

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS ESTRATÉGIAS A PARTIR DA GROUNDED THEORY

Higor Pereira de Brito ¹

Hilda R. M. Freitas-Rosário ²

RESUMO

Diversas legislações asseguram ao sujeito surdo o acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à uma educação bilíngue em que o português deve ser ensinado como segunda língua, por meio da Libras. No entanto, ainda vivenciam dificuldades de acesso à informação e à educação, sendo reforçado o estigma de deficientes e incapazes. Diante dessa realidade, o presente estudo possui como objetivo geral identificar as estratégias de estudantes surdos e suas consequências, ao narrarem suas experiências de aprendizagem da língua portuguesa na Educação Básica. Os dados foram coletados por meio de relatos de quatro participantes surdos, com faixa etária entre 20 e 25 anos e egressos da Educação Básica e analisados à luz da Grounded Theory. O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa (Parecer Nº 4.615.079). Obtivemos como resultados parciais as macro categorias: 'Escola e perspectivas de aprendizagem', 'Preencher as lacunas da aprendizagem' e 'Dependência e a busca pela autonomia', distribuídas sob os rótulos: 'condição (estrutura)', 'estratégia' e 'consequência', respectivamente, a fim de explicar o fenômeno 'Experiências de aprendizagem da língua portuguesa'. O acesso à Libras foi identificado como fundamental para o aprendizado do português como segunda língua e as experiências relatadas revelaram diversas lacunas deixadas pela escola na aprendizagem do português por parte de alunos surdos.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa, Educação de surdos, Estratégias, Escola regular.

INTRODUÇÃO

O bilinguismo, garantido aos surdos pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), assegura o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o ensino do português

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, higorpereira40@gmail.com ;

² Professora orientadora: Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Instituto Ciberespacial (ICIBE) - UFRA, hilda.rosario@ufra.edu.br

O presente estudo é um resultado parcial do Projeto de Pesquisa 'Histórias, memórias e experiências educativas na educação básica' (PVCE 123-2019) do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade na Amazônia (GEDAM/UFRA). Agência financiadora: PIBIC/UFRA

como segunda língua a estes sujeitos, proporcionando o seu contato e aprendizado de duas línguas (PEREIRA, 2014). Por serem considerados, no espaço da escola regular, como minoria linguística e cultural em detrimento de uma maioria ouvinte (CAVALCANTE, 2017), muitas vezes o português é ensinado a esse público como língua materna (L1), e não como segunda língua (L2) como deveria ser por direito (SILVA, 2013).

Diante disso e do descumprimento de outras legislações como a Lei de Libras, Lei 10.436 (BRASIL, 2002), e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), os surdos usuários da Libras ainda têm dificuldades de acesso à informação e à educação, pois a forma como são estruturados o currículo e as práticas pedagógicas ignoram suas especificidades e suas necessidades educativas especiais, negando-lhes o acesso a uma educação de qualidade.

De acordo com Silva (2017), o ensino de português para surdos além de ser realizado por meio da Língua de Sinais (LS), deveria considerar os aspectos culturais da comunidade surda e as barreiras auditivas vivenciadas pelos indivíduos surdos, sendo necessário que os conteúdos centrados em aspectos fonético-fonológicos, ou seja, relacionados à compreensão dos sons e à sua articulação, tenham suas estratégias de ensino adaptadas para que se tornem acessíveis.

No entanto, as dificuldades experienciadas operam reforçando a visão desses sujeitos como incapazes, visto que de acordo com Goffman (2008, p. 7):

Um indivíduo que poderia ser facilmente recebido na relação social cotidiana, possui um traço que pode se impor à atenção [...] Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto.

Desse modo, a estigmatização ocorre quando as pessoas se relacionam com o indivíduo considerando apenas o seu diagnóstico clínico, sem considerar qualquer outro aspecto além da “deficiência”. Para as pessoas com o diagnóstico de surdez, o domínio das línguas orais sobre as línguas viso-espaciais se adiciona ao diagnóstico. E ainda, a falta de estimulação linguística adequada pode acarretar dificuldades de aprendizagem que irão estruturar suas relações sociais, determinando suas oportunidades e experiências de modo geral.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral identificar as estratégias de estudantes surdos e suas consequências, ao narrarem suas experiências de aprendizagem da língua portuguesa na Educação Básica, partindo do seguinte problema de pesquisa: Quais as

estratégias dos estudantes surdos e suas consequências, ao vivenciarem a aprendizagem da língua portuguesa na Educação Básica?

Para tanto, foi utilizada a Teoria Fundamentada nos Dados - *Grounded Theory* - (STRAUSS, CORBIN, 2008) que possui suas raízes no Interacionismo Simbólico (IS). Segundo o IS, os indivíduos se constituem pelas interações sociais, ou seja, através dos processos de identificação pelos outros e da auto-identificação num movimento dialético entre si (SILVA, 2012).

Portanto, acessar as estratégias de alunos surdos para a aprendizagem da língua portuguesa permite compreender não apenas sobre essa aquisição e o seu acesso ao currículo, mas também sobre a constituição identitária desse aluno enquanto surdo usuário da Libras dentro de uma comunidade majoritariamente ouvinte, a partir do movimento dialético entre a língua portuguesa e a Libras. Essa compreensão é possível uma vez que a Teoria Fundamentada auxilia o pesquisador a desenvolver a habilidade de “interpretar aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos, identificando o que está implícito nos relatos de cada pesquisado” (PRIGOL, BEHRENS, 2019, p. 18).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa a partir da aplicação da *Grounded Theory* ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), sob a perspectiva de codificação de Strauss e Corbin (2008), na qual a codificação se estrutura em três processos: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva, de modo que a codificação e a análise são realizadas simultaneamente.

Nessa perspectiva, a coleta não iniciou com um número definido de participantes, mas sim com um perfil: ser surdo, ter concluído a Educação Básica e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Até o momento foram coletados dados de 4 participantes que corresponderam aos critérios de participação, logo, trata-se de uma pesquisa em andamento.

O instrumento utilizado foi um roteiro com questões organizadas em três grandes temáticas: experiências educativas na educação escolar; práticas educativas; e experiências com as diferenças, as lutas e resistências.

A coleta dos dados foi feita a partir de duas rodas de conversa realizadas pelo Núcleo de Educação e Diversidade na Amazônia/NEDAM-UFRA no campus Belém, no auditório do Instituto Ciberespacial/ICIBE, entre setembro e dezembro de 2019.

Os sujeitos participantes foram identificados de P1 a P4, com vistas a preservar suas identidades conforme os preceitos éticos. De modo geral, as rodas de conversa totalizaram aproximadamente 3h 5' de áudio-gravação. As perguntas foram realizadas em Libras e os participantes fizeram seus relatos em Libras, com interpretação simultânea por Tradutores Intérpretes de Libras/Português (TILS³), em que o registro foi feito em áudio. Após cada entrevista realizada, seu conteúdo em áudio foi transcrito e analisado manualmente.

Ao se iniciar o processo de codificação aberta, procedeu-se a microanálise, na qual os conteúdos das falas foram codificados inicialmente linha a linha para então proceder-se a análise a partir da identificação dos incidentes. O objetivo aqui foi isolar um parágrafo ou seguimento (código) e nomeá-lo para posteriormente classificá-lo conforme suas propriedades e dimensões. Já na codificação axial foi possível classificar e organizar as conexões emergentes entre as categorias, identificando-se: as causas e condições de ocorrência do fenômeno (sua estrutura), as ações ou estratégias implementadas pelos participantes (o processo) e os resultados ou consequências dessas ações. Então, a partir dessa organização, na codificação seletiva escreveu-se o enredo, para a definição da categoria central (fenômeno).

Esse estudo respeitou os aspectos éticos e as implicações legais da Resolução nº 466/2013 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, sendo submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa (Parecer Nº 4.615.079).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

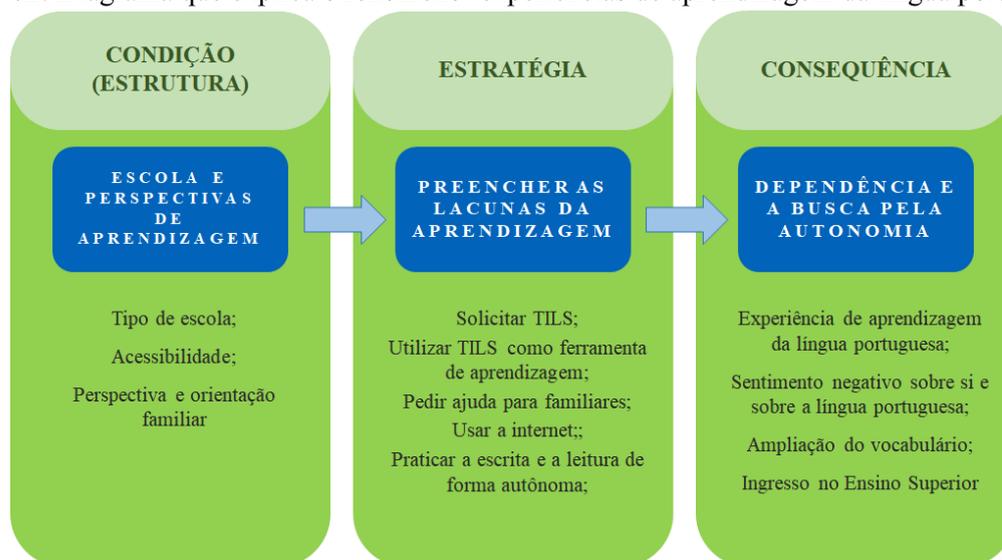
Para este estudo participaram quatro surdos, até então estudantes universitários, com idades entre 20 e 25 anos, sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino. O processo de microanálise resultou em vários códigos que ao serem agrupados, por meio de uma análise indutiva, geraram 12 categorias que, visando explicar o fenômeno 'experiências de aprendizagem da língua portuguesa', foram agrupadas em 3 macrocategorias — 'Escola e perspectivas de aprendizagem', 'Preencher as lacunas da aprendizagem' e 'Dependência e a

³ Sigla utilizada de acordo com Ferreira *et al.* (2021).

busca pela autonomia’ — distribuídas sob os rótulos: ‘condição (estrutura)’, ‘estratégia’ e ‘consequência’, respectivamente (Quadro 02).

Diante disso, os resultados e as discussões que aqui serão apresentadas obedecerão a essas mesmas classificações, ou seja, três sessões.

Quadro 02: Diagrama que explica o fenômeno ‘experiências de aprendizagem da língua portuguesa’.



Fonte: elaborado pelos autores (2021)

Escolas e perspectivas de aprendizagem

Todos os participantes vivenciaram suas jornadas na educação básica em dois tipos de escola, na especializada para surdos e na escola regular/inclusiva. O espaço da escola especializada para surdos foi apontado pelos participantes como bastante favorável para o aprendizado da língua portuguesa, visto que tinham contato com a língua de sinais brasileira em sala de aula e, de acordo com P3, eram utilizadas metodologias específicas que atendiam as necessidades visuais dos alunos surdos.

No entanto, a mudança de um ‘tipo de escola’ para outro (escola especializada X escola regular/inclusiva) se mostrou impactante para todos os entrevistados dentro do seu processo de escolarização, independente da série em que se encontravam no momento em que ingressaram na escola regular, por isso, se trata de uma condição causal provocando a ocorrência do fenômeno aqui analisado. P1 relata sobre a sua chegada em uma escola regular durante o ensino fundamental, onde surdos e ouvintes ocupavam o mesmo espaço: “foi um

marco pra mim porque era tudo muito diferente, eu comecei a ter contato com crianças ouvintes”.

As experiências dentro desse novo cenário dependeram, em sua maioria, das condições oferecidas pelas escolas na garantia, ou não, da inclusão por meio da ‘acessibilidade linguística’ a esses alunos surdos. Por se tratarem de escolas regulares estes alunos passaram a ser considerados, então, minoria linguística e cultural (CAVALCANTE, 2017), logo em muitas falas a ‘acessibilidade linguística’ por meio da figura do TILS é colocada como fundamental, sendo assim a ‘acessibilidade’ é uma condição interveniente para os alunos sentirem-se incluídos ou não e para que pudessem ter uma experiência de aprendizagem positiva ou negativa.

Observamos por meio da Lei de Libras (BRASIL, 2002) e da LBI (BRASIL, 2015), o reconhecimento da Libras como a língua que possibilitará aos surdos, em sua educação, aprender a língua majoritária do país como segunda língua e dominar outras áreas de conhecimento. No entanto, os relatos evidenciam que o contato com a Libras muitas vezes é comprometido e de difícil acesso nas escolas regulares, afetando a execução do modelo bilíngue de educação, direito dos surdos e que poderia proporcionar, conforme Nunes *et al.* (2015, p. 542), um “caminho de integração do surdo à escola e à sociedade”.

Outro condicionante relevante nesse contexto, diz respeito à ‘perspectiva e orientação familiar’, fundamental para que possa ser ou não exigido das escolas o cumprimento dos direitos linguísticos desses alunos. É perceptível o contraste entre os casos de P1 e P2. Enquanto P1 era proibida pela sua mãe de usar a Libras, influenciada pelo preconceito, e incentivada a praticar a oralização, por outro lado, a ‘perspectiva e orientação familiar’ de P2 lhe permitiu ter contato desde cedo com a comunidade surda e com a Libras, sendo acompanhada por seus familiares: “o meu contato era... não era cotidiano, mas eu tinha contato desde cedo”.

A difícil responsabilidade, portanto, quanto à modalidade de comunicação (oral ou auditiva) de crianças e adolescentes surdos que norteará o trabalho da escola no processo de ensino-aprendizado, cai sobre os familiares — geralmente ouvintes — que muitas vezes desconhecem os direitos linguísticos das pessoas surdas e desconhecem a Língua de Sinais (PARTELLI, MENGALLES, 2019). Assim sendo, a atuação da família junto à escola é, portanto, imprescindível para que sejam tomadas as melhores decisões e realizada a luta pela

concretização das políticas públicas na educação desses sujeitos (PARTELLI, MENGALES, 2019).

Diante disso, entendemos que essas condições exerceram grande influência na experiência educacional desses sujeitos, e mais especificamente na aprendizagem da língua portuguesa, resultando em diversas dificuldades em sala de aula, exigindo que eles refletissem sobre a realidade e criassem estratégias que lhes permitissem superar as dificuldades impostas na educação básica para aprenderem o português e, por consequência, progredirem em sua escolarização.

Preencher as lacunas da aprendizagem

Como apresentado na sessão anterior, a passagem dos alunos surdos, participantes dessa pesquisa, na Educação Básica estudando em escolas regulares/inclusivas, foi marcada por desafios e pela carência — ou até ausência — de acessibilidade que favorecesse o seu desenvolvimento e aprendizado, principalmente quando se trata da língua portuguesa, considerando, por exemplo, que a profissão de TILS somente foi regulamentada em 2010, com a Lei 12.319 (FERREIRA *et al.*, 2021).

Os relatos de P2 e P4 evidenciam que logo após ingressarem na escola regular a busca e a solicitação por acesso a TILS em sala de aula ('solicitar TILS') se deu como estratégia para a tentativa de cumprimento dos seus direitos linguísticos e de acessibilidade – essa busca resultou em suas saídas da escola pública para o ingresso numa escola de rede privada, por parte de ambas as participantes, onde tinham acesso a esses profissionais em sala de aula, P2 nos conta: “eu reclamava muito com a minha mãe [...] aí a minha mãe me matriculou em uma escola particular” .

Como fruto dessa estratégia, vemos outra surgir: ‘Utilizar TILS como ferramenta de aprendizagem’. Isso ocorre tanto pela função exercida por estes profissionais como mediadores linguísticos (FERREIRA *et al.*, 2021), conectando o aluno ao conteúdo estudado e ao professor, e vice-versa, quanto por recorrerem a eles para tirarem dúvidas acerca dos conteúdos de português e acerca da escrita dessa língua.

A criação de uma rede de apoio se revelou a partir da análise dos dados, em que, de forma imediata, utilizavam como estratégia ‘Pedir ajuda para colegas’ (surdos ou ouvintes) para sanarem dúvidas que surgiam durante as aulas ou em momentos de estudo, como é

colocado por P1: “Eu primeiro pergunto para uma pessoa depois eu vejo no dicionário”. Pedir ajuda muitas vezes se fez necessário para compreender o que se passava em sala de aula, seja pela falta de acessibilidade linguística ou pela precariedade dela, P3 explica: “eles tentavam de uma forma bem devagar resumir o conteúdo e explicar aquilo que estava se passando em sala de aula”.

Mas de modo geral, a família foi identificada, por meio dos dados, como a instância que mais auxiliou esses alunos durante a Educação Básica. Em suma, ‘Pedir ajuda para familiares’ com quem tinham convívio mais próximo ou com quem conseguiam se comunicar (visto que os familiares eram ouvintes e poucos foram identificados como sinalizantes), era necessário para preencherem as lacunas deixadas pela escola em sua aprendizagem, como é possível ver nas falas de P2 quando disse: “em relação a aprender a gramática, enfim, de escrever eu também aprendi em casa com a minha irmã” e P4, por sua vez, lembrou: “Comecei também a aprender alguns aspectos da língua portuguesa e a minha avó, minha tia e a uma amiga também, [...] elas começaram a me ensinar o português, então foram me estimulando nesse processo”.

‘Usar a *internet*’ para compreender, aprender e praticar a escrita do português foi identificado como uma interessante estratégia no processo de aprendizagem da língua portuguesa. P2, por exemplo, utilizava esse recurso para buscar imagens que representassem os significados de palavras que ela almejava compreender: “tenho acesso às imagens e aí eu vou refletindo sobre os sentidos que estão no texto”. O anonimato e o espaço para erros de digitação possibilitados pela *internet*, também contribuíram para que se sentisse mais confiante na prática da escrita e desejasse aprender mais. Outros participantes utilizavam a *internet* para encontrar equivalências semânticas entre palavras do português e da Libras.

Em busca de conhecer e se aprofundar mais na língua portuguesa, ‘praticar a escrita e a leitura de forma autônoma’ na *internet* — como já mencionado — por meio de livros e da escrita de redações e atividades escolares também foram estratégias adotadas pelos alunos. P4 considerou que esse processo foi marcado por momentos angustiantes: “dentro da escola comecei a praticar, fui praticando, [...] e em alguns momentos eu até chorei, por conta de me sentir angustiada nesse processo, e demorou bastante até”.

Analisando as estratégias descritas acima, é possível percebermos que grande parte delas buscam atender as necessidades visuais desses indivíduos, bem como, contam com pouca atuação dos professores da escola regular (da sala de aula regular e da sala de recursos

multifuncionais) envolvidos nesse processo. Nesse sentido, Rocha e Silva (2019) afirmam que uma boa prática pedagógica deve possibilitar a troca de experiências e de saberes, como ainda, deve-se explorar o campo visual dos alunos surdos, levando em consideração suas especificidades. Ou seja, requer metodologias diferenciadas para promover um aprendizado mais significativo.

Dependência e a busca pela autonomia

A língua portuguesa pode ser considerada no presente estudo como uma grande barreira para os surdos que tiveram seus relatos aqui analisados. Por ser a língua majoritária do país, na escola regular e a língua em que os conteúdos e materiais didáticos costumam ser apresentados aos alunos, logo os déficits na sua aquisição afetam o desenvolvimento desses sujeitos e o seu aprendizado em diversas áreas do conhecimento, como também afeta a sua integração na sociedade. Portanto, sem a acessibilidade e sem estratégias adequadas a ‘Experiência de aprendizagem da língua portuguesa’ é diretamente afetada de modo negativo.

Quanto a isso, P4 relembrou uma situação em que foi bastante afetada pelos déficits em sua aquisição dessa língua, durante a realização de uma prova disponibilizada em português escrito: “quando eu vi tudo aquilo eu não consegui entender praticamente nada, eu fiquei ali só esperando o professor [...] Eu tirei zero e não aprendi absolutamente nada”.

Essa relação vivenciada com o português evidenciou um ‘sentimento negativo sobre si e sobre a língua portuguesa’, em que os participantes demonstram já terem se sentido incapazes de dominar a língua mencionada. P3 considerou que: “a maioria dos surdos eles não suportam a língua portuguesa, por falta [...] de não terem a base linguística”. Base esta que deveria ser formada a partir da Libras, como prevê o Decreto no 5.626, de dezembro de 2005 (PEREIRA, 2014).

Com o incentivo de amigos e familiares e como resultado de seus esforços, sem tanta participação da escola e de professores, a prática da leitura, da escrita, a criação de estratégias que lhes possibilitaram decifrar — por meio de recursos visuais — os códigos do português, ocorreu a ‘ampliação do vocabulário’ desses alunos e até mesmo a sua alfabetização tardia, contribuindo para o seu ‘ingresso no Ensino Superior”, como foi com P2: “alfabetizada de fato, onde eu já conseguia escrever frases, ler um pouco, foi... acho que... aos 13 anos de idade né, foi quando eu comecei a utilizar Facebook.”

Percebemos, diante dos expostos, que sem acesso a uma educação que preparasse estes alunos surdos para a sua integração na sociedade, respeitando suas especificidades e necessidades comunicacionais, os participantes relataram a construção de uma relação de dependência para com pessoas ouvintes, especialmente com familiares; a medida que foram se deparando cada vez mais com a necessidade de se alfabetizarem em língua portuguesa, mais estratégias foram sendo criadas. E à medida que alcançaram resultados positivos e possuíram um maior domínio da língua em questão, se tornaram mais independentes e conquistaram, por exemplo, o seu ingresso no Ensino Superior;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados no estudo em tela se mostraram satisfatórios em relação ao objetivo proposto e denunciam uma escola regular não inclusiva. Mesmo os estudantes que possuíram, na escola regular, a acessibilidade linguística por meio do TILS, destacaram diversas lacunas em sua aprendizagem do português deixadas pela escola. A Libras, nesse contexto, foi percebida como fundamental para o desenvolvimento e aprendizado de alunos surdos, visto que é uma língua de conforto e possibilitará o acesso à informações, aos conteúdos e principalmente o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. Logo, a família reconhecê-la e ter consciência e orientação acerca dos direitos das pessoas surdas se faz necessário para que, ao menos, haja a busca pela sua garantia a eles, objetivando melhores oportunidades de ensino-aprendizado. Bem como, as práticas pedagógicas precisam ter como foco as necessidades visuais desses alunos.

Os dados coletados ainda possuem muito a ser analisado e discutido e despertam o interesse em identificar as estratégias e consequências de ex-estudantes surdos da Educação Básica, com faixas etárias mais elevadas das que foram abordadas nesta pesquisa, para melhor compreender a Educação de Surdos no passar dos tempos.

REFERÊNCIAS

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. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 5 set. 2021.

_____. 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 Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, Brasília: Brasil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 set. 2021.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NAS TESES E DISSERTAÇÕES EM PESQUISAS EM EDUCAÇÃO. **Revista Periferia: Educação, Cultura e Comunicação**, Rio de Janeiro, ano 2017, v. 9, ed. 1, p. 154-177, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29406>. Acesso em: 27 jul. 2021

FERREIRA, A. T. S. et al. Libras interpretation and mediation: a post-graduate case study. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 12, p. e79101220196, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20196. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20196> . Acesso em: 30 set. 2021.

GOFFMAN, E.. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 158 p. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes.

NUNES, S. DA S. et al. Surdez e educação: Escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 537–545, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/GK4bQcHj8pW5h6XnXkBpHDs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

PARTELLI, I. B.; MENGALES, R. M. S. **FAMÍLIA E ESCOLA NA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO**. [s.l.] Faculdade Capixaba de Nova Venécia, 2017. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/familia-e-escola-na-aprendizagem-do-aluno-surdo.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino do Português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial. n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 ago. 2021.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1–20, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300607&tlng=pt . Acesso em: 13 set. 2021.

ROCHA, K. Q. F. S.; SILVA, L. B. L. E. O PROFESSOR E OS DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS. **Revista Encantar**, v. 1, n. 2, p. 62–78, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/7994>. Acesso em: 16 set. 2021.

ROSÁRIO, Hilda R. M. Freitas. **O "Ir à luta!" no exercício da parentalidade por pais de pessoas em condição de deficiência**: um estudo em grounded theory. 2017. 121 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, C. L. Interacionismo Simbólico: história, pressupostos e relação professor e aluno; suas implicações. **Educação Por Escrito**, v. 3, n. 2, 23 dez. 2012. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11243>. Acesso em: 23 ago. 2021;

SILVA, Giselli Mara da. O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA DOS SURDOS BRASILEIROS: UMA APRESENTAÇÃO PANORÂMICA. **Revista X**, [S.l.], v. 12, n. 2, dez. 2017. ISSN 1980-0614. Disponível em:

<<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140/34205>>. Acesso em: 27 set. 2021.

STRAUSS, A.; CORBIN, J.. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.