informações/orientações da escola e SEMEC, tendo em vista que não há um parâmetro nas orientações que recebem para ministrar aulas para estudantes surdos ou com D.A. Muitas vezes, os docentes recorrem a profissionais fora da coordenação pedagógica, como professores da sala de AEE e os próprios intérpretes, para esclarecer dúvidas e solicitar sugestões metodológicas para suas aulas. Segundo o texto do artigo 14 do decreto nº 5.626:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (Brasil, 2005).

Inserir o estudante surdo sem orientar os profissionais que trabalham diretamente com ele priva-o deste direito fundamental, que o permite manifestar sua cidadania, e impede que a escola promova a formação e o desenvolvimento do conhecimento acadêmico dos alunos surdos.

3.2.1.2 Análise de conteúdo das questões abertas dos intérpretes

Na realização das entrevistas com os intérpretes de Libras foram levantados quatro tópicos recorrentes que foram utilizados como palavras-chave para a análise (conforme Quadro 7):

- Dificuldade de assimilação de LI por Libras
- Motivação dos surdos com a LI
- Planos/planejamento das aulas de inglês
- Avaliação formativa/oral

A primeira delas refere-se às particularidades da interpretação/tradução em Libras das diferentes disciplinas do currículo escolar e a especificidade que a LI possui:

[...] Geralmente tem aqueles professores que entram falando língua inglesa na aula e geralmente a gente não tem essa bagagem porque a gente lida com todas as disciplinas e a nossa formação, ela não abarca todas, todas as áreas. Então a gente tem dificuldade, sim, seríamos é ... não vamos ser ignorantes e falar: não, eu domino! tem as nossas limitações, não tem. Então a gente encontra dificuldades sim. (I, grifos meus)

A LI por se enquadrar, não apenas como um conteúdo, mas também uma L3 para o surdo, traz uma dificuldade adicional, pois possui tipologia, grafia e a estrutura gramatical diferentes do Português.

Ademais, toda língua carrega elementos da cultura dos falantes³⁴ e essa é uma dimensão pouco explorada na sala de aula para o aluno surdo, já que a divulgação da cultura está sempre muito arraigada à cultura ouvintista. Para o estudante surdo, que precisa aprender o Português como L2 para exercer sua cidadania, mas tem como LM a Libras, que faz parte da sua identidade e da comunidade surda, aprender uma L3 concomitante às demais, sem as correlações das línguas de sinais de países de língua inglesa (e.g. ASL e BSL), pode desmotivar sua aprendizagem. Em relação a isso, a participante (I) relata que:

[...] porque é difícil, já é uma terceira língua pro estudante, língua materna Libras, isso dependendo do... do ambiente que estudante. A língua materna dele é Libras. E aí a segunda língua de uma portuguesa. Então a língua inglesa já é uma terceira língua. A gente sabe que a aquisição dessa língua é muitas das vezes... esse estudante já não tem a língua materna dentro do ambiente familiar e isso vai dificultar ainda mais. Então a gente tem que reavaliar cada vez as nossas práticas na hora de avaliar se o estudante é diferenciado antes, principalmente porque o olhar é diferenciado. Muitos acham que é olhar infantilizado, pensando... não é isso. (I, grifos meus)

Alguns gostam, mas na maioria do tempo em seu trabalho eles tem. Mesmo assim... muitos com quem eu trabalhei. Fala para que aprender inglês, por que não ensina libras? E infelizmente é isso que a gente vê muito. Eles falam por que não ensina a minha língua se eu vou fazer com inglês? Eu não sei isso...também, né? Então, muitas das vezes eles não tem nem o domínio da língua portuguesa - segunda língua, por que é que eu estou aprendendo uma terceira língua? Sabe, regrinhas é algo que para eles é muito vago e muito superficial. Infelizmente é essa visão que eles têm (I, grifos meus)

³⁴ Sobre a relação entre Língua e Cultura, Baldinger (1966, p. 56) declara: “mas a história da língua e da cultura não estão estreitamente unidas uma à outra somente neste campo da língua, e sim através de todos os aspectos desta, desde a fonética, passando pela morfologia e a formação de palavras, até a sintaxe.”

Apesar de também relatarem, assim como os docentes, que o relacionamento entre professor de Inglês e Intérpretes é tranquilo, os intérpretes de Libras relataram dificuldades na preparação prévia para as aulas, pois é comum o não compartilhamento dos planos de aula, tornando essa prática facultativa. Nesse sentido, é extremamente difícil ao intérprete realizar, sem preparo prévio, as interpretações corretas por meio de sinais-termo³⁵ para elementos em inglês que não possuem referencial em Libras. Sobre este aspecto, ambos os entrevistados relatam problemas:

Olha, geralmente nós conversamos com o professor. A orientação é que se passe o conteúdo com antecedência para que nós podemos conversar e ver o que pode ser melhor adaptado para o estudante. Como que a gente pode levar os recursos para que a aula seja melhor explanada pelo estudante com surdez, para a gente poder ter um tempo melhor de preparação, ver qual o recurso que ele vai compreender melhor aquela aula, o assunto a ser abordado naquele momento, no dia da aula. (I, grifos meus)

[...] Mas eu tenho uma grande dificuldade. Qual é essa dificuldade? Eles precisam encaminhar a mim o planejamento. O que seria isso? Eu preciso saber o que vai ser trabalhado dentro de sala de aula para que eu me prepare, né? Eu enquanto profissional e também para... para levar para o meu aluno. Na verdade são dois alunos. Um tem uma forma de aprender, outro tem outra, né? Então eu preciso me preparar diante das duas realidades. E eu tenho enfrentado uma situação na qual eles não me entregam o planejamento. Eles chegam em sala de aula com a aula a ser dada e eu me viro nos 30 para poder ofertar ao aluno o mesmo aprendizado que eu que o restante dos alunos da sala os ouvintes, né? Não é porque eles não me passaram o conteúdo. O que vai ser trabalhado, eu preciso passar com o meu aluno de uma maneira resumida, mas que ele também tenha acesso a esse conteúdo. (I, grifos meus)

Em se tratando de avaliação, os relatos diferem, pois, um intérprete acompanha apenas surdos oralizados e o outro intérprete um surdo total. Portanto, a metodologia utilizada com os estudantes surdos oralizados tem características semelhantes às usadas com os estudantes ouvintes, como a avaliação oral, por exemplo. Já a avaliação do estudante surdo implica adaptações para promover a autonomia do estudante na realização das avaliações.

[...] Da mesma forma que os estudantes são avaliados, a avaliação ocorre para o estudante de com surdez também. Acontece que essa avaliação do professor, conforme vai dando as aulas dele, ele vai vendo o nível de dificuldade desse estudante. Ele vai trabalhando dentro daquilo que o estudante vai conseguindo e vai conquistando nas aulas dele. Então ele vai avaliar o que ele aprendeu, certo? Ele vai avaliar dentro do que ele está dentro do conteúdo ou se fora do que ele ensinou no geral para a sala. O que ele ensinou pra sala ele vai ensinar pro estudante, com surdez da mesma forma que vai avaliar, não tem uma avaliação é.... Geralmente a gente ou alguns profissionais confundem a uma avaliação é diferenciada. É aquela coisa mais facilitada, infantilizada. E não é isso. É uma avaliação dentro do mesmo conteúdo que eu estou ensinando em geral na sala do estudante e deve ser avaliado da mesma forma. (I, grifos meus)

³⁵ O sinal-termo constitui a unidade conceitual semântica das línguas de sinais. (Costa, 2021, p. 8)

Os dois períodos, os surdos são oralizados, então o que acontece? Ele vai olhar a minha fala para poder entender. A Libras é um complemento. Ele vai pegando ao longo da jornada, mas ele é oralizado. Então eu preciso estimular a fala desse meu aluno, dos meus dois alunos de manhã e a tarde. [...] Então, da mesma forma que ela está ensinando para o aluno ouvinte, ele está ouvindo meu aluno surdo. Ele não vai conseguir ouvir o áudio que ela coloca lá, mas ela vai falar e ele vai, ou vai ou vai ler os lábios dela. Da mesma forma que o ouvinte tem que repetir, eu passo pro professor que o meu aluno também ele precisa ser ensinado, precisa trabalhar a oralidade neles e é feito dessa forma com os meus dois alunos. [...] ele vai repetir para a professora, as vezes não vai ser nítido, mas é trabalhado a oralidade, a fala com os nossos alunos também. Ele não é avaliado somente pelo método escrito, pela prova, mas também oralidade, nós trabalhamos muito. Isso é indispensável na vida dos surdos, da qual eu acompanho. (I, grifos meus)

É interessante notar, no que tange à oralidade da língua inglesa, que um dos intérpretes – que acompanha alunos oralizados – reforça a necessidade de ensino de *speaking* no sentido de treinar a leitura labial dos alunos surdos (“ele precisa ser ensinado, precisa trabalhar a oralidade neles e é feito dessa forma com os meus dois alunos”).

No aspecto geral, as interações do tradutor/intérprete de Libras com os professores de LI são amistosas e abertas ao diálogo e a troca de ideias, entretanto, a falha na orientação sobre o compartilhamento dos planejamentos de aulas e tarefas dificultam a preparação dos intérpretes para uma melhor desenvoltura com o estudante surdo, tendo em vista que não é uma prática apenas dos professores de LI, mas que, por ser uma L3, necessita de uma preparação e/ou adequação mais efetiva para evitar possíveis inseguranças por parte dos estudantes surdos.

3.2.2 Análise do significado interpessoal

A seguir, para a análise do significado interpessoal dos docentes, as seguintes palavras-chave foram identificadas (Quadro 7) como elementos recorrentes nas respostas e com os quais significados avaliativos estão relacionados nas respostas dos entrevistados:

- Relacionamento intérprete e docente
- Planos de aula/Planejamento
- Avaliação

Para tanto, recuperamos o Quadro 4 que resume as categorias de análise adotadas e suas respectivas codificações.

Quadro 4 – Categorias de Análise e Codificação da Avaliatividade

Categorias de Análise		Codificação
AVALIATIVIDADE	Afeto – Julgamento – Apreciação (EXPLÍCITOS / inscritos)	Negrito positiva (+) / negativa (-)
	Afeto – Julgamento – Apreciação (IMPLÍCITOS / evocados)	<i>Itálicos</i> positiva (+) / negativa (-)
	Graduação de força	<u>Sublinhado</u> maior (↑) / menor (↓)

Fonte: a autora

Retomando:

- Os termos analisados nessas categorias estão negritados quando explícitos (ou inscritos, traduzido de *inscribed*) e em itálico quando implícitos (ou evocados, traduzido de *evoked*).

- Para a Avaliatividade positiva ou negativa, são indicados (+) ou (-), respectivamente.

- Para a Graduação de Força ou Foco, são indicados (↑) (↓) para aumento ou diminuição, respectivamente.

- Ao final de cada seção de análise, são apresentados comentários gerais acerca dos recursos de avaliatividade empregados pelos entrevistados nos trechos.

- Relacionamento intérprete e docente:

Participante	Avaliações
P3	Eu... Eu acho que <i>não poderia ter uma pessoa melhor</i> (Afeto + / Graduação ↑), ela é... super (Afeto + / Graduação ↑) me <i>auxilia</i> (Julgamento +) nessas coisas. Eu mando pra ela o meu planejamento antes de mandar para coordenadora e <i>ela mesmo faz</i> (Julgamento +). Não, não faz. No caso, <i>ela me fala o que ela acha que eu deveria fazer</i> (Julgamento +), mas <i>geralmente</i> (Graduação ↓) já <i>manda o áudio junto enorme</i> (Graduação ↑ / Julgamento +) <i>falando <u>tudo</u></i> (Graduação ↑) <i>que eu pensei</i> (Julgamento +).
Comentário	No excerto, P3 faz uma avaliação geral positiva do intérprete por meio de avaliações de Afeto e Julgamento. Frases como “não poderia ter uma pessoa <i>melhor</i> ” e “ela é super” são avaliações de Afeto explícitas que são complementadas por Julgamentos positivos acompanhado por elementos de Graduação para amplificar tal avaliação (“enorme”, “tudo”). Na fala, P3 ainda utiliza avaliação implícita para se corrigir e dizer que a intérprete não é impositiva na interação com P3 (“Não, não faz. No caso, ela me fala o que ela acha que eu deveria fazer”) e para demonstrar a atenção da intérprete (“manda o áudio junto enorme”) e como estão alinhadas nesse processo (“falando tudo que eu pensei”)

Participante	Avaliações
P4	E é uma relação, primeira vez que eu tenho um intérprete de Libras trabalhando comigo em um ambiente de sala de aula. Eu acho muito (Graduação ↑) <i>interessante</i> (Julgamento +) Muitas vezes eu pergunto para ele como ela pode compreender

	melhor isso. Tem alguma forma que eu possa explicar melhor isso? Como eu falo isso em Libras? Se eu quiser me comunicar direto com ela, né?
Comentário	Nesse excerto, P4 tem dúvidas na interação com estudante surdo (“Tem alguma forma que eu possa explicar melhor isso? Como eu falo isso em Libras? Se eu quiser me comunicar direto com ela, né?”) e recorre ao intérprete para lidar com tais situações. Utiliza avaliação explícita de Julgamento com aumento de força pela Graduação (“muito interessante”) para avaliar positivamente o trabalho do intérprete.

Participante	Avaliações
I	Então vamos lá. Como é o meu relacionamento? <i>Graças a Deus</i> (Afeto +) nós temos essa conexão (Afeto +), essa flexibilidade (Afeto +) de falar com o professor, né? Ambos no período matutino, vespertino, <i>tem essa abertura</i> (Julgamento +) para que eu fale com eles.
Comentário	Este Intérprete utiliza avaliações explícitas e implícitas de Afeto para revelar a emoção positiva no trabalho com os docentes. No trecho, o uso de “ <i>Graças a Deus</i> ” parece expressar um certo alívio do intérprete ao pressupor que essa relação (professores-intérpretes) possa não ser sempre positiva. O Julgamento implícito “ <i>tem essa abertura</i> ” revela uma avaliação de comportamento positiva por partes dos professores que mantém um canal de comunicação aberto com o intérprete.

Participante	Avaliações
I	Olha, <i>geralmente</i> (Graduação↓) <i>nós conversamos com o professor</i> (Julgamento +). A orientação é que se passe o conteúdo com antecedência para que nós podemos conversar e ver o que pode ser melhor adaptado para o estudante. Como que a gente pode levar os recursos para que a aula seja melhor explanada pelo estudante com surdez, para a gente poder ter um tempo melhor de preparação, ver qual o recurso que ele vai compreender melhor aquela aula, o assunto a ser abordado naquele momento, no dia da aula.
Comentário	I avalia positivamente os professores (metonímia – o professor) por meio de Julgamento implícito que demonstra um canal de comunicação entre os professores e intérpretes, embora utilize um item lexical de Graduação (“geralmente” - advérbio de frequência) para diminuir a força da avaliação e expressar que esse nem sempre é o caso. A seguir, o intérprete apresenta um relato descritivo do trabalho do intérprete com o aluno surdo.

- Planos de aula/Planejamento

Participantes	Avaliações
P4	[...] Então é uma relação onde <u>por vezes</u> (Graduação ↓) eu tiro uma outra dúvida, <i>faço uma interação</i> (Julgamento +) e procuro entender <u>um pouco</u> (Graduação ↓) melhor como esse aluno vê a aula. No caso dessa aluna. Mas durante o planejamento não, planejamento, <i>não há essa interação</i> (Julgamento -) <u>até o momento</u> (Graduação ↓), com o tradutor, o intérprete para... para fazer um planejamento. <i>Ele é todo meu mesmo</i> (Julgamento +). [...]Ele é devolvido para mim e assinado, carimbado e cumpra-se (Julgamento -) aí a minha, digamos, incumbência (Julgamento -) ou obrigação (Julgamento -). Eu não sei se isso é passado, não tenho essa informação.

Comentário	<p>Apesar de P4 descrever, no início, a interação que possui com o intérprete, o faz quando indagado sobre o planejamento das aulas. Portanto, avalia a consulta prévia ao intérprete como um recurso do seu plano de aula, usando-o para adquirir conhecimento sobre a estudante surda e evidenciando que isso não ocorre quando o assunto é o planejamento das aulas. Ao comparar a descrição do relacionamento com o intérprete e a execução do planejamento, nota-se que o entrevistado avalia que esta interação é um recurso de plano de aula positivo, usando um julgamento negativo para a situação de planejamento quando essa interação não acontece (reforça sua atuação positivamente com a responsabilidade na execução dos planos “ele é todo meu mesmo”). Os elementos de Graduação reforçam a frequência inconstante deste recurso.</p> <p>Ao selecionar as palavras “cumpra-se”, “incumbência” (nominalização) e “obrigação” (nominalização) demonstra um incômodo na realização solitária desta tarefa.</p>
------------	---

Participante	Avaliações
I	<p>[...] então o professor deve pensar com antecedência e esse planejamento é passado para o coordenador. E aí ... a partir do momento que dá um ok ... é passado para os intérpretes. O intérprete também vai avaliar (Julgamento +), analisar (Julgamento +) as estratégias e metodologias utilizadas naquela aula e o intérprete vai colaborar (Julgamento +) com o professor e sugerir (Julgamento +) mais (Graduação ↑) algum recurso ou alguma adaptação, ou fala ... olha, isso aqui <i>não tá legal</i> (Apreciação -). <i>O que você acha da gente poder trazer tal material, fazer tal adaptação?</i> (Julgamento +) <i>Isso aqui eu acho que ele não vai conseguir</i> (Julgamento -). [...]</p>
Comentário	<p>Ao ser questionado sobre o planejamento dos professores, I emprega julgamentos positivos para avaliar o papel do intérprete na supervisão dos planos de ensino dos professores, monitoramento e sugestões. Nesse sentido, AVALIAR – ANALISAR – COLABORAR e SUGERIR são alinhados hierarquicamente para avaliar positivamente o intérprete. Ao final, tendo consciência da ameaça à face que tais ações representam aos professores, I emprega diversos recursos modalizadores para relativizar a ação e incidência dos intérpretes na livre atuação dos docentes.</p>

Participante	Avaliações
I	<p>[...] Mas eu tenho uma grande (Graduação ↑) dificuldade (Julgamento -). Qual é essa dificuldade? <i>Eles precisam encaminhar a mim o planejamento</i> (Julgamento -). O que seria isso? Eu preciso saber o que vai ser trabalhado dentro de sala de aula para que eu me prepare, né? Eu enquanto profissional e também para...para levar para o meu aluno. [...]</p> <p>não... olha. A dificuldade (Apreciação -) é aquela que eu já mencionei. Se chegar em cima da hora e eu <i>não saber o que está acontecendo</i> (Julgamento -), porque eu preciso (Graduação ↑) me preparar (Julgamento -) para passar para o aluno, de repente (Graduação ↓) eu vou precisar (Graduação ↑) confeccionar (Julgamento +) um material, um material didático para facilitar o aprendizado desse meu aluno. Então, assim, a dificuldade (Apreciação -) é essa. Mas a gente vai buscando a dificuldade (Apreciação -) porque surge a dificuldade (Apreciação -) e sabemos que a língua, a língua, Libras, português né? são duas línguas distintas (Julgamento -) e que traz um conflito (Julgamento -) para o aluno. Então, a dificuldade (Apreciação -) <i>de entender que o português é esse, que a Libras é esse!</i> (Julgamento -) Mas é tudo (Graduação ↑) <i>no tempo dele</i> (Julgamento +) a gente vai ensinando e é tudo (Graduação ↑) <i>no tempo do aluno</i> (Julgamento +).</p>

Comentário	I relata algumas Apreciações negativas sobre o processo de planejamento dos professores e a “dificuldade” do trabalho do interprete, associando a falta do acesso a dificuldades na aprendizagem do estudante surdo (“para facilitar o aprendizado desse meu aluno”). Outro ponto levantado por I são as implicações já existentes em Libras e Português para o surdo (“sabemos que a língua, a língua, Libras, português né? são duas línguas distintas e que traz um conflito para o aluno”) que implicitamente é agravada pelo ensino de LI, mesmo não citando a disciplina em seu discurso (“de entender que o português é esse, que a Libras é esse!”). A recorrência da avaliação negativa “dificuldade” (Apreciação referente à situação e ao trabalho do intérprete) também é percebida como um recurso de Graduação (intensificação por meio de repetição).
------------	--

- Avaliação

Participante	Avaliações
P4	Olha, eu acho, acho <u>bastante</u> (Graduação ↑) complicado (Apreciação -). O aluno nesse caso não é oralizado, então o listening obviamente <i>não tem essa habilidade</i> (Julgamento -). Eu <i>não tenho como avaliar</i> (Julgamento -) o que o aluno <u>realmente</u> (Graduação ↑) depreende (Julgamento -) daquilo. Eu <i>não sei</i> (Afeto -). <i>Não tenho conhecimento técnico suficiente</i> (Julgamento -) para saber o quanto ele associa daquilo que ele vê, com aquilo que eu ponho na lousa, que eu mostro nas figuras ou que eu mostro nos livros, né? Então eu <i>não consigo</i> (Afeto -). O que eu consigo medir? É <u>quando</u> (Graduação ↓) o aluno... eu dou uma atividade escrita, por exemplo, e <i>com a ajuda lá do tradutor</i> (Julgamento -) [...], uma cruzadinha, por exemplo, uma atividade de caça palavras, uma cópia no caderno, um exercício onde ele tem que ligar palavras com um determinado objeto. Tem projetos onde o aluno tem que desenhar e colocar o nome em inglês daquilo que ele está aprendendo, por exemplo, partes da casa ou itens da cozinha ou coisas assim. E é o <u>único momento</u> (Graduação ↓) onde eu consigo medir <u>um pouco</u> (Graduação ↓) <i>se aquele aluno tá associando ou não as palavras que ele lê</i> (Apreciação -), que ele consegue ver com aquilo que ele está aprendendo naquela naquele tema, daquela aula, né? Eu diria que no fim das contas, é <u>superficial</u> (Apreciação -) a minha <i>compreensão a esse respeito</i> . (Julgamento -)
Comentário	P4 avalia negativamente o processo/sistema de avaliação como um todo (“complicado”; “superficial”). Da mesma forma, se avalia negativamente ao assumir sua incapacidade no conhecimento de formas de avaliar os estudantes surdos em LI devido à lacuna na sua formação acadêmica. Para tanto, P4 utiliza de Afetos negativos para demonstrar sua insatisfação nas avaliações de aprendizagem aplicadas ao surdo e relata que necessita da mediação do intérprete para compreender minimamente os conhecimentos alcançados pelo estudante surdo em LI (“com a ajuda lá do tradutor”). Os diversos elementos de Graduação indicam que a avaliação é sempre parcial ou incompleta, devido aos motivos apresentados (“onde eu consigo medir um pouco”; “o único momento”; “quando”, etc.).

Participante	Avaliações
P3	essa aluna em específico acho que é um parâmetro complicado (Apreciação -) porque ela gosta (Afeto +) <u>muito</u> (Graduação ↑) do inglês, né? E ela ainda... <i>não entendo como nível</i> (Julgamento -) e tal, mas ela ainda fala. E ela ainda me entende. Ela fala <u>muito bem</u> (Graduação ↑/ Julgamento +) e ela me entende ainda em português, então <i>eu ainda consigo essa comunicação com ela</i> (Julgamento +). Então eu já <i>não tenho essa... tanta dificuldade</i> (Julgamento +) porque ela ainda tem audição, eu não sei como, porque, sendo bem sincero, <i>ninguém nunca me passou nada sobre ela</i> (Julgamento -). <i>O que eu sei, eu aprendo</i> (Julgamento -). Tipo, vou perguntando por que <u>nunca</u> (Graduação ↓) <i>sentaram e falaram a fulana tem isso e</i>

	<p><i>isso você tem que trabalhar</i> (Julgamento -), senão eu vou descobrindo. Então eu ainda tenho essa facilidade (Julgamento +) e ela gosta (Afeto +) muito (Graduação ↑). <i>Ela se interessa muito</i> (Afeto +/ Graduação ↑). Então vamos dizer que tudo o que ela <i>deveria ter aprendido</i>, ela aprendeu (Julgamento +). Então ela sabe (Julgamento +). <i>o que ela deveria saber</i> (Julgamento +). Ela sabe (Julgamento +). O speaking dela é tranquilo (Julgamento +), tipo o que ela <i>deveria ter aprendido</i> (Julgamento +). Ela é boa mesmo (Julgamento + / Graduação ↑). O listening aí já tem a dificuldade (Julgamento -), claro (Graduação ↑). Mas o que ela consegue principalmente com a leitura labial. Tranquilo, tranquilo (Julgamento +). Leitura também. Aí, já na escrita, que é o maior (Graduação ↑) problema (Julgamento -) dela, ela já <i>não tem tanta</i> (Graduação ↓) <i>facilidade em escrever</i> (Julgamento -). Ela <i>já não tem tanto...</i> (Graduação ↓) <i>muita</i> (Graduação ↑) <i>facilidade</i> (Julgamento -) pra ela, mais (Graduação ↑) <i>fácil me ouvir</i> (Julgamento +) <i>do que escrever</i> (Julgamento -), por exemplo.</p>
Comentário	<p>No quesito avaliação, P3 resume com a Apreciação negativa “complicado”. Em seguida, explica e avalia com base na aferição de aprendizagem no modelo de habilidades para um estudante D.A. oralizado. Ao considerar a avaliação por meio das quatro habilidades linguísticas, o entrevistado descreve que a estudante tem maior dificuldade no <i>Listening</i>, pelo fato de ser D.A., apesar de que “pra ela, mais fácil me ouvir do que escrever”. É interessante notar a alternância de avaliações positivas e negativas decorrentes de um discurso onde o interesse e o empenho na resolução das atividades propostas, por parte do estudante surdo, são exaltados positivamente (e.g. “ela gosta muito. Ela se interessa muito”) e reforçada por Graduação. Por outro lado, P3 admite que há limitações (“O <i>Listening</i> aí já tem a dificuldade”), pois algumas das 4 habilidades desenvolvidas em LI, tem vínculo intrínseco com capacidades fisiológicas (“o que ela deveria ter aprendido”) Por fim, P3 também realiza Julgamento negativo àqueles que não são repassam ao professor informações, atrelando essa falta de informação à dificuldade em compreender melhor como é o aprendizado da D.A.</p>

Participante	Avaliações
I	<p>Sim, sim, <i>da mesma forma que o aluno ouvinte ele é avaliado o aluno surdo também é avaliado</i> (Julgamento +). E como é essa avaliação? <i>Às vezes é necessário uma adaptação</i> (Julgamento -). O que seria essa adaptação? O que a professora vai avaliar o aluno ouvinte talvez o meu aluno surdo ele <i>não vai conseguir chegar naquele objetivo</i> (Julgamento -), naquilo especificamente, naquilo que foi pedido, né? Mas o que ela vai fazer? <i>Ela vai adaptar essa prova</i> (Julgamento +). Vai fazer resumindo, <i>às vezes</i> (Graduação ↓/ Julgamento +) ela não vai abordar todo o assunto, mas algo que vai ser válido (Julgamento +) para ele, algo que ele conseguiu (Julgamento +). Ele vai ser avaliado <i>da mesma forma que é realizado a avaliação para o aluno ouvinte</i> (Julgamento +). Ele <i>também é avaliado em todo</i> (Graduação ↑/ Julgamento +) o tempo, né?</p>
Comentário	<p>O entrevistado apresenta inconsistências ao relatar as práticas avaliativas do professor de Inglês. I inicia seu discurso afirmando que os métodos de avaliação de surdos e D.A.s são iguais as realizadas pelos estudantes ouvintes, incluindo uma avaliação contínua do desempenho diário (“Ele vai ser avaliado da mesma forma que é realizado a avaliação para o aluno ouvinte. Ele também é avaliado em todo o tempo, né?”), entretanto, ao explicar o processo avaliativo sugere de maneira implícita que o professor deve realizar adaptações para o estudante surdo, realizando uma seleção do conteúdo avaliativo para o surdo ou D.A. (“às vezes ela não vai abordar todo o assunto, mas algo que vai ser válido para ele, algo que ele conseguiu”). A análise da Avaliatividade esclarece que a intenção do entrevistado é realizar um Julgamento positivo do estudante surdo que está em igualdade ao aluno ouvinte no que se refere a ser avaliado, mesmo que admitindo adaptações. Este é</p>

	um ponto importante no discurso do entrevistado e o mesmo Julgamento é realizado por diversas construções lexicais.
--	---

3.3 Análise geral da visão de professores e intérpretes sobre o aluno surdo no sistema educacional municipal de Três Lagoas

Após as análises descritas nas subseções anteriores, constatamos que os grupos entrevistados possuem perspectivas diferentes em relação ao ensino de LI para estudantes surdos, entretanto, concordam que não há documentos normativos que orientem os parâmetros básicos para o planejamento das aulas e o ensino de surdos nas escolas regulares.

Além deste quesito, notamos que ambos os grupos sentem um déficit em suas formações iniciais e complementares: no grupo de docentes, um participante não teve nenhuma disciplina com a proposta de Educação Especial ou Inclusiva, enquanto os demais que tiveram, não acreditam que os conteúdos propostos, proporcionaram subsídios teóricos suficientes para que eles desenvolvessem, de maneira satisfatória, aulas de Inglês para estudantes surdos.

Já no grupo dos intérpretes, os entrevistados possuem graduação em Pedagogia. Um deles possui também graduação específica em Letras-Libras. Ambos concordam e enfatizam a dificuldade em realizar, de maneira plena, a ligação entre o professor, os conteúdos de inglês e o estudante surdo, principalmente levando em consideração que muitos estudantes surdos não dominam a Libras.

De maneira geral, os docentes relatam dificuldades por não haver suporte pedagógico ou material pronto de consulta para a elaboração dos planos de aula. Já os intérpretes expõem que, além da dificuldade na própria LI (os intérpretes não dominam inglês), a falta de acesso prévio aos planos dos professores dificulta a pesquisa de materiais que auxiliam na interpretação para os estudantes surdos.

Diante desse quadro, as análises indicam que a implementação de uma orientação da SEMEC/NUESP acerca do repasse de informações dos estudantes surdos aos professores e dos planejamentos aos intérpretes diminuiriam as lacunas de informações relatadas nas entrevistas. Outro ponto destacado nas análises é a necessidade de criação de parâmetros metodológicos e avaliativos para orientar os

professores no planejamento de aulas para o público da Educação Especial, que considerem as especificidades de cada deficiência e transtorno mediante as disciplinas da grade curricular. Ações análogas podem colaborar para o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas para os estudantes da Educação Especial, tendo em vista as inseguranças que os professores relataram sobre o assunto.

Em resumo, os alicerces das inseguranças apontadas pelos professores foram: (1) a ausência e/ou conteúdo superficial realizado durante o curso de graduação; (2) a inexistência de documento/orientação específica para o ensino de LI para estudantes surdos; (3) a escassez de materiais *online* para pesquisa e adequação. Já no trabalho do intérprete de Libras, a adequação das metodologias e o conhecimento prévio da aula a ser ministrada são destacados como pontos negativos para a aprendizagem do estudante surdo.

Sobre a perspectiva geral dos resultados das análises, é perceptível a tentativa de se criar uma escola inclusiva partindo de documentos legais, sem considerar as vivências e os desafios que eclodem no chão das escolas. Há várias pesquisas relacionadas ao estudante surdo e uma parcela delas considera as singularidades do ensino de LI para essa clientela. A REME, entretanto, ao ampliar a oferta de Inglês para as etapas de EI e EF I ocasionou implicações diferentes dos estudos comuns sobre o assunto, pois, além do professor de LI ter que considerar o Inglês uma L3 do estudante surdo, a faixa etária em questão está em processo de alfabetização em LP e, na maioria das vezes, em Libras também. Outras medidas públicas e administrativas são, portanto, necessárias para uma inclusão efetiva deste estudante no sistema de ensino. Para Rosa (2011, p. 155),

incluir o surdo é muito mais do que colocá-lo em uma sala de aula no meio de todos os outros. [...] Incluir o surdo é usar recursos didáticos visuais, trocas sociais e linguísticas. É desenvolver um indivíduo para que ele não se torne dependente, como muitos pensam, mas sim possuidor de sua língua, de seu conhecimento e de possibilidades diárias de desenvolvimento e captação do que o rodeia.

Ministrar conteúdos específicos para estudantes surdos em turmas regulares sem considerar suas particularidades linguísticas afetam, além das barreiras da efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva, a autoestima do estudante surdo, acarretando a criação de filtros afetivos negativos para as disciplinas em que

se sente excluído ou inferiorizado por adaptações infantilizadas, planejadas de maneira incorreta.

Mesmo com os empecilhos durante o percurso, no caso em foco, restou evidente que professores de Inglês e Intérpretes se esforçam para que a aprendizagem do estudante surdo seja alcançada, seja pelo diálogo e troca de ideias de maneira informal, pesquisa *online* ou a busca por orientação e formação especializada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como base as relações de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE) na rede municipal de ensino de Três Lagoas. O *corpus* de pesquisa foi composto por legislações e documentos legais de domínio público que respaldam a inclusão e a permanência de estudantes surdos nas salas de aula regulares, bem como currículos de LI que orientam a atuação dos professores. Houve, também, o levantamento de dados estatísticos junto a SEMEC e entrevistas semiestruturadas também fizeram parte do *corpus*, fornecendo detalhes adicionais sobre aspectos metodológicos, didáticos, organizacionais e das práticas dos professores de LI e intérpretes de Libras.

Após a realização da composição do *corpus* desta pesquisa, levando em consideração a seleção dos materiais (legislações, informações e entrevistas), a análise dos dados proporcionou a reflexão de alguns questionamentos acerca do ensino de LI para estudantes surdos. No quesito legal, nota-se que as instituições responsáveis ainda generalizam as particularidades da Educação Especial, tendo poucas legislações que descrevem de forma fidedigna as questões relacionadas à surdez e à comunidade surda. Os segmentos legais devem considerar as características de cada grupo que compõem a Educação Especial, pois de outra maneira não haverá a inclusão de nenhum dos integrantes desta.

As normativas e documentos pedagógicos vigentes na REME também seguem a mesma linha: conceituações genéricas sobre o assunto e carência de instruções claras e concretas de como adaptar práticas pedagógicas e materiais para factualmente proporcionar a inclusão efetiva e a aprendizagem do estudante surdo.

O levantamento de informações feito juntamente à SEMEC demonstrou resultados diversos. Em se tratando dos dados solicitados, notamos a ausência de um contexto histórico e progressivo da disciplina de LI. É evidente que a atual gestão não é responsável por anos anteriores, porém, a cronologia de uma rede de educação que está ganhando destaque dentro e fora do Estado é de grande valia para a compreensão dos motivos que a levou ao presente quadro. No caso desta pesquisa específica, a inserção do Inglês como disciplina do currículo escolar da EI e EF I demonstrou ser apenas uma etapa inicial na evolução da disciplina no contexto municipal e sua perspectiva inclusiva.

Apesar das informações estatísticas sobre quantidades de estudantes surdos matriculados na REME nos últimos 5 anos e os números de profissionais que atuam com LI e como Intérpretes terem sido indicados de maneira satisfatória, ao avaliar as etapas de ensino dos estudantes surdos matriculados, apenas 4 de 7 estudantes correspondem a estudantes matriculados no EF I; e 1 estudante da EI que não está na série que possui Inglês na grade curricular. Evidencia-se, por meio desses dados atrelados ao número da população surda do município, que o surdo compõe uma classe minoritária que ainda encontra problemas nas legislações públicas para o acesso e, principalmente, permanência nas redes públicas de ensino, agredindo o direito constitucional à educação.

As entrevistas semiestruturadas demonstraram que professores de Inglês e Intérpretes trabalham em parceria para propiciar o aprendizado do estudante surdo, mesmo com os empecilhos administrativos e pedagógicos existentes. Há uma insegurança nos professores de LI ao trabalhar com o público da Educação Especial, o que se acentua com o grupo de estudantes surdos e D.A., já que a premissa da disciplina, bem como as orientações curriculares e metodológicas gerais, é a compreensão de uma LE por meio do ensino de habilidades que, nesses casos, encontra uma barreira fisiológica. Os entrevistados revelaram que outros caminhos metodológicos não são esclarecidos pelos entes públicos ou devidamente explorados na formação docente.

Em relação às metodologias aplicadas no ensino de LI para surdos, os relatos dos docentes evidenciaram que não há o uso de apenas um recurso consolidado para este fim: a frequente consulta aos intérpretes e profissionais do AEE sobre técnicas, adaptações e materiais para efetivar o aprendizado de LI pelos

estudantes surdos. Nesse sentido, quando não há recursos humanos, não parece haver um caminho metodológico estabelecido para este fim, o que evidencia uma lacuna na formação do profissional de língua inglesa. Além disso, os professores de LI acabam tendo de confiar nas estratégias propostas pelos intérpretes que, por sua vez, nem sempre podem agir de forma efetiva na prática docente pois, ulteriormente, as decisões metodológicas do professor ficam restritas ao domínio de sua sala de aula.

A análise do significado interpessoal ilustra uma recorrente boa convivência entre intérpretes e professores de Inglês, muito embora situações como a orientação em relação à adequação e o compartilhamento dos planos de aula gere inquietação por ambas as partes.

Todos os resultados desta pesquisa corroboram o fato de que o ensino de LI como LE para estudantes surdos não considera as particularidades de ambos: disciplina de Inglês e o estudante surdo. Os estudos sobre o tema se voltam, em sua maioria, para as etapas do EF II e Ensino Médio, aumentando as inseguranças de professores de LI e intérpretes sobre o assunto, pois há um escasso material sobre o tema.

Espera-se que as análises realizadas nesta pesquisa propiciem a reflexão sobre as práticas de ensino de LI para alunos surdos, promovendo a estruturação de políticas públicas empregadas para incluir o aluno surdo, ponderando suas necessidades específicas para cada componente do currículo para, assim, oportunizar a vivência de uma escola efetivamente inclusiva. A expectativa com a exposição das inquietações aqui levantadas é encorajar novas investigações sobre o tema que contribuam para a educação e inclusão escolar das crianças surdas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Severina MS; CÓRDULA, Eduardo BL. O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do (a) aluno (a) surdo (a). Educação pública, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 10520: informação e documentação: Citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BALDINGER, Kurt. Língua e cultura. ALFA: Revista de Linguística, v. 9, 1966.

BARBARA, Leila; DE MACÊDO, Célia Maria Macêdo. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. Cadernos de linguagem e sociedade, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.

BARDIN, Laurence. L'analyse de contenu. Paris, Presses Universitaires de France, 1977.

BASTOS, Ana Paula; HUBNER, Lilian Cristine. Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos. The Specialist. São Paulo. Volume 41, Número 1. 2020.

BORJA, Ana Cecília Pinheiro. Os propósitos na adaptação de material didático na aquisição do conhecimento do discente surdo. Macau: UFRN, 2016.

BORTOLETO, R. H.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. A inclusão escolar enquanto prática na vida acadêmica de portadores de deficiência auditiva. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v. 18/19, p. 45-50, 2002.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. [Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000].

_____. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. [Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências].

_____. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em: 31/01/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 17/08/2022.

BROWN, D. H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. United States of America: Pearson Longman, 2007.

CASTRO, Elaine de. METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA FINS ESPECÍFICOS EM UNIVERSIDADES PARANAENSES. 2022. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS, Três Lagoas, 2022.

CECHINEL, Andre et al. Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica. *Criar Educação*, v. 5, n. 1, 2016.

COSTA, Messias Ramos. Enciclolibras: produção sistematizada de sinais-termo em língua de sinais brasileira em novos eixos temáticos: LSB e LGP: (" Proposta Enciclopédica: EncicloSigno em contexto"). 2021.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. Projeto de pesquisa-: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Penso Editora, 2007.

CRUZ, Osilene Maria de Sá et al. A Avaliatividade em pareceres de revista científica de Linguística: uma perspectiva sistêmico-funcional. 2012.

DA SILVA, Renato Caixeta. A pertinência da utilização do sistema de avaliatividade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas. *Letras*, p. 359-382, 2015.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.

DALLAN, Maria Salomé Soares; MASCIA, Márcia AA. A escrita de Libras (Signwriting): um olhar para o desenvolvimento linguístico do aluno surdo e para a formação do professor de línguas. In: III CLAFPL-Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas. 2010. p. 564-578.

DE ALLBUQUERQUE URQUIZA, Marconi; MARQUES, Denilson Bezerra. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. *Entretextos*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115-144, 2016.

DE OLIVEIRA, Eliana et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista diálogo educacional*, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, 2002.

EVANGELISTA, Joelton Hortêncio. O MÉTODO TOTAL PHYSICAL RESPONSE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DE RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONAD. 2020.

FIGUEIREDO. F. J. Q. de; OLIVEIRA, E. C. de. Sobre Métodos, Técnicas e Abordagens. In: *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: UFG, 2012, p. 11-41.

FREIRE, ADRIANA FEITOSA; TO, ESGOTAMENTO SANITÁRIO NA CIDADE DE ARAGUAÍNA. CÂMPUS DE ARAGUAÍNA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DEMANDAS POPULARES E DINÂMICAS REGIONAIS. Dissertação (Mestrado em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais) – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, p. 144. 2019.

GIL, António Carlos. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. -São Paulo: Editora Atlas, 1999. GIL, António Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa social*, 2008.

GUILHEM, Dirce; DINIZ, Debora. *O que é ética em pesquisa*. Brasiliense, 2017.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd edition, London, Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATHIESSEN Christian M.I.M. *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd edition, London, Arnold, 2004.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. China: Pearson Education Limited, 2007.

HINKEL, E. Integrating the four skills: current and historical perspectives. In: *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. United States of America: Oxford University Press, 2010.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, 2021.

KALATAI, Patrícia; STREIECHEN, Eliziane. *As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil*. Universidade Estadual do Centro Oeste, 2013.

KÜHL Y.H., DENARDI D.A. Um olhar sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos. *RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia*. 2019.

KUPSKE, Felipe Flores. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. *Dialogia*, n. 28, p. 109-120, 2018.

LACERDA, C.B. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos cedes*. 2006 Aug;26(69):163-84.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2007; 13:257-80.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principle language teaching*. New York: Oxford University press, 2000.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999.

LORENZETTI, M.L. *A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras*. Dissertação de Mestrado. UFSC. 2001.

MACEDO, Yuri Miguel; ALMEIDA, Priscila Félix. SEMIÓTICA IMAGÉTICA E SURDEZ: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA BIOLOGIA. *Ensino em Foco*, v. 3, n. 7, p. 83-89, 2020.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. 2o Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. *A pesquisa qualitativa em debate*, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. atlas, 2003.

MARIOTTI M., MOTTER R.B. O APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA PELO ALUNO SURDO. *Temas & Matizes*.; 2019. V.13(24).

MARTIN James R.; WHITE Peter R.R. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*, Basingstoke/New York, Palgrave, 2005.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON S.; THOMPSON, G. *Evaluation in Text – Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MATO GROSSO DO SUL (ESTADO). LEI Nº 1.196, DE 10 DE SETEMBRO DE 1991. Declara de Utilidade Pública a Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande. Mato Grosso do Sul, MS. Diário Oficial, 1991.

_____. LEI Nº 1.693, DE 12 DE SETEMBRO DE 1996. Reconhece no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais -

LIBRAS, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. Mato Grosso do Sul, MS. Diário Oficial, 1996.

_____. LEI Nº 2.787, DE 24 DE DEZEMBRO DE 2003. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Mato Grosso do Sul, MS. Diário Oficial, 2003.

_____. LEI Nº 3.181, DE 21 DE FEVEREIRO DE 2006. Dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. Mato Grosso do Sul, MS. Diário Oficial, 2006.

_____. LEI Nº 4.621, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Mato Grosso do Sul, MS. Diário Oficial, 2014.

_____. LEI Nº 5.382, DE 22 DE AGOSTO DE 2019. Altera o art. 2º da Lei nº 1.693 de 12 de setembro de 1996, que reconhece, no Estado de Mato Grosso do Sul, a língua gestual, codificada na Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação objetiva de uso corrente, e dá outras providências. Mato Grosso do Sul, MS. Diário Oficial, 2019.

_____. LEI Nº 5.442, DE 26 DE NOVEMBRO DE 2019. Dispõe sobre a obrigatoriedade das provas de redação e questões dissertativas em concursos públicos, vestibulares e processos seletivos de qualquer natureza, realizados por pessoa surda serem corrigidas por profissionais formados em LIBRAS e que a considere como primeira língua. Mato Grosso do Sul, MS. Diário Oficial, 2019.

_____. LEI Nº 5.563, DE 8 DE SETEMBRO DE 2020. Dispõe sobre a inclusão do tema Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como conteúdo transversal, nos componentes curriculares das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, MS. Diário Oficial, 2020.

_____. LEI Nº 5.631, DE 22 DE FEVEREIRO DE 2021. Determina a inclusão de intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos telejornais da rede pública de televisão, nas peças publicitárias e programas institucionais, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, MS. Diário Oficial, 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estado_s/ms_curriculo.pdf>. Acesso em 17/08/2022.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A Análise de Conteúdo como uma metodologia. Cadernos de pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul./set. 2017.

MIRAILH, Sarah; MARIANI, Ruth Maria; LETA, Fabiana Rodrigues. Mapeamento dos Aplicativos para ensino de Libras. Editora Abidin-Perse, 2018.

NOGUEIRA, Márcia Castelo Branco. Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Letícia Nascimento, et al. A Lei Arouca e o uso de animais em ensino e pesquisa na visão de um grupo de docentes. *Bioethikos* [Internet], 2013, 7.2: 139-49.

OLIVEIRA, Renilson Santos. LINHA DO TEMPO DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL. *Non Plus*, São Paulo, N° 7, p. 27 – 38, julho, 2015.

OLIVEIRA, Rose Maria Leite; CAVALCANTE, Daiane Aparecida; DA MOTA SILVA, Sâmea Damásio. Posicionamento e constituição de sentidos na escrita infantil à luz da teoria da avaliatividade. *Revista Linguística*, v. 11, n. 2.

PESSANHA A.P., SILVA S.P. *O ensino de língua inglesa a alunos surdos*. Rio de Janeiro: CiFEFiL. 2015.

POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos, v. 2, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 221p

RECHICO, C. F.; MAROSTEGA, V. L. (Re) pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. *Revista do Centro de Educação*. v. 19, p. 1-5, 2002.

ROSA, Emiliana Faria. Educação de surdos e inclusão: caminhos e perspectivas atuais. *Rev. Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, p. 146-157, 2011.

ROSSI, George Bedinelli; SERRALVO, Francisco Antonio; JOAO, Belmiro Nascimento. Análise de conteúdo. *ReMark-Revista Brasileira de Marketing*, v. 13, n. 4, p. 39-48, 2014.

SANTOS, C. L. A.; ANDRADE, G.P.; LOURENÇO, N. N. O ensino de asl para alunos surdos: uma proposta para o ensino de línguas estrangeiras. Paraíba: CINTEDI - Congresso Internacional de Educação e Inclusão, 2014.

SCAFFARO, Andréia Peixoto. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24.ed. ver. E atua. São Paulo: Cortez, 2016. p. 106-111; 124-135.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da, et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. *Pensar a prática*, 2016, 19.1.

SILVA M.R, SENA T.D. A inclusão do aluno surdo no ensino regular. *Protestantismo em Revista*. 2015. V.37:120-39.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira e. O SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA APRENDENDO UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): UM DESAFIO PARA PROFESSORES E ALUNOS. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVA, Maria Clara Corsini. APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO TERCEIRA LÍNGUA (L3) POR APRENDIZES SURDOS BRASILEIROS: INVESTIGANDO A TRANSFERÊNCIA LÉXICO-SEMÂNTICA ENTRE LÍNGUAS DE MODALIDADES DIFERENTES. 2013. 224 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PORTO ALEGRE, 2013.

SILVA, Michelly Rutte Ramos da; GRANDO, Roziane Grando. O processo de alfabetizar e letrar o aluno surdo. *REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura* (ISSN 1984-6576), v. 9, n. 2, p. 110-127, 2017.

SKLIAR, Carlos et al. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, v. 3, 1998.

SOUSA, Aline Nunes de. Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). 2015. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Ana Paula Silva de. ADAPTAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO EM LIBRAS PARA O ALUNO SURDO DO ENSINO FUNDAMENTAL I. 2021. TCC (Especialização em Libras - EAD) - Instituto Federal da Paraíba. Patos, p. 23. 2021.

SOUZA, Irene Garcia Costa de. A educação infantil no papel: análise documental da legislação educacional da cidade de São Paulo (1999-2004). 2007.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de. Educação de surdos no brasil: uma narrativa histórica. V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018.

STUMPF, Marianne Rossi; WANDERLEY, Débora Campos. Quem fala Português, escreve em Português. Quem fala Inglês, escreve em Inglês. Os surdos: escrevem em que língua? *Revista Letras Raras*. Campina Grande. Vol. 5, Ano 5, Nº 1. 2016.

THOMPSON, Geoff. Systemic-functional grammar. Key ideas in linguistics and the philosophy of language, 2009, 225-232.

TRÊS LAGOAS (MS). Câmara Municipal de Três Lagoas. LEI Nº 2925 DE 16 DE JUNHO DE 2015. [APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS - MS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS]. Três Lagoas, MS. Diário Oficial, 2015

_____. Câmara Municipal de Três Lagoas. LEI Nº 3.776, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2020. [DISPÕE SOBRE A INCLUSÃO DO TEMA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS - COMO CONTEÚDO TRANSVERSAL, NOS COMPONENTES CURRÍCULARES DAS ESCOLAS NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS/MS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS]. Três Lagoas, MS. Diário Oficial, 2020

_____. Câmara Municipal de Três Lagoas. LEI Nº 3.886, DE 26 DE ABRIL DE 2022. [DISPÕE SOBRE A REFORMULAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS]. Três Lagoas, MS. Diário Oficial, 2022

_____. Câmara Municipal de Três Lagoas. Lei nº 3421 de 17 de julho de 2018. [RECONHECE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO E MEIO DE COMUNICAÇÃO OBJETIVA E DE USO CORRENTE DA COMUNIDADE SURDA, NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS]. Três Lagoas, MS. Diário Oficial, 2018

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas. Orientações Curriculares Da Rede Municipal De Ensino De Três Lagoas: Identidade, Direitos de Aprendizagem e Metodologias. Disponível em: <<http://www.treslagoas.ms.gov.br/secretariasmunicipais/semec/>>. Acesso em 24/05/2022.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas. Resolução nº 005/SEMEC/2023 de 17 de fevereiro de 2023.

TRIVIÑOS, N. S. Augusto. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação/, v. 18, 1987. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em: 27/01/2023.

UBA RC. Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo. In.: *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação*

WINCH, Paula Gaida; DO NASCIMENTO, Silvana Schwab. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa (The theory of communication by Jakobson: Its marks in Portuguese Language teaching). *Estudos da Língua (gem)*, v. 10, n. 2, p. 219-236, 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLCE

O TLCE é um item obrigatório para a realização de coleta de dados, como descrito na seção 2.4. Aqui apresento os termos referentes a cada grupo alvo da pesquisa: Diretores, docentes/intérpretes e aluno surdo, este último por se tratar de menor houve a necessidade da ramificação, originando dois TLCEs para o mesmo grupo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DATA

Prezado(a) diretor (a):

Este documento tem por objetivo formalizar sua aceitação para a realização de minha pesquisa nesta Instituição de Ensino Superior, a qual pretendo realizar juntamente ao programa de pós-graduação em nível de Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas.

O objetivo da pesquisa, intitulada “APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR SURDOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS”, é a melhor compreensão da experiência do aluno surdo nas aulas de Língua Inglesa ao longo dos anos escolares. Além da importância regional da pesquisa, uma vez que aborda o contexto da realidade específica do município de Três Lagoas (MS). O objetivo desta pesquisa é contribuir para melhorias no ensino/aprendizagem dos estudantes surdos, proporcionando ao corpo docente reflexões significativas sobre o assunto, por meio da análise de parâmetros metodológicos aplicados a esta modalidade de ensino e aprendizagem das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas.

Para tanto, o estudo irá abordar a metodologia utilizada, bem como as adaptações para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira para alunos surdos, tendo como premissa as quatro habilidades comunicativas: Speaking (fala), Listening (escuta), Reading (leitura) e Writing (escrita).

Para analisar os dados da pesquisa, irei utilizar as respostas fornecidas pelos participantes, os quais serão identificados por meio de siglas aleatórias em toda e qualquer parte do trabalho. A participação dos sujeitos na pesquisa será livre e os mesmos terão a liberdade de retirar-se da pesquisa, sem nenhum dano.

Cabará a direção fornecer o contato do pesquisador, para os possíveis participantes, apresentando a proposta da pesquisa para que eles entrem em contato para realizar a assinatura dos termos de consentimento e o agendamento da entrevista.

Mediante os esclarecimentos acima, peço assinar este documento no campo indicado abaixo.

Atenciosamente,

Patricia Ferreira de Brito

Pós-graduanda do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas.

Rubrica do(a) diretor(a)

Eu, _____
estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa
conforme proposta neste documento.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) Diretor(a)

CONTATOS:

Pesquisadora: Patrícia Ferreira de Brito

E-mail: patyferbrito@gmail.com

Contato: (67) 99246-9630

Endereço: Rua Alexandre Abraão, 2858, CEP: 79620-180, Três Lagoas - MS

CEP

Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Av. Cap. Olinto Mancini, 1662 – Jardim Primavera, Três Lagoas - MS, CEP: 79600-080.

E-mail: coordpgletrascptl@ufms.br

Telefone: (67) 3509-3701 – coordenação PPG Letras.

Atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Rubrica do(a) diretor(a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante:

Este documento tem por objetivo formalizar sua aceitação para a participação como entrevistado na pesquisa intitulada “APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR SURDOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS”.

Justificada pelo grande interesse na comunidade minoritária surda no espaço escolar, assim como, a importância de uma melhor compreensão da experiência do aluno surdo nas aulas de Língua Inglesa ao longo dos anos escolares. Além da importância regional da pesquisa, uma vez que aborda o contexto da realidade específica do município de Três Lagoas (MS). O objetivo desta pesquisa é contribuir para melhorias no ensino/aprendizagem dos estudantes surdos, proporcionando ao corpo docente reflexões significativas sobre o assunto, por meio da análise de parâmetros metodológicos aplicados a esta modalidade de ensino e aprendizagem das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas.

Para tanto, o estudo abordará a metodologia utilizada, bem como as adaptações para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira para alunos surdos, tendo como premissa as quatro habilidades comunicativas: *Speaking* (fala), *Listening* (escuta), *Reading* (leitura) e *Writing* (escrita). Com este propósito serão realizadas entrevistas que acontecerão de forma remota, por meio de videoconferência (via *Google Meet*, *Zoom Meetings* ou *Whatsapp*), as quais serão gravadas para posterior transcrição dos dados. Os benefícios da entrevista remota, além da minimização da exposição dos participantes e seu contexto de trabalho, também incluem a contemplação das medidas de distanciamento social exigidas pela pandemia do Covid-19.

Acerca das entrevistas, atendendo à regulamentação sobre entrevistas e atividades remotas da Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS (Brasília, 03 de março de 2021), faço os seguintes esclarecimentos aos participantes:

- todos os participantes serão contatados individualmente (item 2.1.1);
- a anuência do participante, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, precederá quaisquer questionários e/ou perguntas vinculadas à esta pesquisa (item 2.1.2);
- ênfase aos participantes a importância de guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico desta entrevista (item 2.2);
- ao participante de pesquisa, cabe o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento (item 2.2.1);
- nenhuma pergunta é obrigatória e o participante tem o direito de não responder a qualquer pergunta (item 2.2.2);
- é garantido ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do questionário (tópicos abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada (item 2.2.3);
- o participante da pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que o presente TCLE tenha sido consentido e firmado (item 2.2.4);
- esclareço ao participante da pesquisa que a assinatura deste TCLE equivale ao consentimento do convite de participação, previamente apresentado. Será considerada anuência quando o participante responder à entrevista da pesquisa (item 2.5);

Rubrica do participante

- as entrevistas serão realizadas por meio de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso, portanto, não há custos diretos e indiretos para a pesquisa (item 2.6);
- reitero que o participante tem o direito de, mesmo após seu consentimento, desistir de participar do presente estudo ou se recusar a responder a alguma das questões indicadas (item 2.6).

Para analisar os dados da pesquisa, serão utilizadas as respostas fornecidas pelos participantes, os quais serão referidos por meio de siglas aleatórias em toda e qualquer parte do trabalho, sendo mantido sigilo de sua identidade, bem como das informações prestadas. A participação na pesquisa será livre e os participantes terão a liberdade de retirar-se, sem nenhum dano.

É de responsabilidade da pesquisadora o arquivamento dos dados em meio digital durante e após o processo de pesquisa, além de manter o participante informado sobre o andamento do estudo, bem como de sua conclusão e divulgação em meio acadêmico, a qual será disponibilizada ao participante em meio virtual (link do trabalho e e-mail).

A pesquisa está organizada para minimizar, ao máximo, quaisquer riscos para os participantes do estudo, atendendo a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. Sendo assim, a pesquisa não admitirá situações que coloquem em risco a integridade e o bem-estar físico, mental e social. Para tanto, o quadro a seguir relata possíveis riscos de pesquisa e medidas adotadas para minimizá-los ou eliminá-los:

Possíveis riscos	Medidas adotadas
Exposição física do entrevistado que possa colocar em risco o contágio de doenças	- Contatos e entrevistas realizadas por meio remoto
Exposição da vida privada do participante	- Contatos e entrevistas realizadas por meio remoto; - Todas as medidas de anonimidade para proteção do indivíduo e o seu contexto; - Não exposição do corpo ou algo que possa ferir a integridade física do participante.
Exposição da vida social e comunidade do participante	- Confidencialidade de dados pessoais; - Uso adequado e científico dos dados coletados e sem prejuízo pessoal e para a comunidade dos envolvidos

Outros possíveis riscos decorrentes da participação nesta pesquisa incluem o constrangimento na realização das entrevistas, bem como possíveis dúvidas na interpretação e compreensão das questões abordadas. No entanto, visando minimizar tal desconforto e reduzir as possíveis dificuldades apresentadas, a entrevista será conduzida de modo a garantir que dúvidas inerentes às questões da entrevista sejam esclarecidas, bem como, que os participantes sejam auxiliados ao longo de todo o processo pelo pesquisador.

O participante tem o direito de, mesmo após seu consentimento, desistir de participar do presente estudo ou se recusar a responder a alguma das questões indicadas.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Rubrica do participante

Ainda, com esta pesquisa, espera-se contribuir para reflexões sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas a fim de melhorar as condições de aprendizagem do aluno surdo presente na escola regular.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Mediante os esclarecimentos, peço assinar este documento no campo indicado a seguir, o qual será redigido em duas vias, sendo uma delas de posse do participante.

Você como participante permite que essa entrevista seja gravada:

() Sim

() Não

Assinatura do Participante

Local: _____

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura da Pesquisadora

Local: _____

Data: ____ / ____ / ____

CONTATOS:

Pesquisadora: Patrícia Ferreira de Brito

E-mail: patyferbrito@gmail.com

Contato: (67) 99246-9630

Endereço: Rua Alexandre Abraão, 2858, CEP: 79620-180, Três Lagoas - MS

CEP

Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Av. Cap. Olinto Mancini, 1662 – Jardim Primavera, Três Lagoas - MS, CEP: 79600-080.

E-mail: coordpgletrasctl@ufms.br

Telefone: (67) 3509-3701 – coordenação PPG Letras.

Atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Rubrica do participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MENOR

TCLE do Responsável Nº _____

Termo de assentimento do menor Nº _____

DATA

Prezado responsável pelo participante:

Este documento tem por objetivo formalizar sua aceitação na participação do menor ao qual você tem a tutela, como entrevistado na pesquisa intitulada “APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR SURDOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS”.

Justificada pelo grande interesse na comunidade minoritária surda no espaço escolar, assim como, a importância de uma melhor compreensão da experiência do aluno surdo nas aulas de Língua Inglesa ao longo dos anos escolares. Além da importância regional da pesquisa, uma vez que aborda o contexto da realidade específica do município de Três Lagoas (MS). O objetivo desta pesquisa é contribuir para melhorias no ensino/aprendizagem dos estudantes surdos, proporcionando ao corpo docente reflexões significativas sobre o assunto, por meio da análise de parâmetros metodológicos aplicados a esta modalidade de ensino e aprendizagem das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas.

Para tanto, o estudo abordará a metodologia utilizada, bem como as adaptações para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira para alunos surdos, tendo como premissa as quatro habilidades comunicativas: *Speaking* (fala), *Listening* (escuta), *Reading* (leitura) e *Writing* (escrita). Com este propósito serão realizadas entrevistas que acontecerão de forma remota, por meio de videoconferência (via *Google Meet*, *Zoom Meetings* ou *Whatsapp*), as quais serão gravadas para posterior transcrição dos dados. Os benefícios da entrevista remota, além da minimização da exposição dos participantes e seu contexto de trabalho, também incluem a contemplação das medidas de distanciamento social exigidas pela pandemia do Covid-19.

Acerca das entrevistas, atendendo à regulamentação sobre entrevistas e atividades remotas da Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS (Brasília, 03 de março de 2021), faço os seguintes esclarecimentos aos participantes:

- todos os participantes serão contatados individualmente (item 2.1.1);
- a anuência do participante, por meio da assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, precederá quaisquer questionários e/ou perguntas vinculadas à esta pesquisa (item 2.1.2);
- ênfase aos participantes a importância de guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico desta entrevista (item 2.2);
- ao participante de pesquisa, cabe o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento (item 2.2.1);
- nenhuma pergunta é obrigatória e o participante tem o direito de não responder a qualquer pergunta (item 2.2.2);

Rubrica do responsável
pelo participante

- é garantido ao participante da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do questionário (tópicos abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada (item 2.2.3);

- o participante da pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que o presente TCLE tenha sido consentido e firmado (item 2.2.4);

- considerando que a entrevista será realizado com menor de 18 anos, sob sua tutela, este primeiro contato para consentimento está sendo realizado com pais e/ou responsáveis para, a partir da sua concordância, firmar o assentimento do menor de idade em Termo de Assentimento de Menor, em anexo. (item 2.3);

- esclareço ao participante da pesquisa que a assinatura deste TCLE equivale ao consentimento do convite de participação, previamente apresentado. Será considerada anuência quando o participante responder à entrevista da pesquisa (item 2.5);

- as entrevistas serão realizadas por meio de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso, portanto, não há custos diretos e indiretos para a pesquisa (item 2.6);

- reitero que o participante tem o direito de, mesmo após seu consentimento, desistir de participar do presente estudo ou se recusar a responder a alguma das questões indicadas (item 2.6).

Para analisar os dados da pesquisa, serão utilizadas as respostas fornecidas pelos participantes, os quais serão referidos por meio de siglas aleatórias em toda e qualquer parte do trabalho, sendo mantido sigilo de sua identidade, bem como das informações prestadas. A participação na pesquisa será livre e os participantes terão a liberdade de retirar-se, sem nenhum dano.

É de responsabilidade da pesquisadora o arquivamento dos dados em meio digital durante e após o processo de pesquisa, além de manter o participante informado sobre o andamento do estudo, bem como de sua conclusão e divulgação em meio acadêmico, a qual será disponibilizada ao participante em meio virtual (link do trabalho e e-mail).

A pesquisa está organizada para minimizar, ao máximo, quaisquer riscos para os participantes do estudo, atendendo a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. Sendo assim, a pesquisa não admitirá situações que coloquem em risco a integridade e o bem-estar físico, mental e social. Para tanto, o quadro a seguir relata possíveis riscos de pesquisa e medidas adotadas para minimizá-los ou eliminá-los:

Possíveis riscos	Medidas adotadas
Exposição física do entrevistado que possa colocar em risco o contágio de doenças	- Contatos e entrevistas realizadas por meio remoto
Exposição da vida privada do participante	- Contatos e entrevistas realizadas por meio remoto; - Todas as medidas de anonimidade para proteção do indivíduo e o seu contexto; - Não exposição do corpo ou algo que possa ferir a integridade física do participante.
Exposição da vida social e comunidade do participante	- Confidencialidade de dados pessoais; - Uso adequado e científico dos dados coletados e sem prejuízo pessoal e para a comunidade dos envolvidos

Outros possíveis riscos decorrentes da participação nesta pesquisa incluem o constrangimento na realização das entrevistas, bem como possíveis dúvidas na interpretação e compreensão das questões abordadas. No entanto, visando minimizar tal desconforto e reduzir as possíveis dificuldades apresentadas, a entrevista será conduzida de modo a garantir que dúvidas inerentes às questões da entrevista sejam esclarecidas, bem como, que os participantes sejam auxiliados ao longo de todo o processo pelo pesquisador.

Rubrica do responsável
pelo participante

O participante tem o direito de, mesmo após seu consentimento, desistir de participar do presente estudo ou se recusar a responder a alguma das questões indicadas.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será ressarcido. Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado.

Ainda, com esta pesquisa, espera-se contribuir para reflexões sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas a fim de melhorar as condições de aprendizagem do aluno surdo presente na escola regular.

Rubrica do responsável pelo
participante

Rubrica do pesquisador

Mediante os esclarecimentos, peço assinar este documento no campo indicado a seguir, o qual será redigido em duas vias, sendo uma delas de posse do participante.

Você como responsável pelo participante permite que essa entrevista seja gravada:

- Sim
 Não

Assinatura do responsável pelo participante

Local: _____

Data: ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora

Local: _____

Data: ____/____/____

CONTATOS:

Pesquisadora: Patrícia Ferreira de Brito

E-mail: patyferbrito@gmail.com

Contato: (67) 99246-9630

Endereço: Rua Alexandre Abraão, 2858, CEP: 79620-180, Três Lagoas - MS

CEP

Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Av. Cap. Olinto Mancini, 1662 – Jardim Primavera, Três Lagoas - MS, CEP: 79600-080.

E-mail: coordpgletrasptl@ufms.br

Telefone: (67) 3509-3701 – coordenação PPG Letras.

Atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Rubrica do responsável
pelo participante

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Termo de assentimento do menor Nº _____

TCLE do Responsável Nº _____

DATA

Prezada criança:

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR SURDOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber resposta a algumas perguntas sobre as aulas de inglês da sua escola, As crianças que irão participar dessa pesquisa várias idades diferentes e irão responder as mesmas perguntas. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no/a por meio virtual, onde será gravada as respostas das crianças. Para isso, será usado um celular ou um computador com câmera e microfone. O uso dos materiais é considerado(a) seguro (a), mas é possível ocorrer constrangimento na realização das entrevistas e dúvidas na interpretação e compreensão das questões abordadas. No entanto, o pesquisador irá auxiliar nas dúvidas ao longo de todo o processo de entrevista. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone (67) 99246-9630 da pesquisadora Patrícia Ferreira de Brito.

Mas há coisas boas que podem acontecer como melhorias nas aulas de inglês e a possibilidade de mudanças em outras disciplinas também.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, iremos escrever todas as respostas para analisar e escrever um texto sobre elas. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar a pesquisadora Patrícia. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa (“APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR SURDOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA REDE MUNICIPAL DE TRÊS LAGOAS”, que tem o/s objetivo(s) pesquisar sobre o ensino de inglês para surdos na rede municipal de Educação de Três Lagoas. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e

 Rubrica do(a) diretor(a)

desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Três Lagoas/ MS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em casos de crianças não alfabetizadas o responsável legal irá realizar a leitura e assinar o documento para o menor, indicando a opção abaixo descrita:

() criança não alfabetizada

Nome do Responsável legal: _____

CONTATOS:

E-mail: patyferbrito@gmail.com

Contato: (67) 99246-9630

Endereço: Rua Alexandre Abraão, 2858, CEP: 79620-180, Três Lagoas - MS

CEP

Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Av. Cap. Olinto Mancini, 1662 – Jardim Primavera, Três Lagoas - MS, CEP: 79600-080.

E-mail: coordpgletrasctl@ufms.br

Telefone: (67) 3509-3701 – coordenação PPG Letras.

Atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Rubrica do(a) diretor(a)

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

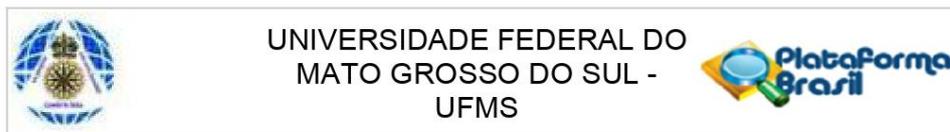
Nas entrevistas semiestruturadas, como descrito na seção 2, foram elaborados três perfis diferentes de roteiros, englobando cada grupo alvo.

<p>PERFIL DOCENTE</p> <p>Instituição:</p> <p>Tempo de trabalho nesta instituição:</p> <p>Enquadramento: () efetivo () colaborador</p> <p>Formação acadêmica: (curso, local, ano de conclusão)</p> <p>Tempo de atuação como professor de LI na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I:</p>
<p>QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO DE LI PARA SURDOS</p> <p>1. Qual o número de estudantes surdos para o qual você ministrou aulas de LI na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas?</p> <p>2. Você utiliza alguma metodologia ou material adaptado para o ensino da LI para o estudante surdo?</p> <p>3. Como avalia a aprendizagem das habilidades comunicativas (Speaking (fala), Listening (escuta), Reading (leitura) e Writing (escrita)) com os estudantes surdos em suas aulas?</p> <p>4. Existe algum documento ou orientação pedagógica que norteia como deve ser realizado o ensino de LI com o estudante surdo?</p> <p>5. Você sente que sua formação acadêmica lhe deu subsídios para trabalhar LI com um estudante surdo?</p> <p>6. Você já trabalhou em alguma turma que possua intérprete de LIBRAS? Como é sua relação com o intérprete de LIBRAS na dinâmica dentro de sala e fora dela (planejamento das aulas)?</p>

<p>PERFIL DO INTÉRPRETE</p> <p>Formação:</p> <p>Tempo de trabalho nesta instituição:</p> <p>Formação em LIBRAS:</p>
<p>QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO DE LI PARA SURDOS</p> <p>1. Como é o seu relacionamento com os professores de LI? É realizado algum encontro antes das aulas ou é repassado algum planejamento prévio para que você possa se preparar?</p> <p>2. Você sente dificuldade em repassar conceitos ou ações apresentadas pelo professor de LI?</p> <p>3. É realizada algum tipo de avaliação nas aulas de LI?</p> <p>4. Existe algum documento ou orientação que norteia como deve você deve se posicionar nas aulas de LI ?</p> <p>5. Você sente alguma alteração (física/emotiva/relatada), do estudante surdo em relação às aulas de LI?</p>
<p>PERFIL DISCENTE</p> <p>Idade:</p> <p>Etapa de ensino/série:</p> <p>Tempo de estudo/inclusão na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas:</p> <p>Utiliza a comunicação via: () linguagem gestual () LIBRAS () Não se comunica () outro: _____</p>
<p>QUESTIONÁRIO SOBRE ENSINO DE LI PARA SURDOS</p> <p>1. Utiliza intérprete na Unidade Escolar? Em quais espaços é realizada as interações com os intérpretes?</p> <p>2. O que você acha das aulas de LI? Você sente alguma dificuldade ou diferença no ensino?</p> <p>3. Você realiza alguma avaliação em LI? Se sim, como ela é realizada?</p>

ANEXOS

Parecer CEP nº 5.592.390 de 19/08/2022



Continuação do Parecer: 5.592.390

pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1966563.pdf	27/06/2022 09:01:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PatriciaBrito_ProjetoRevisadoComAnexos1.pdf	27/06/2022 09:00:44	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_todos.pdf	27/06/2022 08:57:29	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_preenchida3.pdf	27/06/2022 08:56:14	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 19 de Agosto de 2022

Assinado por:
Juliana Dias Reis Pessalacia
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Parecer CEP nº 5.826.288 de 19/12/2022



Continuação do Parecer: 5.826.288

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1966563.pdf	08/11/2022 21:45:02		Aceito
Outros	PatriciaBrito_anuencia_semec_TL.PDF	08/11/2022 21:44:50	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
Cronograma	PatriciaBrito_cronograma_alterado.pdf	08/11/2022 11:38:05	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Patricia_Brito_ProjetoComAnexos_cronograma_alterado.pdf	08/11/2022 11:36:53	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
Outros	Carta_Resposta_PatriciaBrito.pdf	08/11/2022 11:34:17	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_DO_MENOR2.pdf	08/11/2022 11:33:14	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_diretor2.pdf	08/11/2022 11:14:29	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docente_e_interprete.pdf	08/11/2022 11:10:03	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsavel_aluno.pdf	08/11/2022 11:09:44	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_todos.pdf	27/06/2022 08:57:29	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_preenchida3.pdf	27/06/2022 08:56:14	Patrícia Ferreira de Brito	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¸ Prédio das Pró-Reitorias ¸ Hércules Maymone ¸ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.826.288

CAMPO GRANDE, 19 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Juliana Dias Reis Pessalacia
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ∩ Prédio das Pró-Reitorias ∩ Hércules Maymone ∩ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br