



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**ALESSANDRA DE AZEVEDO COSTA**

**A INTERLÍNGUA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA DE ESTUDANTES SURDOS DO 3º ANO DO ENSINO  
MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA, CAMPUS SALVADOR**

Salvador  
2024

**ALESSANDRA DE AZEVEDO COSTA**

**A INTERLÍNGUA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA DE ESTUDANTES SURDOS DO 3º ANO DO ENSINO  
MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA, CAMPUS SALVADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Língua e Cultura.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Rita Maria Ribeiro Bessa.

Salvador  
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

de Azevedo Costa, Alessandra

A interlíngua na produção textual escrita em Língua Portuguesa de estudantes surdos do 3° ano do Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia, Campus Salvador / Alessandra de Azevedo Costa. -- Salvador, 2024.

177 f. : il

Orientador: Rita Maria Ribeiro Bessa.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, , 2024.

1. interlíngua. 2. interdependência linguística. 3. língua portuguesa como segunda língua para surdos. 4. educação bilíngue de surdos. 5. pedagogia visual. I. Maria Ribeiro Bessa, Rita. II. Título.

**ALESSANDRA DE AZEVEDO COSTA**

**A INTERLÍNGUA NA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ESTUDANTES SURDOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA, CAMPUS SALVADOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Língua e Cultura, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 21 de agosto de 2024.

Banca examinadora

Rita Maria Ribeiro Bessa – Orientadora \_\_\_\_\_

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Denise Maria Oliveira Zoghbi \_\_\_\_\_

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Sandra Patrícia de Faria do Nascimento \_\_\_\_\_

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília

Universidade de Brasília

Dedico esta pesquisa a todos os estudantes surdos que passaram, estão e passarão pela minha vida. Vocês me desafiam e me ensinam a cada dia o que é ser professora, o que é ter empatia, amor pela educação, cuidado, ética e compromisso e me impulsionam a continuar apesar do desafio de ser professora neste país.

## AGRADECIMENTOS

Quando entrei na Universidade, não imaginava um dia ser Mestre. Era algo tão remoto que posso dizer que não era um sonho. Hoje me vejo escrevendo esses agradecimentos, refletindo em como pude chegar até aqui.

Durante o mestrado, passei por uma pandemia, me divorciei, casei-me de novo, passei por uma greve, descobri um câncer na tireoide... foi um período conturbado! Não teria conseguido sem o apoio e o cuidado de tantas pessoas essenciais em minha vida.

O primeiro agradecimento é dedicado ao Deus a quem sirvo, aquele que dá sentido à minha existência, me dá esperança de dias melhores e me motiva a ser alguém melhor a cada dia, JEOVÁ. Costumo dizer que foi Ele que me tornou professora, ao me incumbir de declarar as Boas Novas da sua Palavra, a Bíblia, para outros. Foi por meio da Bíblia que ganhei o gosto pela leitura, pesquisa, estudo, reflexão e que desenvolvi a habilidade de ensinar outros.

A segunda pessoa a quem devo minha vida e meu gosto pela educação é minha mãe. Minha primeira professora, meu baluarte, apoio e fã. Aquela que torce por mim e me motiva. Aquela que, enquanto respirar, vai me consolar com seu colo acolhedor. Meu exemplo de profissional educadora e alfabetizadora. Cresci vendo-a dar aulas de reforço em casa e, de repente me vi ajudando-a na tarefa e aprendendo o que é ensinar.

Não poderia deixar de agradecer a excelentes professoras que tive durante minha trajetória acadêmica no ensino fundamental, médio e superior. Professoras como Iracema, Euclésia, Edivalda Araújo, Maria Cristina Figueiredo, Simone Bueno e muitas outras que não me recordo o nome, mas foram construindo as referências que tenho hoje do que significa ser professora.

Agradeço à minha grande amiga Joseane do Espírito Santo que me apresentou a educação de surdos. Foi (e continua sendo) a minha grande referência no ensino de Língua Portuguesa para surdos. Um exemplo de profissional dedicada, que me precedeu no IFBA e preparou o caminho no instituto para a minha chegada.

Agradeço ao meu marido, Ivan Silva Costa Jr., que me enche de amor e cuidado, me apoia quando estou estressada, me consola nos momentos de ansiedade e aflição, me diverte e me faz desestressar sempre que é necessário.

Agradeço aos meus amigos surdos que me ensinaram — e ainda ensinam — a Libras.

Agradeço ao grupo mais “Top das Galáxias” (entendedores entenderão!) de Tradutores e Intérpretes de Libras/ Português do qual faço parte no Whatsapp. Nele, conversamos sobre tudo, nos ajudamos, trocamos sinais, conhecimentos teóricos e práticos e muitas resenhas! Obrigada em especial a alguns deles, por estarem na minha banca como intérpretes.

Agradeço a meus alunos do IFBA, vocês são a razão de eu ter entrado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, buscando melhorar como profissional. Vocês me motivam a fazer mais e melhor em prol de seu aprendizado. Vocês é que me mostram onde devo melhorar e qual caminho trilhar. Sem vocês, essa pesquisa não existiria.

Por fim, agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Rita Maria Ribeiro Bessa por ter aceitado o desafio de me orientar mesmo não sendo da área de Libras. A senhora se mostrou a melhor orientadora que eu poderia ter! Uma profissional completa, sensível, empática, competente, amável, que me inspirou confiança em todo o processo, puxou minha orelha sempre que necessário, me elogiou também, mostrando-me que eu era capaz e me ajudou a organizar meus pensamentos e a me trazer de volta ao eixo nos momentos em que me senti perdida, confusa e angustiada. Nossa orientação foi feita durante a pandemia e, apesar de não termos nos visto, sinto-me abraçada em cada sessão de orientação. Espero novamente o privilégio de tê-la como minha orientadora no doutorado.

Ensinar é um exercício de imortalidade.  
De alguma forma, continuamos a viver  
naqueles cujos olhos aprenderam a ver  
o mundo pela magia da nossa palavra.  
O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

COSTA, Alessandra de Azevedo. **A interlíngua na produção textual escrita em Língua Portuguesa de estudantes surdos do 3º ano do Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia, Campus Salvador**. Orientadora: Rita Maria Ribeiro Bessa. 2024. 177 f. il. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

## RESUMO

Esta pesquisa, classificada como um estudo de caso descritivo de abordagem qualitativa interpretativista, teve como ponto central identificar as características da Interlíngua (IL) nas redações de quatro estudantes surdos matriculados no 3º ano do Ensino Médio no IFBA, Campus Salvador, em 2023. Essas características foram organizadas em três níveis, cada um deles subdivididos em aspectos gráfico-visuais, morfossintáticos e semântico-pragmáticos. Além disso, foi feita uma entrevista semiestruturada com cada um dos estudantes participantes a fim de entender como a sua história de vida e seu histórico com a linguagem influenciam seu processo de aquisição da escrita da LP2 (Língua Portuguesa como segunda língua). Foi feita uma reflexão sobre a metodologia de ensino utilizada para lecionar LP2 para surdos na qual foi destacado que o ensino bilíngue de LP2 na modalidade escrita para surdos deve ter enfoque comunicativo; utilizar a Libras como língua de instrução, de ensino, de comunicação e de interação; usar a LP como língua de instrução; usar diferentes textos autênticos que circulam no cotidiano; usar recursos que contenham a semiótica imagética (Pedagogia Visual) e promovam o intercâmbio entre as culturas surda e ouvinte; levar em consideração temas de interesse dos estudantes na preparação das aulas e seleção dos textos; e, por fim, abordar o ensino da gramática na perspectiva da análise linguística. Após enumerar quais conteúdos de LP merecem atenção no trabalho com os estudantes surdos em questão para ajudá-los a avançar nos estágios da IL, o tema “Ordenação da Sentença” foi escolhido e uma proposta piloto de abordagem de seu ensino foi apresentada seguindo os parâmetros apresentados na pesquisa. Essa pesquisa mostrou-se pertinente dada a escassez de materiais que orientam o trabalho do professor de LP2 na modalidade escrita para alunos surdos, principalmente, no Ensino Médio. Diante da grande necessidade, pesquisas como esta podem contribuir para criar possibilidades de real aquisição de LP2 escrita para surdos na escola e em outros espaços não escolares. Nota-se que ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere ao tema abordado. Mais pesquisas sobre esta temática precisam ser realizadas a fim de compreender os processos envolvidos no ensino-aprendizagem de LP2 na modalidade escrita para surdos.

**PALAVRAS-CHAVE:** interlíngua; interdependência linguística; língua portuguesa como segunda língua para surdos; educação bilíngue de surdos; pedagogia visual.

COSTA, Alessandra de Azevedo. **Interlanguage in the written textual production in Portuguese of deaf students in the 3rd year of high school at the Instituto Federal da Bahia, Campus Salvador.** Advisor: Rita Maria Ribeiro Bessa. 2024. 177 s. il. Dissertation (Master in Language and Culture) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

### **ABSTRACT**

This research, classified as a descriptive case study with a qualitative interpretive approach, had as its central point identifying the characteristics of Interlanguage (IL) in the essays of four deaf students enrolled in the 3rd year of high school at IFBA, Campus Salvador, in 2023. We sought to organize these characteristics into three levels, separating them into graphic-visual, morphosyntactic and semantic-pragmatic aspects. Furthermore, a semi-structured interview was carried out with each of them to understand how their life story and their history with language influence their process of acquiring LP2 (Portuguese language as a second language) writing. A reflection was made on the teaching methodology used to teach LP2 to the deaf. It was highlighted that bilingual teaching of LP2 in written form for the deaf must have a communicative focus; use Libras as a language of instruction, teaching, communication and interaction and LP as a language of instruction; use different authentic textual genres that circulate in everyday life; use resources that contain image semiotics (Visual Pedagogy) and promote exchange between deaf and hearing cultures; take into account topics of interest to students when preparing classes and selecting texts; and, finally, approach the teaching of grammar from the perspective of linguistic analysis. After enumerating which PL contents deserve attention when working with the deaf students in question to help them advance in the IL stages, the topic Sentence ordering was chosen and a pilot proposal for a teaching approach was presented following the parameters presented in the research. This research proved to be pertinent given the scarcity of materials that guide the work of the LP2 teacher in the written modality for deaf students, mainly in high school. Given great need, research like this can contribute to creating possibilities for the real acquisition of written LP2 for the deaf at school and in other non-school spaces. There is still a long way to go regarding the topic covered. More research on this topic needs to be carried out to understand the processes involved in teaching and learning LP2 in written form for the deaf.

**KEYWORDS:** interlanguage; linguistic interdependence; Portuguese as a second language for the deaf; bilingual education for the deaf; visual pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: quadro <i>Family Dog</i> .....	58
Figura 2: níveis de desempenho para avaliação da Competência I nas redações do Enem 2023 .....	92
Figura 3: trecho de redação possivelmente avaliada com nota máxima na Competência 1 ...	93
Figura 4: trecho de redação possivelmente avaliada com nota máxima na Competência 2 ...	94
Figura 5: trecho de redação possivelmente avaliada com nota máxima na Competência 4 ...	94
Figura 6: trecho de redação possivelmente avaliada com nota máxima na Competência 5 ...	95
Figura 7: redação do aluno A1 .....	96
Figura 8: redação do aluno A2 .....	102
Figura 9: redação da aluna A3 .....	108
Figura 10: redação do aluno A4 .....	114
Figura 11: FUTEBOL EL@ GOSTAR .....	123
Figura 12: EL@ FUTEBOL GOSTAR .....	123
Figura 13: <ANIMAIS> EU GOSTAR GAT@ .....	124
Figura 14: EU PODER IR PODER <sub>afirmação</sub> .....	124
Figura 15: EU TER 2 CARRO 2 <sub>afirmação</sub> .....	124
Figura 16: MENINA < BICICLETA CAIR> ESTAR HOSPITAL (a menina, que caiu de bicicleta, está no hospital) .....	125
Figura 17: SE SOL PRAIA IR .....	125

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para surdos a partir da perspectiva da Educação Bilíngue e da Pedagogia Visual .....	72
Quadro 2 - Estágios da IL .....	81
Quadro 3 - Estágios da Interlíngua .....	84
Tabela 1 - Classes de palavras da Redação 1 de A1 .....	96
Tabela 2 - Classes de palavras da Redação 1 de A2 .....	102
Tabela 3 - Classes de palavras da Redação 1 de A3 .....	108
Tabela 4 - Classes de palavras da Redação 1 de A4 .....	114

## LISTA DE SIGLAS

A1	Aluno 1
A2	Aluno 2
A3	Aluno 3
A4	Aluno 4
AL	Análise Linguística
ASL	<i>American Sign Language</i>
CBDS	Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEP/IFBA	Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA
CAPNE	Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
DA	Deficiência Auditiva
EAD	Educação à Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IL	Interlíngua
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Língua materna
LP	Língua Portuguesa
LP2	Língua Portuguesa como segunda língua
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSV	Objeto-Sujeito-Verbo
OVS	Objeto-Verbo-Sujeito
ØOVØ	Vazio (Sujeito Nulo)-Objeto-Verbo-Vazio (Sujeito Nulo)
PSuVLS <sub>ora</sub>	Predicativo do sujeito-verbo de ligação-sujeito oracional

ProUni	Programa Universidade para Todos
S <sub>ind.</sub> VO	Sujeito indeterminado-verbo-objeto
S <sub>ind.</sub> VLPSu	Sujeito indeterminado-verbo de ligação-predicativo do sujeito
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SØVO	Sujeito nulo-verbo-objeto
SØODOVI	Sujeito nulo-objeto direto-verbo-objeto indireto
SØVLPSu <sub>ora</sub>	Sujeito nulo-verbo de ligação-predicativo do sujeito oracional
SVOØ	Sujeito-verbo-objeto nulo
SVADV	Sujeito-verbo-adjunto adverbial
SVADVO	Sujeito-verbo-adjunto adverbial-objeto
SVLPSu	Sujeito-verbo de ligação-predicativo do sujeito
S <sub>ora</sub> VLPSu	Sujeito oracional-verbo de ligação-predicativo do sujeito
SVO	Sujeito-Verbo-Objeto
SVØo	Sujeito-Verbo-Vazio (Objeto Nulo)
SVOPOb	Sujeito-verbo-objeto-predicativo do objeto
VLPSuS <sub>ora</sub>	Verbo de ligação- predicativo do sujeito-Sujeito oracional
TILSP	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais/Português
UnB	Universidade de Brasília

# SUMÁRIO

<b>1. PRA COMEÇO DE CONVERSA...</b>	<b>16</b>
1.1 QUEM SOU EU .....	20
1.2 QUEM SÃO MEUS ALUNOS .....	24
<b>1.2.1 Aluno 1</b> .....	24
<b>1.2.2 Aluno 2</b> .....	25
<b>1.2.3 Aluno 3</b> .....	27
<b>1.2.4 Aluno 4</b> .....	28
1.3 MEU LÓCUS DE PESQUISA .....	29
1.4 O QUE ME INQUIETA: O PORQUÊ E ONDE QUERO CHEGAR .....	33
<b>1.4.1 Problema</b> .....	34
<b>1.4.2 Justificativa</b> .....	34
<b>1.4.3 Hipóteses</b> .....	39
<b>1.4.4 Objetivos</b> .....	42
1.4.4.1 Objetivo Geral .....	42
1.4.4.2 Objetivos Específicos .....	42
1.5 PERCURSO INVESTIGATIVO .....	42
<b>2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....</b>	<b>46</b>
2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	46
2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE/PARA SURDOS .....	49
2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE/PARA SURDOS E A(S) CULTURA(S) SURDA(S).....	51
<b>2.3.1 Artefatos das Culturas Surdas</b> .....	53
2.4 PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....	62
2.5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DA PEDAGOGIA VISUAL .....	65
<b>3. INTERLÍNGUA E TEORIA DA INTERDEPENDÊNCIA LINGUÍSTICA .....</b>	<b>73</b>
3.1 CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO FENÔMENO INTERLÍNGUA .....	73
3.2 O CONCEITO DE INTERLÍNGUA .....	75
3.3 PROCESSOS COGNITIVOS GERADORES DA INTERLÍNGUA .....	76

3.4	TEORIA DA INTERDEPENDÊNCIA LINGUÍSTICA E SUA RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS.....	79
<b>4.</b>	<b>PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS SURDOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DO IFBA, CAMPUS SALVADOR, DO ANO DE 2023.....</b>	<b>86</b>
4.1	A REDAÇÃO DO ENEM: AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS SURDOS E/OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA .....	86
4.2	ANÁLISES DAS REDAÇÕES DOS ALUNOS SURDOS.....	95
4.2.1	Análise da redação do aluno 1.....	96
4.2.2	Análise da redação do aluno 2.....	101
4.2.3	Análise da redação da aluna 3.....	107
4.2.4	Análise da redação do aluno 4.....	113
4.3	CONTEÚDOS QUE NECESSITAM SER ABORDADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS .....	119
<b>5.</b>	<b>ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DA LIBRAS: A ESTRUTURAÇÃO E ORDENAÇÃO DOS ELEMENTOS DA SENTENÇA.....</b>	<b>121</b>
<b>6.</b>	<b>PROPOSTA DE UM SUPORTE DIDÁTICO PARA ENSINO DE LP2 PARA SURDOS.....</b>	<b>126</b>
6.1	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PROPOSTA .....	137
<b>7.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS.....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA TRADUÇÃO DA ENTREVISTA DO ESTUDANTE A1.....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA TRADUÇÃO DA ENTREVISTA DO ESTUDANTE A2.....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA TRADUÇÃO DA ENTREVISTA DA ESTUDANTE A3.....</b>	<b>159</b>
	<b>APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA TRADUÇÃO DA ENTREVISTA DO ESTUDANTE A4.....</b>	<b>163</b>
	<b>APÊNDICE F – ESQUEMA DE REDAÇÃO USADO COM OS ESTUDANTES .....</b>	<b>167</b>

## 1. PRA COMEÇO DE CONVERSA...

*Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...).*

*Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos.*

Paulo Freire

Evocando as palavras do grande educador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire, começo este capítulo, abordando a necessidade da contextualização. Refletir sobre de onde viemos e sobre o que vivenciamos nos ajuda a entender o que fazemos, no que acreditamos e guiam nossas ações rumo ao futuro.

A pesquisa em Linguística Aplicada (LA) é sempre situada. Os atores envolvidos possuem histórias, vivências e experiências que influenciam diretamente nas motivações, atitudes e interações diárias. Somos sujeitos únicos e diversos ao mesmo tempo. Somos inacabados e, por isso, em contínua construção. Assim, nossas experiências, vivências e contatos nos tornam únicos e especiais.

Sabemos que todos os campos que envolvem a linguagem são valiosos para a LA, porém, desde sua origem, a sala de aula tem sido espaço fervilhante e variado de pesquisas na área:

Com todas as suas limitações, a sala de aula continua sendo um lugar de possibilidades. E, nesse campo de possibilidades, nós temos a chance de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos e de nossos colegas uma abertura de espírito e de coração que nos permita encarar a realidade, imaginando, coletivamente, caminhos para nos mover além das fronteiras, para transgredir<sup>1</sup> (Hooks, 1994, p. 207, tradução minha).

Assim, enquanto professores, precisamos refletir sobre nossos valores, experiências, escolhas e práticas em sala de aula se quisermos contribuir para a real emancipação nossa e dos nossos estudantes e então, transgredir. Precisamos apurar o olhar a fim de analisar fatos, inerentes à linguagem, que extrapolam o texto em si e as questões imanentes a ele, a fim de analisar contextos e fatores que permitem que as coisas sejam como são. Como atesta Moita Lopes (2006, p. 49), deve-se atentar para “a reconfiguração da LA como prática interrogadora

---

<sup>1</sup> *The classroom, with all its limitations, remains allocation of a possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourself and our comrades, and openness of mind and heart that allow us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress.*

[...] inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade”.

Conforme Pennycook (1998, p. 39) “precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade”. Acredito ser papel do linguista aplicado indignar-se com as desigualdades e utilizar suas pesquisas para questioná-las e denunciá-las, objetivando transformar a sociedade. Isso implica analisar e refletir sobre a realidade para tomarmos consciência e nos engajarmos na “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas” (Freire, 2020, p. 41).

Nossa sociedade está pautada nas relações de poder e opressão que sustentam as diversas formas de desigualdades. Dessa forma, fazer pesquisa em LA significa compreender e discutir demandas sociais que envolvem as questões da linguagem a fim de promover mudanças que reverberem na sociedade e em campos que envolvem a linguagem como, por exemplo, no vasto campo da Educação, mais especificamente, na Educação de surdos no Ensino Médio com a disciplina Língua Portuguesa como segunda língua (LP2) na modalidade escrita na qual atuo.

A maioria dos sujeitos surdos brasileiros que vivem nos centros urbanos possui uma língua diferente da maioria da sociedade ouvinte, a Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>2</sup>. Eles são obrigados a se comunicar em Língua Portuguesa (LP) nas interações no dia a dia com os ouvintes não sinalizantes<sup>3</sup>. Digo obrigados porque, apesar de a legislação — Lei 10.436/02 — reconhecer a Libras como a língua da comunidade surda, em seu parágrafo único, ela afirma que a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002).

Infelizmente, a mesma sociedade que exige não proporciona condições para que isso ocorra visto que a educação ofertada para surdos não tem dado possibilidades para que o aprendizado da LP ocorra de maneira eficaz, sobretudo, em se tratando do ensino da LP2:

Diferentes pesquisas (BERBERIAN, 2006; GUARINELLO, 2006) revelam que os estudantes surdos têm acumulado experiências negativas sobre a aprendizagem da segunda língua – o português escrito. Tais situações, em geral, parecem relacionadas às práticas escolares que ignoram, invisibilizam ou marginalizam sua condição de aprendiz de segunda língua. O ensino/aprendizagem da língua portuguesa tem se caracterizado como processo hostil à diferença surda, no qual a oralidade e seu repertório cultural ocupam centralidade e as estratégias metodológicas pressupõem conhecimento prévio, como se os surdos falantes fossem da língua majoritária, nas práticas pedagógicas destinadas a esse grupo (São Paulo, 2017, p. 16).

---

<sup>2</sup> A Libras é a principal língua de sinais utilizada nos centros urbanos, a mais difundida no Brasil, no entanto, pesquisas acerca de línguas de sinais emergentes demonstram que existem outras línguas de sinais no país, sobretudo línguas de sinais de comunidades rurais e indígenas.

<sup>3</sup> Sinalizante é o sujeito que se comunica por meio de uma língua de sinais.

Por conta dessa situação linguística complexa, os sujeitos surdos enfrentam desigualdades de oportunidades e de condições de acesso a quase tudo que envolve a LP. Em vista disso, eles concluem o Ensino Médio com competências na leitura, compreensão e produção de textos escritos insuficientes. Conforme Costa-Calixto (2021, p. 135-136):

Com este conhecimento limitado da LP e, conseqüentemente, sem qualificação, muitas pessoas surdas não conseguem concluir os estudos ou dar continuidade a ele no ensino superior. Desconhecer a LO<sup>4</sup> do seu país resulta em privações de inúmeras possibilidades sociais: um número limitado de surdos consegue ocupar posições sociais de prestígio, porém a esmagadora maioria fica à margem em subempregos ou desempregadas. Dessa forma, pensar no ensino de LP para surdos é urgente dada a importância social dessa língua para a mudança do *status quo* da pessoa surda na sociedade brasileira.

Assim, cabe a nós, pesquisadores, questionar “a realidade social objetiva que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens” pois “se os homens são os produtores desta realidade... transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Freire, 2020, p. 51). Isso pode ser feito por meio das nossas pesquisas.

Não podemos pensar no contexto da sala de aula sem entender quem são os sujeitos envolvidos nela se quisermos “construir uma sala de aula que corresponda aos anseios de seus principais atores, alunos e professores” (Bohn, 2013, p. 81). Assim, faz-se necessário conhecer, mesmo que minimamente, um pouco de sua trajetória, seus contextos, visões e vivências para entender como tais elementos influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. É essencial compreender quem são nossos alunos, de que maneira eles aprendem e o que lhes inquieta e/ou motiva a fim de refletirmos sobre como nossa prática pode contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades.

O povo surdo<sup>5</sup> possui uma história de opressão, dor e luta pelo direito de usar sua língua e até pelo direito de serem surdos. Uma história que remonta à antiguidade e perdura.

Na Idade Antiga, até mesmo a humanidade era negada aos surdos e a outras pessoas com deficiência, sendo “uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar” (Berthier, 1984, p. 165 *apud* Nascimento, 2006, p. 257). Assim, nesse período, tais sujeitos eram mortos como se não valessem nada.

A situação ficou um pouco menos drástica durante a Idade Média, ainda assim

---

<sup>4</sup> Língua oral.

<sup>5</sup> Povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que usam a mesma língua, que têm costumes, história, tradições comuns e interesses semelhantes” (Strobel, 2016, p. 37).

Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos eram proibidos receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos (sic) (Strobel, 2009, p. 19).

A partir da Idade Moderna, devido ao fato de haver muitos casamentos consanguíneos entre os nobres, surgiram muitos filhos com algum tipo de deficiência, sobretudo surdos. Dessa maneira, para conservar a herança na família, resolveram contratar professores/tutores para ensinar seus filhos em casa. Assim, eles poderiam receber a herança caso oralizassem (Strobel, 2009). Mas essa educação atingia apenas os filhos de nobres.

Na Idade Contemporânea, a partir da figura do abade Charles Michel de L'Épée, que fundou a primeira escola pública para surdos da França na qual utilizava uma espécie de língua de sinais, a situação começou a melhorar: “L'Épée se utilizava de sinais metódicos – uma combinação da língua de sinais utilizada pelos surdos com a gramática sinalizada francesa – e permitia que os surdos lessem, escrevessem e compreendessem o que lhes era dito” (Fernandes, 2012, p. 28). Após cinco ou seis anos de formação, os surdos ensinados por ele “dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também, de forma escrita, [...] tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas” (Silva *et al*, 2006, p. 23-24 *apud* Meserlian; Vitaliano, 2009, p. 3739).

Apesar de todos esses avanços, surgiram diversas oposições acerca do uso da língua de sinais na educação de surdos. Na segunda metade do século XIX, essas oposições se tornaram cada vez mais fortes e culminaram no fatídico Congresso de Milão em 1880, um evento internacional que reuniu educadores de surdos no qual “foi feita uma votação proibindo oficialmente a língua dos sinais na educação de surdos” (Strobel, 2009, p. 33). Isso influenciou completamente o rumo que a vida do povo surdo tomaria a partir de então, pois conforme Costa-Calixto (2021, p. 125):

Por conta dessa proibição, a maioria dos estudantes surdos não era exposta a uma língua eficiente, resultando em linguagem e aprendizado comprometidos. Os estudantes recebiam uma educação deficitária, pois a grande maioria saía da escola sem aprender a ler ou escrever e com dificuldades comunicativas, visto que eles não tinham acesso ao mesmo conhecimento que os alunos ouvintes já que sua educação era centrada em ensiná-los a falar e não em ensinar-lhes os conteúdos escolares assim como ofertado aos demais.

O ranço desse momento decisivo ainda se perpetua em nossos dias. Conforme Botelho (2015, p. 14), os estudantes surdos nas escolas ditas inclusivas sobrevivem “graças a enormes esforços e a indulgência de seus professores. Estes acobertam suas dificuldades e os promovem a níveis escolares mais avançados, independente de obter o resultado previsto para a promoção, mantendo a ilusão de ausência de problema”.

Assim, perpetua-se a crença de que os surdos são capazes de aprender como os ouvintes e pouco verdadeiramente é feito pela melhoria na qualidade da oferta educacional. A autora conclui que “os surdos são frequentemente obrigados a escolherem entre o pior e o ‘menos ruim’ porque não têm acesso ao que precisam e merecem” (Botelho, 2015, p. 17). Isso poderá ser notado mais à frente na entrevista feita aos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Neste trabalho, os atores envolvidos são a professora de LP2 para surdos, que vos fala, e 4 estudantes surdos que cursaram o 3º ano do Ensino Médio Integrado<sup>6</sup> no IFBA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia) – Campus Salvador durante o ano de 2023.

Na seção que se segue, apresentar-me-ei brevemente e mostrarei como minha trajetória profissional enveredou para a Educação de surdos. Em seguida, apresentarei meus estudantes parceiros nesta pesquisa e meu lócus de pesquisa, o IFBA, Campus Salvador.

Considero deveras importante minha apresentação tendo em vista que

a nossa formação natural como professores, desaguada numa competência implícita, nasce da nossa construção como pessoas sociais a partir das vidas que já vivemos e que estamos a viver. Dessa perspectiva, ela é espontânea, pessoal, implícita e singular. Por possuímos essa competência, ou essa formação espontânea, veremos no trabalho de ensino uma marca pessoal e única que nos distingue dos outros por nossa impressão digital profissional. É claro que temos também traços compartilhados com pessoas de grupos aos quais pertencemos: de gênero, de idade, profissionais, étnicos, religiosos e de caráter nacional por termos compartilhado uma mesma história geral (Almeida Filho, 2018 p. 18).

Assim, a seguir, tento apresentar um resumo das ‘vidas que já vivi’ e que resultaram na minha “impressão digital profissional”.

## 1.1 QUEM SOU EU

Me chamo Alessandra de Azevedo Costa, sou uma mulher negra, cristã, esposa, tutora de cinco gatinhos, poetisa, professora, tradutora e intérprete de Libras/ LP. Sou licenciada em

---

<sup>6</sup> Cursos integrados são cursos técnicos profissionalizantes realizados juntamente com o Ensino Médio.

Letras com Habilitação em Português-Inglês, em Pedagogia e Bacharela em Letras-Libras. Sou também Especialista em Gramática e Texto da LP, em Libras e em Educação Inclusiva.

Atualmente, sou Professora efetiva de LP2 para surdos no IFBA, campus Salvador. Estou nesta função desafiadora há um pouco mais de 6 anos. Sou a única professora de Português para surdos em meu campus. Desde meu ingresso, tenho enfrentado obstáculos, pois há quase nenhum suporte para o ensino de LP2 para surdos no Ensino Médio, além de ser um trabalho solitário devido ao acima exposto. Essa é a minha primeira experiência efetiva enquanto professora de surdos.

Tive contato com a Libras no ambiente religioso a partir de agosto de 2006. Sou Testemunha de Jeová e aprendi Libras para poder transmitir as mensagens da Bíblia também aos surdos. As Testemunhas de Jeová possuem congregações nas quais as reuniões são realizadas totalmente em Libras sem tradução para a LP. Nesse contexto, tive contato direto e semanal com a língua, duas vezes por semana nesses encontros, bem como nos momentos reservados para pregação/evangelização. Nesse ambiente, erámos incentivados a nos comunicar apenas em Libras mesmo entre ouvintes. O objetivo era criar, dentro daquele local, um espaço no qual os surdos se sentissem acolhidos. A grande maioria das pessoas surdas vive rodeada de ouvintes que não sabem Libras e tenta, de muitas formas, se comunicar. Encontrar um ambiente onde todos falam sua língua é como um oásis no deserto. Dessa forma, em menos de 6 meses, já era, consideravelmente, fluente.

Em meu trabalho de evangelização para surdos, me deparei com situações muito tristes. Alguns surdos viviam isolados dentro de suas próprias casas dado que a maioria das famílias não se interessa em aprender Libras para se comunicar com eles. Muitos viviam à margem de tudo: alguns não iam à escola, viviam recolhidos em casa; outros não saíam sozinhos e eram usados como meros empregados e babás por seus familiares. Muitos nem sabiam se comunicar em Libras, usando gestos ou o que chamamos de “sinais caseiros<sup>7</sup>”. São sujeitos que se encontram subalternizados e não ‘podem falar’ (Spivak, 2010) dado que não são “ouvidos” por utilizarem uma língua diferente da língua da maioria.

Esse contato no trabalho de pregação me fez enxergar o quanto os surdos necessitam de uma educação emancipadora e o papel que a LP desempenha nessa transformação. Sem sua língua, eles não conseguiriam significar o mundo ao seu redor e se expressar eficazmente; sem

---

<sup>7</sup> Sinais caseiros são formas de sinalizar criadas e convencionadas por sujeitos surdos, geralmente moradores de zonas rurais ou mesmo que se encontram em centros urbanos, mas estão isolados da comunidade surda local que utiliza a língua de sinais dos centros urbanos, a Libras. Embora seja diferente da estrutura da Libras, tais sinais possuem características pertencentes à cultura visual que os identifica como parte da comunidade surda brasileira (Adriano, 2010).

a LP, eles não seriam capazes de se expressar satisfatoriamente com os demais ouvintes, nem acessar os bens culturais escritos. Essa realidade perversa me fez refletir sobre de que forma, enquanto professora de LP, posso contribuir para “a construção do presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situação de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano” (Fabrício, 2006, p. 52), em particular, para os sujeitos surdos que são meus interlocutores em sala de aula.

Nunca me imaginei trabalhando profissionalmente com a Libras, mas a necessidade existente acabou me levando para esta área. Iniciei a pós-graduação em Libras em 2010. Tive o privilégio de ter contato com surdos com vivências diversas em minha turma. Ao todo eram 15 surdos, numa turma de 50 alunos. Dos 35 ouvintes presentes, apenas 5 eram fluentes em Libras, incluindo eu. Foi triste ver que os demais 30 alunos que ingressaram sem saber Libras saíram quase da mesma forma<sup>8</sup>. Infelizmente, muitas pessoas que buscam a pós-graduação na área não possuem o conhecimento prático necessário para ingressar nela e nem o buscam ao entrar na especialização.

Esse contato foi decisivo para mim, pois todos os surdos ali já eram professores de Libras, em sua maioria já formados em Letras/ Libras e atuantes dentro da comunidade surda — havia representantes do Movimento surdo, a primeira negra surda de Salvador a se formar em Pedagogia; um representante da CBDS (Confederação Brasileira de Desportos de Surdos); o primeiro surdo baiano a se formar em Teologia, entre outros. Muitos deles hoje são professores de universidades federais.

Eu fui bem acolhida por eles e, em pouco tempo, estava participando de equipes em que apenas eu era ouvinte. Eles não conseguiam compreender os textos teóricos das disciplinas cursadas. Assim, durante os trabalhos em equipe, passei a ajudá-los, fazendo a tradução desses textos teóricos para eles. Eu os ajudava com a interpretação/tradução para o Português e eles me ajudavam a progredir na Libras. Houve uma troca muito rica e gratificante!

No ano em que concluí a especialização, passei a trabalhar como tutora de disciplinas EaD (Educação à Distância) na faculdade onde me formei. Entre as disciplinas nas quais atuava, estava Libras. Cinco anos depois, passei de tutora a professora da instituição, lecionando, entre as várias disciplinas, Libras.

---

<sup>8</sup> A pós-graduação na área de Libras deveria resultar na ampliação do conhecimento teórico e linguístico do aluno acerca da língua em questão. Em outras palavras, os estudantes deveriam ingressar nela já com o conhecimento linguístico-prático da Libras. Porém, a defasagem na formação anterior, a falta de cursos livres de Libras de qualidade e, até mesmo, a não procura por eles, faz com que muitos profissionais busquem, na pós, a fluência exigida para se trabalhar com a Libras e saiam de lá com um diploma, mas ainda sem a proficiência necessária para a atuação no mercado.

Em meu contato com surdos e sua língua, o tema Ensino de LP sempre me fascinou. O modo peculiar como escreviam, na chamada interlíngua (IL), chamava minha atenção. Após esse contato na pós-graduação, passei a dar aulas particulares de LP para alguns surdos e a ajudá-los na escrita de textos diversos. Também passei a atuar como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP) no Ensino Médio. O mais interessante foi notar como surdos, mesmo fluentes em Libras, em diferentes níveis de ensino — desde aqueles que possuíam apenas o nível fundamental, até aqueles que têm nível médio e superior — apresentavam as mesmas semelhanças na produção escrita em LP. Tive a oportunidade, inclusive, de auxiliar surdos a escreverem suas dissertações de Mestrado. Ver que os surdos, com os quais tive contato, não conseguiam compreender satisfatoriamente os textos em LP, o que compromete a construção de textos escritos inteligíveis nesta língua, me fazia questionar que tipo de educação recebiam.

Ao adentrar no IFBA como professora efetiva, em 2018, a minha principal preocupação era conhecer meus alunos e suas necessidades. Meu objetivo era trabalhar os conteúdos a partir das necessidades que eles apresentavam em seus textos. Foram (e são) tantas as lacunas encontradas que me senti bastante frustrada. Por onde começar? Que conteúdos abordar primeiro? Não havia suporte, foi (e tem sido) um dos momentos mais desafiadores da minha prática profissional. Mas, aos poucos, fui me inteirando das necessidades e criando estratégias.

Até hoje, são vários os desafios que enfrento ao lecionar para surdos, entre eles, posso enumerar: a pouca base linguística em LP trazida pelos estudantes; a variação/discrepância de conhecimento dos alunos acerca da LP na mesma sala de aula; a diversidade de programas para planejar as aulas (em um mesmo ano costumo ter 5 programas diferentes: 1º ano, 2º ano, 3º ano do Ensino Médio, Produção de Textos em Cursos Técnicos Subsequentes<sup>9</sup> e a disciplina Leitura e Produção de Textos no Ensino Superior); a falta de materiais específicos para o ensino de LP para surdos nos níveis que atuo (a maioria dos conteúdos e orientações disponíveis tratam da educação infantil e ensino fundamental); e o fato de ser a única professora dessa modalidade na instituição torna meu trabalho bastante solitário.

Até aqui tentei resumir e apresentar quem sou, o lugar de onde falo e os caminhos que me levaram a adentrar na Educação de surdos para compreender os rumos e objetivos para os quais me encaminho nesta pesquisa. Na próxima seção, apresento os estudantes surdos os quais tive o privilégio de acompanhar durante o ano de 2023.

---

<sup>9</sup> São cursos técnicos profissionalizantes para quem já concluiu o Ensino Médio.

O perfil dos estudantes informantes desta investigação foi apresentado a fim de buscar compreender como seu percurso educacional contribuiu para seu desempenho acadêmico nas aulas de LP2.

## 1.2 QUEM SÃO MEUS ALUNOS

Os sujeitos da pesquisa, histórias e percursos, seus interesses e anseios são de extrema importância para compreender o todo. Assim, faz-se necessário “ouvir” suas vozes para “construir outro discurso para a vida social, pleno de alternativas que possam alterar o presente e reinventar a vida social” (Moita Lopes, 2013, p. 20), ou conforme Bohn (2013, p. 82), faz-se necessário “refletir sobre a práxis que governa as salas de aula de ensino e aprendizagem de línguas e, particularmente, problematizar esta práxis”.

Portanto, nesta seção, apresento-vos os 4 estudantes surdos matriculados no 3º ano do Ensino Médio Integrado em 2023. A partir de uma entrevista semiestruturada, cujas perguntas encontram-se no Apêndice A deste texto, busquei conhecer alguns detalhes sobre sua relação com a linguagem que certamente influenciam no seu processo de ensino-aprendizagem.

A entrevista foi feita após a aprovação do colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa do IFBA (CEP/IFBA) através do Parecer nº 6.004.043. Acredito que a partir dos dados coletados na entrevista, será possível compreender o porquê de os estudantes estarem em determinado nível da IL. Além disso, esses dados podem contribuir para identificar quais tipos de estratégias podem ser utilizadas para proporcionar-lhes avanços na produção de textos escritos em LP.

Cada aluno foi identificado por um código, a saber: A1, A2, A3 e A4, sendo “A” correspondente a palavra “aluno”. Interessante destacar que os próprios alunos estabeleceram o critério para a escolha do número, a saber, a ordem alfabética de seus nomes. A seguir, o relato das entrevistas que foi usado para dialogar com as análises das redações na seção de análise. A transcrição da tradução de cada entrevista encontra-se no apêndice desta pesquisa.

### 1.2.1 Aluno 1

A entrevista com o sujeito A1 foi realizada no dia 19 de maio de 2023. A seguir, o relato da entrevista. A transcrição completa da tradução da entrevista encontra-se no Apêndice B.

O estudante A1 tem 23 anos. Ele recorda ter iniciado o contato com a Libras entre 2 e 3 anos de idade numa escola especial<sup>10</sup> em Salvador, ficou lá por 2 anos e, em seguida, foi transferido para outra escola, dessa vez, específica para estudantes surdos. Estudou lá até o 5º ano do Ensino Fundamental. Nessas escolas, teve contato com alguns professores surdos de Libras.

No ano seguinte, foi para outra escola de surdos e ficou lá até o 1º ano do Ensino Médio. Nessa escola, teve 4 professores bilíngues: uma de LP, um de História, um de Geografia e uma professora de Teatro.

Ninguém em sua família é bilíngue. Ele se comunica por meio de gestos e leitura labial com seus familiares. Em sua casa, não há incentivo à leitura. Ele nunca leu nenhum livro completo no Ensino fundamental, apenas trechos.

Sobre sua relação com a LP, ele diz que acha Português chato e difícil. Pelo fato de não compreender o que lê, ele acaba desistindo da tarefa. Ele não tem o hábito de ler ou escrever, apenas o faz na escola, quando solicitado pelos professores, ou ao trocar mensagens de texto com colegas no WhatsApp. Quando questionado sobre o que faz quando se depara com uma palavra desconhecida, ele disse que simplesmente pula e tenta seguir a leitura. Mas, de forma, geral, acaba desistindo da atividade, só continuando com o auxílio do TILSP na escola.

### **1.2.2 Aluno 2**

A entrevista com o sujeito A2 foi realizada no dia 26 de abril de 2023. A transcrição completa da tradução da entrevista encontra-se no Apêndice C. A seguir, a descrição da entrevista.

O estudante A2 tem 20 anos. É filho de pais surdos, tendo seu pai falecido quando ele tinha apenas 1 ano de idade. Ele nasceu ouvinte, mas ficou surdo aos 5 meses em resultado da Meningite. O estudante relata que sua mãe ficou contente com a sua surdez dado que agora teria um filho igual a si com o qual poderia se comunicar sem impedimentos com a Libras. Dessa maneira, sua aquisição de linguagem começou na infância no tempo adequado com seus pais.

Com exceção dos pais, todos os demais membros de sua família são ouvintes, incluindo sua irmã mais velha e avó, com quem teve mais contato durante infância e adolescência. Ele consegue comunicar-se com a família por meio de sinais caseiros e gestos, apenas sua irmã e

---

<sup>10</sup> Instituição de ensino em que são atendidos apenas estudantes com deficiências.

uma prima são consideravelmente fluentes e se comunicam mais facilmente com ele por meio da Libras.

O estudante relata que estudou em uma escola para surdos a partir dos 2 anos de idade, porém, os professores eram todos ouvintes e não fluentes em Libras. No ano seguinte, passou a estudar em outra instituição, na qual havia muitos estudantes surdos e uma professora, razoavelmente, fluente em Libras. Permaneceu na escola até o 6º ano do Ensino Fundamental e completou o Ensino Fundamental II em outra escola, dessa vez inclusiva com intérprete. Depois, fez o processo seletivo para o IFBA e está agora no último ano do Ensino Médio. Ele relata que se sente prejudicado pelo fato de não ter tido professores bilíngues em Libras/LP. Quando questionado sobre como aprendeu LP, ele diz que considera que só iniciou seu aprendizado ao ingressar no IFBA, pois, anteriormente, seu aprendizado foi insuficiente. Ele sempre sentiu dificuldades em relação à compreensão de textos, à gramática da LP, não entendia o contexto, os verbos e não conseguia evoluir e se desenvolver: “quando entrei aqui no IFBA com você, professora Alessandra, pela 1ª vez comecei a aprender e a estudar Português de verdade e hoje eu sinto que eu posso aprender mais e eu não quero parar, quero continuar me desenvolvendo, quero continuar me esforçando. Eu sei que eu ainda não sei a gramática 100%, ainda falho muito na ordenação da frase, mas vou continuar me esforçando, eu vou conseguir aprender cada dia mais”.

Quando questionado sobre sua relação com a LP, ele diz que não tem o costume de ler devido à dificuldade que sente na compreensão dos textos. O mesmo para a prática de escrita, ele a faz apenas no WhatsApp com familiares, amigos, colegas de escola, professores etc.; ou quando solicitado nas atividades escolares. Sobre a quantidade de livros completos que leu durante o Ensino Fundamental, a resposta é zero. Ele leu trechos de livros, mas nunca um livro inteiro dado por qualquer professor em atividades escolares, nem em casa.

Acerca das estratégias que utiliza para compreender os textos que lê, ele afirma que utiliza o Google Imagens para entender o sentido, o aplicativo Hand Talk<sup>11</sup>, consulta o dicionário online e, por fim, pede a ajuda do intérprete de Libras, do professor ou de um colega mais experiente. Vale salientar que essas estratégias passaram a ser utilizadas por ele, após ingressar no IFBA nas aulas de LP2. Antes disso, ele relata que não compreendia quase nada da leitura e respondia as perguntas das atividades sem sentido algum, simplesmente copiando e colando trechos dos textos, sem contexto, “de maneira absurda”. Depois das aulas de LP2, ele

---

<sup>11</sup> Hand Talk é um aplicativo gratuito que se propõe a traduzir simultaneamente conteúdos do português para a Libras, utilizando um avatar digital chamado Hugo. No entanto, ele funciona, principalmente, como um dicionário Libras/ Português, pois muitas das frases traduzidas por ele são realizadas em Português sinalizado.

relata que passou a raciocinar: “comecei a me perguntar: ‘o que eu entendi?’. O intérprete me ajuda na contextualização e hoje consigo responder melhor às questões. Não quero mais ter prejuízo na minha vida”.

### **1.2.3 Aluno 3**

A entrevista com a estudante A3 foi realizada no dia 04 de maio de 2023. A transcrição completa da tradução da entrevista encontra-se no Apêndice D.

Ela tem 19 anos e relata que seu contato com a Libras começou aos 2 anos de idade quando uma vizinha a presenteou com um DVD da Xuxa na qual ela ensinava o alfabeto e alguns sinais básicos como números e sinais de animais. Segundo relatos de sua mãe, ela ficou fascinada com o DVD e o assistia repetidamente.

Quando tinha 3 anos, seu pai viu, acidentalmente, a placa de uma escola para estudantes surdos, anotou o telefone e levou para a esposa. Na mesma hora, ela ligou e descobriu o que deveria fazer para matriculá-la na escola. Feita a matrícula, ela foi para seu primeiro dia de aula e se sentiu impactada ao ver várias crianças de diferentes idades sinalizando. A princípio, ficou assustada, começou a chorar muito e não queria desgrudar da mãe.

Passado esse primeiro contato, ela continuou indo para escola e aprendendo Libras no contato com seus pares. Em uma semana, já estava ambientada e participando das atividades. Havia um professor surdo sinalizante. Ela permaneceu nessa escola dos 3 aos 5 anos e parou de estudar após ter fraturado o antebraço, a perna e o tornozelo.

Depois de recuperada, já com 6 anos, sua mãe foi em busca de outra instituição. Quando estava quase desistindo, encontrou uma escola para surdos e a matriculou. Dessa vez, a adaptação foi tranquila, pois muitos dos atuais alunos de lá eram seus conhecidos da escola anterior. Ela permaneceu lá até o 9º do Ensino Fundamental, e logo em seguida, veio cursar o Ensino Médio no IFBA. Neste percurso, ela teve 3 professores surdos — 2 de Libras e 1 de Educação física — e duas professoras bilíngue no Ensino Fundamental I e outra bilíngue de Língua Portuguesa no 6º e 7º anos.

Em sua família apenas sua mãe é consideravelmente fluente, 70% segundo a estudante. Ela fez alguns cursos de Libras e aprendeu a se comunicar com ela. Em alguns momentos, a comunicação “trava”, mas elas conseguem contornar. Com seu pai, ela se comunica apenas por meio da leitura labial quando ele articula palavras soltas. Ela não consegue compreender frases

completas. Sua irmã se comunica um pouco em Libras, mas com seu irmão, ela se comunica apenas escrevendo mensagens no celular e por gestos.

Sobre sua relação com a LP, a estudante relata que sente dificuldades em realizar as tarefas escolares porque acha difícil e aprisionante, porém, gosta de ler coisas que lhe interessam como posts nas redes sociais e histórias em quadrinhos da turma da Mônica e Garfield. Ela prefere esses gêneros porque vêm acompanhados de imagens que facilitam o entendimento, além do fato de serem engraçadas. Em relação à escrita da LP, ela costuma fazê-lo nas redes sociais, como no WhatsApp, ou na troca de mensagens com ouvintes que não sabem Libras.

Quando encontra palavras desconhecidas, costuma pesquisar a palavra no Google Imagens, e em seguida, caso não entenda, no dicionário. Não compreendendo após estas etapas, pergunta à mãe o significado. Quando ela não sabe explicar em Libras, espera encontrar o intérprete ou sua professora para saber o sentido da palavra.

Durante o Ensino Fundamental, ela lembra de ter lido apenas um livro completo intitulado “Menina bonita do laço de fita”. Os professores entregavam-lhe apenas trechos ou textos curtos, não havendo muito incentivo à leitura.

#### **1.2.4 Aluno 4**

A seguir, o relato da entrevista realizada no dia 10 de maio de 2023. A transcrição completa da tradução da entrevista encontra-se no Apêndice E.

O estudante A4 tem 20 anos, é natural de São Paulo e mudou-se com a família para Salvador há 7 anos. Sua surdez foi descoberta por volta dos 8 meses. Assim, aos 9 meses, ele foi encaminhado para o atendimento com fonoaudióloga bilíngue que ensinava por meio da pedagogia visual. Aos 3 anos, começou a estudar em uma escola bilíngue vinculada à associação de surdos da região. No mesmo período, sua mãe começou a fazer o curso de Libras na associação. Em sua família, apenas sua mãe é fluente. Ele se comunica com seu pai apenas por gestos.

Em São Paulo, ele estudou em escola bilíngue durante o Ensino Fundamental I. Isso proporcionou contato de qualidade com a Libras, não apenas com os professores, mas também com os demais funcionários da escola: diretor, coordenador, faxineiros, merendeiras etc.

Já em Salvador, ele cursou as séries finais do Ensino Fundamental em uma escola para surdos. Nessa escola, ele teve apenas 3 professores bilíngues: um de História, outro de

Geografia e uma professora de Teatro. Os demais lecionavam, utilizando gestos ou tinham o auxílio do intérprete de Libras.

Sobre seu aprendizado da LP, o estudante relata que sempre foi muito curioso com o significado das palavras. Na escola onde estudou em São Paulo, teve grande incentivo no estudo da LP. Sua professora do 6º ano, em especial, foi maravilhosa e o incentivava muito. Ele se lembra de ter escrito um poema num trabalho escolar naquele ano. Outra pessoa fundamental em incentivar seu contato com a LP foi sua mãe. Ela é pedagoga e sempre o auxiliou com os estudos e o significado das palavras e com a correção de sua escrita. Ela sempre o presenteava com livros diversos com imagens que o ajudavam a contextualizar os textos escritos. Durante sua adolescência, ele fez uso de diários.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, ele relata não ter tido nenhum professor de LP bilíngue. Ele se sente prejudicado pois “faltou didática e metodologia adequados”. As aulas não eram claras.

Ao se deparar com palavras desconhecidas ao ler, ele costuma perguntar a sua mãe o significado, à sua professora de Português, ao intérprete ou outra pessoa bilíngue. Quando está sozinho, tenta compreender o sentido pelo contexto, pesquisa no dicionário online, faz pesquisa no Google Imagens, ou busca o sinal no aplicativo Hand Talk.

No Ensino Fundamental, ele recorda ter lido 4 ou 5 livros completos resultantes de atividades feitas em sala de aula. Porém, ele já leu outros por conta própria. Os gêneros que mais gosta são contos, histórias em quadrinhos e romance. Ele acrescentou: “entendo a importância de aprender da Português como L2 para que eu possa ser independente e consiga compreender os textos sozinho e me comunicar com a sociedade ouvinte”.

Finalizo aqui os relatos das entrevistas. Tais dados são essenciais para compreender a escrita dos sujeitos investigados na seção que tratará dos seus textos. Na próxima seção, será descrito meu lócus de pesquisa, o ambiente em que atuo semanalmente: o IFBA.

### 1.3 MEU LÓCUS DE PESQUISA

O lócus de minha pesquisa é o IFBA, campus Salvador, criado em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, que transformou o então Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET) em IFBA. No entanto, o instituto existe desde 1909, fundado pelo presidente Nilo Peçanha, à época chamado de Escolas de Aprendizes Artífices, vindo mais

tarde a serem conhecidas como CEFET. De acordo com informações obtidas no site do instituto, a instituição

tem o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade; viabiliza o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento; promove a pesquisa aplicada e a inovação e atua fortemente na extensão tecnológica (IFBA, SD)<sup>12</sup>.

O IFBA, cuja Reitoria está instalada em Salvador, é uma instituição multicampi, com 22 campi espalhados por diversas cidades baianas. A instituição também atua com a EAD com polos em diversas cidades.

O campus Salvador é a primeira sede da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia. Neste campus são oferecidos 27 cursos regulares: 10 cursos técnicos, 10 cursos superiores de graduação e 7 cursos de pós-graduação.

O IFBA, campus Salvador, tem sido um espaço educacional bastante procurado por surdos que buscam uma educação técnica, gratuita e de qualidade. O instituto parte da proposta de uma Educação Inclusiva, seguindo os princípios apregoados na Declaração de Salamanca:

as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras deve acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minoria linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizados (Salamanca, 1994, p. 3).

O instituto possui uma unidade organizacional de natureza consultiva e deliberativa que compõe a estrutura de todos os campi do IFBA — a chamada Coordenação de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (CAPNE) — que tem por finalidade coordenar e executar a Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência e/ou Outras Necessidades Específicas no IFBA.

A Resolução<sup>13</sup> que apresenta as Diretrizes para a Acessibilidade Pedagógica dos Estudantes com Necessidades Específicas no âmbito do IFBA é a nº 09, de 28 de março de 2016. De acordo com este documento, no Art. 4, cabe à CAPNE:

- I - Recomendar ações para a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e digitais no âmbito acadêmico;
- II - Colaborar com a equipe pedagógica e coordenações de cursos/áreas, oferecendo-lhes subsídios que visem garantir o redimensionamento do contexto educacional,

<sup>12</sup> Fonte: <https://portal.ifba.edu.br/acessoainformacao/institucional>

<sup>13</sup> Fonte: <https://portal.ifba.edu.br/jacobina/institucional/documentos/resol092016acessibilidatedpedagogica.pdf>

propondo adequação de técnicas, estratégias, materiais e currículo às necessidades específicas dos referidos discentes;  
III - Estimular a aprendizagem cooperativa em sala de aula;  
IV - Fomentar a constituição de redes de apoio;  
V - Propor/realizar atividades e eventos que promovam a integração dos discentes, contribuindo com a valorização do respeito à diversidade humana;  
VI - Promover atividades de pesquisa e extensão no campo da Educação Inclusiva;  
VII - Desenvolver ações que envolvam a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos discentes; e  
VIII - Fomentar ou promover a formação continuada dos docentes e demais profissionais da educação do IFBA, com a possibilidade de articulação de parcerias ou convênios (IFBA, 2016).

Em 2023, o IFBA possuía 6 alunos surdos, que tem a Libras como L1 (Primeira língua) e, portanto, têm aulas de LP2 comigo; e outros 2 alunos com deficiência auditiva e que têm a LP como L1<sup>14</sup>. Este é o menor quantitativo de alunos surdos matriculados na modalidade de ensino integrada desde minha entrada no IFBA.

Com vistas a garantir a inclusão e a acessibilidade aos estudantes surdos, o Art. 3º, da resolução citada, afirma que o IFBA deve “ofertar educação bilíngue<sup>15</sup> aos alunos com surdez, preferencialmente em classes bilíngues, garantindo a estes o ensino de Libras como primeira língua e de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (IFBA, 2016). No entanto, há apenas 2 professores bilíngues, contando comigo, sendo o segundo, o professor de Libras da instituição.

O parágrafo único deste artigo aborda a inclusão de Libras “como oferta obrigatória e matrícula optativa em todos os cursos de todas as formas e modalidades, exceto nas licenciaturas onde a matrícula é obrigatória” (IFBA, 2016). Para os estudantes surdos, a matrícula é obrigatória, dado que é sua L1. No entanto, ela é ofertada apenas no 1º ano do Ensino Médio, com a carga horária total de 60h, inexistindo no 2º e 3º anos. A mesma carga horária é aplicada para os alunos ouvintes que a têm como disciplina optativa. Interessante destacar que a carga horária de LP para surdos é de 120h no 1º e 2º anos e 60h no 3º ano a mesma carga horária de LP oferecida aos alunos ouvintes. Assim, percebe-se que, apesar de ser obrigatória para surdos, a disciplina Libras não possui a mesma atenção e status que a LP no

---

<sup>14</sup> Nesta pesquisa, considera-se pessoa surda, ou simplesmente surdo/a, o sujeito que por ter perda auditiva se identifica com a cultura surda e utiliza a língua de sinais como meio de comunicação, também chamado por outros pesquisadores de surdo sinalizante. O termo pessoa com deficiência auditiva será utilizado para designar os sujeitos que têm perda auditiva, identificam-se com a cultura ouvinte e utilizam uma língua oral como principal meio de comunicação. Existem sujeitos surdos oralizados que se encaixam no primeiro conceito e aprenderam a oralizar, ou seja, a utilizar uma língua oral (BRASIL, 2005).

<sup>15</sup> Considera-se educação bilíngue de surdos a modalidade de educação em que ocorre “o ensino da Libras como disciplina obrigatória, do português como segunda língua na modalidade escrita e das demais disciplinas, todas ministradas em Língua de Sinais Brasileira” (FARIA-NASCIMENTO *et al*, 2021). Importante destacar que a presença do TILSP não torna uma classe bilíngue, pois este profissional é responsável pela mediação e não pelo ensino. Esse tema será melhor discutido em capítulo à frente.

instituto. Se ela é a língua natural e a L1 dos estudantes porque não lhes dar mais espaço no ambiente escolar?

O Art. 4º determina que se deve “assegurar aos alunos com surdez no atendimento educacional especializado o ensino de Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita” (IFBA, 2016). Dessa forma, ciente da necessidade de que o ensino de LP fosse realizado numa perspectiva bilíngue com metodologia de ensino de L2, em 2016, foi realizado o concurso para professor efetivo de LP2 no qual fui aprovada, tendo sido empossada em 2018.

A Resolução aborda ainda, no Artigo 13, a necessidade de se “considerar a singularidade linguística dos estudantes com surdez e com surdocegueira no domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa, adotando critérios diferenciados de avaliação para as provas escritas, discursivas ou de produção textual” (IFBA, 2016). Essa medida segue as normas apresentadas no Decreto 5.626/05 que aponta em seu Art. 14:

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 (sic) [...] c) *professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas*; e d) *professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos*; [...] VI - *adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua*, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (Brasil, 2005, grifo meu).

Percebe-se que o decreto aponta a necessidade de se ter um professor específico para o ensino de LP2 para estudantes surdos dada sua singularidade linguística. Destaca-se também a necessidade de que os professores regentes de classe, de todas as disciplinas conheçam as especificidades linguísticas dos estudantes e levem isso em conta na sua atuação, garantindo a adoção de mecanismos avaliativos coerentes com aprendizado de L2. Desta forma, o instituto segue a legislação ao providenciar o professor de LP2 para surdos, porém, ainda há necessidade de capacitar os professores das demais disciplinas no sentido de compreender a escrita singular do sujeito surdo e considerar os aspectos semânticos latentes no vocabulário utilizado de suas produções e não apenas às questões relacionadas aos aspectos gramaticais da norma padrão da LP.

Além do professor de LP2, entre as medidas tomadas estão a contratação de TILSP, conforme o Art. 5º que diz que o instituto deve: “assegurar o acesso à comunicação aos estudantes com surdez e surdocegueira por meio de profissional intérprete e guia-intérprete de

forma a garantir seu processo de comunicação em sala de aula e em toda a instituição” (IFBA, 2016).

A figura do TILSP é um fator importante na garantia de integração do estudante surdo à comunidade escolar que não sabe Libras. Na classe inclusiva, ele será o mediador da relação professor/ aluno surdo e aluno surdo/ colegas ouvintes, bem como nos outros espaços escolares com a comunidade escolar: coordenadores de curso, atendentes, secretárias, pedagogos etc. Ao prover o profissional TILSP, o IFBA tem buscado garantir aos alunos acessibilidade linguística, no entanto, outras questões precisam ser revistas, dado que o aluno se encontra extremamente dependente da figura do intérprete e muitos professores não têm conhecimento suficiente acerca da singularidade linguística desses estudantes, o que repercute diretamente no modo como os ensinam e avaliam. Assim, um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que o estudante surdo tenha seus direitos linguísticos respeitados.

Na seção seguinte, apresento meu tema de investigação e, com mais profundidade, as questões que me inquietam em minha prática profissional e me motivaram a ingressar neste programa de pós-graduação.

#### 1.4 O QUE ME INQUIETA: O PORQUÊ E ONDE QUERO CHEGAR

Como já citado e constatado por diversos autores<sup>16</sup>, o ensino de LP ofertado aos estudantes surdos tem se mostrado ineficaz para a aquisição dessa língua, resultando em déficit na leitura, compreensão e produção de textos escritos pelos estudantes surdos. Essa situação é perceptível entre os surdos com os quais tenho contato.

Uma das principais causas para tal fracasso está na língua utilizada no processo educacional já que, conforme Costa-Calixto, Espírito Santo e Souto Maior (2020, p. 4-5):

Visto que a Libras é a L1 da criança Surda, entende-se que esta deveria ser a língua utilizada em sua instrução. A Libras na intermediação do ensino preenche a mesma função para o/a surdo/a que a LP oralizada tem para os/as ouvintes, tendo assim papel fundamental no aprendizado da LP como L2. Considera-se, portanto, fundamental assumir que o uso da Libras para a instrução possibilitaria o gerenciamento e a socialização do conhecimento de mundo, dos aspectos culturais atrelados ao ensino da língua. Só assim, os/as alunos/as surdos/as teriam condições mais igualitárias àquelas que são dadas aos/às ouvintes. Dessa forma, entende-se que o aprendizado da LP precisa ser intermediado pela Língua de Sinais como língua de instrução. Sendo assim, considera-se que enquanto a Língua de Sinais for negada na educação de surdos/as, os resultados escolares continuarão sendo negativos.

---

<sup>16</sup> Quadros (2006, 2008), Quadros e Perlin (2007), Fernandes (2010), Moura, Campos e Verganini (2011), Albres e Neves (2013a; 2013b), Botelho (2015), Skliar (2015) etc.

Assim, a melhor maneira de atender à necessidade educacional dos alunos surdos é ofertando-lhes uma educação que respeite sua língua e cultura, usando a Língua de Sinais (LS) como principal língua no processo educacional. Conforme Albres (2010, p. 170), é papel do professor: “levar o aluno surdo a compreender a organização interna da Língua Portuguesa, mas é necessário que toda a mediação, orientação e explicação seja feita por meio da Libras”. Em outras palavras, para que haja aprendizado efetivo da LP, seu ensino deve ser feito numa perspectiva bilíngue, tendo a Libras como língua de ensino ou mediação pedagógica. Antes de abordar a Educação Bilíngue de surdos, vejamos a formulação do problema dessa pesquisa.

#### **1.4.1 Problema**

Como visto, a Libras precisa ser utilizada na mediação dos conteúdos e isso já ocorre em minha sala de aula. As aulas são ministradas numa perspectiva bilíngue. Porém, mesmo assim ainda há vários desafios que preciso superar enquanto professora de LP2 para surdos, a saber: quais metodologias são mais adequadas no ensino LP2 para surdos? Quais instrumentos/procedimentos utilizar nesse ensino? A escrita peculiar dos estudantes surdos se relaciona à interferência linguística da Libras sobre a LP? Como lidar com a disparidade de níveis de conhecimento da LP encontrados em uma mesma sala de aula? As perguntas são inúmeras e é difícil até mesmo decidir qual tentar responder primeiro.

A partir da problematização apresentada acima, o problema de pesquisa formulado foi quais as características latentes à produção textual escrita em LP nos aspectos gráfico-visuais, morfosintáticos e semântico-pragmáticos apresentados nos textos dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio do IFBA, Campus Salvador, no ano de 2023?

#### **1.4.2 Justificativa**

Pesquisar acerca do ensino da LP2 para surdos, dentro de uma perspectiva bilíngue, sem dúvida, contribuiu para minha práxis em sala de aula e poderá lançar luz para outros professores na mesma situação. Interessante lembrar que o ensino da LP2 para surdos, nessa perspectiva, não é novidade e é, inclusive, um direito reconhecido por lei.

O Decreto 5.626/05 no Art. 11, assevera que o Ministério da Educação deve criar cursos de graduação que visem à “formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil

e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a *educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua*” (Brasil, 2005, grifo meu). Este destaque também é dado no Art. 13:

O ensino da *modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas*, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de *nível médio* e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Brasil, 2005, grifo meu).

O artigo acima cita explicitamente o Ensino Médio, nível de ensino que é foco desta pesquisa. A Educação Bilíngüe e o ensino da LP2 para surdos são citados outras vezes no decorrer do mesmo texto legal, a saber, no Art. 14, § 1º, inciso II, que aborda que as instituições federais de ensino devem “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o *ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos*”; e III-c, fala-se da necessidade de “professor para o *ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas*”. Essa questão é também citada no Art. 15, onde está escrito: “Para complementar o currículo da base nacional comum, o *ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos*, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental” (Brasil, 2005, grifo meu).

No Capítulo VI, que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, lê-se:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – *escolas e classes de educação bilíngüe*, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores *bilíngües*, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;  
II - *escolas bilíngües* ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas *escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução* utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005, grifo meu).

Outra lei que trata dessa questão é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei nº 13.146. No Art. 3º, V, apresenta-se a Libras como uma das formas de interação e comunicação dos cidadãos brasileiros. No capítulo IV, que trata do direito à educação, no Art. 28, lê-se que

incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] IV - oferta de *educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua*, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015, grifo meu).

Além desses instrumentos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei 14.191/2021, acrescentou a modalidade da Educação Bilíngue de surdos. Nela a Educação Bilíngue para surdos é definida, no Art. 60-A, como:

a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em *português escrito, como segunda língua*, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021, grifo meu).

A mesma Lei assegura no § 2º que “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 2021). No entanto, apesar de tais instrumentos legais apresentarem a oferta de educação bilíngue para surdos e o ensino de LP2, ainda existe uma “carência de pesquisas e de documentação que abordam o ensino do português escrito aos estudantes surdos. Essa lacuna favorece inúmeras dificuldades nas práticas oferecidas a esse público” (Espírito Santo, 2020, p. 16). Em virtude disso, essa pesquisa visa trazer reflexões e colaborações para tal lacuna que existe nos estudos acerca do ensino-aprendizagem da LP2 para surdos no Ensino Médio.

Vários materiais podem ser encontrados acerca do ensino de LP como língua materna (LM), no entanto, pouquíssimos materiais discutem práticas de ensino acerca do ensino de LP2 para alunos surdos numa perspectiva bilíngue, principalmente, no Ensino Médio. O tratamento dado ao ensino de LP2 para surdos nesta etapa do ensino é exíguo. Assim, faz-se necessário desenvolver estudos que tratem deste público e deste nível de ensino específico a fim de preencher tal lacuna.

Sobre orientações e perspectivas de aprendizagem no ensino de LP2 para surdos, posso citar o livro “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica”, volumes 1 e 2, lançados em 2004 pelas autoras Heloísa Maria Moreira Lima Salles, Enilde Faulstich, Orlene Lúcia Carvalho e Ana Adelina Lopo Ramos; e o livro “Idéias para ensinar

português para alunos surdos” das autoras Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt lançado em 2006 pelo MEC (Ministérios da Educação e Cultura).

Os primeiros livros fazem parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos surdos promovido pela Secretaria de Educação Especial. Segundo o prefácio dos livros:

Nossa proposta de reflexão é formulada em duas partes: a primeira compreende três unidades e aborda a situação lingüística e cultural do surdo, considerando a aquisição da linguagem em uma perspectiva biológica e psicossocial, situando o ensino de português como segunda língua para os surdos no âmbito de políticas de idioma e da legislação vigente da educação nacional; e propondo a aplicação dessas concepções na definição de abordagens, métodos e técnicas a serem adotados no ensino de português (escrito) para surdos, em face das necessidades colocadas pelas características de sua produção escrita. A segunda parte consiste de oficinas temáticas de projetos educacionais voltados para o ensino de língua portuguesa para surdos, em que se exemplificam algumas etapas dessa elaboração, em particular a revisão teórica do tema, a coleta de materiais ilustrativos dos temas examinados (situações reais de fala, imagens, desenhos e outros) e a aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos, na formulação de atividades didático-pedagógicas e no desenvolvimento de tecnologias educacionais. Partindo da simulação de situações de ensino e aprendizagem orientadas para alunos com nível intermediário de português, os projetos abordam questões de gramática e de leitura e produção de textos (Salles; Faulstich; Carvalho; Ramos, 2004a, p. 7-8).

Assim, o volume 1 aborda, na Unidade I, a origem e história da LP, questões acerca de política lingüística e ensino de LP2, cultura surda, aspectos históricos e institucionais da Educação dos surdos; na Unidade II: questões sobre linguagem e cognição, linguagem e sociedade e características das línguas de sinais; a Unidade III trata das abordagens do ensino de línguas (da abordagem audiolingual à interacionista) para, por fim, falar um pouco sobre o texto escrito da pessoa surda das páginas 120 a 127.

O volume 2 é um pouco menos teórico. Como sua proposta é apresentar projetos educacionais para o ensino de português para surdos, ele inicia abordando a leitura e produção de textos na perspectiva do ensino de LP2 para surdos, sugerindo alguns procedimentos. As autoras citam também texto e contexto; estratégias de processamento textual cognitivas, textuais e socio interacionais; qualidades da textualidade: coerências e coesão textual; gêneros e tipos textuais. A partir da página 42, o livro apresenta propostas de exercícios de leitura, interpretação, produção a partir de diversos gêneros textuais.

Acerca da terceira publicação, a autora afirma que seu objetivo é “apresentar sugestões de como desenvolver atividades para ensinar o Português considerando o contexto apresentado” (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 7). O livro apresenta, no capítulo 1, as línguas no contexto da educação de surdos, a educação bilíngue no contexto do aluno surdo, a importância da Libras no processo de alfabetização e cita os estágios de IL na aprendizagem da língua portuguesa com

exemplos. Por fim, no capítulo 2, são apresentadas sugestões de atividades como “saco das novidades”, “saco surpresa”, “mesas diversificadas” etc. que apresentam o trabalho principalmente com a oralidade em Libras, a exploração do conhecimento de mundo que servem de base para o ensino de LP2, mas ainda não abordam as questões do ensino da LP. O que se observa no livro são ideias de como ensinar Libras para Surdos, e não LP com a publicação se propõe. Vale salientar que todas as atividades são voltadas para a educação infantil e/ou ensino fundamental I.

Esses três materiais ainda não respondem ao questionamento acerca do que e como ensinar. Um material mais recente e que traz orientações curriculares acerca do ensino de LP2 para surdos é a “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, lançada pelo MEC em 2021. Fruto de discussões, debates e estudos do Grupo de Estudo e Pesquisa Interinstitucional para Sistematização de propostas teórico-metodológico-práticas para o Ensino de Português como Segunda Língua para estudantes surdos matriculados na Educação Básica ao Ensino Superior, o documento foi elaborado em parceria com a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de surdos do MEC.

Ele abrange a divisão proposta pelo sistema educacional brasileiro que vai da Educação Básica ao Ensino Superior. Na Educação Básica, encontram-se os cadernos referentes às etapas da Educação Infantil — da creche à pré-escola; do Ensino Fundamental, dividido em anos iniciais e anos finais; e do Ensino Médio. Por último, foi elaborado o caderno relativo ao Ensino Superior.

A proposta foi elaborada para alunos surdos matriculados em escolas que ofertam educação bilíngue para surdos na educação básica e no ensino superior, sistematizada e elaborada por pesquisadores renomados na área de ensino de LP2 para surdos. O Caderno IV trata da etapa do Ensino Médio. Ele foi pensado para estudantes surdos proficientes na Libras e que a têm como L1. Ela está dividida nos níveis C1, C2 e C3, representando, respectivamente, o 1º, 2º e 3º anos.

A proposta possui uma carta ao professor com orientações acerca do material, seguida de quadros organizados em cinco colunas na ordem: competências gerais, habilidades, objetos do conhecimento, gêneros textuais e unidades temáticas. As habilidades estão ligadas a conteúdos e gêneros, apresentando uma quantidade expressiva de quadros. Como o próprio nome diz, é uma proposta curricular, assim, os cadernos não apresentam orientações

metodológicas sobre como esse ensino deve ser realizado, mas apresenta orientações valiosas sobre quais conteúdos abordar e quais gêneros utilizar.

Um ponto a destacar é que essa proposta considera o estudante ideal, aquele que estudou/estuda em escola bilíngue e que passou por todas as etapas de ensino neste tipo de educação. No entanto, apesar de haver instituições educacionais para surdos, acredito que poucas seguem o modelo de educação bilíngue de surdos conforme será apresentado nesta pesquisa. No caso dos estudantes que atendo, por exemplo, em sua maioria, eles estudaram em escolas inclusivas ou escolas de surdos que ainda não se encaixam no modelo de educação bilíngue e, portanto, ofereceram uma educação aquém do apresentado na proposta.

O que fazer, por exemplo, com o estudante que já está no Ensino Médio e não teve a oportunidade de ter uma educação bilíngue na Educação Infantil e no Ensino Fundamental a partir do descrito na proposta? Meus alunos chegam a mim no Ensino Médio sem a base linguística necessária para avançar nos conteúdos do currículo formal de cada série. Além disso, possuem conhecimentos díspares de LP em uma mesma sala o que também dificulta o processo educativo. Portanto, é necessário buscar formas de adaptar o currículo da proposta para os estudantes oriundos das diferentes realidades do país e que já passaram pelas etapas anteriores antes do surgimento e aplicação desse modelo de currículo.

Dessa forma, esta pesquisa é pertinente dada a escassez de material que oriente o trabalho do professor com alunos surdos com diferentes perfis e níveis de conhecimento da LP. Sem entender as reais necessidades dos estudantes, não há como traçar metas de ensino-aprendizagem condizentes.

### **1.4.3 Hipóteses**

Sustento esta pesquisa sob a hipótese de que conhecer os níveis da interlíngua (IL) pode ajudar a chegar a uma provável resposta para quais conteúdos ensinar. A compreensão acerca da escrita peculiar em LP desses estudantes por meio da constatação das fases da IL e em qual delas cada aluno se encontra talvez possa ajudar a compreender quais estratégias utilizar para ajudá-los a avançar na produção de textos mais inteligíveis e que garantam a manutenção da comunicação entre os interlocutores envolvidos. Brochado (2003, p. 35-36), ao falar sobre sujeitos que apresentam a IL, afirma que:

a interlíngua reflete padrões sistemáticos de erros e de estratégias comunicativas, sendo muitos desses erros desenvolvimentais, desaparecendo se o indivíduo receber

um *input* suficiente e apropriado. O entendimento desses erros e uma grande quantidade de *input* ajudam os indivíduos a moldar a sua produção de modo que ela se aproxime o máximo possível da língua-alvo.

Em suma, conhecer os níveis de IL poderá servir também para descobrir “os padrões sistemáticos”, ou seja, quais as necessidades comuns aos estudantes a fim de propor, no doutorado, suportes didáticos que sirvam como ponto de partida para auxiliar o professor de LP2 no seu trabalho com estudantes surdos no Ensino Médio.

O objetivo da linguagem é a comunicação. Assim, mais do que alcançar a norma culta, nas aulas de LP2 para surdos, o objetivo principal do professor deve ser auxiliar seus alunos a conseguirem comunicar-se minimamente, interagir com seus interlocutores dado que a linguagem é “atividade social e interativa” (Marcuschi, 2008, p. 21).

Em minha atuação, ao fazer pesquisas que me ajudam a responder a minhas inquietações, encontro muita teoria e pouco material efetivamente prático e que mostre uma direção metodológica para a solução de tais questões. Assim, é possível que entender as fases da IL, seja essencial para, a partir delas, propor caminhos para a prática de ensino de LP2 na modalidade escrita para surdos no Ensino Médio que sejam adequados às necessidades desses estudantes. O estudo da IL, sem dúvida, tem relevância por ter aplicação prática.

No que se refere à maneira peculiar e característica que os alunos surdos escrevem, na chamada IL, posso destacar algumas das possíveis razões pelas quais ela se justifica. Uma delas diz respeito à aquisição tardia da L1 por parte das crianças surdas. De acordo com Skliar (1997, p. 132), entre as crianças surdas “95% são filhas de pais ouvintes, os quais, em geral, desconhecem ou rejeitam a língua de sinais”. Além disso, a descoberta da surdez é tardia e demorada. Conforme Quadros e Cruz (2011, p. 27): “no Brasil, a idade média do diagnóstico de Deficiência Auditiva (DA) está em torno de 3 a 4 anos (Silveira, 1992), podendo levar até dois anos para ser concluído e, dessa forma, acarretar danos irreparáveis para a criança e onerar custos para a Sociedade”.

Essa demora na descoberta da surdez prejudica sobremaneira a aquisição de linguagem das crianças surdas, além de trazer prejuízos emocionais, cognitivos e sociais (Costa-Calixto, Souza, Sansão, 2020). Enquanto crianças ouvintes por volta dos 3 a 4 anos já possuem uma língua consistente, as crianças surdas filhas de pais ouvintes ainda nem sequer foram expostas a um *input* linguístico adequado para aquisição de sua L1.

Infelizmente, muitas famílias, ao descobrirem a surdez, são incentivadas a buscar a “cura”. São oferecidas esperanças de normalização da alteridade surda, como se a surdez fosse uma doença, não fosse uma condição que faz parte do sujeito e, por isso, tentam de todas as

formas encaixá-lo no modelo ouvinte de ser e se comunicar por meio do uso de aparelhos de amplificação sonora, implante coclear e terapias fonoaudiológicas. Muitas vezes, após anos de tentativas frustradas de que o sujeito surdo “fale” — fala vista aqui enquanto vocalização sonora —, a Libras é finalmente ofertada, em última instância. Assim, “até os pais tomarem conhecimento da língua de sinais e admitirem o seu uso, as crianças ficam praticamente sem *input* linguístico” (Quadros; Cruz, 2011, p. 25).

Muitas vezes, a criança surda só terá acesso à Libras no ambiente escolar no contato com outras crianças surdas. Em casa, a comunicação continua sendo limitada e restrita, mesmo com a adoção dos “sinais caseiros” por parte da família:

Dentro de casa, a família e essas crianças surdas, normalmente, criam um sistema gestual para se comunicar, chamado de “sinais caseiros, [...] mas com limitação linguísticas significativas”, o que resulta em “um atraso significativo no seu desenvolvimento linguístico e possíveis dificuldades emocionais e na aprendizagem” (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 25, 27, 28). Os “sinais caseiros” podem servir para a comunicação imediata, porém, não estabelecem uma comunicação profunda com a criança (Costa-Calixto; Souza; Sansão, 2020, p. 45).

Essa aquisição tardia da L1 contribui para a aquisição tardia ou insuficiente da L2. As crianças chegam na escola sem uma L1 consistente e são obrigadas a aprender a ler uma L2. Além da aquisição tardia da linguagem, há o fato de essas crianças serem “incluídas” em escolas regulares onde não há preparo por parte da equipe escolar para a oferta de educação de qualidade. Como não ouvem, o modo como as aulas são ministradas não permite que eles se apropriem efetivamente da língua estudada.

Como demonstrado na seção seguinte, a Educação Bilíngue é para garantir a inclusão educacional das pessoas surdas. Porém, o que se tem praticado nas escolas é a integração de alunos às classes em que a LP é ensinada enquanto LM. Os alunos são postos em uma sala de aula sem que os professores conheçam sua língua e suas especificidades linguísticas. Muitas vezes, apenas com o suporte do TILSP que é essencial em sua educação, mas não é garantidor dela. Ter a figura do intérprete em sala de aula não garante educação efetiva para a pessoa surda dado que seu papel é de mediador. A responsabilidade primordial pelo ensino sempre caberá ao professor. É papel dele fazer as adaptações curriculares e metodológicas para o aluno surdo não do TILSP.

Sobre como ensinar, dentro da Educação Bilíngue de surdos, vários autores destacam a chamada Pedagogia visual como um tipo de abordagem “culturalmente sensível aos participantes” (Mendes, 2015, p. 217), ou seja, parte da compreensão de que os alunos vêm de diferentes contextos culturais e que suas experiências, valores e modos de comunicação são

influenciados por suas culturas de origem. Entender a Pedagogia Visual pode lançar luz para o modo como ensinar LP2 para surdos.

#### **1.4.4 Objetivos**

##### 1.4.4.1 Objetivo Geral

Identificar as características latentes à produção textual escrita em LP dos estudantes surdos do 3º ano do Ensino Médio do IFBA, Campus Salvador, no ano de 2023.

##### 1.4.4.2 Objetivos Específicos

- Analisar uma produção textual escrita de cada estudante surdo matriculado no 3º ano do Ensino Médio do IFBA, Campus Salvador no ano de 2023 com vistas a enumerar as características gráfico-visuais, morfosintáticas e semântico-pragmática encontradas, separando-as nos níveis de IL propostos nesta pesquisa com base em Brochado (2003);
- Relacionar os níveis de IL encontrados com a história de vida dos estudantes surdos para compreender como seu histórico com a linguagem influencia seu processo de aquisição da escrita da LP2 (interdependência linguística);
- Buscar características comuns nas produções textuais escritas desses estudantes (níveis de IL) com o objetivo de eleger um conteúdo para a apresentação de uma proposta piloto de abordagem, seguindo a metodologia de ensino de LP2 e a Pedagogia Visual para surdos.

#### **1.5 PERCURSO INVESTIGATIVO**

Nesta seção, apresentarei a natureza da investigação, bem como uma exposição detalhada dos procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação.

Quanto à natureza, esta pesquisa classifica-se como *aplicada*, pois busca orientações que fundamentem a resolução de um problema prático que é a necessidade de analisar a produção textual escrita em Língua Portuguesa de estudantes surdos do 3º ano do Ensino Médio do IFBA, Campus Salvador, observando o fenômeno denominado IL. De acordo com Chaves (2012, p. 73), “a pesquisa aplicada é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver

problemas concretos [...] tem, portanto, finalidade prática, ao contrário da pesquisa pura, motivada basicamente pela curiosidade intelectual do pesquisador”.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa *qualitativa interpretativista* visto que sua preocupação não reside na representatividade numérica, mas sim, no aprofundamento da compreensão acerca de aspectos subjetivos de fenômenos sociais. Bogdam e Bilklen (1982 *apud* Ludke; André, 1986, p. 11) descrevem as características desse tipo de pesquisa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto; 4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

No que se refere à análise interpretativista, ela se mostra adequada a essa pesquisa visto que, conforme Moita Lopes (1994, p. 331):

Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem. [...] o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.

Dessa forma, é essencial interpretar os dados fornecidos pela investigação dada sua natureza qualitativa. Compartilho com o autor da “clara preferência pela investigação de natureza interpretativista, que me parece mais adequada para tratar dos fatos com que o linguista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador” (Moita Lopes, p. 332).

Quanto aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como *descritiva*, um tipo de pesquisa bastante utilizado “para tratar de temas de ordem social, como por exemplo, os fenômenos educacionais (Rocha; Bernardo, 2011, p. 87) Além disso, as pesquisas descritivas:

têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população fenômeno ou então o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sobre este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados tais como questionário e a observação sistemática. (Gil, 2002, p. 42)

Neste tipo de pesquisa, busca-se compreender um grupo específico, descrevendo-se suas características e a existência de associações entre variáveis. Assim, faz-se necessário delimitar o universo da pesquisa, os elementos que serão pesquisados, o tamanho da amostra visando a

representatividade dos grupos investigados com base em características tidas como relevantes pelo pesquisador e pelos participantes.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa classifica-se como *estudo de caso*. Esta é uma modalidade de pesquisa que permite o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, proporcionando amplo e detalhado conhecimento. De acordo com Gil (2002, p. 54), o estudo de caso “é encarado como o delineamento mais adequado para investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”. Dessa forma, o estudo de caso mostra-se eficiente para, por exemplo,

preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; [...] e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2002, p. 54).

Por meio do estudo de caso, é possível proporcionar uma visão global acerca do problema apresentado, bem como identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. Apesar de alguns autores afirmarem que tal tipo de estudo demanda muito tempo para ser realizado, “a experiência acumulada nas últimas décadas mostra que é possível a realização de estudos de caso em períodos mais curtos e com resultados passíveis de confirmação por outros estudos” (Gil, 2002, p. 55).

Esta pesquisa também se caracteriza como *pesquisa-ação*, uma abordagem que combina pesquisa e prática, permitindo que o pesquisador investigue questões específicas enquanto atua para resolver problemas reais. É um

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1988, p. 15).

Visto que a pesquisa-ação tem como foco principal melhorias práticas, ela ocorre a partir de um ciclo contínuo de ação e reflexão. Ao identificar o problema, implementa-se uma ação, observam-se os resultados e reflete-se sobre o que funcionou ou não. Para isso, faz-se necessário, participação ativa dos atores envolvidos. Além disso, os resultados e/ou soluções encontrados são adaptados às necessidades e características específicas da comunidade ou grupo em questão (Thiollent, 1988).

O *locus* da pesquisa é o ambiente da sala de aula de LP2 para surdos do IFBA, Campus Salvador e os sujeitos da pesquisa são 4 estudantes surdos regularmente matriculados no 3º ano do Ensino Médio do ano 2023.

A fim de cumprir os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos adotados para a realização do trabalho envolvem *levantamento bibliográfico* sobre a Teoria da Interlíngua (Selinker, 1972; Brochado, 2003) e a Teoria da Interdependência Linguística (Cummins, 1981; 1986; 1991; 2002); *entrevista semiestruturada* a fim de descobrir em que contextos os estudantes adquiriram a Libras e a LP e como a aquisição da sua L1 contribuiu para o aprendizado de LP2 visando a elucidar os resultados que serão obtidos na etapa a seguir: análise de produções textuais dos estudantes.

A entrevista semiestruturada foi feita em Libras com os quatro alunos surdos matriculados no 3º ano do Ensino Médio e registradas em vídeo. As entrevistas foram realizadas individualmente e separadamente a fim de que não houvesse interferência nas respostas um do outro nem qualquer tipo de constrangimento por parte do estudante. Os arquivos gerados estão salvos e armazenados na nuvem pelo período de 5 anos.

Após esta etapa, foi coletada uma produção textual de cada estudante realizada como parte das avaliações feitas em sala de aula do corrente ano. Tais produções foram analisadas para se perceber em que nível de IL os textos deles se encontram de acordo com a classificação elaborada nesta pesquisa baseada na proposta de Brochado (2003). A partir dos dados obtidos nas entrevistas, foi feita uma análise interpretativista para perceber quais os fatores que influenciam e corroboram com o nível de IL em que se encontram.

Importante salientar que as produções textuais dos estudantes surdos, que foram analisadas e serão apresentadas na seção à frente, são do gênero dissertativo-argumentativo, texto cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Após a análise das produções textuais escritas de cada estudante, foi escolhido um conteúdo que apareceu nas produções de todos os alunos e cuja necessidade de abordagem foi perceptível. Sobre esse, foi elaborada e aplicada uma proposta piloto de abordagem do tema que segue a metodologia de ensino de LP2 e a Pedagogia Visual para surdos. Tal escolha e a proposta será abordada em seção à frente.

## 2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

O tema “Educação Bilíngue” vem sendo amplamente discutido no Brasil, sobretudo no que se refere ao ensino de inglês em escolas particulares. Uma breve pesquisa feita no Google Acadêmico com os descritores “educação bilíngue no Brasil”, com recorte de artigos publicados a partir de 2020, apresentou 15.900 entradas. Ao acrescentar à pesquisa a palavra “inglês”, aparecem 11.700 resultados.

No entanto, quando se trata de educação bilíngue para surdos, existem outras especificidades. Assim, para compreender quais as especificidades envolvidas no ensino de LP2 para surdos dentro da perspectiva da educação bilíngue, faz-se necessário compreender um pouco mais a respeito desta grande área em que ela se insere.

### 2.1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Sobre o conceito de Educação Bilíngue, Hamers e Blanc (2000, p. 189 *apud* Megale, 2019, p. 22) definem-na como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea<sup>17</sup> ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Assim, a educação bilíngue permite que os estudantes desenvolvam habilidades linguísticas em duas línguas distintas, aprendendo a se comunicar em sua LM e em uma L2.

Sobre este tópico, é importante diferenciar *língua de instrução*, *língua de ensino*, *língua de comunicação* e *língua de interação*. Acerca desses conceitos, o caderno introdutório da “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos” define estes termos da seguinte forma:

**Língua de instrução:** é a língua apresentada para os estudantes no material instrucional, em formato impresso ou digital, em videolibras, escrita de sinais ou em português escrito.

**Língua de ensino:** é a língua com a qual o professor ensina, escolariza, transmite o conhecimento linguístico e de mundo aos estudantes.

**Língua de comunicação:** é a língua com a qual, no ambiente escolar, o estudante, o professor e os demais profissionais da comunidade escolar transmitem uma mensagem e eventualmente recebem uma resposta. Relaciona-se à linguagem como instrumento, como código capaz de transmitir uma mensagem ao receptor.

---

<sup>17</sup> Apesar de esta ser uma definição comum de Educação Bilíngue, ele não se aplica em sua integralidade à educação bilíngue de surdos, pois não se admite o uso simultâneo da Libras e do Português na modalidade oral. O uso simultâneo não se configura como Educação Bilíngue de/para surdos.

**Língua de interação:** é a língua com a qual o estudante estabelece contato com os outros, interage, dialoga, se expressa; é a língua constituidora da relação entre os sujeitos que convivem entre si (Nascimento *et al*, 2021, p. 38).

Dessa forma, para se intitular Educação Bilíngue, é necessário que haja duas línguas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e que ambas se constituam como línguas de instrução, de ensino, de comunicação e de interação.

Pensando por esta ótica, a Educação, verdadeiramente, Bilíngue encontra-se disponível, em sua maioria, para as classes favorecidas, em escolas que têm em sua proposta o modelo bilíngue. Nesses casos, ocorre uma educação em que se privilegia o ensino do inglês como L2, em sua maioria, com o objetivo de enriquecimento cultural ainda com possibilidades de intercâmbio.

Já em escolas públicas e/ou particulares convencionais, o ensino de línguas estrangeiras é meramente feito como disciplina curricular com o objetivo de preparar o estudante para o ENEM, para o mercado de trabalho, entre outros. Importante salientar que as disciplinas ministradas em escolas regulares de ensino, como Inglês ou Espanhol, sem a utilização delas para construção de conhecimento ou para fins acadêmicos em áreas diversas não se encaixam em Educação Bilíngue dado que não são línguas de comunicação e interação, apesar de serem usadas como língua de instrução e até de ensino (Megale, 2019, p. 22). A autora ainda afirma que

De modo geral, divide-se a Educação Bilíngue em dois grandes domínios: um voltado para alunos das classes dominantes, e o outro, para alunos de grupos minoritários. Quando se discute Educação Bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, vale lembrar que esses estudantes, com frequência, vêm de comunidades socialmente desprovidas, como as indígenas, no Brasil, e algumas de imigrantes hispânicos, nos Estados Unidos. Por Educação Bilíngue voltada para alunos das classes dominantes, entende-se uma Educação quase sempre de caráter elitista, que visa o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior (Megale, 2019, p. 15).

No caso de estudantes oriundos de grupos minoritários, como indígenas, imigrantes e surdos, que estudam em escolas monolíngues em que a LP é ensinada com a metodologia de LM, sua língua é, na maioria das vezes, desconsiderada no processo educacional. Apesar de a legislação abordar o ensino da Libras para surdos, por exemplo, isso não ocorre na maioria das escolas brasileiras. Abordando o decreto 5.626/2005, Santos (2021, p. 66) afirma que

Embora o decreto garanta a oferta de escolas e classes bilíngues, não define a língua de sinais como língua de instrução prioritária abrindo diferentes possibilidades desse

ensino, a exemplo de salas com alunos ouvintes e surdos, utilizando a língua oral auditiva como instrução e a tradução da aula por intérprete.

Dessa maneira, muitos interpreta(ra)m equivocadamente o decreto acreditando que a mera presença do intérprete de Libras na sala de aula, torna-a bilíngue. Infelizmente, apesar de o decreto falar da inserção da disciplina Libras na educação básica, pouco se discutiu sobre como isso seria feito. Stumpf (2009, p. 234, 436-37, grifo meu) atesta que

A construção de um modelo bilíngue de educação para os surdos é uma tarefa complexa e exigente e as soluções simplistas só mascaram o inadequado da instituição escolar. Se não dedicarmos a necessária atenção e recursos, não trabalharmos com rigor científico, a Educação de Surdos vai continuar sendo um fracasso. Embora as boas intenções e ações de alguns, a mudança estrutural na base ainda não está acontecendo. O que temos observado são *práticas insuficientes e distorcidas*, a mais comum coloca os professores de surdos para lecionar algumas horas de Língua de Sinais. Não há um currículo para essa disciplina, é ignorada a história e a identidade surda e os surdos precisam acessar todos os conteúdos em Língua de Sinais, não apenas ter algumas aulas de Libras.

É necessária uma mudança estrutural para que haja uma educação verdadeiramente bilíngue de surdos no Brasil. Tivemos um avanço com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB, para dispor acerca da modalidade de educação bilíngue de surdos. No entanto, como atesta a autora supracitada, ainda se percebem práticas insuficientes e distorcidas. No que tange ao ensino de Libras nas escolas, Albres e Saruta (2013, p. 100) atestam:

Pereira (2008), Didó e Fronza (2011) indicam que o ensino de Libras e a seleção do conteúdo a ser objeto deste ensino têm-se revelados, por vezes, equivocados, geralmente influenciados pelo uso da língua portuguesa nessa aula, ou pela concepção de língua como sistema compartimentado em que os alunos devem aprender vocabulário ou gramática. Os professores acabam usando livros didáticos de Libras como segunda língua para ensino de Libras como língua materna (PEREIRA, 2008), principalmente pela falta de material didático para este fim. Os professores surdos não têm autonomia na escola, são usados como dicionários e seguem os projetos escolares de outras disciplinas (SILVEIRA e REZENDE, 2008). Estes são alguns dos problemas indicados na história deste ensino.

Vários fatores contribuem para que o acesso à educação bilíngue seja precário para públicos minoritários, o que inclui os estudantes surdos. Um fator, citado por Megale (2019, p. 23), diz respeito ao fato de o Inglês ser a língua de maior prestígio no Brasil, o que acarreta o surgimento de escolas bilíngues nessa língua, em detrimento das demais 220 línguas em circulação no território brasileiro. Assim, faz-se necessário “atentar para não reforçar o caráter excludente e elitista da Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, [...] visando a

construção de relações mais equânimes em nossa sociedade” (Megale, 2019, p. 26). São essenciais políticas linguísticas que atentem para as necessidades dos grupos minoritários.

Muitos acreditam que o objetivo da educação bilíngue é ofertar ao sujeito um conhecimento linguístico equivalente em ambas as línguas, porém,

dependendo das demandas comunicativas dos diferentes contextos sociais com os quais o indivíduo convive (família, escola, igreja, trabalho e vizinhança, por exemplo), ele sempre desenvolverá conhecimentos distintos nas línguas de seu repertório. Como o bilíngue não utiliza suas línguas para os mesmos fins e com os mesmos interlocutores, dificilmente ele alcançará o mesmo nível ou tipo de conhecimento em cada língua com que opera (Megale, 2019, p. 18).

Compreender isso deve moldar o ensino de uma L2 com vistas a atender às necessidades de uso de seus estudantes a fim de sair da falsa ideia do falante ideal inexistente:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (Maher, 2007, p. 73 *apud* Megale, 2019, p. 18).

Em resumo, para que uma educação seja considerada bilíngue, o estudante necessita ser educado nas duas línguas. A L2 precisa ser língua de instrução, de ensino, de comunicação e de interação e deve ser usada com objetivos acadêmicos, ou seja, para aquisição de conhecimentos em áreas diversas (Megale, 2019).

Após essa breve explanação acerca da Educação Bilíngue, vejamos agora informações acerca da Educação Bilíngue de surdos.

## 2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE/PARA<sup>18</sup> SURDOS

O Bilinguismo de/para Surdos, conforme Lopes (2011), é uma proposta educacional na qual o sujeito surdo terá acesso a duas línguas no contexto escolar: a língua de sinais, por ser sua L1; e a língua do país em que vive na modalidade escrita, sendo dessa forma usada como língua instrucional. Conforme a Lei nº 14.191 no Art. 60-A:

---

<sup>18</sup> As preposições carregam diferentes sentidos. Enquanto a preposição PARA representa uma educação pensada para os sujeitos surdos, a preposição DE carrega o sentido de pertencimento e posse, ou seja, é uma educação feita por eles, e não apenas para eles sem a sua participação.

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a *modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua*, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, grifo meu).

Assim, a lei apresenta as duas línguas na escola com o mesmo grau de prestígio. A lei ainda afirma no Art. 60-A, § 2º, que “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 2021).

A proposta de educação bilíngue de/para surdos surge como um reconhecimento político da surdez enquanto diferença linguística e cultural. De acordo com Santos e Campos, (2013, p. 25):

Esta proposta contempla o direito linguístico da pessoa surda e possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais, por meio de sua língua de domínio, respeitando ainda suas *condições diferenciadas de aprendizado (metodológicas)*, e os *aspectos culturais e sociais inerentes à surdez*. Além disto, defende-se o ensino da língua portuguesa como segunda língua, visando o conhecimento aprofundado de ambas as línguas e mundos, e a presença de profissionais que conheçam e/ou dominem a língua de sinais, bem como sejam cientes de tais condições educacionais do aluno surdo (grifo da autora).

Acerca dessa citação, os pontos destacados merecem atenção: a condição diferenciada de aprendizagem do sujeito surdo e os aspectos culturais e sociais envolvidos devido à surdez. Novamente citando a Lei, o Art. 78-A, I destaca que essa educação deve “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura”, ratificando a citação acima. Sobre estes pontos, pesquisadores da área de Educação de surdos têm desenvolvido trabalhos acerca da importância da visualidade na educação das pessoas surdas, culminando na Pedagogia Visual.

Importante reafirmar que a concepção de Educação Bilíngue para surdos não corresponde ao que ocorre nas escolas inclusivas em que estudantes ouvintes e surdos estudam na mesma classe nas quais os alunos surdos têm aulas em LP com a presença do TILSP que faz a interpretação para a Libras. Nesse contexto, a Libras não está sendo utilizada como língua de instrução, muito menos a educação do sujeito surdo está sendo planejada nessa língua.

Vejamos agora a relação entre a educação bilíngue de/para surdos e sua cultura visual.

## 2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE/PARA SURDOS E A(S) CULTURA(S) SURDA(S)

Para que ocorra a educação bilíngue para surdos, não basta que o professor seja bilíngue e utilize a Libras como língua de instrução, ensino, comunicação e interação. Faz-se necessário levar em conta a(s) cultura(s) surda(s) na Educação de tais sujeitos. De acordo com a Lei nº 14.191, no Art. 79-C, inciso I, os programas de ensino devem visar a “fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais” (Brasil, 2021).

Conforme Santos (2006, p. 35, 44, 45), “considera-se como cultura todas as maneiras de existência humana [...] todos os aspectos da vida social. A cultura é um produto coletivo da vida humana”. A sociedade é multifacetada e composta por múltiplos grupos sociais que possuem diversas formas de viver e de organizar essa vida em sociedade, as relações de trabalho, as relações familiares etc. A cultura, portanto, envolve essas formas de organização, bem como os elementos materiais e imateriais desses grupos sociais que estão intimamente relacionados. Santos (2006, p. 41) afirma que:

Cultura passa a ser entendida como uma dimensão da realidade social, a dimensão não material [...]. Essa dimensão é a do conhecimento num sentido ampliado, é todo conhecimento que uma sociedade tem sobre si mesma, sobre outras sociedades, sobre o meio material em que vive e sobre a própria existência. Cultura inclui ainda as maneiras como esse conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política. O estudo da cultura assim compreendida volta-se para as maneiras pelas quais a realidade que se conhece é codificada por uma sociedade, através de palavras, ideias, doutrinas, teorias, práticas costumeiras e rituais.

Como exposto acima, a cultura envolve conhecimento. Somente os seres humanos produzem conhecimento e conseguem transmiti-lo de geração em geração. Este conhecimento se expressa através de diferentes mecanismos como a linguagem, os juízos de valor, a arte, a religião etc., gerando códigos próprios para cada grupo, formas de organização com suas peculiaridades. O termo “cultura” pode ser usado “para falar não apenas em sociedades, mas também em grupos no seu interior” (Santos, 2006, p. 36). Assim, existem culturas nacionais e outros agrupamentos culturais menores dentro de cada nação. É aí que as culturas surdas se encaixam.

Cultura surda é um tema bastante complexo. A pesquisadora surda Karin Strobel (2016) aborda, em suas pesquisas, o povo surdo, a comunidade surda<sup>19</sup> e sua cultura. Apesar de não

---

<sup>19</sup> Comunidade surda é “uma espécie de espaço onde se difundem a língua e cultura surdas. Essas comunidades estão espalhadas pelo mundo inteiro reunindo surdos e ouvintes que partilham do mesmo ideal de luta pela manutenção dos interesses de igualdade e acessibilidade dos surdos” (Santana; Santana, 2020 p. 7).

habitarem o mesmo espaço geográfico, os surdos constituem um povo porque “estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços” (Strobel, 2016, p. 38). Visto que eles possuem características comuns e produzem conhecimentos e formas de enxergar o mundo diferentes de outros grupos humanos que ouvem, pode-se afirmar legitimamente que eles possuem culturas próprias. Ainda citando a autora:

Cultura surda é o jeito de o sujeito entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. [...] O essencial é entendermos que cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e de comportamentos (Strobel, 2016, p. 29-30).

Os Surdos enxergam o mundo de maneira diferente dos ouvintes em alguns aspectos porque sua vida é pautada na experiência visual, não na auditiva. O mundo foi feito para os ouvintes. A cultura baseada na audição não reflete os anseios, os valores e os costumes do povo surdo, por isso as culturas surdas são uma forma de resistência às imposições do ouvintismo<sup>20</sup>. É uma criação do povo surdo para tornar o mundo e a sociedade acessível para eles.

Belaunde e Sofiato (2019, p. 80) afirmam que “a comunidade surda não tem uma identidade fixa, pelo contrário, os surdos são diferentes entre si e estão em constantes mudanças, como decorrência das diferentes histórias, famílias, religiões, entre outros aspectos que caracterizam cada um”, por isso, a utilização do termo “culturas surdas” no plural.

Visto que a “linguagem é uma ferramenta na construção de identidades. É através da linguagem que os indivíduos coconstruem e negociam suas identidades e crenças” (Barcelos, 2013, p.161). Assim, ao estarem em contato com seus iguais, os sujeitos surdos trocam experiências e se identificam pela língua, histórias de vida, hábitos e valores comuns. Dessa forma, para que haja o desenvolvimento e fortalecimento das culturas surdas, é necessário que haja convivência entre os pares pois, desta maneira, o sentimento de identificação e pertencimento surge, bem como o compartilhamento dos traços e valores culturais.

Por isso, não se pode falar em ensino de LP2 para Surdos sem levar em consideração suas culturas e identidades do povo surdo. Strobel (2016) destaca oito artefatos culturais dos

---

<sup>20</sup> Segundo Skliar (1998, p. 15), ouvintismo “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

surdos, elementos que vão além do material, representam atitudes, tradições, valores, normas etc. do povo surdo e constituem suas formas de ver, entender e transformar o mundo. Esses artefatos culturais serão abordados a seguir.

Entender os elementos que constituem as culturas surdas é essencial para que os professores de surdos possam inseri-los em seus planejamentos a fim de contemplar, reconhecer e valorizar a diferença e a diversidade cultural dos alunos, integrando essa diversidade ao processo de aprendizagem do LP2, corroborando com a Lei nº 14.191 que diz, no Art. 79-C, inciso III que os programas de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para estudantes surdos, devem “desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos” (Brasil, 2021).

### **2.3.1 Artefatos das Culturas Surdas**

De acordo com Strobel (2016, p. 44), artefatos se referem “àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo”. De acordo com a autora, os principais artefatos das culturas surdas são: a experiência visual; as artes visuais; o artefato linguístico; o familiar; a vida social e esportiva; a política; a literatura surda e os artefatos materiais. Vejamos cada um deles a seguir.

- **Experiência Visual**

Por serem surdos, tais sujeitos percebem o mundo de maneira diferente. Nas palavras dos autores surdos Perlin e Miranda (2003, p. 218 *apud* Strobel, 2016, p. 45):

Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual (*sic*) surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Os surdos são sujeitos essencialmente visuais. Isso significa que tudo será experimentado, significado, principalmente, pela visão. Nas palavras de Strobel (2016, p. 45), doutora surda:

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e de som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: desde os latidos de um cachorro

– que é demonstrado por meio de movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Seus olhos interpretam as circunstâncias, através das experiências visuais e constroem o significado das coisas ao seu redor. Skliar (2001) afirma que, na maioria das vezes, a visualidade dos surdos é destacada apenas quando se fala de sua capacidade cognitiva e/ou linguística. No entanto, a experiência visual dos surdos inclui a construção de significações comunitárias e culturais que incluem desde a criação do sinal pessoal visual, ao humor, metáforas, imagens e tantos outros recursos visuais. Dessa forma, os recursos visuais possuem uma grande importância para o surdo e devem ser explorados pelos profissionais que trabalham com pessoas surdas nos diversos espaços para garantir a acessibilidade, infelizmente, “a sociedade dificulta a participação do sujeito surdo, deixando de colocar muitos recursos visuais que promovem sua acessibilidade em vários espaços” (Strobel, 2016, p. 49).

Por exemplo, em locais onde as pessoas são chamadas pelo nome ou por uma senha, pode-se usar um painel que apareça o nome da pessoa a ser atendida, como já ocorre em algumas clínicas e hospitais. Outra situação: como um surdo pode ser avisado da mudança de horário do seu voo em um aeroporto se o aviso apenas for dado de maneira sonora? A maioria dos alarmes, como o de incêndio, é sonoro. Como um surdo será avisado de um incêndio se não houver mais ninguém com ele no ambiente em que se encontra? A pessoa surda fica sempre depende de um ouvinte sendo que poderia ser-lhe garantida a autonomia se fossem utilizados recursos visuais e tecnológicos já existentes no mercado. Estratégias, recursos e dispositivos visuais garantem ao surdo independência, acessibilidade e podem significar a diferença entre a vida e a morte.

Além disso, ter uma experiência visual implica usar a visão em substituição à audição como meio de comunicação. Chegamos assim, ao segundo artefato da cultura surda: o linguístico.

- **Linguístico**

A língua de sinais é um dos principais traços ou marcador cultural surdo. Não somente isso, ela é fundamental para que o sujeito tenha acesso às informações e aos conhecimentos do mundo que o cerca e construa sua identidade. Esse artefato refere-se à criação, utilização e difusão da língua de sinais pela comunidade surda. Conforme Strobel (2016, p. 53):

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta a língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

A língua de sinais proporciona ao surdo acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas potencialidades. A língua oral não pode ser acessada naturalmente pelo sujeito surdo, portanto, o contato mais precoce possível com a língua de sinais é fundamental, desempenhando um papel vital em diversos aspectos de sua vida, pois permitirá que às pessoas surdas compreendam a si mesmas e ao mundo, entendam seu entorno e criem uma visão positiva sobre si mesmas. Esta visão dependerá também, em grande parte, da família que será abordada a seguir.

- **Família**

O artefato familiar abrange a questão do nascimento de crianças surdas em lares onde os pais são ouvintes ou surdos. A autora aponta que, na maioria dos casos, a chegada de uma criança surda nas famílias surdas é comemorada como uma dádiva, enquanto para famílias ouvintes é uma lástima, como pode ser notado na citação a seguir:

O nascimento de uma criança surda é um acontecimento alegre na existência para a maioria das famílias surdas, pois é uma ocorrência benquista pelo povo surdo, que não vê essa criança como um “problema social”, como ocorre com as maiorias das famílias ouvintes (Strobel, 2016, p. 58).

Num lar surdo, as crianças surdas estão “envoltas nesse ambiente fraterno sinalizante, elas têm a oportunidade de adquirir a Libras como sua língua materna” (Costa-Calixto, Souza, Sansão, 2020, p. 42), o que lhes proporciona “o *input* linguístico necessário para sua aquisição e é fundamental para o desenvolvimento, não apenas linguístico, mas também cognitivo, afetivo e social” (Costa-Calixto, Souza, Sansão, 2020, p. 49). Quando são filhos de surdos, as crianças se identificam com seus pais, compreendem que são sujeitos diferentes linguística e culturalmente e aceitam de maneira natural e positiva sua condição.

No entanto, quando nascem num lar ouvinte, as crianças ficam alheias ao que acontece ao seu redor por não conseguirem acessar a língua de seus pais e familiares:

Na maioria dos casos, com famílias ouvintes, o problema encontrado para esses sujeitos surdos é a carência de diálogo, entendimento e da falta de noção do que é a cultura surda. Cito exemplo abaixo:

*Em muitas ocasiões eu não entendia o que falavam ao redor da mesa durante as refeições ou durante as novelas na televisão e muita vez implorava às pessoas pela pouca atenção e explicação sobre tudo* (Strobel, 2016, p. 61, grifo da autora).

A maioria dos surdos nasce em lares de ouvintes e sentem-se estranhos, desconfortáveis e incompreendidos. Muitos se sentem como se não fizessem parte daquele lugar, como se estivessem em um país ao qual não pertencem. Rosani Suzin, surda-cega, sentia-se assim na infância. Em um vídeo disponível no YouTube<sup>21</sup>, sua mãe relata que, um dia, ela estava olhando insistentemente para o mapa-múndi, chorando, como se estivesse procurando por algo. Quando ela lhe questionou pelo que ela buscava, ela disse que procurava pelo seu país, onde ela pudesse utilizar a língua de sinais livremente.

Os pais sentem-se frustrados com a “anormalidade” de seus filhos e, na maioria das vezes, tentam de toda forma a aquisição da língua oral por meio de terapia fonoaudiológica com medo de que eles se isolem do mundo, mas acabam por fazer isso quando privam seus filhos do acesso à LS. A família e o modo como ela encara a surdez será determinante na construção cultural e identitária das crianças surdas. Dizeu e Caporali (2005, p. 591) afirmam

Se os pais recebessem orientações adequadas quanto à importância da Libras para o desenvolvimento da criança, sobre as possibilidades que essa língua oferece para a criança se comunicar com eles de forma clara, contar-lhes sobre suas brincadeiras, aprender seus ensinamentos e adquirir conhecimento, com certeza seriam poupados dessa criança e de seus pais transtornos e prejuízos, e principalmente os problemas emocionais a que estes são submetidos. É imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a Libras como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento lingüístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida. Quando a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento de linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente. A família é o alicerce para a criança e quando esta base não está firme advirão conseqüências para o desenvolvimento, gerando comportamentos agressivos e frustrações.

Assim, faz-se necessário que as famílias de surdos com pais ouvintes sejam orientadas sobre a importância da língua de sinais para a constituição do sujeito surdo a fim de ajudá-los a adquiri-la o mais cedo possível para evitar frustrações e repercussões negativas e dar-lhes o suporte necessário para seu desenvolvimento. Conforme Costa-Calixto, Souza e Sansão (2020,

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IP9P69UawDc>

p. 51), “os pais de crianças surdas também precisam aprender Libras para poder estimular a aquisição de linguagem de seu filho(a) surdo(a) com a Libras, pois é dentro de casa que a aquisição de linguagem começa”.

Como notado das entrevistas, os estudantes, cujas mães se interessaram pelo aprendizado da Libras, possuem uma relação com a LP2 mais próxima. Sendo feita a inclusão e socialização dentro do próprio lar, os sujeitos surdos poderão socializar em outros ambientes que é do que se trata o quarto artefato cultural proposto por Strobel (2016).

- **Vida Social e Esportiva**

Nas associações de surdos, promovem-se diversos eventos, dentre eles, eventos esportivos, jogos coletivos, festas, eventos comemorativos, entre outros eventos que perpassam a vida social da comunidade surda. Todos esses eventos são de suma importância para sua recreação e lazer e possibilitam a convivência com a língua de sinais e a interação entre seus pares. Strobel (2016, p. 78) relata:

O padrão de comportamento do povo surdo versa também pela habitual frequência aos bailes das associações de surdos com seus desfiles de misses surdas, discursos longos e repetitivos dos presidentes e representantes de outras associações, a entrega de troféus e medalhas aos atletas surdos nos eventos esportivos de surdos. Nos bailes e festas promovidos pelas associações de surdos, geralmente no salão, há poucos sujeitos surdos dançando e a grande maioria está conversando em seus cantos, pois, os sujeitos surdos, quando reencontram seus amigos de muitos lugares do país, sentem mais necessidades de colocar em dia as conversas para saberem as novidades do que de dançar. E aqueles que dançam no salão, ou são sujeitos ouvintes — amigos ou familiares de surdos — ou são sujeitos surdos que sentem a vibração da música e gostam de dançar. A maioria procura imitar os passos, tentando adivinhar o ritmo musical, observando os outros dançando; ou então dançam livres, à sua maneira, afinal, nesses bailes e festas de cultura surda não há regras de ritmo musical correto e muitas vezes acontece que quando acaba a música, eles continuam dançando.

Além das festas e encontros, os surdos competem em diversas modalidades esportivas, chegando a se organizar em grupos esportivos específicos para surdos. Existem, por exemplo, a Confederação Brasileira de Desportos Surdos (CBDS), o Comitê Internacional de Esportes dos Surdos (CISS), as Surdolimpíadas entre outros eventos desportivos.

Além do esporte, as comunidades surdas utilizam a arte para se expressar. É o que veremos a seguir.

- **Artes Visuais**

Os sujeitos surdos exploram a arte para demonstrar sua visão de mundo, divulgar suas culturas e identidades surdas de maneira criativa. Várias pinturas, esculturas, poesias, contos, peças teatrais etc. representam os anseios e as lutas da comunidade surda de maneira poderosa e bela. Como afirma Bataglin (2012, p. 7):

Como os surdos utilizam para a sua comunicação a visão, na arte eles encontram a satisfação para expressarem o que sentem, o que pensam, o que vivenciam. Suas produções artísticas visam mostrar um pouco sobre o ser surdo, sua história, sua língua, as emoções do surdo e tentar desvendar formas possíveis de entender a cultura surda. Suas manifestações também podem expor a história de luta e opressão que muitos surdos sofreram no passado e suas conquistas no decorrer desses anos.

Existem pinturas surdas bastante expressivas que retratam as vivências, experiências, frustrações, dificuldades e mais outros elementos comuns ao povo surdo. Uma delas que me chama muito a atenção, é o quadro *Family dog* da artista surda Susan Dupor.

**Figura 1: quadro *Family Dog***



O quadro apresenta uma crítica ao modo como o surdo é tratado e visto pelas famílias ouvintes, como um simples cachorro com quem quase não há comunicação. No quadro, percebe-se que a criança surda — provavelmente, uma menina, por causa do vestido rosa — está separada dos demais por uma cerca. Além disso, os rostos estão borrados e desfigurados. Isso pode significar a barreira da comunicação, a falta de acesso às informações que os surdos sofrem diariamente num lar que não sabe sua língua. Os olhos esbugalhados e a língua para fora podem referir-se à visão que se tem do sujeito surdo como alguém deficiente e com problemas cognitivos e sociais. Uma pintura forte e expressiva!

Outra forma de arte bastante usada pelos surdos é a literatura. Vejamos mais informações acerca dela a seguir.

- **Literatura Surda**

A Literatura é uma das várias manifestações artísticas inventadas pelo homem. De acordo com Nunes (2010):

A literatura não é espelho do mundo social, mas parte constitutiva desse mundo. Ela expressa visões de mundo que são coletivas de determinados grupos sociais. Essas visões de mundo são informadas pela experiência histórica concreta desses grupos sociais que as formulam, mas são também elas mesmas construtoras dessa experiência.

É neste sentido que a Literatura Surda se constitui como um reflexo da experiência coletiva do povo Surdo. De acordo com Karnopp (2006, p. 102):

Utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo lingüístico e cultural diferente.

Em outras palavras, os gêneros produzidos em língua de sinais pelas pessoas surdas, — relatos de histórias de vida, contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem, teatro, poemas visuais, entre outros — e que possuem, necessariamente, a língua de sinais, a cultura e a identidade surdas como elementos centrais são considerados parte da Literatura Surda que se estabelece por meio de livros impressos e virtuais, que apresentam muitas figuras ou utilizam a escrita de sinais. Esses gêneros normalmente apresentam

personagens surdos e tramas que envolvem diferenças entre o modo de ser do surdo e do ouvinte. Esses textos traduzem a experiência visual e outras representações dos surdos como um grupo que possui língua e culturas diferentes. Sobre isso, Strobel (2016, p. 68) afirma que:

A literatura surda refere-se às várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e/ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos, e sobre a valorização de suas identidades surdas.

De acordo com Heinzelmann (2015, p. 85): “a Literatura Surda se apresenta de modo recorrente como a) muito visual; b) centra-se na linguagem estética; c) carrega elementos que nos fazem aprender a partir das coisas ditas; e d) carrega elementos que nos fazem aprender a partir da forma como as coisas são ditas”.

As histórias, piadas, peças teatrais surdas etc. utilizam os elementos culturais surdos, fazendo com que ouvintes alheios a essas questões não as compreendam e vejam “graça” nas piadas, por exemplo. Graças à tecnologia, a literatura surda tem-se expandido e mais produções culturais têm-se espalhado, sobretudo, pelas redes sociais.

Note agora o próximo marcador cultural surdo.

- **Político**

Este artefato refere-se aos movimentos surdos que, de acordo com Klein (2005), são “movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura”. Os sujeitos surdos querem exercer o direito da diferença. Durante muitos anos, o ouvintismo foi imposto de maneira violenta a eles. Hoje, esse processo continua, algumas vezes, de maneira velada. É por isso que os movimentos surdos surgiram como uma política de “resistência às práticas ouvintistas até então hegemônicas nos diferentes espaços educacionais, sociais e culturais, como também um espaço de luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais e das identidades surdas” (Klein, 2005, p. 1).

Surgiram assim as associações de surdos, clubes, entre outros espaços nos quais os surdos se reuniam a fim de compartilhar seus interesses. Por meio da língua de sinais, eles compartilham experiências, sonhos e reafirmam o direito ao livre uso de sua língua que lhes foi tolhido por muito tempo.

A depender da sociedade, os movimentos surdos se diversificam, tendo algumas especificidades locais. No entanto, interesses comuns são partilhados por surdos do mundo todo

e estes são discutidos mundialmente pela *World Federation of the Deaf* (WFD) criada em 1951 com o objetivo de formar um espaço para discussão e articulação das lutas das comunidades surdas ao redor do mundo.

No Brasil, o principal órgão de luta pelos direitos da comunidade surda é a Federação Nacional de Integração dos Surdos (Feneis). Segundo seu site<sup>22</sup>:

A Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, fundada em 16 de maio de 1987, é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos... Uma de suas principais bandeiras é reconhecimento da cultura surda, através da propagação da Língua de Sinais, especialmente através de sua inserção no mercado de trabalho... Desenvolve ações de educação informal e permanente, com intuito de valorizar o ser humano e estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir, sem envolver-se em questões político-partidário... São atendidos pela Feneis: surdos, pessoas com perda auditiva, professores de Libras, pesquisadores, familiares de surdos, instituições, organizações governamentais e não-governamentais, profissionais da área, dentre outros. Aliás, suas diferentes manifestações sempre se destinam a todos os públicos, em diversas faixas etárias e estratos sociais, sem distinção e sem discriminação.

Chegamos agora ao último artefato proposto por Strobel (2016).

- **Materiais**

Além de todos esses artefatos imateriais, estão os materiais que dizem respeito à transformação e adaptação do meio ao modo de vida e comportamento dos surdos, possibilitando a acessibilidade em seu dia a dia. Isso inclui adaptar mecanismos antes sonoros para sua realidade visual:

Um bom exemplo de artefato cultural material surdo seriam as campanhas domésticas... Como funciona a campanha da casa de um surdo, já que ele não a ouve? Como fica sabendo que há alguém do outro lado da porta? Os surdos resolveram isto com a campanha de luz, que acende o pisca ao toque do botão... Há inúmeros outros aparelhos, como relógios de pulso que vibram para marcar as horas ou despertar, babás eletrônicas com lâmpadas que são acionadas ao haver ruído no quarto do bebê, porteiros eletrônicos com câmeras e telas para a visualização da pessoa que pede para entrar no prédio ou em casa e muitos outros (Freitas, 2009, p. 43-44).

Além desses mecanismos utilitários, com as inovações tecnológicas, vários aplicativos como o WhatsApp e plataformas como o YouTube, têm sido utilizados pelos surdos para

---

<sup>22</sup> <https://feneis.org.br/o-que-e/>

facilitar sua vida, auxiliar a interação e como forma de registrar sua língua e suas produções artísticas e culturais:

falando em tecnologia, esta tem sido uma das ferramentas mais usadas pelos surdos para produção, circulação e consumo de suas artes, para a comunicação dos artistas surdos. Ela tem se tornado fundamental para o surdo produzir, registrar, se expressar, continuar produzindo e se subjetivando como surdo, como sujeito da experiência visual. E como peça da tecnologia, a mídia vem tomando papel central na divulgação das artes surdas (Bataglin, 2012, p. 14).

Interessante notar que, apesar de esses serem alguns dos artefatos comuns da comunidade surda, cada indivíduo se relaciona com eles de maneiras diferentes o que faz com que haja várias culturas surdas e diferentes identidades entre eles.

Até aqui vimos os artefatos ou elementos que compõem as culturas surdas, mas como inseri-los na educação para surdos? É o que veremos na seção a seguir.

## 2.4 PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Como vimos, os surdos significam o mundo em que vivem por meio da visão. Esta forma de se relacionar com o mundo, a partir de experiências visuais, influencia diretamente no modo como eles aprendem. Dessa forma, a metodologia de ensino e as estratégias usadas com os alunos surdos devem ser pautadas em uma perspectiva de ensino bilíngue e intercultural que utilize suas características visuais e leve em conta a(s) cultura(s) surda(s) no processo educativo. Conforme Costa-Calixto, Souza e Sansão (2020, p. 49):

Visto que a relação dos surdos com a língua e com o mundo é, primordialmente, visual, sua educação deve convergir com essa especificidade. Assim, considerando a importância da visualidade na vida dos surdos, desenvolveu-se uma metodologia denominada pedagogia surda ou pedagogia visual.

Alguns autores consideram o termo Pedagogia Surda e Pedagogia Visual como equivalentes:

segundo Campello (2007), os termos pedagogia visual e pedagogia surda são antigos e equiparáveis. Remontam à percepção de que a pedagogia não poderia ser a mesma para todos os sujeitos, que ela precisaria respeitar as especificidades das diversas comunidades atendidas pelo ambiente educacional. Embora, quando se fala em pedagogia visual trata de uma metodologia de ensino de surdos pautada nos recursos visuais, espaciais e na língua de sinais – LS (*sic*) é importante fazer do signo linguístico visual um grande aliado no desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos discentes surdos. (Rebouças, 2019, p. 5-6 *apud* Henrique, 2021).

Apesar de a autora afirmar que os termos são equiparáveis, Streiechen, Krause-Lemke, Oliveira e Cruz (2017) dizem que “a pedagogia surda requer a presença do professor surdo na instituição”. Em vista disso, o termo que utilizarei nesta pesquisa será Pedagogia Visual.

Essa pedagogia leva em conta os aspectos culturais e sociais do povo surdo. Refere-se a “um modo de ensinar sujeitos surdos, no qual a língua de sinais e suas características visuais são exploradas e se tornam o centro da prática pedagógica” (Digiampietri; Matos, 2013, p. 50). A Pedagogia Visual insere-se dentro da semiótica imagética. De acordo com Campello (2007, p. 106), a semiótica imagética

é 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... É a imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais... podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética.

Esse campo de estudos considera os recursos que a modalidade visogestual das línguas de sinais possui. O uso do corpo no espaço, os movimentos e expressões faciais e corporais podem ser utilizados na negociação de sentidos para construir conhecimentos. Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 187-188) atestam que

Nesse Campo, fala-se da cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido, por exemplo, por meio de uma fotografia, suscitando reflexões acerca de temas sociais, aspectos econômicos e políticos que se entrelaçam em um determinado período histórico. Uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido, evocar significado sem a presença de qualquer texto escrito. Uma imagem suscita o leitor a reflexões de situações, da sociedade, que, ao mesmo tempo em que são captadas neste meio, são também reflexos da mesma, revelando elementos de exclusão social, consumismo, abandono, felicidade, entre outros da nossa sociedade. As imagens são documentos sociais e bastante explorados pela mídia televisiva e jornalística, visto que as imagens impactam colaborando para a construção de julgamentos capazes de reconfigurar a opinião pública e os conceitos dos sujeitos. É nessa direção que as possibilidades de leitura de imagens poderiam ser mais bem exploradas pela escola, na busca da construção de sentidos. Assim, um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse à tona conceitos, opiniões, e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor (Lacerda; Santos; Caetano, 2014, p. 187-188).

A semiótica imagética tem muito a contribuir para a educação de surdos por propagar a “cultura do olhar”, tão importante para a educação bilíngue de surdos. No caso do sujeito surdo

que está adquirindo o Português como L2, recursos imagéticos podem dizer muito mais do que textos escritos e garantir a apreensão de diversos conhecimentos. Imagens, fotografias, charges, entre outros recursos podem proporcionar aos professores rico material para a discussão de questões sociais, econômicas, políticas que permitirão aos estudantes surdos construir repertório para atuarem como cidadãos plenos. Esses mecanismos visuais são amplamente utilizados na Pedagogia Visual.

Como será discutido, existe pouco material de qualidade acessível para surdos o que torna árduo o papel do professor para preparar suas aulas. Dessa forma, usar recursos imagéticos permite o enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem pois suscita no estudante reflexões e visão crítica acerca dos objetos de conhecimento com que se depara. Ao utilizar a Pedagogia Visual, o professor leva em consideração a diferença do aluno surdo no processo educacional:

Assim, a constituição de uma pedagogia visual representa um aprofundamento nas questões relativas aos processos de compreensão e interpretação do mundo pelo surdo, por meio da experiência visual, uma vez que, na sociedade contemporânea, o visual é solicitado a todo o momento, além de referir-se a um traço cultural, significando uma posição política frente à sociedade (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 79-80).

Ao aliar o uso dos elementos visuais ao processo de aprendizado, o professor utiliza material real e usual para os estudantes que se deparam com estímulos visuais cotidianamente; potencializa suas ações rumo ao aprendizado em sala de aula; ao mesmo tempo em que torna suas aulas atrativas.

Cabe à escola e aos professores de surdos<sup>23</sup> buscar formas de inserir a Pedagogia Visual em suas aulas, não apenas nas de línguas, mas, conforme citação, em todas as disciplinas. Os recursos citados pelos autores — “uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme” — devem figurar nos planejamentos das aulas. O professor deve buscar também recursos que estejam imersos dentro do interesse dos estudantes e tragam elementos culturais surdos para promover a identificação com seus pares. Trazer conteúdos feitos por surdos é essencial também, pois permite que os estudantes vejam as potencialidades dos sujeitos surdos e se vejam também como produtores de conhecimentos, conteúdos, saberes diversos e tenham uma visão positiva acerca de sua condição.

Importante destacar que não basta utilizar recursos visuais para que a pedagogia seja constituída como visual:

---

<sup>23</sup> A pedagogia visual não beneficia apenas os estudantes surdos, mas também os ouvintes (Lacerda; Santos; Caetano, 2014).

Compreende-se, que o uso da visualidade dentro do contexto educacional do surdo vai além da mera constatação de signos visuais, exigindo do professor estratégias, recursos, conhecimentos e vivências específicas, uma vez que a visualidade é abordada sob um ponto de vista histórico e cultural (Belaunde; Sofiato, 2019, p. 78).

Essas “estratégias, recursos, conhecimentos e vivências específicas” partem do treinamento do olhar feito a partir das vivências na comunidade surda:

A língua de sinais, por suas características visuogestuais, possui uma diversidade de signos e de outros sistemas de significação por meio da velocidade, movimentação e da expressividade da leveza das mãos; dos braços, que podem configurar desenhos; e das expressões faciais, que muitas vezes são ininteligíveis para a percepção do olhar humano menos treinado, mas que pode ser muito significativo para o "olhar surdo" (Lacerda; Santos; Caetano, 2014, p. 190).

Mais uma vez, nota-se a importância do aprendizado da Libras por parte dos professores de alunos surdos<sup>24</sup>, bem como o contato com a comunidade surda para a compreensão e vivência dos aspectos culturais próprios da comunidade. Esse conhecimento permitirá que o professor utilize toda a potencialidade visual que a Libras possui ao lecionar para surdos.

Até aqui consideramos a Pedagogia Visual de maneira geral, vejamos agora sua aplicação no ensino de LP2 para surdos no Ensino Médio na perspectiva da educação bilíngue.

## 2.5 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E DA PEDAGOGIA VISUAL

Levando em consideração o Ensino Médio como a última etapa da educação básica, faz-se necessário buscar formas de garantir que os estudantes saiam da escola prontos para a universidade e/ou para o exercício da vida profissional. No caso dos estudantes surdos, isso só será possível se eles conseguirem comunicar-se fluentemente no Português escrito nas interações com a população ouvinte que desconhece a Libras e compõe a maioria do nosso país. Isso só se tornará realidade através da educação bilíngue de surdos que reconhece a Libras como a língua principal na educação desses sujeitos por meio da qual eles poderão adquirir a LP2 na modalidade escrita.

---

<sup>24</sup> Os professores de surdos que ainda não adquiriram a fluência em Libras devem buscar a parceria do TILSP para garantir que a PV seja utilizada em sua sala de aula. Cabe ao professor planejar as atividades e o TILSP pode ajudá-lo por contribuir com seu conhecimento linguístico da Libras e das características culturais dos estudantes surdos.

Como visto, a Educação Bilíngue pressupõe a existência de duas línguas no processo de ensino-aprendizagem nas quais ambas se constituam como línguas de instrução, de ensino, de comunicação e de interação. Porém, no caso dos estudantes surdos, a LP será usada predominantemente como língua de instrução já que não se fará uso da LP na modalidade oral para esse público em específico, mas apenas no material didático ofertado a eles. Sobre isso, Faria-Nascimento (2021, p. 12) explica que

A Educação Bilíngue de surdos... atende a um ensino essencialmente VISUAL das línguas envolvidas e comporta dois aspectos fundamentais: (i) o ensino EM Libras, isto é, mediado PELA Libras, como língua de ensino, instrução, comunicação e interação e PELO português escrito, como língua de instrução, presente somente nos materiais didáticos, textos impressos e em suportes visuais; também (ii) o ensino DE duas línguas: da Língua de Sinais Brasileira - Libras ou LSB, em todas as suas formas de representação (articulada e escrita), e do português, na sua representação escrita.

Dessa forma, o ensino de LP2 deve ser feito EM e POR MEIO da Libras com o objetivo comunicativo. Marcuschi (2008) traz considerações importantíssimas acerca do ensino de LP, focado no desenvolvimento das competências comunicativas. O autor apresenta que o ensino interativo e dialógico de LP precisa se pautar:

(a) na *noção de linguagem* como atividade social e interativa; (b) na *visão de texto* como unidade de sentido ou unidade de interação; (c) na *noção de compreensão* como atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados; (d) na *noção de gênero textual* como forma de ação social e não como entidade linguística formalmente constituída (Marcuschi, 2008, p. 21, grifos do autor).

Assim, o ensino de LP2 para surdos deve basear-se nessa abordagem sociointeracional da linguagem e utilizar o texto como unidade de sentido a partir da apresentação de diferentes gêneros textuais que circulam no cotidiano. A sala de aula deve ser um espaço de vivência linguística. Isso vai se refletir no tipo de material utilizado pelo professor. Os suportes didáticos precisam apresentar a língua contextualizada em diferentes situações comunicativas semelhantes as com que os estudantes poderão se deparar fora da sala de aula.

No já citado livro “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica”, volume 1, as autoras falam acerca da seleção do texto escrito a ser usado nas aulas de LP2. Elas afirmam que

o texto escrito não pode se restringir a transmitir informações estruturais e lexicais, mas caberá a ele assumir o *papel de contextualizador*, trazendo aspectos pragmáticos, sociolingüísticos e *culturais*. Os textos selecionados precisam, então:

- ser *autênticos*, sempre que possível;

- *conter temas relacionados à experiência dos aprendizes*, levando a um maior envolvimento pessoal e provocando reações e manifestações;
- *estar associados a imagens* - a boa opção seria artigos de revistas e jornais, que costumam estar ilustrados, bem como propagandas.

Essas características dos textos a serem usados para o ensino/aprendizagem de português por escrito para surdos estão relacionadas à concepção interacionista, a mais adequada para esse tipo de situação. (Salles *et al* 2004, p. 115, grifo meu).

Nessa citação, nota-se a perspectiva da Pedagogia Visual quando se fala da necessidade de que os textos devem “estar associados a imagens”, citá-los como um veículo de aspectos culturais e ainda conter “temas relacionais à experiência dos aprendizes”.

Como abordado no tópico anterior, a semiótica imagética pode garantir a apreensão de diversos conhecimentos, propiciando rico material para a discussão de questões diversas nas aulas de LP2, enriquecendo os processos de ensino-aprendizagem. Assim, imagens, fotografias, charges, histórias em quadrinhos, tirinhas, maquetes, esquemas, vídeos, gráficos, mapas mentais entre outros recursos devem ser utilizados pelos professores na preparação de suas aulas sem se esquecer da dimensão cultural. Almeida Filho (2018, p. 110) afirma que

Ao ensinar uma nova língua incluindo por força sua dimensão cultural, será preciso introduzir as representações culturais que já foram explicitadas (em estudos) no comportamento de falantes competentes para uso deliberado (mas não necessariamente sistemático!) nos planejamentos, nas aulas e nos exames.

Dessa forma, o objetivo do ensino de LP2 para surdos deve ser o de garantir o desenvolvimento da competência comunicativa em LP numa perspectiva intercultural. Em outras palavras, deve promover o intercâmbio entre as culturas surda e ouvinte para que o aluno surdo possa ser protagonista no exercício de sua cidadania. Deve apresentar elementos das culturas surdas em materiais feitos POR e PARA surdos.

Em se tratando de prática de leitura, ela deve ser vista como um processo de construção de sentidos, e não mera codificação. É uma atividade na qual autor e leitor interagem entre si. O texto só se constitui como tal no momento da leitura, quando o leitor, ao ativar o que já sabe, constrói o sentido do texto. Acerca dessa atividade, Salles *et al* (2004b, p. 21-23) sugerem alguns procedimentos que incluem a compreensão de aspectos tanto macro como microestruturais dos textos tais como:

*Aspectos macroestruturais*

- analisar e compreender todas as pistas que acompanhem o texto escrito: figuras, desenhos, pinturas, enfim, todas as ilustrações;
- identificar, sempre que possível, nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internas ao texto;
- situar o texto, sempre que possível, temporal e espacialmente;

- observar, relacionando com o texto, título e subtítulo;
- explorar exhaustivamente a capa de um livro, inclusive as personagens, antes mesmo da leitura;
- elaborar, sempre que possível, uma sinopse antes da leitura do texto;
- reconhecer elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas e minúsculas, bem como outros que concorram para o entendimento do que está sendo lido;
- estabelecer correlações com outras leituras, outros conhecimentos que venham auxiliar na compreensão;
- construir paráfrases em LIBRAS ou em português (caso já tenha um certo domínio);
- identificar o gênero textual;
- observar a importância sociocultural e discursiva, portanto pragmática, do gênero textual;
- identificar a tipologia textual;
- ativar e utilizar conhecimentos prévios;
- tomar notas de acordo com os objetivos;

#### *Aspectos microestruturais*

- reconhecer e sublinhar palavras-chave;
- tentar entender, se for o caso, cada parte do texto, correlacionando-as entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes;
- identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos;
- relacionar, quando possível, esses fragmentos a outros;
- observar a importância do uso do dicionário;
- decidir se deve consultar o dicionário imediatamente ou tentar entender o significado de certas palavras e expressões observando o contexto, estabelecendo relações com outras palavras, expressões ou construções maiores;
- substituir itens lexicais complexos por outros familiares;
- observar a lógica das relações lexicais, morfológicas e sintáticas;
- detectar erros no processo de decodificação e interpretação;
- recuperar a idéia geral de forma resumida.

Praticar todos esses aspectos na leitura em sala de aula contribuirá para a compreensão dos textos lidos e ajudarão os estudantes a terem autonomia na leitura visto que, comumente, muitos sujeitos surdos dependem do intérprete de Libras, de um ouvinte que saiba Libras ou de outro leitor um surdo mais proficiente para ajudá-los na compreensão dos textos. Além de auxiliá-los na atribuição de sentido e compreensão textual, esse trabalho com a leitura, compreensão e análise dos elementos que compõem os diversos gêneros de textos proporcionará aos estudantes modelos para a produção de seus próprios textos.

Acerca de quais conteúdos abordar no ensino de LP2 para surdos, o material já citado — a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: Caderno IV - Ensino Médio — é sem dúvida um documento que apresenta valiosas orientações para o ensino de LP para surdos nesta etapa.

Nele, “são apresentados os gêneros textuais que servem como mote e *input* linguístico para as aulas de português, acompanhados das unidades temáticas que norteiam a seleção temática dos textos a serem trabalhados” (Bernardino *et al*, 2021, p. 8). A proposta sugere diversos gêneros sem engessá-los, visando sempre o aprendizado de LP para o desenvolvimento

da competência comunicativa, estando em acordo com a noção defendida por Marcuschi (2008). Ainda nas palavras do autor, a:

análise do gênero engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas... podemos dizer que os gêneros são uma “*forma de ação social*”. Eles são um “*artefato cultural*” importante como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade (Marcuschi, 2008, p. 149, grifos do autor).

Dessa forma, o aprendizado de LP2 deve ser comunicativo e o focado no trabalho com os diversos gêneros, garantindo que os estudantes surdos adquiram a competência comunicativa por meio de textos reais que refletem os usos comuns da língua, contribuindo para sua participação plena como cidadãos. A produção textual escolar precisa refletir a condição dialógica e interativa da linguagem como prática social. O estudante precisa:

(i) ter o que dizer; (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer; (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer; (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; (v) escolher estratégias para dizer. Em suma: os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos na escola que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar (Bunzen, 2022, p. 251).

Para isso, as propostas e projetos em sala de aula devem ter contextos e interlocutores situados. O autor ainda afirma que “temos de pensar em aulas e materiais didáticos para esse nível de ensino que estabeleçam uma inter-relação entre as atividades de leitura, produção de texto e análise linguística e que não fragmentem a relação entre a língua e a vida” (Bunzen, 2022, p. 262). Conforme afirma Barreto (2023, p. 34):

as práticas de linguagem (leitura, análise linguística, oralidade e produção textual) devem estar articuladas para que as práticas interativas que se constituem entre os sujeitos sejam norteadoras para o ensino, pois, assim, torna-se possível considerar a língua como um sistema vivo e em constante evolução, não estático e mecanizado.

O processo de ensino-aprendizagem de LP2 precisa contemplar essas práticas de linguagem. Conforme Almeida Filho (2018, p. 117), ao falar acerca do ensino de línguas, ele afirma que:

No tocante aos objetivos, a ênfase hoje recai no desenvolvimento da capacidade de uso fluente da L-alvo e da habilidade de se comunicar com propriedade social e cultural e não apenas com precisão das formas gramaticais. O foco, portanto, é no uso

comunicativo e, em decorrência, secundariamente e quando justificável, na ação sistematizadora das formas da gramática que necessitam ser explicadas e convertidas em desempenho fluente. Para desenvolver a L-alvo objetiva-se trazer ou criar nas salas e extensões dela amostras vivas de uso de linguagem em forma de discurso autêntico.

Isso ainda permitirá que a gramática seja trabalhada a partir das necessidades que surgem nos momentos de produção textual dos gêneros escritos. Assim, para o desenvolvimento de habilidades comunicativas na língua alvo, o ensino de LP2 para surdos não deve focalizar-se no ensino de gramática como fim, mas no ensino dela para a aquisição de habilidades comunicativas/ interativas. Nos quadros da Proposta Curricular, os tópicos gramaticais são citados sempre relacionados à sua função na construção de sentidos dos textos. Isso corrobora com a visão de Marcuschi (2008, p. 57) que diz:

É claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua. Também não se deve reduzir a língua à ortografia e às regras gramaticais. E nesse sentido, temos a ver com uma correta identificação do que seja a gramática. O falante deve saber flexionar verbos e usar os tempos e os modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte; deve seguir a concordância verbo-nominal naquilo que for necessário à boa comunicação e assim por diante. Mas ele não precisa justificar com algum argumento porque faz isso ou aquilo nessas escolhas. O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua.

Como abordado, a metalinguagem exaustiva das aulas tradicionais de LP deve ser evitada, pois o aluno deverá saber usar, e não necessariamente explicitar as regras do uso. O autor destaca a importância do ensino da gramática na perspectiva da análise linguística, doravante AL, com vistas a proporcionar a construção das habilidades comunicativas. Tais práticas possibilitam aos estudantes refletirem acerca do funcionamento da língua. Sobre isso, Mendonça (2022, p. 192-193) afirma que

O trabalho com as práticas de AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, pensando em possibilitar a reflexão consciente sobre o fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Dessa forma, as práticas de AL devem ocorrer sempre vinculadas à leitura e produção textual, dos diversos gêneros, pois “as práticas de AL podem ser de grande auxílio, na medida em que supõe... um movimento de reflexão sobre virtudes do texto produzido e lacunas

percebidas, de natureza diversificada” (Mendonça, 2022, p. 205). Acerca de quais questões abordar no ensino de LP nas práticas de AL, Geraldi (2006, p. 74) esboça:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Dessa maneira, é importante que o estudante possa ter uma visão crítica acerca de sua própria escrita, para conseguir notar as lacunas que, porventura, aparecem em seu texto para que ele possa atender ao seu objetivo comunicativo. Essa reflexão precisa ser conduzida pelo professor mediante a correção conjunta com o aluno através do diálogo acerca do texto, feito sempre em Libras, e posterior adequação e/ou reescrita do texto.

Sobre a leitura no ensino de LP2 para surdos, a proposta curricular a compreende como um processo para além de decodificação de palavras ou como mero processo de tradução literal, mas como uma atividade de atribuição de sentidos que exige postura ativa por parte do leitor. Essa habilidade precisa ser ensinada e praticada nas aulas de LP2. Sobre essa visão, Koch e Elias (2009, p. 11) afirmam que

A leitura é pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Assim, reiterando o que foi citado acima, defendendo que o ensino de LP2 para surdos no Ensino Médio sob a perspectiva da Educação Bilíngue e da Pedagogia Visual deva seguir os seguintes parâmetros:

**Quadro 1 – Parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para surdos a partir da perspectiva da Educação Bilíngue e da Pedagogia Visual**

I.	Ensinar com enfoque comunicativo, considerando a linguagem como dialógica e sociointeracional;
II.	Utilizar a Libras como língua de instrução, de ensino, de comunicação e de interação;
III.	Utilizar a Língua Portuguesa como língua de instrução;
IV.	Utilizar diferentes gêneros textuais que circulam no cotidiano;
V.	Utilizar recursos que contenham a semiótica imagética;
VI.	Promover o intercâmbio entre as culturas surda e ouvinte numa perspectiva intercultural;
VII.	Levar em consideração temas de interesse dos estudantes e que abordem aspectos das culturas surdas ao selecionar os textos;
VIII.	Ensinar a gramática na perspectiva da análise linguística.

Fonte: produzido pela autora (2024)

Na seção 6, apresento uma proposta de suporte didático para ensino de um conteúdo de LP2 na modalidade escrita para os estudantes surdos que seguirá os parâmetros descritos acima.

### 3. INTERLÍNGUA E TEORIA DA INTERDEPENDÊNCIA LINGUÍSTICA

Como explanado, o sujeito surdo apresenta uma escrita peculiar, a chamada IL. Tal maneira de escrever tem relação intrínseca com a sua L1, pois ocorre uma interdependência entre as duas línguas. Essas informações serão apresentadas nesta seção. Inicialmente, vejamos como a hipótese da IL surgiu, sua definição e quais processos estão envolvidos na sua formação.

#### 3.1 CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO FENÔMENO INTERLÍNGUA

De acordo com Souza (2021), foi Larry Selinker — um linguista aplicado norte americano — que cunhou o termo “interlíngua” (IL) em seu artigo com mesmo nome em inglês, *Interlanguage*, publicado em 1972. Seu artigo foi um divisor de águas pois, a partir de seus estudos, os ditos “erros” encontrados na produção textual dos aprendentes de uma língua passaram a ser vistos sob uma ótica diferente.

Anteriormente, segundo a perspectiva behaviorista, fundada por Watson (1930), acreditava-se que a língua era “um tipo simples de comportamento, um hábito manipulável” (Paiva, 2014, p. 13). Assim, ensinar língua consistia na formação de hábitos através da repetição de estímulos, reforços positivos e negativos por meio de atividades graduadas. Como se acreditava que a aquisição de uma L2 consistia na formação e criação de rotinas automáticas, o ensino era focado na apresentação gradual de estruturas, através de exercícios estruturais.

Seguindo nessa linha, Skinner (1992) via a aprendizagem como resultado de um condicionamento, uma resposta aos estímulos externos que seriam imprescindíveis para o sucesso na aprendizagem. Segundo o teórico, o processo envolvido no ensino-aprendizagem de línguas consistiria em “um estímulo, uma resposta e um reforço” (Skinner, 1992, p. 14 *apud* Paiva, 2014, p. 14).

Para ele, o aprendizado ocorre em função de mudança no comportamento e essa mudança é resultado de uma resposta individual a estímulos proporcionados no meio. Quando um padrão ou comportamento é reforçado ou recompensado, o sujeito é condicionado a reagir. Nesta perspectiva, seria papel do professor de línguas reforçar o comportamento resultante dos estímulos para fortalecer a resposta desejada. Esse reforço positivo poderia ser feito por meio de elogios, boas notas etc. Além do reforço positivo, havia também os reforços negativos para evitar consequências indesejadas ou os ditos “erros”.

Nessa perspectiva, havia uma grande preocupação em que os alunos não cometessem erros e, para isso, a gramática lhes era apresentada através de uma série de exemplos ou modelos. Os paradigmas gramaticais e o vocabulário eram apresentados não explicitamente, mas em frases completas e cada vez mais complexas. O professor, centro do processo do ensino-aprendizagem, tinha o papel de dirigir e controlar o comportamento linguístico dos alunos.

Segundo os pesquisadores defensores dessa hipótese, “quanto mais diferentes forem as estruturas de duas línguas, mais difícil será a aquisição da segunda, o que faz com que uma comparação entre os dois idiomas possa prever as dificuldades em sua aquisição” (Paiva, 2014, p. 22). Paralelamente a isso, pensava-se que quanto mais próximas as línguas, mais fácil seria sua aquisição. Para eles, os hábitos da L1 trazidos pelo aprendente eram a causa de seus erros e dificuldades de aprendizagem já que os hábitos da L1 já estavam enraizados.

Surgiram assim, “os estudos em linguística contrastiva que tinham por objetivo descrever e comparar línguas para que fosse possível prever as dificuldades que os aprendizes enfrentaram ao aprender determinado idioma” (Paiva, 2014, p. 16). No entanto, conforme Littlewood (1998, p. 20 *apud* Paiva, 2014, p. 23), “alguns erros previstos pela análise contrastiva nunca ocorreram, e muitos outros erros nunca foram previstos, o que comprova que a língua materna não é a única fonte de erro”.

Assim, percebeu-se que os “erros” não surgiam apenas como respostas do sujeito às estruturas apresentadas pelo professor ou aos estímulos ambientais, mas que os aprendizes “se envolvem ativamente na construção de suas próprias ‘regras’ que, algumas vezes, apresentam pouca familiaridade com o insumo obtido” (Paiva, 2014, p. 23-24). Notou-se que as hipóteses criadas pelas aprendentes em contato com o idioma alvo da aquisição ocorrem internamente e a mera observação de comportamentos não era suficiente para explicitar como tais fenômenos e processos ocorriam.

As críticas a tal modelo levaram ao surgimento das ciências cognitivas, que caminharam na direção oposta na medida em que passaram a considerar os processos mentais como possibilidade de explicação da aquisição de L2. Isso fez com que o foco se deslocasse dos processos de ensino para os processos de aprendizagem, dando origem ao conhecido método audiolingual de Corder (1967). A sala de aula de línguas passou a figurar como um elemento de extrema importância, na qual os estudantes repetiam oralmente as estruturas apresentadas, a fim de memorizá-las e automatizá-las. Porém, o autor destacou que não bastava delimitar o material linguístico, o modo como este material seria internalizado pelos aprendizes não poderia ser ignorado (Souza, 2021).

Foi Corder (1967) que inaugurou a visão de que os erros cometidos pelo aprendiz de L2 são na verdade um sistema aproximativo entre a L1 e a L2, um indicativo de estado de competência linguística maleável e sujeito à reorganização linguística. Brochado (2003, p. 58) afirma que “Corder (1967) foi o primeiro a destacar a importância dos erros tanto para os alunos, como para os professores e os pesquisadores, pela informação que proporcionava sobre o processo de aprendizagem da L2”.

Assim, iniciava-se a construção da hipótese da IL. A ideia estava presente na teorização de Corder (1967), mas foi Selinker (1972) que cunhou e sistematizou o termo que será mais bem explicitado na seção a seguir.

### 3.2 O CONCEITO DE INTERLÍNGUA

O primeiro uso do termo IL é o encontrado pela primeira vez na citação a seguir:

... concentramos nossa atenção analítica *nos únicos dados observáveis aos quais podemos relacionar previsões* teóricas: os enunciados que são produzidos quando o aprendiz tenta dizer sentenças de uma língua alvo (LA). Este conjunto de elocuições para a maioria dos aprendizes de uma segunda língua não é idêntico ao hipotético conjunto correspondente de elocuições que teria sido produzido por um falante nativo da LA se ele tentasse expressar o mesmo significado que o aprendiz. Uma vez que podemos observar que esses dois conjuntos de elocuições não são idênticos, então, na construção de construtos relevantes para uma teoria de aprendizado de segunda língua, alguém estaria completamente justificado em supor, talvez até *compelido* a hipotetizar, a existência de um sistema linguístico separado baseado na saída observável que resulta da tentativa de produção de uma norma na LA por parte de um aprendiz. Chamaremos esse sistema linguístico de 'interlíngua' (IL)<sup>25</sup> (Selinker, 1972, p. 214, grifos do autor. tradução minha).

Selinker (1972) afirma que os enunciados construídos por aprendentes de uma língua alvo diferem dos que seriam realizados por falantes nativos com vistas a produzir os mesmos sentidos. Essa constatação o levou a hipotetizar a existência de um sistema diferente do sistema linguístico dos falantes nativos, nomeado por ele de IL.

---

<sup>25</sup> ...we focus our analytical attention upon *the only observable data to which we can related theoretical predictions*: he utterances which are produced when the learner attempts to say sentences of a targeted language. This set of utterances for most learners of a second language is not a identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning us the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even *compelled* to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of TL norm. This linguistic system we will call 'interlanguage' (IL).

A IL é uma produção em que ocorre a articulação entre as propriedades das línguas envolvidas, “um sistema que tem a posição estruturalmente intermediária entre as línguas nativa e língua alvo” (Brochado, 2003, p. 56). Tais estruturas não devem ser combatidas ou evitadas, já que elas se constituem como uma etapa esperada na aquisição de L2 visto que todo aprendiz faz generalizações e cria regras acerca do que aprende em decorrência de sua capacidade inata e criativa para a aquisição da linguagem:

Na aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz desenvolve sistemas de língua especiais que reúnem traços tanto da língua base (língua materna) quanto da língua meta (segunda língua), além de mostrar marcas lingüísticas características. Estes estados de língua intermediários são conhecidos pelo nome de interlíngua (Brochado, 2003, p. 35).

Dessa forma, a teoria da IL, defendida por Selinker (1972), trouxe a visão de que os “erros” são na verdade estágios em que os aprendizes se encontram rumo à fluência na língua alvo:

as discrepâncias formais — em outras palavras, os erros detectáveis no desempenho de um usuário de L2 — passaram a ser compreendidas como manifestação de processos cognitivos próprios à tarefa de internalização de uma segunda língua, não como deslizes aleatórios e meramente acidentais (Souza, 2021. p. 46).

À medida em que o conhecimento da língua se desenvolve, os enunciados se tornam mais complexos e os processos gramaticais antes ausentes passam a ocorrer com mais frequência, demonstrando que a aquisição da linguagem está em curso e evoluindo.

De acordo com Selinker (1972), alguns procedimentos são responsáveis pelo surgimento da IL. Eles serão explicados na seção seguinte.

### 3.3 PROCESSOS COGNITIVOS GERADORES DA INTERLÍNGUA

De acordo com Selinker (1972, p. 215, grifos do autor, tradução minha), há cinco principais processos geradores da interlíngua: “primeiro, *transferência lingüística*; segundo, *transferência de treinamento*; terceiro, *estratégias de aprendizado de segunda língua*; quarto, *estratégias de comunicação em segunda língua*; quinto, *supergeneralização de material lingüístico na língua-alvo*”<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> “first, *language transfer*; second, *transfer-of-training*; third, *strategies of second-language learning*; fourth, *strategies of second-language communication*; and fifth, *overgeneralization of target language linguistic material*”.

O primeiro processo, *transferência linguística*, é resultado da transferência de regras da língua fonte para a língua alvo. No caso do sujeito surdo, ele escreve palavras em Português, seguindo a estrutura gramatical da Libras. Por exemplo, na Libras é possível encontrar muitas sentenças na estrutura OSV (objeto-sujeito-verbo). Assim, alguns surdos escrevem seguindo tal ordenação: CASA EU IR.

O segundo processo, *transferência de treinamento*, decorre dos treinamentos ou exercícios feitos pelo aprendente. Ele transfere as regras aprendidas no treinamento recebido nas aulas da língua alvo. Para exemplificar, é possível observar a utilização de verbos com sentido diverso da LP, seguindo o processo de formação de palavras prefixais. Um exemplo é o uso do verbo RECORRER, no sentido de “correr de novo”, dado que o prefixo RE- significa “novamente” como no exemplo: MENINO RECORREU CASA.

O terceiro, *estratégias de aprendizado de segunda língua*, refere-se às regras que o aprendente apreende no contato com material linguístico da língua alvo, na leitura de textos na língua alvo. Refere-se a tendência de simplificação do sistema linguístico estudado. Por exemplo: PRECISAR VOCÊ VIR AQUI.

A quarta estratégia, *estratégias de comunicação em segunda língua*, reflete o conhecimento linguístico adquirido no contato com os falantes nativos da língua que está aprendendo. Um exemplo é o uso do verbo ESTAR abreviado como em ELE TÁ CASA.

Por último, *supergeneralização de material linguístico na língua-alvo* é a aplicação de uma regra a todas as situações. Isso pode ser observado em relação aos verbos irregulares da LP em que o aprendente usa as regras dos verbos regulares. Por exemplo, o aluno pode escrever EU FAZO, seguindo o paradigma de conjugação dos verbos regulares no presente do indicativo.

Tais processos/estratégias são a maneira com que os aprendentes tentam internalizar as regras da língua que está sendo adquirida. Eles são responsáveis pelo surgimento da IL. Muitas vezes, tais processos acabam por estagnar-se na produção textual desses sujeitos. Eles não conseguem avançar rumo à língua alvo. A esse fenômeno, Selinker (1972, p. 215) chamou de fossilização. Nas palavras do autor: “Os fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens linguísticos, regras e subsistemas que falantes de uma língua materna específica tenderão a manter em sua interlíngua referente a uma dada língua-alvo, independentemente da idade do aprendiz e da quantidade de explicações e instruções que ele receber em língua-alvo<sup>27</sup>”.

---

<sup>27</sup> “Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, new rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular IL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL”.

Dessa forma, certos itens linguísticos e regras permanecem na escrita de tais sujeitos independente de quanta instrução recebam: “a fossilização é um mecanismo pelo qual o falante tende a conservar em sua interlíngua certos elementos, regras e subsistemas linguísticos de sua língua materna em relação a uma língua objeto dada” (Baralo, 1999, p. 45 *apud* Brochado, 2003, p. 61). Assim, “eles param de aprender quando sua interlíngua contém pelo menos algumas regras diferentes das do sistema da língua alvo” (São Paulo, 2017, 24).

Interessante destacar que a fossilização não é privilégio dos surdos aprendizes de uma L2. Falantes de outras línguas também se comportam dessa maneira. No entanto, no caso dos surdos, muitas estruturas da IL, que deveriam apenas configurar estágios de aquisição, acabam por se manter indefinidamente na escrita desses sujeitos em particular. No caso dos estudantes pesquisados, a partir da análise dos textos apresentada à frente, nota-se que eles chegaram ao Ensino Médio com uma escrita estagnada na IL níveis 1 e 2. Será tal processo proveniente da carência de material linguístico ofertado a tais estudantes no nível de ensino anterior? De acordo com Brochado (2003), entre as possíveis causas da fossilização, está o tipo de *input* linguísticos fornecido aos aprendentes, pois a autora afirma que:

Dependendo do modelo de performance a que o aprendiz estiver exposto, sua interlíngua apresentará um maior ou menor grau de interferência da língua materna. Se o modelo de performance da língua estrangeira não for autêntico, isto é, se o professor não tiver um nível de proficiência equivalente ao de um nativo, o aprendiz já estará assimilando desvios que caracterizam a interlíngua, causando uma tendência maior à fossilização dos mesmos. Além disso, se a intensidade de exposição à língua estrangeira for insuficiente, a interlíngua persistirá por mais tempo, causando uma tendência maior à fossilização dos desvios. Isto porque as necessidades de comunicação na língua estrangeira enfrentadas pelo aluno podem exigir uma freqüente produção de linguagem imprecisa, que se não for contrabalançada e sobrepujada por input autêntico, acabará causando uma internalização prematura de formas da interlíngua, isto é, a fossilização dos desvios que a caracterizam. (Brochado, 2003, p. 64).

Dessa forma, o tipo de material linguístico a que o aprendente terá contato influenciará proporcionalmente sua fluência na língua que está aprendendo. Essa constatação está de acordo com pesquisas mais recentes:

Outros estudos (FERNANDES, 2000, 2002, 2006; TRENCH e BALIEIRO, 2006; DO NASCIMENTO, 2010) a esse respeito lembram que a aprendizagem do português escrito pela criança surda estará relacionada ao modo como essa modalidade de linguagem situa-se nos diferentes contextos em que estiver inserida, ou seja, nos usos, nas representações, nas funções e nos valores atribuídos a ela, nas diferentes interações sociais vivenciadas em casa e na escola. Assim, a qualidade das experiências de letramento nas práticas familiares/escolares, as concepções de língua(gem) adotadas no ensino, as atitudes dos professores, entre outros aspectos,

poderão influenciar positiva ou negativamente a sua relação com uso efetivo do português escrito. (São Paulo, 2017, p. 16-17).

Assim, faz-se necessário perceber o tipo de experiência de letramentos a que estamos expondo nossos estudantes a fim de auxiliá-los a compreender e usar com proficiência o Português em sua vida diária e diminuir a fossilização de estruturas linguísticas.

No entanto, mais importante do que classificar qual dos processos apresentados por Selinker (1972) resulta na fossilização de tais estruturas, é identificar porque eles se eternizam na escrita desses sujeitos. Para isso, na seção seguinte, abordarei a IL especificamente na escrita dos sujeitos surdos, apresentando considerações acerca da teoria da Interdependência Linguística e sua relação com a produção escrita de surdos.

### 3.4 TEORIA DA INTERDEPENDÊNCIA LINGUÍSTICA E SUA RELAÇÃO COM A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA DE SUJEITOS SURDOS

A Teoria da Interdependência Linguística ou Teoria Linguística Interdependente foi proposta por Cummins (1989; 1991) e Cummins e Swain, (1986, *apud* Chamberlain; Morford; Mayberry, 2000) este último no livro *Language Acquisition by Eyes*. Os autores propõem um modelo para educação bilíngue de alunos surdos — com os pares *American Sign Language* (ASL) e inglês escrito — para demonstrar como ocorre a alfabetização em inglês da criança surda sinalizante.

Os autores afirmam que há uma relação intrínseca entre a proficiência da L1 e da L2, demonstrando a existência desta interdependência: “a experiência, em casa ou na comunidade em geral, com alguma língua levará ao aumento da competência fundamental de ambas as línguas. Como Cummins e Swain discutiram, esta competência crescente se transfere entre as linguagens” (Brochado, 2003, p. 51).

Dessa forma, para alcançar uma aquisição efetiva da L2 escrita, o sujeito surdo necessita ter sua L1 consolidada, pois esta servirá de base e apoio para todo o processo de aquisição da segunda. Em outras palavras, a educação bilíngue é a chave para que a pessoa surda obtenha sucesso em sua trajetória educacional e profissional, por que não dizer, em sua vida.

Ainda sobre este tema, em sua tese, Brochado (2003, p. 97) pesquisou acerca da apropriação da escrita da LP por crianças surdas, usuárias da Libras. A autora apresenta resumos de uma série de estudos acerca da relação entre a aquisição da ASL e conclui que:

Esses estudos descritos demonstram que o desenvolvimento de ASL está relacionado à habilidade de leitura em inglês de alunos surdos para os quais a linguagem de sinais (sic) é a primeira língua. As descobertas mostram repetidamente que o crescimento nas habilidades da ASL concorrem (sic) para o crescimento no desenvolvimento da leitura. [...] Como mostram estas pesquisas, todas as descobertas indicam que o desenvolvimento de ASL e leitura do inglês estão positivamente correlacionados (Brochado, 2003, p. 97).

Dessa forma, sujeitos surdos que adquiriram a sua língua de sinais, a ASL, no tempo adequado apresentaram melhores resultados na leitura de textos em inglês. Isso demonstra a existência de interdependência entre a aquisição da L1 e da L2. Quanto maior a proficiência e o conhecimento acerca de sua língua, mais sucesso o sujeito terá na aquisição de uma L2.

Essa também foi a conclusão a que chegaram os autores Baker (2000), Cummins (2000) e Skutnab-Kangas (2000) citados por Brochado (2003, p. 53-54).

A promoção da língua materna na escola ajuda a desenvolver não somente a língua materna, mas também as habilidades das crianças na maioria das escolas de línguas. Esta descoberta não surpreende em vista dos achados anteriores que (a) o bilinguismo confere vantagens lingüísticas em crianças e (b) as habilidades nas duas línguas são significativamente relacionadas ou interdependentes. As crianças bilíngües desempenham melhor na escola, quando a escola ensina efetivamente a língua materna, e onde, apropriadamente, desenvolve-se a alfabetização nessa língua. Em contraste, quando as crianças estão incentivadas a rejeitar sua língua materna, conseqüentemente, seu desenvolvimento se estagna, sua base pessoal e conceitual para aprender fica diminuída.

Isso tem sido também evidente no caso dos sujeitos surdos participantes dessa pesquisa. Como será abordado na seção de análise, aqueles que possuem um conhecimento lingüístico mais aprofundado, uma base lingüística em sua L1 mais sólida, demonstram melhores resultados na escrita da L2. Vale salientar, no entanto, que outros fatores como o *input* lingüístico a que estão expostos também são de extrema valia para o sucesso em seu desempenho.

Em virtude do que já foi apresentado, torna-se evidente que a escrita da pessoa surda está intimamente relacionada com sua L1, a Libras. Isso porque o falante utiliza sua própria língua como base para a aquisição da segunda. Com isso, a maioria das pessoas não consegue compreender sua escrita a menos que conheça a estrutura gramatical da Libras.

Retomando o conceito de IL proposto por Selinker (1972), Brochado (2003) propôs um estudo com crianças surdas usuárias da Libras entre 8 e 11 anos no Ensino Fundamental, durante os anos 2000, 2001 e 2002 a fim de perceber a capacidade delas de compreender e se expressar em língua de sinais e como isso influenciava em seu desempenho na L2, na modalidade escrita. Em sua tese, a autora apresentou os resultados do desempenho dessa escrita, concluindo que “o

processo de apropriação da escrita do Português apresenta características de aprendizes de segunda língua” (2003, p. 314). Esses resultados foram sistematizados por ela em 3 estágios conforme tabela abaixo:

**Quadro 2: Estágios da IL**  
**INTERLÍNGUA I (IL1)**

Nesse estágio observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:

- domínio de construções frasais sintéticas;
- estrutura de frase muito semelhante à Língua de Sinais Brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2);
- aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- domínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- usar verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- empregar raramente verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
- usar construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
- falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- falta de marcas morfológicas;
- uso de artigos, às vezes, sem adequação quanto ao uso;
- pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- pouco uso de conjunção e sem consistência;
- semanticamente, é possível estabelecer sentido para o texto.

**INTERLÍNGUA II (IL2)**

Nesse estágio constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas lingüísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- estrutura da frase ora com características da Língua de Sinais Brasileira, ora com características da frase do Português;
- frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
- uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
- muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

**INTERLÍNGUA III (IL3)**

Nesse estágio, os alunos demonstraram na sua escrita o emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- estrutura da frase na ordem direta do Português;

- predomínio de estruturas frasais SVO;
- aparecimento maior de estruturas complexas;
- emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- uso de preposições com mais acertos;
- uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque),
- pronome relativo (que) e integrante (que);
- flexão dos nomes, com consistência;
- flexão verbal, com maior adequação;
- marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.

Fonte: Brochado (2003, p. 308-310)

O quadro apresentado acima, mostra-se extremamente útil para a análise da escrita de sujeitos surdos, no entanto, senti falta de alguns aspectos que tenho notado em minha trajetória enquanto professora de LP.

Assim, com base no quadro acima, apresentarei outro que consiste numa revisão/reformulação do quadro anterior. Nela, não apenas realoquei algumas características do nível em que se encontrava, como removi algumas que considerei redundantes e acrescentei outras que senti que precisavam figurar na análise das etapas de IL. Além disso, separei as características dentro de cada etapa em três categorias: aspectos gráfico-visuais, morfossintáticos e semântico-pragmáticos.

Como será abordado na seção a seguir, acentuação, ortografia, emprego de letras maiúsculas e minúsculas fazem parte da convenção da escrita da norma culta e são avaliadas na redação do ENEM. Assim, acrescentei ao quadro a categoria *aspectos gráfico-visuais* que dizem respeito à organização visual do texto, ou seja, aquilo que salta aos olhos antes mesmo da leitura como, por exemplo: paragrafação, margem, recuo de 1ª linha, entre outros; além dos aspectos que dizem respeito à acentuação, pontuação, ortografia e uso de maiúsculas e minúsculas; elementos que senti falta no quadro acima.

Outra observação pertinente é que o quadro proposto por Brochado (2003) apresenta características predominantemente de teor gramatical como os usos das diversas classes de palavras e estruturação da sentença. Sobre estes elementos, a segunda categoria elencada chama-se *aspectos morfossintáticos*, englobando os elementos que dizem respeito aos aspectos morfológicos e sintáticos da LP, a saber, usos das classes de palavras, ordenação da frase, concordância e regência tanto verbais como nominais.

Sabemos que os aspectos gramaticais são de grande relevância ao texto, no entanto, "a construção dos sentidos se deve a outros elementos para além daqueles de ordem gramatical" (Antunes, 2010, p. 14). O emprego adequado das palavras está intimamente relacionado aos sentidos que se desejam expressar no texto, pois "não se escreve ou não se compreende um texto apenas com gramática" (Antunes, 2010, p. 27).

Antunes (2010, p. 12) atesta que as atividades escolares abordam quase sempre "a redução do estudo da língua, na escola, à palavra solta e à frase isolada". No entanto, as aulas de LP devem visar "à prática da análise de textos, privilegiando, é claro, aspectos da sua textualidade" (Antunes, 2010, p. 13). Sobre isso, no quadro supracitado, pouco se fala acerca dos critérios da textualidade, ou seja, aqueles elementos que precisam estar presentes no texto para garantir que ele seja um todo coerente e não um emaranhado de palavras soltas e desconexas.

Os autores Beaugrand e Dressler (1981) teorizaram acerca dos conhecidos fatores da textualidade, a saber, fatores linguísticos — coesão e coerência textual — e pragmáticos — situacionalidade, aceitabilidade, intencionalidade, informatividade e intertextualidade. Antunes (2010; 2017) apresentou uma reordenação desses fatores em dois blocos. Nas palavras da autora:

proponho, como *propriedades do texto*, a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade. Proponho, como *condições de efetivação do texto*, a intencionalidade, aceitabilidade e a situacionalidade. Para justificar essa ordenação, alego que a intencionalidade e aceitabilidade remetem aos interlocutores e não ao texto propriamente (Antunes, 2010, p. 34, grifos da autora).

Assim, na análise das redações dos estudantes, apresentarei, brevemente, as *condições de efetivação do texto*, porém, a análise concentrar-se-á nas *propriedades do texto*. Dessa forma, a última categoria, *aspectos semântico-pragmáticos*, apresentará os elementos que contribuem para a textualidade, ou seja, os "critérios que nos permitem reconhecer um conjunto de palavras como sendo um texto" (Antunes, 2010, p. 34). Tais fatores são essenciais para determinar se um texto é coerente ou não e se é possível recuperar o sentido do texto. Essa categoria envolve também a adequação estrutural do texto ao gênero solicitado.

Após essa descrição das categorias e das características que compõem as etapas da IL, vejamos cada um dos três níveis no quadro a seguir:

### Quadro 3 – Estágios da Interlíngua

#### INTERLÍNGUA I (IL1)

**Aspectos gráfico-visuais:**

- Troca de posição de letras nas palavras ou grafia incorreta;
- Uso raro de pontuação;
- Não diferenciação entre maiúsculas e minúsculas;
- Falta de recuo de 1ª linha;
- Desrespeito à margem esquerda da folha.

**Aspectos morfossintáticos:**

- Dificuldade de identificação dos constituintes básicos da sentença (SVO);
- Uso predominante de palavras de conteúdo (substantivos e verbos);
- Troca de verbos por substantivos;
- Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo ou incorretamente flexionados;
- Construções frasais sintéticas;
- Falta de concordância nominal;
- Uso raro de artigos, muitas vezes, de maneira inadequada;
- Uso raro de preposição ou uso inadequado;
- Uso raro de conjunções e sem consistência;
- Uso raro e/ou inadequado de verbos de ligação;
- Uso raro de advérbios;
- Justaposição intensa de elementos da L1 e da L2.

**Aspectos semântico-pragmáticos:**

- Palavras justapostas, sentenças confusas, ambíguas ou sem efeito comunicativo, resultando em baixa ou nenhuma coerência textual;
- Pouca percepção da informatividade e intertextualidade;
- Na maioria das vezes, não é possível estabelecer sentido para o texto sem o conhecimento anterior do contexto de produção;
- Desrespeito à estrutura do gênero solicitado.

#### INTERLÍNGUA II (IL2)

**Aspectos gráfico-visuais:**

- Aparecimento menor de palavras com grafia incorreta;
- Uso inadequado de pontuação;
- Maior diferenciação entre maiúsculas e minúsculas;
- Falta de recuo de 1ª linha;
- Desrespeito à margem esquerda da folha.

**Aspectos morfossintáticos:**

- Maior identificação dos elementos básicos da sentença (SVO);
- Surgimento de sentenças na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo OSV;
- Uso predominante de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- Uso de verbos no infinitivo;
- Uso maior de verbos flexionados, muitas vezes, inadequadamente;
- Emprego de verbos de ligação, por vezes, inadequados ou com correção;
- Aparecimento do uso de artigos, concordando com os nomes que acompanham;
- Uso de algumas preposições de maneira inadequada ou sem necessidade;
- Aparecimento de contrações entre preposições e artigos;
- Uso de algumas conjunções;
- Inserção de elementos do Português de maneira aleatória.

**Aspectos semântico-pragmáticos:**

- Palavras justapostas, sentenças ambíguas, porém, com efeito comunicativo, sendo mais fácil estabelecer sentido (coerência) para o texto;
- Maior grau de percepção da informatividade e intertextualidade;
- Maior respeito à estrutura do gênero solicitado.

### INTERLÍNGUA III (IL3)

#### **Aspectos gráfico-visuais:**

- Poucas palavras com grafia incorreta;
- Uso maior de sinais de pontuação;
- Diferenciação entre maiúsculas e minúsculas;
- Uso de recuo de 1ª linha;
- Respeito à margem esquerda da folha.

#### **Aspectos morfossintáticos:**

- Sentenças seguindo a estrutura canônica da LP (SVO);
- Surgimento de períodos compostos e mais longos;
- Flexão nominal mais consistente;
- Uso consistente de desinências verbais modo-temporais e número-pessoais;
- Maior aparecimento de verbos de ligação com correção;
- Uso de preposições mais adequadamente;
- Uso adequado de artigos;
- Uso consistente de contrações entre preposições e artigos;
- Uso adequado de conjunções coordenativas;
- Aparecimento de orações subordinadas condicionais;
- Uso do pronome relativo “que” e da conjunção integrante “que”.

#### **Aspectos semântico-pragmáticos:**

- Texto mais coeso e coerente;
- Maior grau de informatividade e intertextualidade;
- Respeito à estrutura do gênero solicitado.

Fonte: produzido pela autora (2024)

A seguir, o capítulo de análise das redações dos estudantes surdos participantes da pesquisa.

#### **4. PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS SURDOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DO IFBA, CAMPUS SALVADOR, DO ANO DE 2023**

A proposta apresentada na seção anterior, Quadro 3, servirá de base para a análise dos textos selecionados. Como abordado, o conteúdo programático relativo às produções textuais em LP escrita do 3º ano do Ensino Médio no IFBA está focado na redação dissertativo-argumentativa para o ENEM. Dessa forma, antes de partirmos para a análise propriamente dita, é importante compreender como funciona a redação do ENEM para estudantes surdos. Assim, na seção abaixo, apresentarei algumas informações acerca do ENEM e de como ocorre o processo de avaliação das redações dos candidatos surdos, para então, partirmos para análise dos textos escritos pelos estudantes.

##### **4.1 A REDAÇÃO DO ENEM: AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS SURDOS E/OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

O ENEM é uma prova criada em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao concluírem a Educação Básica. A partir de 2009, o exame passou a funcionar como principal mecanismo de acesso ao ensino superior. As notas obtidas podem ser utilizadas para ingresso em instituições públicas de ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e em instituições privadas com a concessão de bolsas de estudo através do Programa Universidade para Todos (ProUni).

No primeiro dia da prova, além das 90 questões, o candidato também faz a redação. Ela é avaliada a partir de cinco competências<sup>28</sup>:

- I. **Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa:** a redação precisa seguir as convenções da escrita relativas à pontuação, acentuação, uso de hífen, emprego de letras maiúsculas e minúsculas, separação silábica, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, paralelismos, emprego de pronomes e uso da crase;
- II. **Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites do texto dissertativo-**

---

<sup>28</sup> Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/81381-conheca-as-cinco-competencias-cobradas-na-redacao-do-enem>.

- argumentativo em prosa:** o candidato precisa demonstrar que compreendeu o tema, escrevendo seu texto seguindo a estrutura do texto em prosa dissertativo-argumentativo;
- III. **Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista:** o candidato precisa saber selecionar e organizar os argumentos, apresentando-os de maneira coerente, crítica e autoral;
- IV. **Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação:** essa competência refere-se ao uso de conectivos e operadores argumentativos que estabelecem coesão entre as partes do texto;
- V. **Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos:** deve-se apresentar uma proposta de intervenção para o problema discutido que apresente o que será feito, por quem, como, para quem, o porquê, levando em consideração os Direitos Humanos.

Em 2020, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) lançou a cartilha “A redação no Enem 2020: avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva” na qual foram apresentadas informações gerais a respeito da escrita das pessoas surdas, bem como aspectos relacionados à correção das redações de tais candidatos. Segundo o documento:

o Enem oferece uma correção de redação especializada, que leva em conta características linguísticas específicas dos surdos e deficientes auditivos. [...] Para corrigir as redações dos participantes que se declaram surdos ou deficientes auditivos, são selecionados avaliadores que tenham experiência com a escrita de alunos com esse diagnóstico. Além disso, passam pelo Curso de Capacitação de Avaliadores, complementado por uma capacitação específica, em que têm contato com os critérios de avaliação e as produções escritas desses participantes. Essas mudanças consolidam a promoção dos direitos humanos e ampliam a acessibilidade e o tratamento isonômico a todos os participantes. Por essas razões, a avaliação de sua redação é feita por uma equipe especializada, com ampla experiência nessa área de atuação. Somando-se a isso, o Inep também adotou, para esse grupo de participantes, mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, uma vez que a primeira língua de muitos participantes surdos ou com deficiência auditiva é a Libras. (Brasil, 2020, p. 6).

É um avanço que esse documento tenha sido elaborado como maneira de orientar o candidato surdo na sua escrita. Importante também o reconhecimento do INEP acerca das particularidades envolvidas na produção escrita de tais participantes. Garantir a avaliação diferenciada e condizente com a escrita de L2 é primordial para que haja possibilidade de acesso ao Ensino Superior para esses sujeitos.

Ademais, o documento reconhece a Educação Bilíngue como um direito do povo surdo. Reconhece que o anteriormente visto como “erro”, nada mais é do que a demonstração clara de aprendizado de uma L2 em curso. Nas palavras da cartilha:

*Ao observar as narrativas escritas por estudantes surdos, alguns estudiosos destacam que os “desvios” da produção escrita de surdos são decorrentes do uso diferenciado que esses sujeitos fazem das categorias gramaticais – preposição, conectores em geral, flexões de verbos e nomes, verbos auxiliares – em razão da interferência do seu sistema linguístico subjacente, a saber, a Libras. O pouco domínio que os surdos têm das convenções da língua portuguesa escrita faz parte de processos típicos de aprendizes de uma segunda língua. Além disso, deve ser enfatizado que há grandes diferenças entre o sistema da Libras e o da língua portuguesa, o que leva às diferenças encontradas na produção escrita de surdos, que devem ser consideradas como hipóteses do aprendiz surdo sobre a língua portuguesa escrita, e não necessariamente como “erros”. Sendo assim, essas diferenças entre as línguas devem ser analisadas no momento de correção das redações, a fim de evitarmos a penalização do candidato por questões relacionadas à sua situação bilíngue. A partir desses apontamentos, salientamos que, no que diz respeito à correção de redações do Enem, a equipe de avaliadores das redações dos participantes surdos está atenta às interferências da Libras na escrita em língua portuguesa, vistas como um processo normal de sujeitos bilíngues aprendizes de segunda língua. Por isso, a fim de deixar o processo de correção mais justo, são adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de uma segunda língua, valorizando os aspectos semânticos e reconhecendo a singularidade linguística da comunidade surda (Brasil, 2020, p. 7, grifo meu).*

Esse documento é um marco para a Educação de surdos por trazer uma compreensão elucidativa acerca de sua forma de escrita da LP. Durante muito tempo, o povo surdo foi visto como incapaz de expressar-se em LP por conta de sua condição auditiva. Me recordo de uma palestra que fiz acerca do processo de ensino-aprendizagem de LP2 para sujeitos surdos em que uma professora da assistência perguntou, admirada: “então o surdo pode escrever português corretamente?!”. Após meu absoluto sim, ela sentou-se ainda mais perplexa.

A descrença na capacidade de aprendizado da pessoa surda em relação à LP é alarmante e, ao mesmo tempo, comum. Por isso, ter um documento orientador vindo do MEC que apresenta a escrita do surdo como “um processo normal de sujeitos bilíngues aprendizes de segunda língua”, não como resultado de uma patologia da linguagem; que afirma sem rodeios que “o pouco domínio que os surdos têm das convenções da língua portuguesa escrita faz parte de processos típicos de aprendizes de uma segunda língua” é esperançoso.

Enquanto professores de LP, precisamos compreender que o insucesso do aprendizado de LP2 por sujeitos surdos é responsabilidade muito mais nossa do que deles. Não apenas nossa, mas também da sociedade que não oportuniza ambientes adequados para a aquisição da Libras como L1 o que reflete na aquisição da LP2.

Voltando ao documento, ao abordar alguns elementos que caracterizam a produção escrita de pessoas surdas e com deficiência auditiva, a cartilha (Brasil, 2020, p. 8, 9) apresenta algumas, a saber:

- **ordenação dos elementos na frase:** enquanto na LP, a estrutura principal é SVO (sujeito-verbo-objeto), na Libras por ocorrer a prevalência de topicalizações, é comum encontrar estruturas OSV (objeto-sujeito-verbo) ou OVS (objeto- verbo- sujeito);
- **sintaxe com enunciados curtos:** são comumente vistos períodos simples e curtos com poucas orações subordinadas ou coordenadas;
- **uso da negação:** em LP, a negação é feita a partir do acréscimo do advérbio de negação anteposto ao verbo, enquanto na Libras, ele figura posposto ao verbo ou apenas a partir de um marcador não manual (meneio da cabeça e expressão facial);
- **ortografia e acentuação:** os surdos não apresentam grandes dificuldades nesses aspectos por decorar a grafia das palavras;
- **concordância nominal:** como as flexões de gênero e número ocorrem de maneira diferenciada na Libras, os surdos podem apresentar dificuldades em sua realização no texto;
- **uso de artigos:** os surdos podem omiti-los ou usá-los inadequadamente por falta de conhecimento acerca do gênero das palavras;
- **concordância verbal:** na escrita é possível encontrar os verbos no infinitivo ou com flexão inadequada dado que na Libras a flexão ocorre a partir de mecanismos espaciais;
- **verbos de ligação:** “por não estarem presentes na Libras” (Brasil, 2020, p. 8), os verbos “ser” e “estar” são, na maioria das vezes, omitidos na escrita;
- **uso de preposições:** por não ocorrerem na Libras<sup>29</sup>, seu aprendizado é um desafio para eles, podendo figurar indiscriminadamente ou em contextos em que não deveria aparecer.

As características acima descritas foram compiladas da cartilha. Nela, afirma-se que todas essas características dizem respeito sobretudo à Competência 1, que verifica o domínio da escrita formal da LP; e a Competência 4, que avalia o uso dos recursos coesivos. Assim, a

---

<sup>29</sup> Apesar de a cartilha afirmar a inexistência das preposições em Libras, ainda não há consenso entre os autores. Quadros e Karnopp (2004) e Fernandes e Strobel (1998) afirmam a inexistência desta classe, enquanto Capovilla (2001) acrescentou sinais à classe das preposições no seu dicionário trilingue. Salles (2004) também considera a preposição existente, porém restrita a contextos específicos (Monteiro, 2015).

avaliação precisa ser diferente da realizada para os candidatos ouvintes no que se refere ao “uso de artigos, preposições, advérbios, conjunções, flexões verbal e nominal etc.”. A partir dessa constatação, na avaliação da **1ª competência**, a cartilha esboça o seguinte:

Sabe-se que a escrita em língua portuguesa pelos surdos e deficientes auditivos pode sofrer interferência da Libras, sobretudo no que se refere à estrutura sintática (devido à ausência de alguns elementos sintáticos ou à ordem em que aparecem no período) e à flexão de verbos, que são usados geralmente no infinitivo. Considerando que o uso de verbos no infinitivo (que faz parte daquele conjunto de características denominado “*interlíngua*” por alguns autores, justificado como uma etapa em que o aprendizado da segunda língua, a língua portuguesa escrita, encontra-se ainda muito preso ao sistema linguístico da Libras, sua primeira língua) é característico da escrita dos surdos e deficientes auditivos, *as ocorrências de verbos nesse tempo verbal de forma equivocada deixam de fazer parte do grupo de desvios de convenções da escrita*. Esse grupo de desvios, característico da escrita dos surdos e deficientes auditivos, passa a ser avaliado em uma categoria diferente dos demais (*construção sintática, convenções da escrita, convenções gramaticais, escolha de registro e escolha vocabular*). [...] A lógica que precisa ser compreendida é: os desvios listados como característicos da escrita dos surdos e deficientes auditivos são considerados em qualquer correção de redação, para qualquer público, geralmente como desvios de grafia. Entretanto, somente para o participante surdo ou com deficiência auditiva *esses desvios ficam em categoria separada dos demais*, o que faz com que não haja, durante a correção, uma supervalorização desses tipos de desvio, mais comuns na escrita do surdo ou deficiente auditivo. Dessa forma, as notas dentro da Competência 1 podem ser atribuídas de forma mais justa, pois estão sendo levadas em consideração as peculiaridades da escrita desse público. (Brasil, 2020, p. 9-10)

Apesar de afirmar que “as ocorrências de verbos nesse tempo verbal (sic)<sup>30</sup> de forma equivocada deixam de fazer parte do grupo de desvios de convenções da escrita”, no exemplo citado em seguida, a redação apresentada como passível de ter nota máxima na competência 1 não apresenta nenhum verbo incorretamente flexionado ou no infinitivo.

Eles reconhecem que a escrita peculiar da pessoa surda é “como uma etapa em que o aprendizado da segunda língua, a língua portuguesa escrita, encontra-se ainda muito preso ao sistema linguístico da Libras”, a denominada IL; e afirmam que “esses desvios ficam em categoria separada dos demais”, porém, o documento não esclarece que categoria é essa. Em outras palavras, a forma de avaliar a competência 1 não se encontra bem explicada.

Em relação à **competência II**, que se refere à compreensão do tema solicitado na proposta de redação, à obediência à estrutura do texto dissertativo-argumentativo, bem como ao repertório cultural; o INEP reconhece a necessidade da presença do TILSP na prova a fim de “no ato da prova, esclarecer dúvidas dos usuários de Libras na leitura de palavras, expressões e orações escritas em língua portuguesa” (Brasil, 2020, p. 12). Sim, de acordo com o manual, será papel do TILSP, na leitura esclarecer dúvidas dos estudantes, porém, será também papel

---

<sup>30</sup> Infinitivo.

dele tirar dúvidas de grafia das palavras no momento da escrita da redação? Esta citação deixa margem para essa interpretação.

A cartilha demonstra que se espera que o estudante conheça o gênero de texto solicitado e que utilize fatos, informações de experiências vividas para sua argumentação. Esse último ponto, no entanto, é também problemático visto que há pouco conhecimento acessível em Libras para ampliar o repertório sociocultural de tais sujeitos, fazendo com que, muitas vezes, o estudante desconheça muitos temas comuns para a maioria dos estudantes ouvintes da mesma idade e, portanto, possua um repertório exíguo para construir sua argumentação.

Sobre a **competência III**, afirma-se que “falhas pontuais ainda são permitidas”. Assim, na avaliação “considerando que os participantes surdos e deficientes auditivos estão escrevendo em sua segunda língua, os olhares da banca de avaliadores devem ser orientados pela premissa de respeito a essa diferença em relação aos ouvintes”. Porém, nada mais é explicitado acerca de como isso deve ser feito. Essa competência também toca na questão citada na anterior em relação ao repertório sociocultural.

Em relação à **competência IV**, que trata do uso de operadores argumentativos, a cartilha apresenta alguns exemplos de uso de elementos coesivos em redações de edições anteriores feitas por candidatos surdos ou com deficiência auditiva, mas não dá nenhuma indicação a respeito de como deve ocorrer a avaliação para pessoas surdas.

Por último, na **competência V**, após a explanação do que ela consiste, segue-se com a exemplificação de uma redação com nota máxima na Competência, mas não explicita ou detalha como deve ocorrer tal avaliação.

Todo ano, o INEP disponibiliza um documento ao participante<sup>31</sup>, no qual encontra-se a matriz de referência para a redação com as cinco competências divididas em 6 níveis de desempenho com notas que variam de 0, 40, 80, 120, 160 a 200. Cada nota é acompanhada de uma descrição para auxiliar o corretor a determinar em qual nível a redação do candidato se encontra e orientar o trabalho do corretor, como pode ser visto na imagem a seguir:

---

<sup>31</sup>[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_no\\_enem\\_2023\\_cartilha\\_do\\_participante.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf)

**Figura 2: níveis de desempenho para avaliação da Competência I nas redações do Enem 2023**

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

Brasil (2023a, p. 12)

Dessa forma, os estudantes têm um documento orientador a fim de se preparar e os professores podem utilizá-lo em sala de aula para orientar os estudantes. Interessante destacar que o documento é bastante detalhado e contém 52 páginas.

Porém, apesar de ter sido lançado uma versão para participantes com surdez/deficiência auditiva<sup>32</sup>, ele possui apenas 16 páginas, sendo apenas 9 delas de elementos textuais. Não há descritores semelhantes ao acima. Considerando as especificidades da pessoa surda, não seria apropriado ter um documento mais elaborado que orientasse o trabalho do professor e os estudos dos alunos surdos? Esse documento não poderia também ser traduzido para a Libras a fim de garantir a plena compreensão dos estudantes a seu conteúdo? São pontos a se pensar.

Voltando à cartilha de 2020, um ponto importante a destacar é que ela se refere a avaliação das redações de estudantes surdos e com deficiência auditiva. No início dela, eles reconhecem a diversidade da pessoa surda, ao apresentar que

Há surdos que utilizam somente a língua de sinais, seja a Libras ou uma língua de sinais caseira; há surdos que utilizam a oralização, conhecidos como surdos oralizados; e há, ainda, surdos que falam e usam a Libras de forma bastante intensa. Essas questões são influenciadas, muitas vezes, por situações familiares, pois há surdos que nascem em famílias ouvintes que desconhecem a Libras e há aqueles que, por nascerem dentro de famílias surdas, desenvolvem a língua brasileira de sinais desde a mais tenra idade. [...] A pessoa que nasce com grau leve de perda auditiva conseguirá ouvir quase tão bem como as pessoas ouvintes, principalmente se tiver

<sup>32</sup>[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_no\\_enem\\_2023\\_cartilha\\_do\\_participante\\_surdez.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante_surdez.pdf)

uma prótese. No entanto, se houver uma perda mais severa, ela certamente perderá muito dessa capacidade, podendo perceber, em geral, somente alguns sons da fala humana. Já uma pessoa com surdez profunda terá muito mais dificuldade, conseguindo ouvir apenas sons acima de 81dB, como shows de rock ou uma bomba explodindo (Brasil, 2020, p. 5).

Esse público diverso tem diferentes comportamentos em relação à LP, alguns a possuem como L1 e outros como L2. Além disso, o surdo oralizado possui acesso à língua oral, o que contribui positivamente para a aquisição da escrita. Porém, não é feita a diferenciação entre essas categorias de candidatos no momento da avaliação. Portanto, todos os candidatos que se identificam como surdos e/ou com deficiência auditiva, independente do grau da perda auditiva ou de qual língua seja sua L1, possuem os mesmos critérios de avaliação.

Ao observar os exemplos apresentados de redações nota máxima em todas as competências —com exceção da competência 3 em que nenhum exemplo foi apresentado—, as características morfosintáticas, a escolha de vocabulário e o repertório sociocultural aparentam pertencer a estudantes que possuem a LP como L1 — candidatos com deficiência auditiva — o que em si quebra a isonomia do processo avaliativo. Para corroborar essa afirmação, apresento a seguir a imagem dos textos com indicação de nota máxima na cartilha:

**Figura 3: trecho de redação possivelmente avaliada com nota máxima na Competência 1**

1	<i>O Cinema é um meio de comunicação que deve ser democratizado para</i>
2	<i>possibilitar a todos os públicos a diversão e a informação, mas esse não é acessível a</i>
3	<i>sociedade em geral. Assim, como refletia o poeta brasileiro Carlos Drummond de</i>
4	<i>Andrade, essa problemática representa de forma análoga as pedras que estão no meio</i>
5	<i>do caminho, as quais impedem os avanços sociais no Brasil. Isso se evidencia não só pela</i>
6	<i>falta de acessibilidade, como também pelo alto valor do ingresso. [...]</i>

Fonte: Brasil (2020, p. 11)

**Figura 4: trecho de redação possivelmente avaliada com nota máxima na Competência 2**

1	Além disso, a falta de incentivos governamentais a infraestrutura para o lazer e
2	entretenimentos distancia a democracia do povo, e o governo de seu dever. Isto é, o
3	“Contrato Social”, ideia proposta pelo filósofo inglês John Locke, assegura que o povo
4	deve direcionar a funcionalidade de seus direitos a um Estado, o qual não cumpre a sua
5	função de legitimar tais direitos sociais. Visto isso, o cinema é inacessível ao público em
6	função da precarização da ação governamental em destinar verbas ao lazer e à cultura.
7	Dessa forma, o acesso aos cinemas deve ser viabilizado pelo governo para que haja a
8	inclusão social no cenário brasileiro.
9	Portanto, para que o sentimento de democracia volte ao povo através do cinema,
10	medidas devem ser tomadas para tal feito. Urge, então, ao Governo Federal,
11	juntamente com as prefeituras dos estados brasileiros, o incentivo à construção de
12	cinemas públicos nas cidades como forma de promover o lazer comunitário. Além disso
13	cabe aos órgãos governamentais, também, promover projetos sociais que apresentem
14	alternativas de acessibilidade aos cinemas, como eventos de cinemas ao ar livre, para
15	que, por fim, o povo brasileiro possa ter verdadeira democracia.

Fonte: Brasil (2020, p. 13)

**Figura 5: trecho de redação possivelmente avaliada com nota máxima na Competência 4**

1	Em primeiro lugar, é relevante destacar a importância das salas de filme para a
2	sociedade. Nesse sentido, é por meio do cinema que um indivíduo pode obter
3	informações e conhecimento, o que proporciona a formação do senso crítico. Além disso,
4	esse espaço pode influenciar o comportamento de uma pessoa, o que pode fazer com que
5	essa pessoa aprenda a conviver em sociedade por meio da reprodução de
6	comportamento promovida pelas salas de filme.
7	Portanto, a ação a fim de modificar esse contexto deve existir. Para isso, o
8	Tribunal Superior Eleitoral deve realizar campanhas de informação para a sociedade
9	por meio de publicações de textos nas redes sociais sobre a importância de realizar
10	pesquisas sobre os políticos para saber se eles têm interesse em investir em cinemas
11	gratuitos em todo território nacional para realizar o voto de maneira correta. Essa
12	medida tem a finalidade de promover a democratização do acesso às salas de filme no
13	Brasil.

Fonte: Brasil (2020, p. 15)

**Figura 6: trecho de redação possivelmente avaliada com nota máxima na Competência 5**

1	<i>Ademais, urge ao Poder Executivo, aliado aos setores privados, promover</i>
2	<i>iniciativas públicas e fiscais, por meio de investimento e poder oportuno, de modo a</i>
3	<i>facilitar a implementação de novas empresas exibidoras em locais escassos e de difícil</i>
4	<i>acesso. Dessa maneira, será possível assegurar e concretizar a máxima platônica que</i>
5	<i>coloca como dever coletivo a tarefa de otimizar e democratizar a realidade brasileira.</i>

Fonte: Brasil (2020, p. 16)

Sem dúvida, as imagens acima demonstram que os estudantes surdos que estão em processo de aquisição da LP2 nos diversos níveis da IL estão em desvantagem quando comparados aos estudantes com deficiência auditiva. Essa constatação é deveras preocupante dado que o ENEM é a principal porta de acesso dos estudantes ao Ensino Superior. Os estudantes não podem ser penalizados por sua condição linguística peculiar e pela falta de uma educação que respeite tal condição e assegure aprendizado efetivo da LP.

Após essa breve apresentação do documento e das orientações acerca da correção das avaliações escritas de pessoas surdas para o ENEM, segue-se a análise dos textos. Na seção a seguir, será apresentada uma redação escrita por cada um dos estudantes participantes da pesquisa. A análise das redações será feita com base nos critérios estabelecidos no “Quadro 3 – Estágios da Interlíngua”. As peculiaridades da escrita serão descritas com base nos aspectos apresentados no quadro: gráfico-visuais, morfossintáticos e semântico-pragmáticos. Além disso, estabelecerei um diálogo com as cartilhas “A redação no Enem 2020: avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva” e “A redação do ENEM 2023 - Cartilha do participante”.

## 4.2 ANÁLISES DAS REDAÇÕES DOS ALUNOS SURDOS

Após explicar a estrutura deste gênero textual com exemplos<sup>33</sup>, os alunos foram convidados a produzir um texto argumentativo com base em um tema de sua escolha. Foram-lhes apresentados 30 temas<sup>34</sup> de redações que incluíram alguns tratados em edições anteriores do ENEM e outros elaborados pela autora do site utilizado.

<sup>33</sup> O esquema utilizado nas aulas sobre Redação dissertativa com os estudantes encontra-se no Apêndice F.

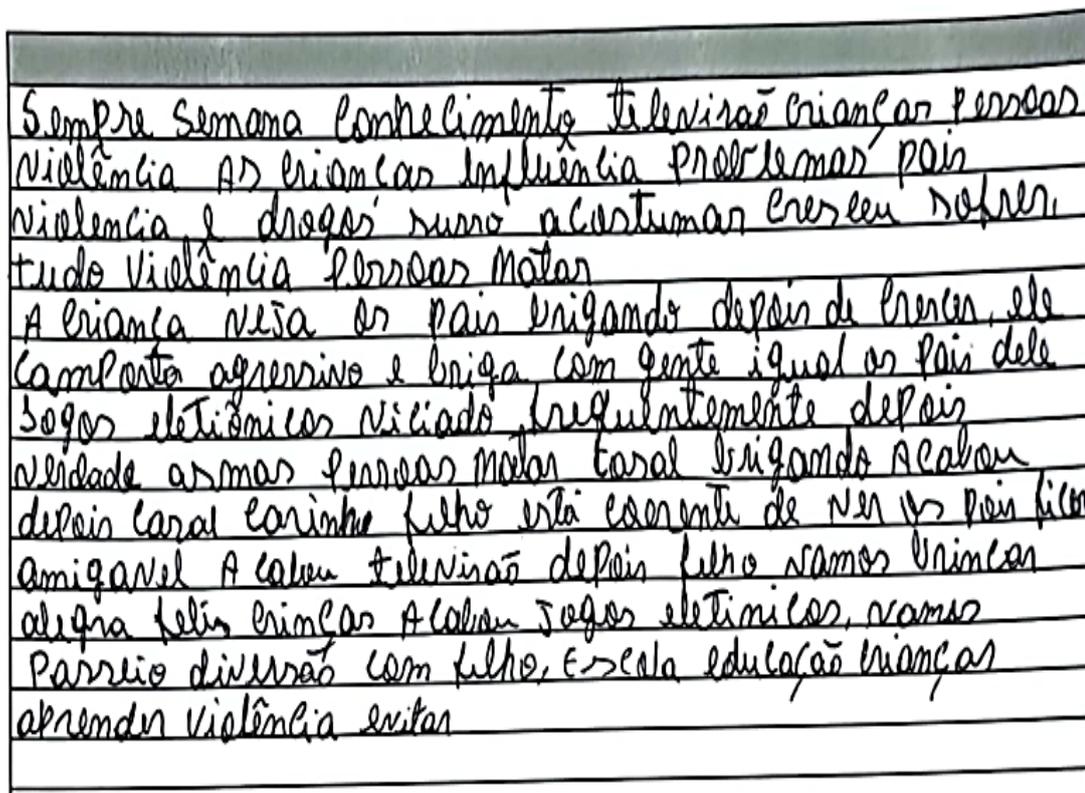
<sup>34</sup> Os temas sugeridos aos alunos foram retirados do site: <https://blog.flaviarita.com/30-temas-enem-para-voce-treinar/#.ZGSxXerMLIV>. Além dos temas, a página também apresenta uma linha argumentativa, o que facilita a produção dos textos pelos alunos.

Para compreender um texto, é essencial observar seu contexto de produção, ou como diria Antunes (2010, p. 34), “as condições de efetivação do texto”. Assim, antes da análise da redação, será apresentada brevemente informações acerca da escolha do tema pelo estudante.

#### 4.2.1 Análise da redação do aluno 1

O texto a seguir foi produzido com base no tema “A violência da sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?”, tema de redação do ENEM 2003. Perguntei ao estudante o porquê da escolha desse tema e ele disse que a violência é uma constante no bairro onde mora por isso o escolheu. A seguir, a imagem da redação:

Figura 7: redação do aluno A1



Fonte: a autora

A primeira categoria de análise da IL aborda os *aspectos gráfico-visuais*. Nesse sentido, percebem-se vários itens que necessitam de atenção. O aluno não colocou o título da redação, não fez o recuo na 1ª linha, não seguiu a margem esquerda da folha e misturou o uso de letras maiúsculas e minúsculas. Ele utilizou pouquíssimos sinais de pontuação, apenas 2 vírgulas nas linhas 3 (acostumar cresceu sofrer, tudo violência) e 5 (depois dele crescer, ele comporta

agressivo), esquecendo-se, até mesmo do ponto final, tornando difícil perceber onde começam e terminam os períodos.

Algumas palavras aparecem escritas incorretamente como é o caso de “eletiônicos” e “eletinicos” nas linhas 7 e 11, no lugar de ELETRÔNICOS”; “crinças” na linha 11, no lugar de CRIANÇAS. Ele não acentua a palavra “violência” na linha 3, apesar de acentuá-la em outros momentos no texto, bem como a palavra “amigável” na linha 10. Essa quantidade de palavras corrobora com a cartilha quando ela afirma que os estudantes surdos não apresentam grandes dificuldades na ortografia e acentuação por decorar a grafia das palavras (Brasil, 2020).

No entanto, ao conversar com o estudante, percebi que algumas das palavras que aparecem no texto (conhecimento, influência, eletrônicos, agressivo, frequentemente, coerente (seria contente?), amigável) foram obtidas por meio de pergunta a um colega mais experiente e a mim. O aluno fez o sinal e perguntou seu “equivalente” em LP. Em sala de aula, a cooperação é incentivada.

As características acima descritas são avaliadas na competência 1 da redação do ENEM. Considerando o citado, essa redação poderia encaixar-se na avaliação 40 que condiz com “demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.” (Brasil, 2023a, p. 10) se avaliada da mesma forma que os demais candidatos já que, na cartilha que trata da correção das redações dos candidatos surdos, não aparecem os níveis de desempenho com suas respectivas notas.

Considerando os *aspectos morfosintáticos*, ao todo, 90 palavras compõem o texto. A quantidade de classes de palavras está diferente porque há a contração de uma preposição com o pronome na linha 6 (os pais **dele**). Elas foram agrupadas na tabela a seguir, em suas respectivas classes. As classes numeral e interjeição não aparecem:

**Tabela 1 - Classes de palavras da Redação de A1**

Substantivos	38
Verbos	22
Adjetivos	9
Advérbios	6
Preposições	5
Artigos	5
Pronomes	4
Conjunções	2
Numerais	0
Interjeições	0
Total	91

Na redação, percebem-se muitas palavras de conteúdo, a saber, substantivos e verbos. Os verbos aparecem, por vezes, flexionados inadequadamente ou no infinitivo como em “surto acostumar sofreu crescer” na linha 3. Percebe-se a falta de concordância verbal em trechos como “a criança veja” linha 5, “pessoas matar” na linha 8 e em “os pais ficar amigável” (linhas 9 e 10). Isso converge com o que a cartilha afirma a respeito do uso de verbos no infinitivo ou com flexão inadequada dado que na Libras a flexão ocorre a partir de mecanismos espaciais.

Aparecem apenas 2 verbos de ligação, ambos na linha 9: “**está** coerente de ver os pais **ficar**”, apesar de ele ser requerido quando o estudante utiliza o gerúndio duas vezes com o verbo “brigando” nas linhas 5 (os pais brigando) e 8 (casal brigando) e na sentença: “As crianças influência problema pais” na linha 2, na qual a construção mais adequada seria: “As crianças são influenciadas pelos problemas dos pais”, corroborando com a cartilha que afirma que, na maioria das vezes, os verbos de ligação são omitidos na escrita.

Em relação à concordância nominal, temos comportamentos diferentes em relação aos artigos e adjetivos. Sobre o uso de artigos, quando aparecem, a concordância é realizada: “**as** crianças” na linha 2; “**a** criança” na linha 5; “**os** pais” nas linhas 5, 6 e 9. Quando questionado, notei que tal uso foi feito em resultado do auxílio recebido pelo colega, e não de sua própria percepção.

Sobre os adjetivos que aparecem no texto, metade concordam com o substantivo a que se referem: “jogos **eletiônicos viciado**” na linha 7, “filho está **coerente**” na linha 9 e “jogos **eletinicos**” na linha 11, talvez pelo fato explicado acima. Em “comporta **agressivo**” na linha 6, parece referir-se ao substantivo “crianças”. Em “os pais ficar **amigável**” nas linhas 9 e 10, “alegra **feliz** crinças” na linha 11 também não concordam com o substantivo a que se referem. A respeito disso, a cartilha afirma que como as flexões de gênero e número ocorrem de maneira diferenciada na Libras, por isso, os estudantes surdos podem não fazer a concordância nominal no texto.

Acerca do uso de pronomes como recurso coesivo, o estudante faz uso de quatro nos seguintes contextos: “**tudo** violência pessoas matar” na linha 4; **ele** comporta agressivo e briga igual os pais **dele**” nas linhas 5 e 6. No primeiro caso, não está claro quem o pronome retoma. Nos demais, “ele” refere-se à “criança”, apesar de estar no masculino, e “gente” a pessoas.

No que se refere ao uso de palavras relacionais, percebe-se apenas o emprego da conjunção E em “violencia e drogas” na linha 3 e em “agressivo e briga” na linha 6 e das

preposições DE e COM: “depois **de** crescer” na linha 5, “coerente **de** ver os pais” na linha 9, “briga **com** gente” na linha 6 e “diversão **com** filho” na linha 12.

Com relação aos advérbios que aparecem no texto, ele usa apenas advérbios de frequência e de tempo: “**Sempre**” linha 1, “**depois** de crescer” na linha 5, “**frequentemente depois** verdade” na linha 6, “**depois** casal carinho” na linha 9 e “**depois** filho vamos brincar” na linha 10.

Em relação à ordenação da frase, na maioria dos casos é difícil perceber uma ordenação, visto que aparecem muitas palavras soltas/justapostas, sem pontuação e paragrafação adequadas. No entanto, percebem-se algumas variações como:

- SVO: “As crianças veja pais” linha 5, “Escola educação crianças aprender violência evitar” linhas 12 e 13 (nesse exemplo, o substantivo EDUCAÇÃO é usado em lugar do verbo ENSINAR pois têm o mesmo sinal em Libras);
- OVSØ: “Pessoas matar” com sujeito nulo nas linhas 4 e 8;
- SVLPSu: com verbo de ligação implícito: “As crianças influência problema pais (as crianças são influenciadas pelos problemas dos pais)” na linha 2.
- SVADV: “Ele comporta agressivo”, nas linhas 5 e 6.

Como abordado na cartilha, são comumente encontrados períodos simples e curtos com poucas orações subordinadas ou coordenadas. Observando-se os critérios de correção da redação do ENEM, os aspectos que incluem regência verbal e nominal, concordância verbal e nominal, emprego de pronomes entre outros recursos se encontram na competência I. Já os aspectos que incluem o uso dos mecanismos linguísticos para a construção da argumentação como preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são avaliados na competência IV. No entanto, na cartilha do participante surdo de 2023, não aparecem especificações sobre como serão corrigidas cada uma das competências, conforme supracitado. Por isso, a cartilha geral do participante será utilizada como recurso para a atribuição de pontos a cada uma das competências. Assim, o estudante poderia ser avaliado nesta última competência também no nível 40: “Articula as partes do texto de forma precária” (Brasil, 2023a, p. 20).

Acerca dos aspectos semântico-pragmáticos, apesar de o texto apresentar tais inadequações, é possível recuperar um sentido na sua leitura. Embora tenha tratado do tema violência, o aluno apenas o tangenciou, fazendo uma abordagem distante da solicitada pela proposta de redação. O estudante apresentou fatores que influenciam na prática de violência

por menores, provavelmente, em decorrência dos atentados que ocorreram em uma escola brasileira praticado por ex-aluno no período em que a redação foi escrita.

A estrutura do gênero textual não foi respeitada, apesar de ser perceptível a relação de causa e consequência no texto. De acordo com a competência II, o estudante “tangencia o tema e tem conhecimento precário do estilo dissertativo-argumentativo” (Brasil, 2023a, p. 17), sendo possivelmente atribuída a nota 40.

Além disso, na redação, o estudante “Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista” (Brasil, 2023a, p. 17), seguindo o quadro de correção da competência III, poderia ser atribuído o nível 40. A direção argumentativa que se percebe no texto é que a violência doméstica vivenciada por menores em casa e na vizinhança, bem como o uso excessivo de jogos eletrônicos violentos levam crianças a praticarem também a violência na escola e em outros ambientes.

O aluno tentou esboçar uma proposta de intervenção ao falar da importância de um ambiente amigável em casa e de se evitar a exposição à violência na televisão e em jogos eletrônicos, porém, ela não foi satisfatoriamente construída, encaixando-se assim, no nível 40: “Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto” (Brasil, 2023a, p. 22).

Em resumo, nos aspectos gráfico-visuais percebe-se que o estudante apresenta a troca de posição de letras nas palavras ou grafia incorreta; faz uso raro de pontuação; confunde-se na diferenciação entre maiúsculas e minúsculas; não faz o recuo de 1ª linha e desrespeita à margem esquerda da folha.

No que diz respeito aos aspectos morfosintáticos, na redação, é difícil identificar os constituintes básicos da sentença (SVO); há o uso predominante de palavras de conteúdo (substantivos e verbos), bem como a troca de verbos por substantivos; além disso, os verbos que aparecem estão, em sua maioria, no infinitivo ou incorretamente flexionados; as construções frasais são sintéticas; falta concordância nominal; ocorre uso raro de artigos, preposições, conjunções e advérbios, muitas vezes, de maneira inadequada; e é notória a justaposição de elementos da L1 e da L2.

Por fim, em relação aos aspectos semântico-pragmáticos, ocorrem palavras justapostas e confusas, sem efeito comunicativo, sendo apenas possível estabelecer sentido para o texto com o conhecimento do contexto de produção; notam-se frases ambíguas ou sem sentido; desrespeito à estrutura do gênero solicitado; baixa informatividade visto que não apresenta novidades em relação ao tema abordado (ANTUNES, 2010, p. 74) e baixa intertextualidade.

Assim, após esta análise, nota-se que a produção textual acima apresenta características marcantes da etapa da **IL1**, conforme Quadro 3, na página 83, e a relação do aluno com a linguagem justifica isso, pois se reflete em sua escrita.

Como relatado por ele na entrevista, em sua família ninguém é fluente em Libras, isso faz com que a interação e a troca seja esparsa e superficial. Além disso, ele teve contato com poucos professores bilíngues em sua trajetória escolar, tendo apenas uma professora bilíngue de LP. Como dito, o *input* linguístico a que o estudante é exposto é de suma importância para o sucesso em seu desempenho na aquisição de LP2.

Outro ponto importante é sua relação com a leitura e escrita da LP. Como dito, não há incentivo à leitura em sua casa. Ele também relatou nunca ter lido nenhum livro completo no Ensino Fundamental. Assim, o pouco contato com a língua por meio da leitura, resulta em pouca familiaridade com a LP, acarretando entendimento limitado dos textos que lê e, talvez por isso, ele ache a leitura chata e difícil. Isso contribui para tornar a leitura e produção de textos em LP um desafio e para a falta de repertório cultural que se evidencia no momento da escrita. O estudante demorou-se muito para produzir o texto acima, busquei fazer perguntas sobre o tema a fim de auxiliá-lo a buscar repertório para desenvolver a redação. Mesmo assim, ele conseguiu produzir apenas as 13 linhas acima.

Após a conclusão desta análise, passemos agora para a análise da Redação do estudante A2.

#### **4.2.2 Análise da redação do aluno 2**

A redação a seguir foi feita com base no tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, tema da Redação do ENEM 2017. Acerca das condições de produção do texto, o estudante disse ter escolhido o tema devido à sua familiaridade com o assunto por se tratar de algo que vivencia cotidianamente.

Figura 8: redação do aluno A2

Desafios para a inclusão educacional de surdos  
no Brasil

Educação de surdos no Brasil dentro escola problema  
porque falta intérprete, falta de professores bilingues  
com líguas de disciplinas dentro curricula que ensinam  
a todos também falta educação disciplinas libras  
Obrigatório Brasil.

A falta intérprete de libras em sala aula ensina o aluno  
surdos e professor de libras pede e muito surdos, como  
dentista, dentista e intérprete em sala a aula que é  
sempre tradutor porque dentro também tem vários exemplos  
lugares exemplos banco, médico em libras.

A falta educação bilingue de surdos e disciplinas escola dentro  
primeira língua é a libras é essa para comunicação  
surdos também bilingue para ensinar surdos língua de sinais  
e mais aprender libras.

A inclusão de ensino de libras currículo ensino médio  
completa, da criança e uma importante medida de alunos  
surdos possui como garantia de educação libras bilingue  
em libras como primeira língua e ensino da língua  
portuguesa como segunda língua dentro em escola e  
bilingue. Fala sempre de muito para ensinar português e  
atenção para como o estudante

Fonte: a autora

Observando-se os aspectos gráfico-visuais, esta redação apresenta-se um pouco mais adequada que a anterior. O estudante colocou o título centralizado e demarcou os parágrafos, porém, pulou uma linha entre eles e não fez o recuo de 1ª linha. O estudante também não seguiu a margem esquerda. Nota-se o surgimento de mais sinais de pontuação. O estudante faz uso de vírgulas em “faltar intérprete, falta de professores bilingues” na linha 5 e na linha 14: “exemplos banco, médico”, e utiliza o ponto final. Nota-se também o uso adequado de maiúsculas e minúsculas, apesar de a palavra “Brasil” ter sido escrita com inicial minúscula na linha 4, mas ter sido escrita adequadamente no mesmo parágrafo na linha 8.

O aluno escreve algumas palavras incorretamente, a saber: “edução” e “edução” no lugar de EDUCAÇÃO na 4ª e 7ª linhas respectivamente; “liguas”, ao invés de LÍNGUAS na linha 6; “libas”, na linha 10, ao invés de LIBRAS e “garantica” ao invés de GARANTIA. No

entanto, em outras partes do texto, ele escreve as mesmas palavras corretamente, levando-me a crer que a escrita incorreta se deu, provavelmente, devido ao descuido ou a grafia adequada ocorreu devido à cópia de textos na internet no momento da escrita. Essa segunda hipótese pode ser confirmada pela presença de palavras que não figuram seu repertório e seguem a norma padrão como em “uma importante medida os alunos surdos possui como garantica” nas linhas 22 e 23. Quando lhe questionei o sinal das palavras “medida” e “possui”, ele não soube responder.

Ele não acentua diversas palavras como “bilingue”, “lingua”, “obrigatorio”, “medico”, “curriculo” etc. Mas utiliza sempre corretamente o til e a cedilha. Percebe-se, assim, palavras com a grafia incorreta ou não acentuadas comuns ao texto de estudantes surdos em aquisição de LP2.

Sobre o segundo aspecto analisado, o *morfossintático*, o estudante utiliza bastantes palavras de conteúdo, conforme pode ser observado na tabela a seguir que contém o quantitativo de classes de palavras:

**Tabela 2 - Classes de palavras da Redação de A2**

Substantivos	74
Verbos	18
Adjetivos	14
Advérbios	7
Preposições	31
Artigos	14
Pronomes	6
Conjunções	12
Numerais	3
Interjeições	0
Total	179

O estudante utiliza bastantes substantivos. Alguns deles no lugar de verbos. Isso pode acontecer devido ao fato de, em Libras, alguns substantivos e verbos possuírem o mesmo sinal e o estudante pode desconhecer que há essa diferença ou caso saiba, ainda não consegue perceber em quais contextos usar um e outro. Um exemplo disso está na linha 7 “faltar **educação** disciplinas libras”, em que o sinal para a palavra EDUCAÇÃO é o mesmo para ENSINAR. Ou em “sempre **tradutor** para ouvinte” na linha 13, em que ele usa TRADUTOR em lugar de TRADUZIR.

Os verbos aparecem no texto conjugados incorretamente ou no infinitivo como em “**faltor** intérpretes, **falta** de professores bilingues... **faltar** educação” nas linhas 5 a 7. Percebe-

se que o aluno testa três hipóteses da escrita do mesmo verbo no mesmo contexto. Esse verbo reaparece na linha 9: “A **faltar** educação bilingue”, dessa vez precedido de artigo. Assim, é possível que o estudante deseje utilizar o substantivo FALTA, mas colocou o verbo. Seja qual for a ideia, percebe-se que ele está criando hipóteses para os usos.

Os contextos em que os verbos figuram adequadamente são: “disciplinas dentre curriculares que **ensinem**” na linha 6, “professor de libras **pode**” na linha 11 e em “**Fala** sempre de frente”.

Acerca do uso de verbos de ligação, somente o verbo de ligação SER aparece quatro vezes no texto em: “professor de libras pode **é** muito surdos” na linha 11, “sala a aula que **é** sempre tradutor” nas linhas 12 e 13 e em “primeira língua **é** a libras **é** essa para comunicação” na linha 17, sendo este último uso o mais adequado. Aparentam terem sido inseridos ao texto de maneira aleatória.

Sobre o uso de artigos, percebe-se que a maioria segue a concordância adequada. Temos as seguintes aparições: “**a** faltar intérprete de libras” na linha 10, “ensino **o** aluno” na linha 10, “sala **a** aula” na linha 12, “**A** faltar educação bilingue” na linha 15, “primeira língua **é a** libras” na linha 16, “**A** inclusão **do** ensino de libras” na linha 21, “**uma** importante medida **os** alunos” na linha 22, “escrita **da** lingua” linha 23 e “como o estudante” na linha 26. Não contei os que figuram no título pois é cópia do tema da redação. Assim, alguns artigos estão incorretos e muitos foram omitidos indo ao encontro do que a cartilha do INEP apresenta acerca deste tema quando diz: “os surdos podem omiti-los ou usá-los inadequadamente” (Brasil, 2020, p. 10).

Algo surpreendente foi a quantidade de preposições que excedeu a quantidade de verbos e a adjetivos, figurando esta classe em segundo lugar no texto. Alguns exemplos do uso correto das preposições são: “edução **de** surdos no brasil”, linha 4; “intérprete **de** Libras **em** sala aula”, linha 10; “libras **como** primeira lingua e escrita **da** lingua portuguesa **como** segunda lingua”, linhas 24 e 25; “fala sempre **de** frente **para** turma” na linha 26. Como dito, em alguns momentos, o estudante fez cópia de textos da internet, portanto, fica difícil perceber se o uso de tais preposições foi feito devido à cópia ou como resultado da aquisição da L2. Porém, algumas dessas expressões são bastante comuns no universo da comunidade surda (“libras **como** primeira lingua e escrita **da** lingua portuguesa **como** segunda lingua” linhas 24 e 25), podendo assim figurar devido à visualização constante delas pelo estudante. Em outros momentos, o aluno faz uso indiscriminado de preposições ou não as coloca quando necessário como no exemplo acima em que escreve “sala aula” e não põe a preposição” de”. O estudante

também faz uso desnecessário de preposições “dentre **em** escola”, na linha 26, conforme explicitado na cartilha do INEP.

Sobre o uso de adjetivos, alguns, eles aparecem concordando com o substantivo a que se referem como em: “educação **bilingue**” na linha 16, “criança **surda**” na linha 18, “ensino **médio competo**” nas linhas 21 e 22, “**importante** medida” na linha 22 e “língua **portuguesa**” nas linhas 24 e 25. Os contextos em que não é feita a concordância ou aparecem soltos no texto são: “base **obrigatórios**”, “**diferente** e intérprete”, “surdos também **bilingua**” e “escola e **bilingues**”.

Sobre o uso das conjunções, o estudante usa apenas duas conjunções aditivas adequadamente: “ensinem a todos **também** faltar educação” nas linhas 6 e 7, “primeira língua e escrita” na linha 24.

Acerca do uso de advérbios, o estudante usa apenas 3: “dentro”, “sempre” e “mais”. Vejamos os contextos em que os pronomes aparecem: “Educação de surdos no brasil **dentro** escola problema” na linha 4; “**sempre** tradutor para ouvinte” na linha 13 e “o **mais** aprender libras” na linha 19. Somente o primeiro uso apresenta sentido dentro do texto.

A classe numeral aparece apenas 3 vezes no texto, corretamente empregados: “libras como **primeira** língua e escrita da língua portuguesa como **segunda** língua” nas linhas 24 e 25. Não se sabe se o uso ocorreu devido a uma cópia da internet ou se, como essa expressão é comumente usada na comunidade surda, o estudante pode tê-la internalizado.

A classe interjeição não apareceu no texto.

Em relação à ordenação da frase, apesar de ainda ser difícil, em alguns momentos, é possível perceber uma ordenação. Em relação à produção anterior, já se notam mais claramente os elementos da sentença, a saber:

- SVLPSu com verbo de ligação implícito: “Edução de surdos no brasil dentro escola problema (A educação de surdos no Brasil dentro das escolas é problemática)” na linha 4;
- VS: “faltar intérprete” na linha 5;
- SVO: “professores bilíngues... que ensinem a todos” nas linhas 7 e 8; “A faltar intérprete de libas em sala de aula ensino o aluno surdos (faltam interpretes de Libras que ensinem alunos surdos)” nas linhas 9 e 10; “intérprete em sala a aula que é sempre tradutor paara ouvinte (interprete em sala de aula traduz para ouvinte)” nas linhas 12 e 13;
- S<sub>ind</sub>.VO: “disciplinos escola dentre precisa (precisa-se da disciplina na escola)” na linha 17;

- SVLPSu: “primeira língua é a libras” na linha 17.

Em alguns momentos, verbos aparecem sem seus argumentos, sujeito e objeto, como em: “professor de libras **pode é** muito” na linha 11; “sala de aula que **é** sempre” linhas 11 e 12; “**tem** vários qualquer” linha 12 e “o mais **aprender** libras” linha 18, aparentemente figurando indiscriminadamente.

Os aspectos gráfico-visuais e morfossintáticos são avaliados na competência I e IV da redação do ENEM. Essa redação poderia encaixar-se, na competência I, na avaliação 80 que condiz com “domínio insuficiente da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita” (INEP, 2023a, p. 10) se avaliada pelos critérios tratados na cartilha do participante geral. Na competência IV, pode encaixar-se em: “articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos”, nível 3 que equivale a 80 pontos, dado o uso insuficiente de recursos coesivos.

Em se tratando da terceira categoria, aspectos semântico-pragmáticos, é possível estabelecer mais facilmente um sentido para o texto. Percebe-se maior grau de informatividade, no entanto, a argumentação ainda é bastante previsível. O estudante abordou alguns desafios da Educação de surdos, a saber: falta de intérpretes e de professores bilíngues e não existência da disciplina Libras como L1 na grade curricular. Ele enumerou tais argumentos na introdução e tentou desenvolvê-los.

Obedeceu, parcialmente, a proposta de redação na estrutura e no tratamento do tema: fez um parágrafo de introdução, três parágrafos para o desenvolvimento, porém, não fez a conclusão e, portanto, não apresentou proposta de intervenção, o que, na redação do ENEM, essa seria uma falha grave: “Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto” (Brasil, 2023a, p. 22), recebendo nota 0.

Dessa maneira, a redação poderia encaixar-se, na avaliação da competência II, no 3º nível com nota 80: “desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão” (Brasil, 2023a, p. 15).

Na competência III, o estudante poderia ser avaliado com nota 80 com a descrição: “apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista” (Brasil, 2023a, p. 17).

Dessa forma, considerando-se os aspectos gráfico-visuais, percebe-se aparecimento menor de palavras com grafia incorreta, maior diferenciação entre maiúsculas e minúsculas, porém, ainda se nota o uso inadequado de pontuação, falta de recuo de 1ª linha e desrespeito à margem esquerda da folha.

No que se refere aos aspectos morfossintáticos, é notório uso predominante de palavras de conteúdo; verbos, em sua maioria, no infinitivo; uso maior de verbos flexionados, muitas vezes, inadequadamente; emprego de verbos de ligação, por vezes, inadequados ou corretos; aparecimento de artigos, concordando com os nomes que acompanham; uso de algumas preposições de maneira inadequada ou sem necessidade; uso de algumas conjunções; maior identificação dos elementos básicos da sentença; porém, ainda ocorre a inserção de elementos do Português de maneira aleatória.

Acerca dos aspectos semântico-pragmáticos, percebem-se palavras justapostas e sentenças ambíguas, porém, com efeito comunicativo, sendo mais fácil estabelecer coerência ao texto; maior percepção da informatividade e intertextualidade e maior proximidade à estrutura do gênero solicitado.

Assim, após esta análise, nota-se que a produção textual acima apresenta um texto mais coerente se comparado com o anterior com características que o aproxima da etapa da **IL2**, conforme Quadro 3 na página 83, e ao cruzar os dados encontrados na sua escrita com sua história de vida, percebe-se que sua trajetória escolar marcada pela presença de professores não fluentes em Libras contribui para o desafio frente ao aprendizado da LP. Além disso, o estudante lê e escreve pouco, o que se reflete na sua escrita. A prática é essencial para a melhoria das habilidades de leitura, produção e compreensão textuais. Apesar disso, o fato de ter escolhido um tema que se encaixa com sua vivência permitiu que ele tivesse certo repertório cultural para tentar desenvolvê-lo.

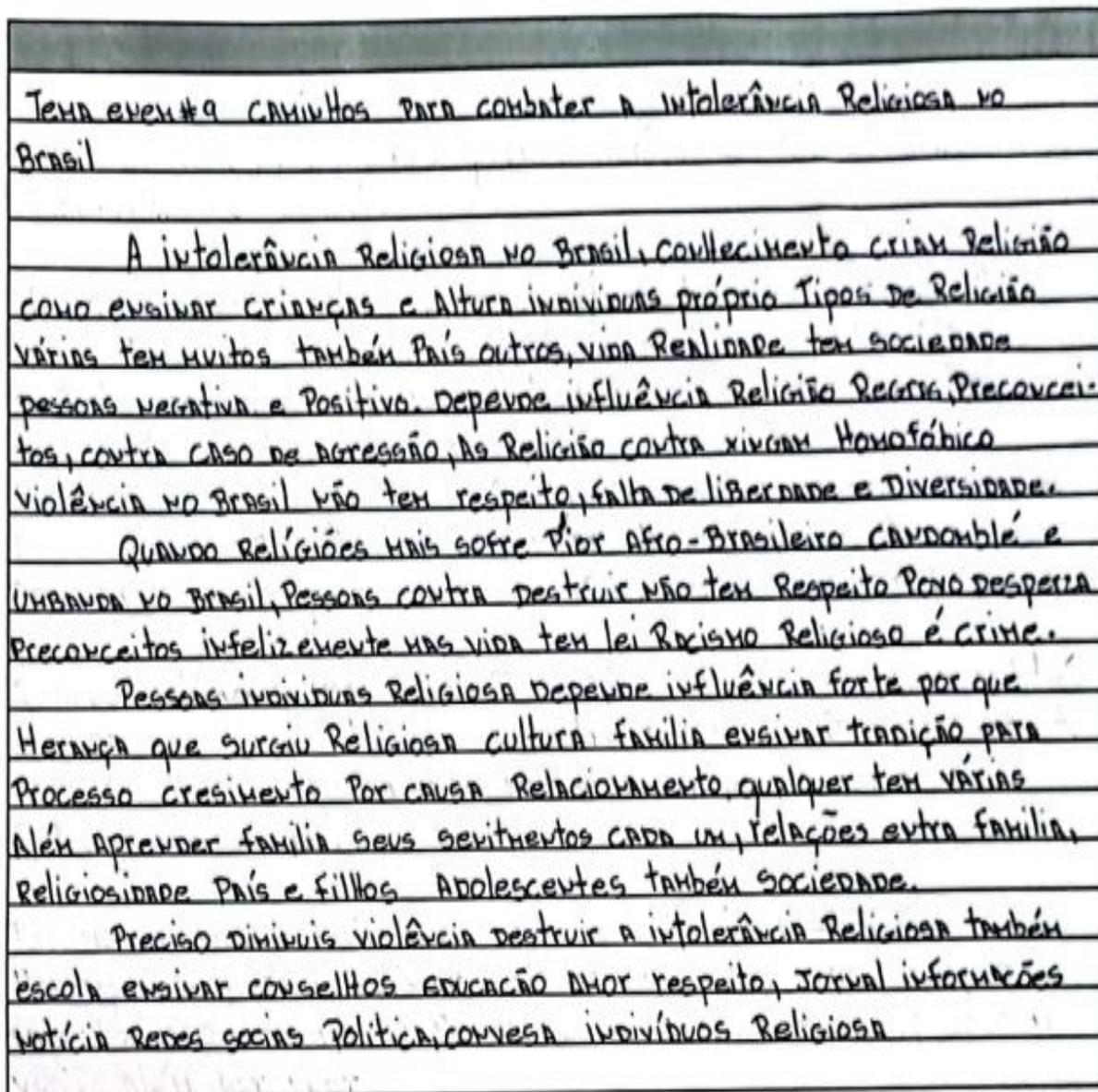
Vejamos agora a redação da terceira estudante participante da pesquisa.

#### **4.2.3 Análise da redação da aluna 3**

O tema escolhido pela estudante A3 foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, tema da redação do ENEM 2016. Quando lhe perguntei por que escolheu este tema, ela relatou que na sua família há uma diversidade de religiões e que ela mesma havia praticado anteriormente intolerância religiosa com uma tia de uma religião de matriz africana. Mas viu um vídeo sobre o tema, em Libras, e percebeu que sua atitude não era correta. Isso

demonstra a necessidade de materiais em Libras para o aumento do repertório cultural e crítico do estudante surdo. Abaixo a imagem do texto:

Figura 9: redação da aluna A3



Tema evento caminhos para combater a intolerância Religiosa no Brasil

A intolerância Religiosa no Brasil, conseqüentemente cria Religião como ensinar crianças e Adultos indivíduos próprio Tipos de Religião Várias tem muitos também País outros, vida Realidade tem sociedade pessoas negativa e Positiva. Deponde influência Religião Regras, Preconceitos, contra caso de agressão, As Religião contra xingar Homofóbico Violência no Brasil não tem respeito, falta de liberdade e Diversidade.

Quando Religiões mais sofre Pior Afro-Brasileiro Candomblé e Umbanda no Brasil, Pessoas contra destruir não tem Respeito Povo despreza Preconceitos infelizmente mas vida tem lei Racismo Religioso é crime.

Pessoas indivíduos Religiosa Deponde influência forte por que Herança que surgiu Religiosa cultura família ensinar tradição para Processo crescimento Por causa Relacionamento qualquer tem Várias Além Aprender família seus sentimentos cada um, relações entre família, Religiosidade País e Filhos Adolescentes também sociedade.

Preciso diminuir violência destruir a intolerância Religiosa também escola ensinar conselhos educação sobre respeito, Jornal informações notícia redes sociais Política, conversa indivíduos Religiosa

Fonte: a autora

Observando-se os *aspectos gráfico-visuais*, a estudante colocou o tema da redação, fez o recuo de 1ª linha, mas ainda não respeita a margem esquerda da folha. Nota-se que há ainda certa confusão acerca do uso de maiúsculas e minúsculas, percebem-se mais sinais de pontuação. Em relação à redação anterior, percebe-se uma diminuição de palavras com grafia incorreta, aparecendo as seguintes: “indivduas” na linha 5 no lugar de INDIVÍDUOS; “desperza” na linha 11 em lugar de DESPREZA; “infelizmente” na linha 12 no lugar de

INFELIZMENTE; “cresimento” na linha 15 no lugar de CRESCIMENTO; “senitmentos” em lugar de SENTIMENTOS na linha 16 e “convesa” linha 20 ao invés de CONVERSA. Percebe-se a troca de posição das letras nas palavras por conta pessoa surda decorar a grafia já que não ouve e não tem a noção de sílaba, corroborando com o que se afirma na cartilha em: “quanto à ortografia das palavras em língua portuguesa, os surdos e deficientes auditivos costumam não demonstrar tanta dificuldade, pois memorizam a grafia das palavras... Quanto à acentuação, muitas vezes, os surdos a utilizam devido à memorização da grafia da palavra” (Brasil, 2020, p. 10).

Em relação aos aspectos morfossintáticos, a seguir a quantidade de cada classe de palavras presente na redação:

**Tabela 3 - Classes de palavras da Redação de A3**

Substantivos	79
Verbos	23
Adjetivos	14
Advérbios	5
Preposições	15
Artigos	8
Pronomes	7
Conjunções	12
Numerais	0
Interjeições	0
Total	163

Novamente, nota-se o uso maior de palavras de conteúdo, sendo mais da metade substantivos, seguidos de verbos, preposições, adjetivos e conjunções. As classes numeral e interjeição não aparecem.

Acerca do uso dos verbos, eles aparecem por vezes flexionados ou no infinitivo, como em “conhecimento **criam** religião como **ensinar** crianças” nas linhas 4 e 5, “tipos de religião várias **tem** nas linhas 5 e 6, “No Brasil não **tem** respeito” na linha 9, “religiões mais sofre pior” na linha 10, “família **ensinar** tradição” na linha 14, “**preciso diminuis** violência **destruir** a intolerância religiosa também escola **ensinar** conselhos” nas linhas 18 e 19. Sobre o uso de verbo de ligação, aparece apenas um corretamente flexionado. Acredito que ele tenha sido resultado de cópia de algum texto motivador: “Racismo Religioso **é** crime”.

Em relação à concordância nominal, sobre o uso de artigos, dos 8 que compõem o texto, 7 aparecem em conformidade possivelmente por compor as palavras do tema: “A intolerância

religiosa no Brasil”. O único que não está em conformidade é “**As** religião contra”, mostrando que o uso do artigo ainda não está consolidado para a estudante.

Em relação ao uso dos adjetivos, alguns aparecem soltos no texto, ou seja, sem estarem ligados a qualquer substantivo, como em “individuas **próprio** tipos” na linha 5, “pessoas **negativo e positivo**” na linha 7, “contra xingam **homofóbico**” na linha 8, “pessoas individuais **religiosa**” na linha 13 e outros aparecem concordando com o substantivo a que se refere como “intolerância **religiosa**” nas linhas 4 e 18, o que pode ter ocorrido em função de estar no tema; “influência **forte**” na linha 13 e “redes **sociais**” na linha 20.

Acerca do uso de pronomes como recurso coesivo, nota-se a utilização de pronomes indefinidos como em: “tipos de religiões **várias** tem muitos também país **outros**” na linha 6; um pronome relativo na linha 14: “herança **que** surgiu”; e um pronome possessivo na linha 16: “família **seus** sentimentos”. Interessante notar que a estudante não faz uso de nenhum pronome pessoal.

Acerca do uso das preposições, elas figuram nos seguintes contextos: “**no** Brasil” nas linhas 1, 4, 9 e 11; “tipos **de** religião” na linha 5, “caso **de** agressão” na linha 8, “falta **de** liberdade” na linha 9, “tradição **para** processo crescimento **por** causa relacionamento” nas linhas 14 e 15 e em “relações **entra** família” no lugar de ENTRE na linha 16.

Sobre o uso da outra classe de conjunções, a estudante utiliza a conjunção E, 5 vezes. Para exemplificar: “pessoas negativo e positivo” na linha 7, “falta de liberdade e diversidade” na linha 9, “candomblé e umbanda” nas linhas 10 e 11. Usa a conjunção TAMBÉM três vezes: “tem muitos **também** país outros” na linha 6, “adolescente **também** sociedade” na linha 17 e “intolerância religiosa **também** escola ensinar” na linha 18. Por fim, utiliza as conjunções QUANDO, MAS, ALÉM e PORQUE uma vez cada: “**Quando** religiões mais sofre” na linha 10, “infelizmente **mas** vida tem lei” na linha 12, “**além** aprender família” na linha 16, “**por que** Herança que surgiu” nas linhas 13 e 14.

O uso dos recursos coesivos é avaliado na competência IV da redação do ENEM. Sobre estes, a estudante A3 “articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos” (Brasil, 2023a, p. 20), podendo a redação encaixar-se na pontuação 80.

Em relação à ordenação da frase, podemos encontrar as seguintes:

- SV: em que o verbo TER figura como o verbo EXISTIR: “tipos de religião vários **tem**” nas linhas 5 e 6; “**tem** lei” na linha 12;

- SVOØ: “Povo **desperta** (DESPREZA)” na linha 11, não aparece o objeto do verbo;
- SVO: “pessoas contra destruir não **tem** respeito” na linha 11; “Pessoas individuais religiosa **depende** influência forte” na linha 13; “Herança que **surgiu** religiosa” na linha 14; “Relacionamento qualquer **tem** várias” na linha 15; e “Escola **ensinar** conselhos educação” na linha 19
- SØVO: “conhecimento **criam** religião” e “**ensinar** crianças” nas linhas 4 e 5. Ambas não apresentam sujeito explícito;
- VSO: “**tem** sociedade pessoas” nas linhas 6 e 7; SV “pessoas contra **destruir**” na linha 8; E “Além **aprender** família seus sentimentos” na linha 16;
- SVOPOb com objeto implícito: “as religiões contra **xingam** homofóbico” na linha 8;
- S<sub>oral</sub>VLPSu com verbo de ligação implícito: “religiões mais **sofrem** pior Afro-Brasileiro (as religiões que mais sofrem são as afro-brasileiras)” na linha 10;
- SVLPSu: “Racismo religioso **é** crime” na linha 12;
- PSuVLS<sub>ora</sub>: “**Preciso diminuir** violência (É preciso diminuir a violência)” e “**Preciso ... destruir** a intolerância religiosa (É preciso destruir a intolerância religiosa)” ambos na linha 18.

Analisando o acima exposto, os aspectos de ordem gramatical se encontram avaliados na competência I. Assim sendo, a estudante poderia ser avaliada nesta competência com pontuação 80: “demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.” (Brasil, 2023a, p. 10).

Considerando-se os *aspectos semântico-pragmáticos*, observa-se maior percepção da informatividade e intertextualidade implícita — a aluna faz referência a casos de destruição de objetos sagrados de religiões de matriz africana por parte de religiosos de outras denominações — e maior proximidade à estrutura do gênero solicitado. Assim, é possível estabelecer coerência ao texto.

Na introdução, a estudante fala da diversidade de religiões no Brasil e no mundo e que estas podem influenciar positiva ou negativamente os indivíduos, criando regras ou influenciados a serem homofóbicos ou incitando casos de agressão, por exemplo. No desenvolvimento, ela afirma que as religiões que mais sofrem são o candomblé e a umbanda,

pois muitos as desprezam ou destroem seus símbolos e afirma que racismo religioso é crime. Ela fala também que tais religiões são tradicionais e podem ser herança dos pais para os filhos e que cada um tem o direito de escolher sua religião.

Acerca da avaliação da competência III, é possível que a esta redação poderia ser atribuída nota 120 cuja descrição é “apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista” (Brasil, 2023a, p. 17).

Na conclusão, a estudante tentou esboçar uma proposta de intervenção, falando que é papel da escola aconselhar e educar sobre amor e respeito. Além de incentivar a criação e campanhas em redes sociais sobre o tema. No entanto, pouco foi dito sobre como isso deve ser feito, o porquê e para quem. Considerando a cartilha do participante de 2023, a aluna poderia ser avaliada na competência V com 80 pontos, sob a descrição: “elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto” (Brasil, 2023a, p. 22).

No que se refere ao gênero, essa redação atende parcialmente ao gênero dissertativo-argumentativo. Apresenta um parágrafo de introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e um de conclusão. Porém, a introdução parece mais um parágrafo de desenvolvimento, sendo até maior que cada um dos dois. Não ficou claro qual modelo de dissertação, ela utilizou em seu texto. A competência II da redação do ENEM, avalia este quesito. Dessa forma, a este tópico, poderia ser atribuído 120 pontos: “desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão” (Brasil, 2023a, p. 15).

Em suma, acerca dos aspectos gráfico-visuais, percebe-se aparecimento menor de palavras com grafia incorreta, maior diferenciação entre maiúsculas e minúsculas, porém, ainda se nota o uso inadequado de pontuação e desrespeito à margem esquerda da folha. No entanto, nesta redação, já aparece o recuo de 1ª linha.

No que se refere aos aspectos morfosintáticos, é notório uso predominante de palavras de conteúdo; substantivos, em sua maioria; verbos por vezes, flexionados ou no infinitivo; aparecimento de artigos, concordando com os nomes que acompanham; uso de algumas preposições de maneira adequada; uso maior de conjunções; maior identificação dos elementos básicos da sentença; porém, ainda ocorre a inserção de elementos do Português de maneira díspare à gramática da língua.

Acerca dos aspectos semântico-pragmáticos, percebe-se maior relevância informativa, bem como intertextualidade implícita.

Essas características colocam o texto também dentro da etapa **IL2**. Cruzando os dados aqui observados com a entrevista feita com a estudante, percebe-se que seu histórico com a linguagem corrobora com seu nível linguístico, isso mostra que a escrita da pessoa surda está intimamente relacionada com a quantidade e qualidade do *input* linguístico recebido nesta língua. A estudante relatou não ter tido muito incentivo à leitura na escola e nem em casa. Isso prejudica a aquisição da LP e de repertório cultural necessário para desenvolver a redação.

#### **4.2.4 Análise da redação do aluno 4**

Esta redação foi escrita com base no tema: “Proteção da criança e do adolescente frente aos desafios do acesso à internet”. Apesar de não ter figurado em nenhuma prova do ENEM, estava entre os temas elencados no site apresentado aos estudantes. O estudante relatou escolhê-lo porque sua namorada estava grávida na época e, como seria pai em breve, já estava bastante interessado em temas que envolvem crianças.

Figura 10: redação do aluno A4

Proteção da criança e do adolescente frente aos desafios do acesso à internet

Os pais deveriam saber proteger as crianças e os adolescentes por muitas coisas da internet, eles usam muito nas redes sociais. Pode-se ter muitos problemas sérios e o que acontece com transtorno.

As crianças e os adolescentes ainda não terminam maduros completamente por desorientação de pais, não conhecem estas. Muitos sofrem por isso, sem saber responsáveis: consumo com pessoa estranha, assédio virtual, pedofílico, conteúdos negativos e diversos até podem riscar as vidas deles.

Deviam evitar coisas de brinquedos cores, outros tipos, principalmente crianças. Eles veem na internet e acham o que pode se quiser, pedem os pais comprar pra eles. É importante que os pais chamem filhos deles pra replicar eles entender o que pessoa não puder dar tudo que eles querem mesmos.

Além disso, as garotas sempre veem nas redes sociais que outras garotas se exibem como aparências bonitas e perfeitas. Assim deixa ela ficar chateada e acha que fica feia, até a autoestima baixa. Pode-se prejudicar a psicologia da garota. Então, os pais devem que conversar com ela sobre isso, dão apoio e orientam como nunca acha outra mais melhor do que si. Ela nasceu linda naturalmente e aprende o amor própria.

Fonte: a autora

Observando-se os *aspectos gráfico-visuais*, nota-se que o estudante colocou o tema da redação, fez o recuo de 1ª linha, mas não respeitou a margem esquerda da folha. No entanto, ocorre o uso adequado de maiúsculas e minúsculas e figuram mais sinais de pontuação empregados adequadamente, além da diminuição de palavras com grafia incorreta, aparecendo apenas as seguintes: “pedofílico” em lugar de PEDÓFILO na linha 11, “vitruar” em lugar de

VIRTUAL na linha 11, “riscar” em lugar de ARRISCAR na linha 12 e “briquedos” na linha 13 em lugar de BRINQUEDOS. A palavra “adolescentes”, nas linhas 4 e 5, aparece separada incorretamente.

Quanto aos *aspectos morfossintáticos*, segue o quantitativo de classes de palavras que aparecem no texto:

**Tabela 4 - Classes de palavras da Redação de A4**

Substantivos	44
Verbos	42
Adjetivos	18
Advérbios	11
Preposições	30
Artigos	24
Pronomes	34
Conjunções	17
Numerais	0
Interjeições	0
Total	220

Notamos, nesta redação, o uso quase equitativo de substantivos e verbos, seguidos em maior número de pronomes, preposições e artigos.

O estudante faz adequadamente tanto a concordância verbal como nominal. No que se refere ao uso de artigos, todos os que aparecem no texto concordam com o substantivo a que se referem. Para exemplificar, temos “**Os** pais deveriam saber proteger **as** crianças e **os** adolescentes” nas linhas 4 e 5. O mesmo ocorre no que se refere ao uso dos adjetivos. Alguns exemplos: “conteúdos **negativos** e **diversos**” na linha 11 e “aparências **bonitas** e **perfeitas**” na linha 19.

Sobre o uso de verbos, o estudante faz a conjugação e a concordância verbal corretamente, na maioria das vezes, com exceção dos seguintes contextos: “**conversa** com pessoa” na linha 10, cujo sujeito é “as crianças e os adolescentes”; “Eles **vejam**” na linha 14; “os pais **comprar** pra eles” na linha 15; “que os pais **chamam** os filhos deles para explicar eles **entender**” nas linhas 15 a 17; “as garotas sempre **vejam** nas redes sociais” na linha 19; “garotas se **exibir**” na linha 20; “os pais **tenham**” na linha 22.

O estudante consegue usar bem os pronomes como recurso coesivo. Um excelente exemplo é “dar **tudo que eles** querem” na linha 16. O pronome “tudo” resume “briquedos caros, outros tipos” na linha 11 e o pronome “eles” refere-se a “crianças” na linha 12. Ele usa também o pronome relativo no exemplo acima.

Os advérbios que aparecem no texto são de intensidade, modo, tempo e negação, como se pode ver nos exemplos a seguir: “eles usam **muito**” na linha 5; “maduros **completamente**” e “**principalmente** crianças” nas linhas 10 e 14 respectivamente; “as garotas **sempre** vejam” na linha 18 e “como **nunca** acha outra” na linha 22.

Acerca do uso das preposições, aparecem 30, incluindo as contrações com artigos e pronomes. Em sua maioria, estão corretamente empregadas como em: “muitos casos **da** internet” na linha 5; “**por** desorientação **de** pais” na linha 9; “conversa **com** pessoa” na linha 10; e “as vidas **deles**” na linha 12. Ele abrevia a preposição “para”, escrevendo “pra” nas linhas 15 e 16. Alguns exemplos de usos inadequados das conjunções são “eles usam muito **nas** redes sociais” nas linhas 5 e 6; “acontece **com** transtorno” nas linhas 6 e 7; “por isso, sem **sob** responsável” na linha 10; e “exibir **como** aparências bonitas” na linha 19. Nota-se que o estudante tem noção do uso das preposições visto que a maioria foi corretamente empregada, porém ainda comete alguns deslizes.

Sobre o uso de conjunções, o estudante utiliza, principalmente, as conjunções aditivas “e” em diversas partes do texto, bem como “nem” e “além disso”. Utiliza também duas conjunções conclusivas: “assim” (**Assim** deixa ela fica chateada) na linha 19 e “então” (**Então**, os pais tenham que conversar) na linha 21 e a conjunção condicional “se” (pode **se** quiser) na linha 15. Utiliza também a conjunção integrante em “É importante **que** os pais chama” na linha 15; em “os pais tenham **que** conversar” na linha 21; e em “acha **que** fica feia” na linha 20.

Nota-se o uso do pronome relativo “que” como nos exemplos: “eles entender o **que** pessoa não puder dar tudo **que** eles querem” nas linhas 16 e 17. Observa-se também uso consistente da conjunção integrante “que” como em “É importante que os pais” na linha 15; “acha **que** fica feia” na linha 20 e em “os pais tenham **que** conversar com ela” na linha 22.

Em relação à ordenação da frase, podemos encontrar as seguintes:

- SVO: “eles **usam** muito nas redes sociais” linhas 5 e 6; “os pais **chamam** filhos deles” nas linhas 15 e 16; “eles **entender** o que” na linha 16; “pessoa não **puder dar** tudo” nas linhas 16 e 17; “outras garotas se **exibir** como aparências bonitas e perfeitas” nas linhas 18 e 19; “os pais **dão** apoio” na linha 23; e em “Ela... **aprende** o amor próprio” nas linhas 23 e 24;
- SVO<sub>ora</sub>: “ela... **acha** que **fica** feia” linhas 20 e 21; “os pais **tenham** que **conversar** com ela sobre isso” nas linhas 22 e 23; “os pais... **orientam** como nunca **acha** a outra mais melhor do que si” nas linhas 22 a 24;
- S<sub>ind</sub>.VO: “**Pode-se prejudicar** a psicologia da garota” nas linhas 21 e 22;

- SVOADV: “Os pais **deveriam saber proteger** as crianças e os adolescentes por muitos casos da internet” nas linhas 4 e 5; “As crianças e os adolescentes ainda não **terminam** maduros completamente”; “o que eles **querem** mesmos” linha 17; e em “Ela **nasceu** linda naturalmente” na linha 24;
- SVADVO: Muitos **cometem** por isso, sem sob responsável: conversa com pessoa estranha” linhas 10 e 11;
- SVADVOD<sub>ora</sub>: “as garotas sempre **vejam** nas redes sociais que outras garotas” linha 18;
- SØVO: “Até **podem riscar** as vidas deles” na linha 12; “**Deveriam evitar** coisa de brinquedos caros” na linha 13;
- SVOØADV: “Eles **vejam** na internet” linha 14;
- SØODVOI: “**pedem** os pais **comprar** para eles” linha 15;
- SVLPSu: “ela **fica** chateada” linha 19 e 20;
- S<sub>ind</sub>.VLPSu: “**Pode-se tornar** problemas sérios” linha 6;
- VLPSuS<sub>ora</sub>: “**É** importante que os pais **chamam** filhos deles” linhas 15 e 16;
- VS: “**acontece** com transtorno” linhas 6 e 7.

Acerca da competência I que avalia se o participante domina a modalidade escrita formal da língua portuguesa, considerando-se a avaliação do estudante como alguém em aquisição de L2, esta redação poderia ser avaliada com 160 pontos com a descrição: “demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita” (Brasil, 2023a, p. 10). Além disso, sobre a competência IV, relacionada aos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, poderia ser atribuída nota 120: “articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos” (Brasil, 2023a, p. 20).

Considerando-se os *aspectos semântico-pragmáticos*, percebe-se um texto mais coeso e coerente com maior grau de informatividade. A redação atende ao gênero dissertativo-argumentativo pois apresenta um parágrafo de introdução, dois parágrafos de desenvolvimento e um de conclusão. Assim, na competência II que aborda tanto o tratamento do tema quanto a obediência ao tipo textual dissertativo-argumentativo, poderia ser atribuído 120 pontos, pois, o estudante “desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio

mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão” (Brasil, 2023a, p. 15).

A mesma pontuação em relação à competência III já que “apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista” (Brasil, 2023a, p. 17).

Na conclusão, no entanto, observa-se que o estudante tentou esboçar uma proposta de intervenção, pouco consistente dado que se resume à orientação e apoio proveniente dos pais. Dessa forma, poderia encaixar-se na pontuação 80 da competência V: “elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto” (Brasil, 2023a, p. 22).

Considerando-se o Quadro 3, na página 84, que trata dos níveis de interlíngua, a redação analisada possui características que a aproximam da etapa da **IL3**. No que se refere aos aspectos gráfico-visuais, percebe-se a diminuição de palavras com grafia incorreta; uso maior e mais adequado de sinais de pontuação; a diferenciação mais clara entre maiúsculas e minúsculas e o uso de recuo de 1ª linha.

Em relação aos aspectos morfosintáticos, percebem-se sentenças completas e mais complexas. Nota-se o surgimento de períodos compostos por subordinação com alguns dos elementos formados por orações substantivas iniciadas pela conjunção integrante “que”, bem como orações adjetivas iniciadas pelo pronome relativo “que”. Surgem também muitos adjuntos adverbiais formados por locuções adverbiais complexas e o aparecimento de verbos de ligação adequadamente aplicados.

Acerca dos aspectos semântico-pragmáticos, nota-se um texto mais coeso e coerente, com maior grau de informatividade e intertextualidade (Antunes, 2010) e maior respeito à estrutura do gênero solicitado. Comparando este texto com os dos demais estudantes, nota-se que a aquisição da Libras no tempo correto, bem como seu acesso a uma educação bilíngue (Lopes, 2011), mesmo que não em toda sua trajetória escolar, influenciaram positivamente sua escrita. Quanto maior a proficiência e o conhecimento em sua própria língua, mais sucesso o sujeito terá na aquisição de uma L2. As experiências de letramentos aos quais foi exposto em sua trajetória escolar, bem como a maior familiaridade com a leitura permitiram-lhe desenvolver um texto mais coeso e coerente, bem como a utilização de maior repertório tanto linguístico como cultural para desenvolver o tema, características também do nível de IL3.

Aqui foram finalizadas as análises das redações. A partir delas, pode notar alguns conteúdos de LP que necessitam ser melhor apreendidos pelos estudantes para que estes possam

desenvolver textos mais inteligíveis. Na seção seguinte, irei elencar os conteúdos que são comuns nas produções textuais escritas dos estudantes com o objetivo de eleger um deles para a apresentação de uma proposta piloto de abordagem, seguindo a metodologia de ensino de LP2 e a Pedagogia Visual para surdos.

#### 4.3 CONTEÚDOS QUE NECESSITAM SER ABORDADOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

A partir da análise das redações escritas pelos estudantes, foi possível observar quais os conteúdos de LP ainda não foram completamente compreendidos ou adquiridos pelos estudantes em sua trajetória escolar. Dentre eles, é possível enumerar:

- Uso de artigos;
- Uso de pronomes e advérbios como recursos coesivos, anafóricos e catafóricos;
- Uso de conjunções e preposições para garantir a conexão entre as diversas partes do texto;
- Emprego da Flexão nominal;
- Emprego da Flexão verbal;
- Uso de verbos de ligação;
- Organização dos termos da oração na sentença;
- Usos da Concordância nominal;
- Usos da Concordância verbal;
- Emprego da Regência nominal;
- Emprego da Regência verbal;
- Emprego de Pontuação.

É notória a quantidade de conteúdos que precisam ser apreendidos pelos estudantes para garantir que seus textos sejam mais compreensíveis, sobretudo para aqueles que não conhecem a estrutura gramatical da Libras e, portanto, não conseguem sua IL, sua escrita resultante da articulação entre a Libras e a LP.

Como são muitos os conteúdos e essa pesquisa não permite a abordagem de todos, selecionei um conteúdo que acredito ser essencial para a compreensão dos textos, a saber, termos da oração e organização da sentença.

Na análise das produções escritas, foi desafiador encontrar e delimitar os elementos das sentenças. Na maioria das redações, foi difícil localizar os argumentos dos verbos, muitas vezes, sendo difícil compreender onde começam e terminam as orações. O uso de palavras justapostas, bem como a grande variabilidade na colocação dos elementos da sentença em Libras são alguns dos fatores que acredito contribuirão para este desafio.

Por isso, na seção que se segue, apresentarei informações acerca da ordenação da oração em Libras para então apresentar a proposta de trabalho com este conteúdo. Serão apresentados os aspectos morfossintáticos da Libras que podem interferir na escrita em LP2 dos estudantes surdos, pois, como abordado há uma relação intrínseca entre a L1 e a L2, demonstrando a existência da interdependência entre as línguas, já que o sujeito aprendiz utiliza sua própria língua como base para a aquisição da segunda.

## 5. ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS DA LIBRAS: A ESTRUTURAÇÃO E ORDENAÇÃO DOS ELEMENTOS DA SENTENÇA

Para compreender como a Libras interfere na construção da sentença de textos em LP por estudantes surdos, a chamada interdependência linguística, faz-se necessário compreender a estruturação e ordenação da sentença em Libras.

A Libras é uma língua espaço visual, dessa forma, as sentenças são formadas a partir da distribuição dos sinais no espaço de sinalização. Estabelece-se um local para os referentes e este local é retomado sempre que necessário. Direcionar os olhos, a cabeça e, até mesmo, o corpo para um local específico servem como forma de concordância. Dessa forma, a apontação é um recurso bastante utilizado na Libras.

Nas línguas orais, o tipo de frase é determinado a partir da entonação; enquanto nas línguas de sinais, as expressões faciais são utilizadas para este fim. De acordo com Quadros, Pizzio e Rezende (2008), dentre as expressões não manuais com função gramatical, encontram-se os movimentos da cabeça (afirmativo e negativo), a direção do olhar, a elevação ou abaixamento das sobrancelhas (ou o franzir da testa), a elevação ou o abaixamento da cabeça, movimentos com os lábios para indicar negação ou para diferenciar os tipos de interrogativas. Cada uma dessas expressões associa-se a um tipo de estrutura sintática.

Visto que os verbos em Libras não possuem flexão de tempo, para localizar temporalmente as orações, os advérbios e locuções adverbiais de tempo figuram, geralmente, no início da frase.

Outro dado importante é o local onde aparecem os advérbios de negação — NÃO, NUNCA, NADA e AINDA-NÃO —, eles vêm após o elemento negado, seja ele um verbo, um adjetivo ou outro advérbio. A marcação da negação é feita por meio da expressão facial, a saber: movimento da cabeça para os lados indicando a negação, junto com a modificação no contorno da boca (abaixamento dos cantos da boca ou arredondamento dos lábios), acompanhado do abaixamento das sobrancelhas e do leve abaixamento da cabeça. Essa expressão pode ser realizada apenas junto com o advérbio ou se estender por toda a frase.

Em relação às sentenças interrogativas, existem dois tipos na Libras: interrogativa Sim/Não e interrogativa QU. O primeiro tipo é feito para se obter confirmação ou não de algo. É realizada por meio de um leve abaixamento da cabeça, acompanhado de elevação das sobrancelhas. A interrogativa QU é geralmente acompanhada dos pronomes interrogativos, por isso, seu nome. Ela é feita por meio de uma pequena elevação da cabeça, acompanhada do

franzir da testa e, na grande maioria das vezes, os pronomes interrogativos aparecem no final da sentença. Vale destacar que em perguntas feitas para a 2ª pessoa, na maioria das vezes, não se faz o sinal VOCÊ, pois o direcionamento do olhar já indica para quem se faz a pergunta.

Em Libras, as sentenças estruturam-se em torno dos verbos significativos<sup>35</sup>. Assim, a organização da sentença em Libras está intimamente relacionada com os tipos de verbos. Quadros e Karnopp (2004) classificam os verbos da Libras em três tipos: verbos simples ou sem concordância, verbos com concordância e verbos espaciais.

Os *verbos simples, sem concordância* ou *não direcionais* são realizados da mesma forma para todas as pessoas verbais. Alguns exemplos de verbos simples são: ESTUDAR, AMAR, TRABALHAR, PENSAR, COMER etc.

Os *verbos com concordância* ou *direcionais* são aqueles cujo local de partida marca o sujeito e o ponto de chegada marca o objeto da sentença. São alguns dos exemplos dessa classe de verbos: AJUDAR, AVISAR, PERGUNTAR, RESPONDER, DAR etc.

Em ambos os casos, as autoras Quadros e Karnopp (2004) e Quadros (2019) afirmam que a ordem básica da Libras é SVO, sobretudo quando o sujeito e objeto são reversíveis — como é o caso de AMAR, GOSTAR, FALAR —, ou seja, quando alteradas as posições dos argumentos do verbo, semanticamente, ainda é possível atribuir sentido (JOÃO AMAR MARIA/ MARIA AMAR JOÃO), porém, não o mesmo do original. No caso de sentenças com verbos direcionais, essas também seguirão a ordem SVO devido à própria estrutura do verbo.

No entanto, se outros elementos forem acrescentados à sentença como adjuntos adverbiais, isso implica na mudança da ordem básica (Quadros, 2019). Por exemplo, se a frase for “A menina encontra o menino frequentemente”, o advérbio de tempo pode ser realizado pela repetição do verbo ENCONTRAR, fazendo com que ele vá para o final da frase, criando a seguinte ordenação SOV.

Além da presença de adjuntos adverbiais, outros marcadores não-manuais como a direção do olhar e o deslocamento do corpo podem modificar a ordenação básica. Por exemplo, nas imagens a seguir, o olhar é direcionado para o referente, resultando na mudança da ordem na frase para OSV no primeiro exemplo e SOV no segundo. Observe:

---

<sup>35</sup> Verbos significativos excluem os verbos que indicam estado, na gramática chamados de verbos de ligação. Na Libras, podem ser encontrados os verbos de ligação PARECER e CONTINUAR. Já os verbos SER e ESTAR muito utilizados na LP não figuram na Libras. Dessa forma, em sentenças como “você é/ está linda” sinaliza-se apenas VOCÊ LINDA. No entanto, é utilizada a sinalização do verbo SER na forma do “É” (dedo indicador levantado, movimentando-o para baixo para representar o acento agudo) utilizado como forma de concordar, significado “sim, isso mesmo!”.

**Figura 11: FUTEBOL EL@<sup>36</sup> GOSTAR**



Fonte: Rodrigues e Valente (2012, p. 105)

**Figura 12: EL@ FUTEBOL GOSTAR**



Fonte: Rodrigues e Valente (2012, p. 105)

Em sentenças com *verbos espaciais* ou *locativos* — aqueles indicam sempre um lugar ou um ponto de chegada como os verbos COLOCAR, IR e CHEGAR —, os termos da oração podem figurar nas ordenações SVO, OSV e SOV como em:

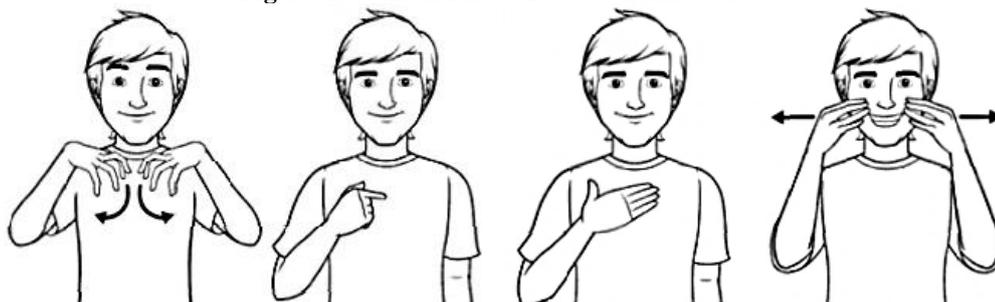
- MULHER IR FESTA (SVO)
- FESTA MULHER IR (OSV)
- MULHER FESTA IR (SOV)

Além disso, na Libras são facilmente encontradas sentenças topicalizadas e com foco. O primeiro tipo refere-se à sentenças cujo objetivo é destacar o assunto principal do discurso. Ele será feito primeiro simultaneamente à elevação das sobrancelhas. As chaves triangulares marcam o tópico. Exemplo:

---

<sup>36</sup> Em sinais comuns aos dois gêneros, masculino e feminino, utiliza-se o @ para marcar essa funcionalidade (Rodrigues; Valente, 2012, p. 43).

**Figura 13: <ANIMAIS> EU GOSTAR GAT@.**



Fonte: Rodrigues e Valente (2012, p. 127)

Já as sentenças com foco servem para intensificar uma informação por meio da duplicação do que se deseja destacar, associada ao movimento de cabeça indicando afirmação ou negação como no exemplo:

**Figura 14: EU PODER IR PODER<sub>afirmação</sub><sup>37</sup>**



Fonte: Rodrigues e Valente (2012, p. 120)

**Figura 15: EU TER 2 CARRO 2<sub>afirmação</sub>**



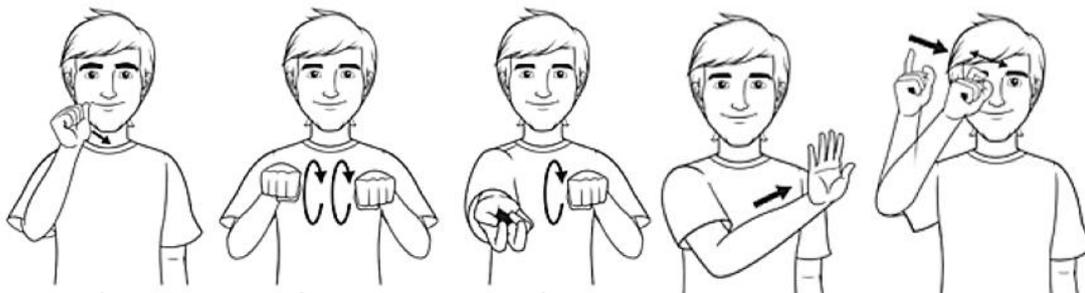
Fonte: Rodrigues e Valente (2012, p. 120)

Em Libras, também é possível encontrar sentenças relativas, aquelas inseridas dentro de outra para explicar e/ou acrescentar informações relativas ao que está sendo dito. Enquanto na

<sup>37</sup> Para a marcar o tipo de frase ou a expressão facial correspondente, a palavra que indica a expressão virá em fonte menor ao lado da palavra principal. Exemplos: TUDO BEM <sub>interrogativa</sub> / CONHECER <sub>negativa</sub> (Rodrigues; Valente, 2012, p. 43).

LP, utilizam-se os pronomes relativos; na Libras, há uma quebra na expressão facial por meio da elevação das sobrancelhas para anunciar a sentença relativa. Veja um exemplo a seguir:

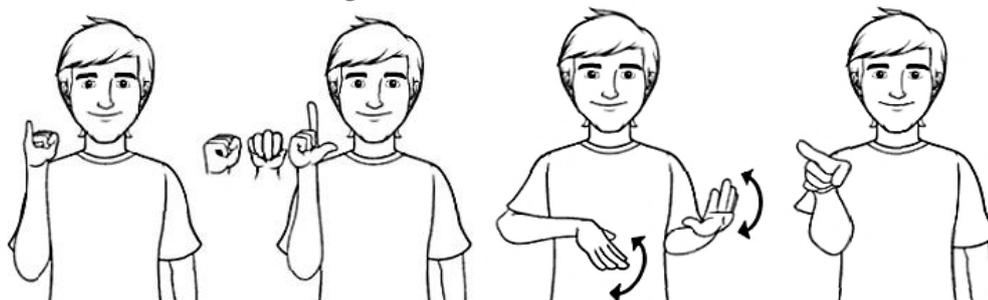
**Figura 16: MENINA < BICICLETA CAIR > ESTAR HOSPITAL (a menina, que caiu de bicicleta, está no hospital)**



Fonte: Rodrigues e Valente (2012, p. 138)

Outro tipo comum de sentença são as condicionais, sentenças que apresentam uma condição para a realização de outra coisa. É marcada em Libras pelo sinal soletrado S-I. exemplo:

**Figura 17: SE SOL PRAIA IR.**



Fonte: Rodrigues e Valente (2012, p. 138)

Todos esses recursos não manuais utilizados pelos surdos na construção da sentença em Libras estão disponíveis de maneira diversa na construção das sentenças em LP escrito o que em si já torna mais desafiador para o sujeito surdo transpor seus pensamentos para o papel sem os recursos expressivos de sua língua.

Compreender essas particularidades, bem como a estrutura frasal da Libras é essencial para que o professor de LP2 possa compreender a escrita na IL dos estudantes surdos a fim de orientá-los na aquisição da estrutura frasal da LP. Como dito por Selinker (1972), o primeiro processo perceptível na escrita dos sujeitos aprendizes de uma L2 é a transferência linguística, ou seja, no caso dos estudantes surdos, eles escrevem sentenças em Português, seguindo a estrutura gramatical da Libras. Por isso, o conhecimento da Libras é essencial para que o professor de LP2 possa desempenhar seu papel com qualidade.

Vejamos agora a proposta piloto de como abordar o ensino desse conteúdo em LP.

## 6. PROPOSTA DE UM SUPORTE DIDÁTICO PARA ENSINO DE LP2 PARA SURDOS

Nesta sessão, apresentarei a proposta de abordagem de ensino do conteúdo “Ordenação da oração em LP”. Como abordado no final da sessão 4, esse conteúdo é essencial para a compreensão dos textos dos estudantes, dado que nas redações analisadas — e nas demais com que deparei durante minha trajetória enquanto professora de LP2 para surdos —, é difícil encontrar os argumentos dos verbos e delimitar onde começam e terminam as orações. Como ocorre o uso de palavras justapostas e há certa variabilidade na colocação dos elementos da sentença em Libras, acredito que abordar esta temática com os estudantes será de grande ajuda na produção de textos escritos mais inteligíveis em LP2.

A proposta inicia, contextualizando o gênero que será estudado e as condições de produção. No decorrer da explicação, percebem-se perguntas estrategicamente colocadas para incentivar o estudante a interagir com o texto e o professor, considerando que a linguagem é dialógica e interacional, pois, como afirma Bakhtin (2012, p. 117).

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Em seguida, apresenta-se o gênero. O texto escolhido, tirinha, é um gênero, comum no dia a dia dos estudantes. As tirinhas escolhidas tratam de temas pertinentes aos estudantes surdos, proporciona a reflexão e a identificação com sua própria experiência, provoca o intercâmbio entre as culturas surda e ouvinte, além de ser divertida.

Sob o tópico “COMPREENDENDO O TEXTO” discutem-se questões acerca da compreensão textual. Essas questões devem ser discutidas primeiro em Libras — contemplando-a como língua de instrução, de ensino, de comunicação e de interação conforme Nascimento *et al* (2021) — e depois, as respostas devem ser escritas em seus cadernos.

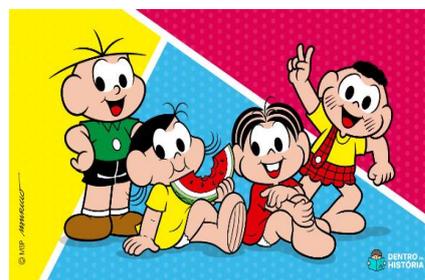
Após isso, debaixo do tópico “ANALISANDO A LÍNGUA”, abordam-se as características morfosintáticas do conteúdo estudado de maneira interativa por meio de exercícios que ajudem o estudante a construir seu conhecimento acerca da estrutura da LP.

Ao final do material, é solicitada uma “PRODUÇÃO DE TEXTO” relacionada com a temática estudada na unidade.

Vejamos nas páginas que se seguem, a proposta didática.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E OS TERMOS DA ORAÇÃO

Você gosta de histórias em quadrinhos (HQ)? Temos muitas boas histórias aqui no Brasil. "A turma da Mônica"<sup>38</sup> é, sem dúvida, uma das mais famosas. Já leu alguma dessas histórias? Você gostou/ gosta de lê-las?



As HQ são um gênero narrativo que utiliza imagens e textos escritos. Um tipo de HQ que aparece bastante em jornais e nas provas do ENEM são as tirinhas. A diferença é que ela é menor do que uma HQ convencional.



Hoje vamos conhecer um pouco de uma série de tirinhas produzidas por um casal estadunidense, Matt e Kay Daigle, chamada "That Deaf Guy"<sup>39</sup> que traduzido significa "Aquele cara surdo". Matt é surdo e Kay é ouvinte. Eles usam sua própria vivência para inspirar os acontecimentos que narram nas HQ. Essas tirinhas contam o dia a dia de uma família bilíngue, Desmond, Helen e Cedric, que se comunica em ASL (American Sign Language) e inglês. Vamos conhecer as personagens?

**Desmond** é surdo e o personagem principal. Ele é tranquilo e muito paciente, ama muito sua família, a comunidade surda e café. **Helen** é uma ótima esposa, mãe e intérprete de ASL, mas perde a paciência fácil com perguntas inconvenientes sobre seu marido e a língua de sinais. **Cedric** é ouvinte, o filho único do casal. Ele é CODA<sup>40</sup>. Extremamente esperto e sincero, não tem medo de dizer o que pensa. Ele sempre dá respostas diretas para defender seu pai.



Segundo os autores, as histórias foram criadas para fazer a comunidade surda sorrir. Espero que goste e se identifique com as histórias!

<sup>38</sup> Fonte da imagem 1:

<https://i.pinimg.com/originals/98/52/3e/98523ec6e61b59fc7f231e26710e067b.png>

<sup>39</sup> Fonte das imagens 2 e 3: <https://handsail.net/about-tdg/>

<sup>40</sup> A sigla CODA significa *Children Of Deaf Adults*, em português, filho de pais surdos.

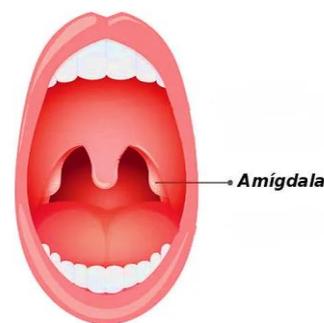
Tirinha 1<sup>41</sup>

## THAT DEAF GUY



### COMPREENDENDO O TEXTO:

1. Um ouvinte já te pediu informação na rua ou em outro local? O que você fez?
2. Já aconteceu o contrário: você pedir informação a um ouvinte? Como foi?
3. Quando o homem ouvinte entendeu que Desmond era surdo, o que ele fez? Funcionou?
4. Observe a imagem ao lado e responda: o que Desmond quis dizer com "Ainda não te escuto, mas posso ver claramente suas amígdalas<sup>42</sup>."?
5. Na sua opinião, o que poderia ser feito para garantir a comunicação entre surdos e ouvintes?



<sup>41</sup> Fonte das tirinhas: [https://www.facebook.com/surdalidades/photos\\_by](https://www.facebook.com/surdalidades/photos_by)

<sup>42</sup> Fonte da imagem 4: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/biologia/o-que-e-amigdal.htm>

## ANALISANDO A LÍNGUA:

Vamos observar as frases que aparecem na tirinha:

- I. Você sabe se o avião decolou?
- II. Me desculpe, não consigo entender o que você está falando... sou surdo.
- III. Você é surdo?
- IV. Sim, sou surdo!

Existem as FRASES NOMINAIS que não possuem verbos e as FRASES VERBAIS que contém verbos, também chamadas de ORAÇÕES. Já estudamos verbos. Consegue localizá-los nas orações acima?

Ao localizar os verbos, encontramos os elementos ou termos essenciais<sup>43</sup> da oração: SUJEITO e PREDICADO.

Mas o que é SUJEITO? É o elemento sobre o qual dizemos alguma coisa e que concorda ou combina com o verbo. O PREDICADO é a parte que contém o verbo e traz uma informação sobre o sujeito. Vamos localizar os sujeitos das orações que apareceram na tirinha? Para isso, primeiro vamos grifar os verbos.

- I. Você **sabe** se o avião **decolou**?

Temos dois verbos, isso significa que temos 2 orações. Quem é o sujeito de cada uma delas? Para descobrir, perguntamos "quem" ou "o que" ao verbo:

Quem sabe? **Você**.

O que decolou? **O avião**.

Assim, encontramos os sujeitos das orações. Vamos fazer isso com as outras?

- II. Me desculpe, não **consigo entender** o que você **está falando**... sou surdo.

6. Quem não consegue entender? \_\_\_\_\_

7. Quem está falando? \_\_\_\_\_

---

<sup>43</sup> Essencial: importante, principal.

III. Você **é** surdo?

8. Quem é surdo? \_\_\_\_\_

I. Sim, **sou** surdo!

9. Quem é surdo? \_\_\_\_\_

Como você descobriu quem é o sujeito do verbo **CONSIGO** e do verbo **SOU**? Além do contexto, o finalzinho do verbo ou a desinência nos diz quem é o sujeito. Assim, algumas vezes, o sujeito estará escrito ou explícito. Outras vezes, o sujeito estará escondido ou oculto.

Ao observar as orações acima, percebemos é que o sujeito pode ser (1) uma pessoa ou (2) um objeto. Além disso, pode ser composto por (3) várias pessoas, (4) animais, (5) grupos, (6) empresas e até (7) sentimentos. Veja isso nos exemplos a seguir:

**10. Numere os sujeitos abaixo de acordo com cada um dos tipos de seres apresentado acima:**

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| ( ) <b>O amor</b> é lindo.                                  | ( ) <b>Você</b> sabe Libras?      |
| ( ) <b>Macacos</b> amam bananas.                            | ( ) <b>O time</b> perdeu.         |
| ( ) <b>Eu e minha irmã</b> somos ouvintes.                  | ( ) <b>A caneta</b> caiu no chão. |
| ( ) <b>Google e Amazon</b> são empresas de serviços online. |                                   |

Você deve estar se perguntando: "porque preciso saber disso?". Sujeito e predicado são termos essenciais<sup>44</sup>, isso significa que eles precisam aparecer para que seu texto seja entendido.

**11. Volte nas suas respostas às perguntas 1 a 5 e veja se todos os verbos que você escreveu possuem sujeito.**

---

<sup>44</sup> Apesar de sujeito ser um termo essencial, existem orações que não têm sujeito. Isso será assunto de outra aula.

Vamos falar agora sobre **PREDICADO**. Dentro dele, além do verbo, podem aparecer outras palavras que trazem informações essenciais para a compreensão ou outras que só apresentam algo a mais, mas não essencial.

Por exemplo, na oração "posso ver claramente suas amígdalas", podemos tirar a palavra "claramente" sem prejudicar o sentido da oração ("posso ver suas amígdalas"); mas não podemos tirar a palavra "amígdalas", pois a oração perderia o sentido ("posso ver claramente". Ver o que?). A palavra "amígdalas" é o complemento do verbo "ver". O complemento do verbo é chamado de **OBJETO**.

Alguns verbos não precisam de complemento. Por exemplo, na oração "o avião decolou" já entendemos o que aconteceu. Se acrescentarmos outras palavras como "o avião decolou ontem" ou "o avião decolou devagar", estamos trazendo informações extras, mas não essenciais para compreender a mensagem.

Para exemplificar, vamos ver outra tirinha. Aqui, Cedric está na escola, apresentando um trabalho. Observe que aparecem alguns espaços em branco:

Tirinha 2<sup>45</sup>

### THAT DEAF GUY



12. Complete os espaços em branco com as opções abaixo:

- ( ) Língua de sinais
- ( ) minha apresentação
- ( ) o meu trabalho

<sup>45</sup> Fonte das tirinhas: [https://www.facebook.com/surdalidades/photos\\_by](https://www.facebook.com/surdalidades/photos_by)

Agora sim, as orações estão completas! Vamos ver a tirinha inteira?

### THAT DEAF GUY



### COMPREENDENDO O TEXTO:

13. Qual o tema do trabalho apresentado por Cedric?
14. Como você responderia a esta pergunta: "Por que sou único(a)"?
15. A professora gostou da apresentação de Cedric? Que palavra na tirinha confirma sua resposta?
16. Já aconteceu de você não entender uma apresentação ou uma aula, porque não havia intérprete de Libras, e te mandarem fazer cópia do material ou do quadro? Como você se sentiu?
17. Ao apresentar seu trabalho em língua de sinais, sem um intérprete, Cedric ajudou sua professora e seus colegas a terem empatia com os surdos. Como? O que você achou da atitude dele?

### ANALISANDO A LÍNGUA:

Vamos observar algumas frases que aparecem na tirinha:

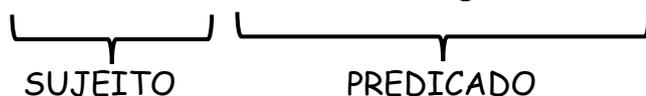
- I. Irei explicar para vocês o meu trabalho.
- II. Os alunos e eu não sabemos língua de sinais.
- III. Trouxe minha apresentação transcrita.
- IV. Você pode fazer cópias.

Até aqui, vimos que existem elementos básicos nas orações: SUJEITO (S) e PREDICADO (P). Vamos separar as orações nessas duas partes?

I. Irei explicar para vocês o meu trabalho.



II. Os alunos e eu não sabemos língua de sinais.



**18. Faça o mesmo**

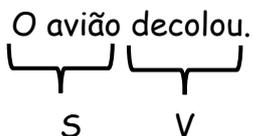
**19. com as orações abaixo:**

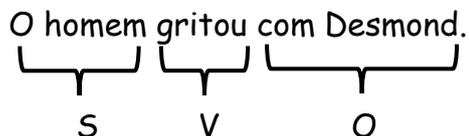
III. Trouxe minha apresentação transcrita.

IV. Você pode fazer cópias.

Dentro do predicado, temos alguns elementos, sendo o VERBO (V) o principal deles. Outro elemento que pode aparecer é o OBJETO (O). Mas, nem todos os verbos pedem um objeto.

**20. Observe as orações abaixo e aponte o SUJEITO, o VERBO e o OBJETO, quando houver. Siga o modelo.**

O avião decolou.  


O homem gritou com Desmond.  


a) Eu vejo suas amígdalas.

b) Os alunos e eu não sabemos língua de sinais.

c) Cedric apresentou o trabalho.

d) A professora amou a apresentação.

e) Os colegas e a professora não entendem ASL.

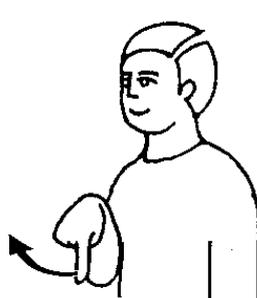
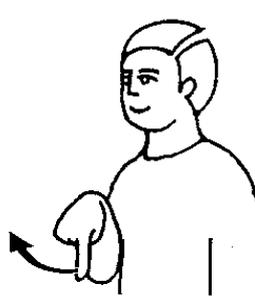
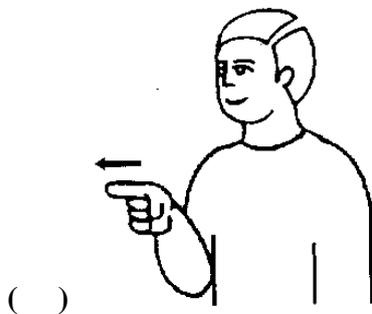
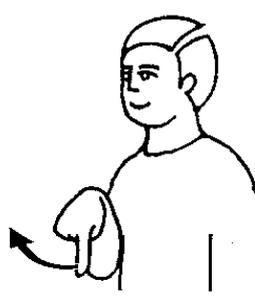
Até aqui, nós vimos que a oração em Português, possui três elementos: S, V e O. Sabia que Libras também possui S, V e O?

21. Diga em qual ordem os elementos das orações abaixo aparecem:

1) SVO

2) OSV

3) SOV



<sup>46</sup> Fonte das imagens: Capovilla *et al* (2017).

EM Libras, as 3 ordens são possíveis (SVO, OSV e SOV), mas em Português, a ordem principal é SVO. Assim, para escrever textos em Português, lembre-se de usar a ordem **SVO**.

**22. Vamos exercitar a ordem da frase em Português? A seguir, você encontrará orações organizadas na estrutura da Libras. Coloque-as na estrutura do Português (SVO).**

a) MÃE IRMÃ BONECA DEU. \_\_\_\_\_

b) CARRO EU COMPREI. \_\_\_\_\_

c) PESSOAS FELIZES EU GOSTO. \_\_\_\_\_

d) CACHORRO MENINA OBEDECE. \_\_\_\_\_

e) LANCHE COMPRAMOS. \_\_\_\_\_

f) MANGA ELA GOSTA. \_\_\_\_\_

g) CHOCOLATE ELE GOSTA NÃO. \_\_\_\_\_

h) ELES EU CONHEÇO. \_\_\_\_\_

### **PRODUÇÃO DE TEXTO**

Nas duas tirinhas, vimos algumas situações comuns à maioria dos surdos que tem relação com o mesmo problema: falta de acessibilidade. Escreva a seguir, pelo menos, 4 situações que você conhece ou já vivenciou que são barreiras enfrentadas pelos surdos no seu dia a dia e como a Libras poderia ajudar. Se desejar, pode produzir uma tirinha com uma das situações apresentada por você. Lembre-se de criar seu texto, seguindo a ordem aprendida (SVO).

## REFERÊNCIAS

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2022.

CAPOVILLA, Fernando César et al. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas Mãos**. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. V. 1.

CAPOVILLA, Fernando César et al. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas Mãos**. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. V. 2.

CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo**: edição de bolso. Rio de Janeiro: Lexikom, 2007.

G1 PE. **Saiba a diferença entre quadrinhos, tirinhas, cartum, charge e caricatura**. 2016. Disponível em:  
<https://g1.globo.com/pernambuco/educacao/noticia/2016/10/saiba-diferenca-entre-quadrinhos-tirinhas-cartum-charge-e-caricatura.html#:~:text=História%20em%20quadrinhos%20é%20uma,a%20favor%2C%20outra%20parte%20contra>. Acesso em: 20 jun. 2024.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

## 6.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PROPOSTA

Nessa proposta, tentei aplicar os parâmetros apresentados no capítulo 2 acerca do ensino de língua portuguesa para surdos na perspectiva da Educação Bilíngue e da Pedagogia Visual. As questões foram elaboradas de modo a visar a interação e o diálogo entre os textos e os estudantes visto que o texto é a unidade básica de sentido e interação social (Marcuschi, 2008). Pude aplicá-la com os estudantes surdos do 1º ano do Ensino Médio no ano letivo de 2024. Demandou 4 aulas de 50 min cada.

Os estudantes conseguiram responder às questões propostas e compreender a estrutura da SVO. Para tanto, a Libras foi utilizada como língua de instrução, ensino, comunicação e interação no momento da aplicação da atividade. Além disso a língua portuguesa foi usada como língua de instrução.

Foi utilizado um gênero textual comum aos estudantes, a tirinha. Um gênero que apresenta tanto elementos visuais como verbais em LP que se complementam, contemplando a semiótica imagética (Lacerda; Santos; Caetano, 2014). Por meio do tema apresentado na tirinha pode se promover o intercâmbio entre a cultura surda e ouvinte ao demonstrar os desafios que a pessoa surda enfrenta numa sociedade predominantemente ouvinte onde a maioria das pessoas ainda não é fluente em libras, acredita, erroneamente, que todos os surdos fazem leitura labial e não há acessibilidade linguística por meio da figura do TILSP nos diversos espaços incluindo as escolas.

Os estudantes não conheciam a série de tirinhas *The Deaf Guy* e relataram que gostaram do conteúdo por trazer aspectos com os quais eles se identificaram já que se trata de uma família com personagem surdo que utiliza a língua de sinais na comunicação. Assim foi possível trazer aspectos culturais surdos como a experiência visual, o artefato linguístico e o familiar (Strobel, 2016).

O tema escolhido mostra-se essencial para a construção de textos inteligíveis em LP por surdos. Por meio da proposta, pude demonstrar que é possível trabalhar a noção de elementos básicos da sentença e sua ordenação sem cair numa metalinguagem exaustiva — como a classificação dos tipos de sujeito e predicado e seus argumentos. A gramática foi abordada dentro da perspectiva da análise linguística, uma perspectiva que visa à reflexão acerca da linguagem e dos fenômenos gramaticais que fazem parte da construção textual-discursiva (Geraldi, 2006; Mendonça, 2022). Assim, os alunos puderam se apropriar e construir

conhecimento acerca da estrutura e da arrumação das sentenças em LP de maneira interativa e dialógica.

No momento da escrita de redações, bem como ao responderem a questões discursivas em sala de aula, pude observar que a obediência á estrutura estudada se tornou mais presente. Além disso, no momento da correção de seus textos escritos, pude usar esse conhecimento da estrutura SVO para ajudá-los a escrever seus textos seguindo essa estrutura a fim de torná-los mais inteligível. Conforme Barreto (2023), o ensino e aprendizagem de LP devem contemplar as atividades de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística. Assim, nessa sequência didática, todas as quatro habilidades foram contempladas.

Vejamos agora as considerações (nada finais) desta pesquisa.

## 7. CONSIDERAÇÕES NADA FINAIS

“Ser um estrangeiro no próprio país”, essa é a realidade da maioria dos surdos brasileiros. As pessoas costumam dizer que ‘não são obrigadas a nada’; porém, os sujeitos surdos são quando se trata da questão linguística. Para a maioria de nós, ouvintes, aprender um idioma pode ser um diferencial em algumas áreas de atuação e até mesmo necessário em outras, mas, na maioria das vezes, nunca é obrigatório ou imprescindível. No entanto, para os surdos que desejam interagir com a maior parte da população brasileira é imperativo dado que a LP é a língua oficial do Brasil e a Lei 10.436/02 afirma que a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002).

Por isso, é essencial que pesquisas como esta existam para tornar esse processo menos doloroso e mais leve, eficaz e satisfatório. Precisamos criar possibilidades de real aquisição de LP2 escrita para surdos na escola e, quem sabe, em outros espaços não escolares.

Longe de apresentar um padrão, nesta pesquisa, busquei mostrar meu universo de atuação na tentativa de lançar mais questionamentos que certezas, a fim de contribuir para a reflexão e lançar uma fagulha neste universo complexo e fascinante que é o da sala de aula bilíngue de LP2 na modalidade escrita para surdos do IFBA – Campus Salvador — onde atuo. Perceber que cada contexto é particular, deve motivar-nos a compreendê-lo a fim de fugir das generalizações e universalidades e buscar meios de trilhar nosso caminho, atendendo às necessidades de nosso público.

Muitas pessoas acreditam, erroneamente, que a maneira peculiar como as pessoas surdas escrevem a LP se deve à surdez e que os surdos não conseguem escrever “corretamente” porque não ouvem. No entanto, a capacidade de aprendizagem dos sujeitos surdos é igual à dos ouvintes. Como aponta Gesser (2009, p. 57): “ainda que o surdo não vocalize uma palavra da língua oral, ele poderia escrever bem o português como fazem muitos falantes de outras línguas estrangeiras, por exemplo”. Desta forma,

não se trata de dificuldade intelectual e sim de oportunidade. Oportunidade de acesso a uma escola que reconheça as diferenças linguísticas; que promova acesso à língua padrão; que, no caso dos surdos, tenha professores proficientes na língua de sinais; que permita a alfabetização na língua primeira e natural dos surdos” (Gesser, 2009, p. 57-58).

Em outras palavras, quando a escola respeita a Libras e a utiliza, os resultados são muito mais satisfatórios. A língua de sinais como língua essencial no processo educacional é a melhor forma de ajudar os estudantes surdos a adquirirem a LP2. Ainda citando Gesser (2009, p. 58):

Considerando-se que a relação do indivíduo surdo profundo com a língua oral é de outra ordem (dado que não ouvem!), a incorporação da língua de sinais é imprescindível para assegurar condições mais propícias nas relações intra e interpessoais que, por sua vez, constituem o funcionamento das esferas cognitivas, afetivas e sociais dos seres humanos.

No entanto, não basta inserir a Libras na educação de surdos. Conforme abordado nesta pesquisa, vários fatores contribuem para que os sujeitos surdos ainda não adquiram satisfatoriamente a LP2 na modalidade escrita.

Nesta pesquisa, observou-se que quando o sujeito surdo adquire a língua de sinais no tempo adequado, isso contribui para melhores resultados na compreensão leitora e na produção de textos em LP escrita. Foi observado que quanto maior a proficiência e o conhecimento acerca de sua própria língua, mais sucesso o sujeito terá na aquisição de uma L2. Da mesma maneira, a aquisição tardia da L1 contribui para a aquisição tardia ou insuficiente da L2, a chamada interdependência linguística. Isso porque a escrita da pessoa surda está intimamente relacionada com sua L1, a Libras, já que o falante utiliza sua própria língua como base para a aquisição da segunda.

O ponto central destacado nesse estudo de caso foi a IL, uma espécie de língua intermediária que surge a partir da articulação entre as propriedades das línguas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, uma etapa esperada na aquisição de qualquer L2 decorrente da capacidade inata e criativa dos aprendentes de fazer generalizações e criar regras, sejam eles surdos ou ouvintes. À medida em que o conhecimento da nova língua aumenta, os enunciados passam a ser mais complexos e os processos gramaticais antes ausentes passam a ocorrer com mais frequência, demonstrando que a aquisição da linguagem está em evolução.

No entanto, o que tem sido observado na escrita de sujeitos surdos é a fossilização. Em outros termos, certos itens linguísticos próprios da IL permanecem na escrita desses sujeitos independente de quanta instrução recebam na L2. É importante buscar entender esse fenômeno a fim de criar formas de auxiliar os aprendizes surdos a avançarem nos estágios da IL a fim de aproximar sua escrita do Português culto.

Foi destacado que apesar de o TILSP ser essencial na educação de surdos seu papel é de mediador. A responsabilidade pelo ensino caberá sempre ao professor. É papel dele fazer as adaptações curriculares e metodológicas para o aluno surdo. No que tange ao ensino de LP2 na modalidade escrita para surdos, foi explicado que conhecer a Libras é de suma importância para que o professor compreenda a escrita de seu estudante e possa ajudá-lo a avançar nas etapas da IL e a evitar o máximo de fossilização.

Além disso, percebeu-se também que o tipo de material linguístico a que o estudante tem acesso influencia proporcionalmente sua fluência na língua que está aprendendo. Assim, é essencial refletirmos sobre o tipo de experiências de letramentos a que estamos expondo nossos estudantes a fim de ajudá-los a compreender e usar com proficiência a LP em sua vida diária para diminuir a fossilização das estruturas linguísticas da IL.

Nesta pesquisa foi feita uma reflexão acerca da metodologia de ensino utilizada para lecionar LP2 para surdos. Na sessão final do capítulo 2, destacou-se a importância de uma metodologia de ensino de LP2 na modalidade escrita adequada aos estudantes em questão. Foi destacado que essa metodologia deve abordar o ensino com enfoque comunicativo, considerando que a linguagem é dialógica e sociointeracional; deve utilizar a Libras como língua de instrução, de ensino, de comunicação e de interação e a LP como língua de instrução; deve usar diferentes gêneros textuais autênticos que circulam no cotidiano, bem como recursos que contenham a semiótica imagética e promovam o intercâmbio entre as culturas surda e ouvinte numa perspectiva intercultural, através da Pedagogia Visual; deve também levar em consideração temas de interesse dos estudantes na preparação e seleção dos textos a serem usados nas aulas e que abordem aspectos das culturas surdas; e, por fim, abordar o ensino da gramática na perspectiva da análise linguística.

Nesta pesquisa, foi apresentada uma revisão/reformulação do quadro acerca das características da IL proposto por Brochado (2003). A partir da análise das redações dos estudantes, mantive os três níveis da IL apresentados anteriormente, porém, organizei as características dentro de cada nível em três categorias, a saber: aspectos gráfico-visuais, morfossintáticos e semântico-pragmáticos.

Foi feita uma apresentação acerca do processo de avaliação das redações dos candidatos surdos no ENEM. Observou-se que o INEP está ciente da existência da IL na escrita dos sujeitos surdos e reconhece a Educação Bilíngue como um direito, oferecendo uma correção especializada da redação desses candidatos. No entanto, ainda falta um documento mais detalhado para os candidatos surdos que contenha a matriz de referência para a redação com as cinco competências assim como existe para os candidatos ouvintes. Além disso, apesar de reconhecer a diversidade surda, todos os candidatos que se identificam como surdos e/ou com deficiência auditiva, independente do grau da perda auditiva ou de qual língua seja sua L1, são avaliados pelos mesmos critérios de correção da redação, quebrando a isonomia do processo avaliativo. O ENEM é o principal instrumento de acesso ao Ensino Superior e os estudantes surdos que têm a Libras como L1 não podem ser prejudicados nas suas possibilidades de acesso

pela falta de uma educação que respeite sua condição linguística peculiar e assegure aprendizado efetivo da LP2 na modalidade escrita.

Foi destacada ainda a falta de materiais que não apenas apresentem teorias, mas que também discutam práticas de ensino de LP2 na modalidade escrita para alunos surdos nunca perspectiva bilíngue, principalmente, no Ensino Médio. A descrição das fases da IL pode ajudar os professores a enxergar as necessidades de seus estudantes a fim de criar materiais que atendam a essas necessidades e preencham as lacunas de suporte didáticos adequados para o ensino de LP2 na modalidade escrita para surdos no Ensino Médio. Já temos uma proposta curricular que orienta esse ensino, mas precisamos de livros didáticos feitos para este fim. A partir da análise das redações escritas pelos estudantes participantes desta pesquisa, foi possível observar quais os conteúdos de LP ainda não foram completamente compreendidos ou adquiridos por eles em sua trajetória escolar.

Apesar de o objetivo geral da pesquisa foi alcançado. Na seção 5, apresentei os aspectos morfossintáticos envolvidos na ordenação da oração em Libras que podem interferir na escrita em LP2 dos estudantes surdos. Na sessão 6, apresentei a proposta de trabalho com este tema na escrita da LP. A proposta de suporte didático apresentada buscou ilustrar os parâmetros apresentados para o ensino de LP2 para surdos no Ensino Médio sob a perspectiva da Educação Bilíngue e da Pedagogia Visual, conforme o Quadro 1.

Por meio deste material, é possível vislumbrar formas de abordar o ensino e a aprendizagem de LP2 para surdos, sobretudo no Ensino Médio. Pude demonstrar na prática como aplicar as informações apresentadas, demonstrando que nós, professores somos capazes de refletir sobre nossa prática e, a partir da necessidade dos estudantes, criar materiais que nos ajudem na tarefa de ensinar LP2 na modalidade escrita para surdos. Pesquisar acerca do ensino da LP2 para surdos, contribuiu muito para minha práxis em sala de aula e espero que possa contribuir para outros professores na mesma situação.

Por último, essa pesquisa demonstrou que ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere ao tema abordado nesta pesquisa. Mais investigações precisam ser realizadas a fim de compreender os processos envolvidos no ensino-aprendizagem de LP2 na modalidade escrita para surdos. Pretendo dar continuidade a este estudo no doutorado, apresentando propostas de sequências didáticas que abordem outros conteúdos.

## REFERÊNCIAS

- ADRIANO, N. de A. *Sinais Caseiros: uma exploração de aspectos linguísticos*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103258/283358.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 23 maio 2023.
- ALBRES, N. de A. *Surdos & Inclusão Educacional*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.
- ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (org). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013a.
- ALBRES, Neiva de A.; NEVES, S. L. G. (org). *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: FENEIS, 2013b.
- ALBRES, Neiva de Aquino; SARUTA, Moryse Vanessa. Por uma política de ensino da Libras como parte do currículo bilíngue de escolas de surdos. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvania Lia Grespan (orgs). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. 2. Ed. Campinas, Pontes Editores: 2018.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 6.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BARRETO, T. V. Prática de análise linguística: o que é, como e por que fazer. In: PINTON, F. M.; BARRETO, T. V. (Orgs.). *A prática de análise linguística no contexto escolar: o que é e como fazer*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 27-55. Disponível em: [https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/06/EBOOK\\_A-pratica-de-analise-linguistica-no-contexto-escolar.pdf](https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/06/EBOOK_A-pratica-de-analise-linguistica-no-contexto-escolar.pdf). Acesso em 15 jun. 2024.
- BATAGLIN, M. Experiência visual e arte: elementos constituidores de subjetividades surdas. In: Seminário de pesquisa em educação da região Sul. 2012. Caxias do Sul. Anais...Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/919/757>. Acesso em: 04 nov. 2023.
- BELAUNDE, C. Z; SOFIATO, C. G. O visual na educação de surdo. In: INES. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, n 52, jul-dez, 2019. p. 67-84. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/eb1ea887-bd7e-4d1f-b0bb-757552eefbc5/O%20VISUAL%20NA%20EDUCAÇÃO%20DE%20SURDO.pdf>. Acesso em 24 maio 2024.

BERNARDINO, E. L. A. et al. *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior*: Caderno IV – Ensino Médio. Ministério da Educação. DIPEBS/ SEMESP, 2021.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm). Acesso em 30 mar. 2019.

BRASIL. *Decreto 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 30 mar. 2019.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmmKeD>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. 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). *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 9 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A redação no Enem 2020: avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva*. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/a\\_redacao\\_do\\_enem\\_2020\\_-\\_avaliacao\\_das\\_redacoes\\_dos\\_participantes\\_surdos\\_ou\\_com\\_deficiencia\\_auditiva.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_avaliacao_das_redacoes_dos_participantes_surdos_ou_com_deficiencia_auditiva.pdf). Acesso em 23 maio 2023.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 6 ago. 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1). Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A Redação do Enem 2023: cartilha do participante*. Brasília, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *A Redação do Enem 2023: cartilha do participante com surdez/deficiência auditiva*. Brasília, 2023b.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção textual escrita no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 239-264.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/ Sinal na Educação dos Surdos. In: Quadros, R. M.; Pelin, G. (organizadoras). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

COSTA-CALIXTO, A. de A.; ESPÍRITO SANTO, J. dos S. do; SOUTO MAIOR, R. de C. Práticas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no Instituto Federal da Bahia: perspectiva bilíngue e intermediação sensível na sala de aula. *The Specialist*, [S.l.], v. 41, n. 1, maio 2020. ISSN 2318-7115. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/42964>. Acesso em: 13 jul. 2020.

COSTA -CALIXTO, A. de A.; SOUZA, Marcos A. N. de; SANSÃO, Welbert V. S. de. Aquisição de linguagem: o papel das creches bilíngues para surdos. In: SANSÃO, Welbert V. S. de.; VILELA, Cristiano das N.; CRUZ-SANTOS, Anabela. *Educação de surdos: olhares multidisciplinares*. Belo Horizonte: Dialética, 2020. p. 39-54.

COSTA-CALIXTO, A. de A. Práticas de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: a experiência do Instituto Federal da Bahia, Campus Salvador. In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia *et al.* *Estudos discursivos das práticas de linguagem*. [recurso eletrônico]. vol. 2. / Tutóia, MA: Diálogos, 2020. p. 328-339.

COSTA-CALIXTO, A. de A. surdos enquanto minoria linguística e o respeito a seus direitos linguísticos. In: BENTO, N. A.; BOMFIM, L. F.; COSTA, G. E. B. da. *Educação Linguística para surdos no Século XXI: trajetórias e contextos formativos*. Curitiba, CRV: 2021. p. 125-141.

CHAVES, M. A. *Projeto de pesquisa: guia prático da Monografia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

DIGIAMPIETRI, M. C. C.; MATOS, A. H. de. Pedagogia visual, pedagogia bilíngue e pedagogia surda: faces de uma mesma perspectiva didática? In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.) *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013a. p. 39-53.

DIZEU, L. C. T de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2023.

ESPÍRITO SANTO, J. S. *Discursos envolventes no ensino da língua portuguesa escrita para surdos em uma escola comum: análise linguístico-discursiva*. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió. 2020.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de *et al.* *Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos na educação básica e no ensino superior*: Caderno Introdutório. 1 ed. Ministério da Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC: Brasília, 2021.

FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERNANDES, S. *Educação de surdos*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FREITAS, L. C. B. de. *A internet e a educação a distância dos surdos no Brasil: uma experiência de integração em um meio excludente*. Estudo sobre a relação do indivíduo surdo com os estudos e a internet, enfocando aspectos cognitivos, emoção e sentimento. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php>. Acesso em 24 maio 2024.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 59-79.

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

HENRIQUE, M. M. Tenho um aluno surdo e agora? A necessidade da formação continuada para profissionais da Educação no atendimento a alunos surdos. In: *Revista Educação Pública*. v. 21, nº 37, out, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/37/tenho-um-aluno-surdo-e-agora-a-necessidade-da-formacao-continuada-para-profissionais-da-educacao-no-atendimento-a-alunos-surdos>. Acesso em 24 maio 2024.

HEINZELMANN, R. O. Para que serve a Literatura Surda? In: GOMES, A. P. G.; HEINZELMANN, R. O. (Orgs.). *Cadernos Conecta Libras*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2015. p. 75-89.

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

IFBA. *O Instituto*. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/acessoainformacao/institucional>. Acesso em 22 ago. 2022.

IFBA. *Resolução nº 39 de 2 de setembro de 2015*. Disponível em: [https://portal.ifba.edu.br/salvador/acesso-a-informacao/documentos-1/politica\\_inclusao.zip/view](https://portal.ifba.edu.br/salvador/acesso-a-informacao/documentos-1/politica_inclusao.zip/view). Acesso em 22 ago. 2022.

IFBA, Resolução nº 09, de 28 de março de 2016. Dispõe sobre as diretrizes de acessibilidade Pedagógica dos Estudantes com necessidades específicas no âmbito do IFBA. CONSP/IFBA. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/jacobina/institucional/documentos/resol092016acessibilidatedepedagogica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101624>. Acesso em: 20 jan. 2017.

KLEIN, M. *Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03\\_07.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_07.pdf). Acesso em: 20 jan. 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. *Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Paulo: EdUFSCar, 2014. p. 185-200.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino e aprendizagem de LE/L2. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 15-27.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-218.

MESERLIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. *IX Encontro Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 26 -29 out. PUCPR, 2009. Disponível em: <<https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Analise-sobre-a-trajetoria-historica-da-educacao-dos-surdos.pdf>> Acesso em 03 jun. 2024.

MOITA LOPES, L. P. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In *D.E.L.T.A*, v. 10, n.2, 1994. p. 329-338.

MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTEIRO, M. S. *Língua Brasileira de Sinais: a interferência do português na análise gramatical em Libras: o caso das preposições*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2015.

MOURA, C. de; CAMPOS, S. R. L. de; VERGANINI, S. A. *Educação para surdos: práticas e perspectivas II*. São Paulo: Santos, 2011.

NUNES, L. C. *A função social da literatura*. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-funcao-social-da-literatura/44274/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. In: *Seminário Desafios para o próximo milênio*. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000. p. 95-100.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. *Língua Brasileira de Sinais II*. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua\\_de\\_Sinais\\_II\\_para\\_publicacao.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua_de_Sinais_II_para_publicacao.pdf). Acesso em 20 dez. 2016.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. *Língua de Sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. de. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROCHA, A. S. da; BERNARDO, D. G. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). *Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas*. Maringá: Eduem, 2011. p. 81-99.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L; FAULSTICH, E. L. de J.; CARVALHO, O. L. de S.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004a. v. 1.

SALLES, H. M. M. L; FAULSTICH, E. L. de J.; CARVALHO, O. L. de S.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. v. 2.

SANTANA, A. C. F. de; SANTANA, E. G. J. de. A importância da comunidade surda, identidade surda e a cultura surda. In: *Anais VII CONEDU - Edição Online*. Campina Grande:

Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67663>. Acesso em 24 abr. 2024.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, L. F dos; CAMPOS, M. de L. I. L. Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (org.). *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 13-37.

SÃO PAULO. *Produção de texto de alunos surdos e com deficiência auditiva: relatório*. São Paulo: Fundação VUNESP, 2017.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

SKLIAR, C. (org.). *Atualidades da Educação Bilingue para surdos: interface entre pedagogia e linguística*. 5. ed. Porto Alegre: mediação, 2015.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C.; OLIVEIRA, J. P. de; CRUZ, G. de C. Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. In: *Acta Scientiarum. Education*, vol. 39, núm. 1, pp. 91-101, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3033/303349752010/html/#:~:text=A%20pedagogia%20surd a%20é%20a,no%20encontro%20com%20seus%20pares>. Acesso em 24 maio 2024.

STROBEL, K. *As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda*. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

STUMPF, M. R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M. de. STUMPF, M. R. (orgs.). *Estudos surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Qual a sua idade?
2. Com quantos anos aprendeu Libras e em que contexto?
3. Seus pais ou outro parente próximo são fluentes em Libras?
4. Em que tipo de escola estudou?
  - ( ) Inclusiva sem intérprete
  - ( ) Inclusiva com intérprete
  - ( ) Escola de surdos
  - ( ) Escola Bilíngue
5. Teve professores bilíngues?
6. Como aprendeu Português?
7. Seus professores de Português do Ensino Fundamental eram fluentes em Libras?
8. Qual a sua relação com o Português? Você gosta de ler e escrever? Por quê?
9. O que você faz quando não compreende um texto? Que estratégias utiliza?
10. Quantos livros completos você leu durante o Ensino Fundamental?

## APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA TRADUÇÃO DA ENTREVISTA DO ESTUDANTE A1

**Alessandra:** Olá, bom dia, tudo bem?

**A1:** Tudo bem.

**Alessandra:** Estou feliz que você aceitou meu convite de fazer entrevista, muito obrigada!

**A1:** Beleza.

**Alessandra:** Vamos começar a entrevista?

**A1:** Vamos.

**Alessandra:** Qual o seu nome?

**A1:** \_\_\_\_\_

**Alessandra:** Qual sua idade?

**A1:** 23.

**Alessandra:** 23, certo. Você começou a aprender Libras com que idade mais ou menos?

**A1:** Mais ou menos, com dois, três anos.

**Alessandra:** Onde?

**A1:** Na escola Wilson Lins, próxima ao CAS. Estudei lá depois fui transferido para o CAS.

**Alessandra:** Na escola, Wilson Lins tinha crianças surdas?

**A1:** Poucas, tinha crianças com várias deficiências: cegas, síndrome de down etc.

**Alessandra:** Você teve contato com professores surdos lá?

**A1:** Acho que um professor.

**Alessandra:** Ele ensinava Libras para você?

**A1:** Sim, no CAS.

**Alessandra:** Que série você fez lá?

**A1:** Eu lembro de ter estudado a 1ª e 2ª séries no Wilson Lins, depois fiz a 3ª e 4ª séries no CAS.

**Alessandra:** E da 5ª série em diante?

**A1:** Eu mudei para AESOS.

**Alessandra:** Tem alguém em fluente em Libras na sua família?

**A1:** Não, eu e minha mãe nos comunicamos por gestos, meu pai não sabe nada de Libras.

**Alessandra:** Ninguém da família, nenhum primo?

**A1:** Não, ninguém.

**Alessandra:** E você se comunica como com sua família?

**A1:** Eu faço leitura labial, gestos. Pelo contexto, eu vou comparando e entendendo.

**Alessandra:** Seu pai não sabe nada, nada?

**A1:** Não, nadinha! A comunicação da gente é bem básica, bem simples: oi, tudo bem, abraço, só!

**Alessandra:** Entendi. Você me disse que estudou em três escolas: Wilson Lins, 1ª e 2ª séries; depois do CAS, 3ª e 4ª séries; depois você se mudou para AESOS e fez a 5ª série em diante.

**A1:** Isso.

**Alessandra:** A AESOS é uma escola própria para surdos, né? Lá tinha professores bilíngues?

**A1:** Eu tive uma professora bilíngue, mas eu não lembro qual a matéria, acho que foi matemática.

**Alessandra:** No Wilson Lins?

**A1:** Não, no CAS? No Wilson Lins, tive 3 professores surdos.

**Alessandra:** 3?! Você lembra o sinal deles?

**A1:** Não, faz muito tempo.

**Alessandra:** E no CAS, você teve só um professor bilíngue?

**A1:** Sim, de matemática? E um professor surdo, professor de Libras.

**Alessandra:** E as outras disciplinas?

**A1:** Não tinha.

**Alessandra:** E na AESOS?

**A1:** Tive 3 professores bilíngues: um de Geografia, uma de Português e outro de Geografia. Ah, outra de Teatro também.

**Alessandra:** Você estudou lá da 5ª série até...?

**A1:** Até 1º ano do ensino médio, depois mudei para aqui.

**Alessandra:** Certo, como você começou a aprender português?

**A1:** Eu comecei a observar as palavras, tentar entender aos pouquinhos. As palavras que eu não conhecia eu ia estudando, perguntava o significado e aí fui aprendendo.

**Alessandra:** Você perguntava a quem?

**A1:** Para a professora lá da AESOS.

**Alessandra:** E você tinha o costume de pegar algum livro, assim por curiosidade, para ler?

**A1:** Eu lia algumas palavras e lembrava de algumas que eu já conhecia, mas outras não. Não consigo entender.

**Alessandra:** Em casa, alguém da família, como sua mãe, já te deu algum livro para ler?

**A1:** Não, não, nunca me deram.

**Alessandra:** Você gosta de ler?

**A1:** Não tenho vontade de ler, sinceramente, é chato. Eu desanimo.

**Alessandra:** Por que você acha a leitura chata? Porque você não entende as palavras, é isso?

**A1:** Sim, sim, é isso.

**Alessandra:** Você já tentou ler algum tema que te interessa?

**A1:** Já sim, mas é difícil, então desisto.

**Alessandra:** E escrever, você gosta?

**A1:** Escrever? Mais ou menos, não tenho muito costume, não.

**Alessandra:** Só no IFBA quando os professores mandam você escrever para fazer alguma atividade, você escreve?

**A1:** Sim.

**Alessandra:** E fora do IFBA, você escreve?

**A1:** Muito pouco.

**Alessandra:** No WhatsApp?

**A1:** Sim, no WhatsApp, eu consigo me comunicar escrevendo.

**Alessandra:** Nos grupos da turma, você, seus colegas e professores trocam mensagens?

**A1:** Sim, quando eu não entendo, peço ajuda ao intérprete e tem uma colega ouvinte que me explica o que estão falando no grupo, ela traduz para mim, ela sabe um pouco de libras.

**Alessandra:** Quando um professor de qualquer matéria te dá um texto para ler e você não entende, o que você faz?

**A1:** Eu pergunto para o intérprete?

**Alessandra:** Certo, mas quando você está sozinho, o que você faz?

**A1:** Eu tento ler, quando eu não consigo, eu simplesmente deixo para lá.

**Alessandra:** e quando você encontra uma palavra que não conhece, o que é que você faz?

**A1:** eu pulo as palavras e tento ler o resto.

**Alessandra:** Você não pesquisa?

**A1:** às vezes, sim, mas muito raramente. Eu desanimo muito com a leitura. Tem dia que eu estou mais animado para ler, outros não.

**Alessandra:** entendi. A última pergunta: você já leu algum livro completo durante o ensino fundamental?

**A1:** deixa eu ver, livro completo? Eu já li um pouquinho de alguns.

**Alessandra:** eu não estou falando de trechos, não, falo um livro inteiro. Você leu quantos livros na escola no ensino fundamental?

**A1:** não lembro, acho que não li nenhum todo.

**Alessandra:** então você lia trechos de livros somente?

**A1:** Isso, eu lia um pedacinho e parava. Outro pedaço e parava.

**Alessandra:** e os professores já te deram livros para que você ler?

**A1:** Sim, já me deram livros completos, mas eu não lia.

**Alessandra:** e nas avaliações, você fazia o quê?

**A1:** Dizia: já li, já li. E na prova, eu dava um jeitinho e conseguia responder a prova e passar de ano.

**Alessandra:** e na sua casa, tinha incentivo à leitura?

**A1:** não, não tinha.

**Alessandra:** está certo, então, obrigada.

**A1:** de nada.

**Alessandra:** tchau.

## APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA TRADUÇÃO DA ENTREVISTA DO ESTUDANTE A2

**Alessandra:** obrigada por você ter aceitado meu convite para fazer essa entrevista, estou muito feliz!

**A2:** Eu também! Estou curioso para saber o que você vai me perguntar!

**Alessandra:** como é seu nome?

**A2:** meu nome é \_\_\_\_\_, esse é meu sinal.

**Alessandra:** quantos anos você tem?

**A2:** 20

**Alessandra:** já!? Nossa! Com que idade, mais ou menos, você começou a aprender Libras e de que forma?

**A2:** Eu acho que eu comecei a aprender, mais ou menos, com uns 3 anos. A maioria das pessoas da minha família é ouvinte, mas o meu pai e a minha mãe são surdos, então eu aprendi no contato com meus pais. Eu tenho uma irmã também que é ouvinte, ela hoje tem 21 anos. Quando eu nasci, eu era ouvinte, mas eu cáí, fui levado para o médico e eles viram que eu estava com meningite e eu fiquei surdo.

**Alessandra:** espera aí, você nasceu ouvinte e depois ficou surdo por conta da meningite?

**A2:** sim.

**Alessandra:** quantos anos você tinha mais ou menos?

**A2:** eu tinha 5 meses quando descobriram que eu estava com meningite. Quando minha mãe viu que eu fiquei surdo, ela ficou muito feliz porque ela poderia se comunicar comigo de igual pra igual.

**Alessandra:** o filho agora seria surdo igual a ela, então haveria uma troca mais fácil, né? Teria empatia.

**A2:** sim, a gente teria mais empatia para entender um ao outro, para conseguir se comunicar.

**Alessandra:** Então, na verdade, você começou a aprender libras quando o bebê já que você nasceu e a sua mãe, como surda, foi sinalizando para você e então você foi adquirindo a Libras cedo.

**A2:** Isso, isso!

**Alessandra:** olha, você teve sorte, viu? Começou adquirir Libras precoce! Então, só seu pai e sua mãe são surdos?

**A2:** sim, a maioria das pessoas da minha família é ouvinte. A gente consegue se comunicar bem, minha família sabe um pouco de Libras. A gente consegue se comunicar por meio de gestos. A gente tem o costume de estar sempre em contato, sempre junto e a gente se entende.

**Alessandra:** Você me disse que seu pai e sua mãe são surdos, né? Mas seu pai faleceu, não é verdade?

**A2:** Sim, quando meu pai morreu eu tinha 1 ano.

**Alessandra:** então na sua família quem sabe se comunicar com você mais profundamente em Libras?

**A2:** a minha avó sabia se comunicar comigo em Libras antes, mas acho que, por conta da idade, ela acabou esquecendo muitos sinais. Então, a nossa comunicação diminuiu bastante. A minha irmã e minha prima sabem se comunicar bem comigo em Libras. A gente entende bem, estamos sempre juntos, temos muito contato. A gente marca para conversar, para sair junto e a gente consegue se comunicar fluentemente. Eu consegui ensinar para elas e, até hoje, elas conseguem se comunicar bem comigo, tanto minha prima como minha irmã.

**Alessandra:** Você estudou no ensino fundamental em que tipo de escola?

**A2:** com dois anos eu fui estudar no CAS, é uma escola inclusiva, não desculpe, é uma escola para surdos.

**Alessandra:** Então, as pessoas lá são todas fluentes?

**A2:** não, os alunos todos eram surdos, mas os professores sabiam Libras mais ou menos. Então, quando eu tinha dois anos, eu fui estudar no CAS. Tinha muitos alunos surdos, mas os professores não eram fluentes em Libras, eu não me sentia bem lá, eu não gostava. Então, eu mudei para outra escola, que se chama APADA, e lá tinha muitas crianças surdas e a gente conversava muito bem. Lá eu tive uma professora bilíngue que sabia Libras e a gente conseguia se comunicar.

**Alessandra:** Isso foi em que série que você mudou para a APADA?

**A2:** na 3ª série do Ensino Fundamental e aí eu continuei lá até o sexto ano. Depois eu mudei para o colégio Rafael Serra Valle, que é um colégio inclusivo, que tinha ouvintes e alguns surdos na sala com o professor que dava aula, falando e a intérprete explicava tudo para mim.

**Alessandra:** a intérprete era fluente?

**A2:** Sim, ela interpretava muito bem. Então, estudei lá até o 9º ano. No 1º ano do Ensino Médio, eu mudei aqui para o IFBA e aqui sim, todos intérpretes são fluentes, é completo e agora eu já estou no último ano.

**Alessandra:** que chique!

**Alessandra:** Você teve muitos ou poucos professores bilíngues?

**A2:** professor surdo bilíngue eu não tive. Já tive alguns professores que a gente conseguia se comunicar bem em Libras, mas assim bilíngue de verdade foram poucos.

**Alessandra:** antes você falou que teve uma professora que se comunicava bem com você mas ela não era bilíngue.

**A2:** a gente conseguia conversar, mas bilíngue, fluente, ela não era, não.

**Alessandra:** quando ela ensinava para você, você entendia os conteúdos?

**A2:** quando ela dava aula, eu entendia, mas acho que aprendi muito pouco porque se não for 100% bilíngue precisa de muito mais esforço para entender.

**Alessandra:** quando foi que você começou a aprender português mesmo?

**A2:** eu comecei a aprender português, de verdade, aqui pela primeira vez porque, durante todo esse tempo, eu sinto que eu não entendia a gramática da língua portuguesa, a linguística. Antes quando eu estava nas outras escolas, eu sentia que o ensino era fraco, faltava contexto para eu entender como funcionavam os verbos, eu não conseguia me desenvolver. Agora, quando entrei aqui no IFBA com você, professora Alessandra, pela 1ª vez comecei a aprender e a estudar Português de verdade e hoje eu sinto que eu posso aprender mais e eu não quero parar, quero continuar me desenvolvendo, quero continuar me esforçando. Eu sei que eu ainda não sei a gramática 100%, ainda falho muito na ordenação da frase, mas vou continuar me esforçando, eu vou conseguir aprender cada dia mais.

**Alessandra:** que fofo, obrigada! No ensino fundamental você teve algum professor de português bilíngue?

**A2:** não.

**Alessandra:** você gosta de ler e escrever? Qual a sua relação com a língua portuguesa?

**A2:** na verdade, eu não tenho muito costume de ler, eu acho ler difícil, eu leio muito pouco porque, às vezes, eu não entendo a ordem das palavras. Eu leio, mas eu não consigo entender claramente o que o texto está dizendo. Então, quando eu encontro uma palavra que não sei o que é, eu coloco no Google Imagens para ver pela imagem o significado.

**Alessandra:** mas gosta de ler?

**A2:** não muito.

**Alessandra:** e você costuma escrever?

**A2:** eu não gosto de escrever, não. Eu escrevo pouco. Eu escrevo de vez em quando, eu não gosto muito, não.

**Alessandra:** então só quando o professor manda você fazer a tarefa escrita, então você escreve...

**A2:** por isso, né, tem que estudar, o professor manda, eu faço.

**Alessandra:** Entendi. Por exemplo, quando você pega um texto que você não entende muito bem, o que você faz?

**A2:** primeiro, eu vou no Google Imagens, eu observo as palavras por meio de imagens e aí eu tento entender o significado, Depois uso o aplicativo para ver o sinal em libras e, quando eu não entendo, eu pergunto para o meu intérprete ou para você o significado da palavra, só isso.

**Alessandra:** então, primeiro você usa o Google Imagens, depois você usa o aplicativo Hand Talk e então, quando você não entende, você pergunta?

**A2:** não, antes disso eu uso o dicionário.

**Alessandra:** quando foi que você começou a fazer isso?

**A2:** eu comecei a fazer isso aqui.

**Alessandra:** eu te ensinei...

**A2:** sim, você me ensinou como pesquisar as palavras. Eu comecei a fazer desse jeito.

**Alessandra:** e antes o que você fazia quando eu não entendia?

**A2:** nada, simplesmente, eu pulava as palavras ou, quando tinha algo para responder, eu respondia aleatoriamente, de maneira absurda, sem entender. Hoje não. hoje eu paro e tento refletir o que quer dizer, comecei a me perguntar: “o que eu entendi?” e vou tentando raciocinar para chegar no significado. O intérprete me ajuda na contextualização e hoje consigo responder melhor às questões. Eu não quero mais ter prejuízo na minha vida. Depois que você me ensinou, eu reflito mais. Preciso me esforçar para evitar prejuízos para mim mesmo.

**Alessandra:** muito bom, obrigada! Agora, a última pergunta: e no Ensino Fundamental, quantos livros completos você leu?

**A2:** infelizmente nunca li um livro completo.

**Alessandra:** só recortes?

**A2:** sim, nunca li um livro todo, completo. Eu já li trechos de livros que a professora dava.

**Alessandra:** Mas antes, nenhum professor te deu um livro, depois tinha uma prova, isso já aconteceu?

**A2:** nunca. A gente já fez isso aqui, você me deu um livro para ler em casa, depois fizemos a prova.

**Alessandra:** Entendi, muito obrigada pela entrevista! Tchau!

**A2:** Tchau!

#### **APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA TRADUÇÃO DA ENTREVISTA DA ESTUDANTE A3**

**Alessandra:** Muito feliz de você ter aceitado o meu convite!

**A3:** obrigada por ter me convidado.

**Alessandra:** então vamos começar a entrevista?

**A3:** vamos!

**Alessandra:** como é seu nome?

**A3:** \_\_\_\_\_

**Alessandra:** seu sinal?

**A3:** é esse aqui.

**Alessandra:** qual a sua idade?

**A3:** 19.

**Alessandra:** Bem, você começou a aprender libras com que idade mais ou menos? Em que contexto?

**A3:** eu tinha mais ou menos uns dois anos. tinha uma vizinha que tinha um DVD. Ao assistir, ela lembrou que minha mãe tinha uma filha surda-muda e deu para minha mãe. Então, minha mãe gostou e falou assim: “vem, vamos assistir”. Quando a gente colocou O DVD eu amei! Eu assisti várias vezes! U queria ver toda hora!

**Alessandra:** que tipo de DVD foi?

**A3:** foi o DVD da Xuxa que tinha ABC, números, sinal de animais, sinais básicos. Eu vi e fiquei repetindo, repetindo, muitas vezes. Um dia meu pai estava passeando, aí ele viu uma placa escrito “Escola para surdos”. Ele pegou um papel e copiou as informações da placa. Quando ele chegou em casa, ele entregou o papel a minha mãe. Na hora, ela viu e falou: “olha que legal” e ligou. Ela marcou de me levar no dia seguinte. Minha mãe falou comigo, ela usava gestos, falou: “você vai lá escrever”. Eu não entendi nada, olhei para ela e falei: “tá bom”. Nós fomos juntas até a escola. Quando abriu as portas eu fui impactada porque vi um monte de gente lá, sinalizando e eu comecei a chorar, chorar, chorar, chorar, chorar... Minha mãe falava:

“calma, se acalma” e eu chorava sem parar eu não sabia o porquê. Ela fez a minha matrícula, pronto.

**Alessandra:** quando anos você tinha mais ou menos?

**A3:** uns 3 anos. Eu chorava, chorava, chorava sem parar e então vieram dois professores falar comigo, um era ouvinte e outro era surdo. Eu não queria conversar com eles. Eles me convidaram para entrar, eu não queria. Fiquei muito brava, chorando, chorando e minha mãe ficou tentando me acalmar. Aí a gente entrou na sala, eu grudada na minha mãe, os professores falaram: “é normal, é assim mesmo, tá começando hoje, é o primeiro dia”. Eles começaram a falar comigo, me deram o meu sinal, ensinaram meu nome, me ensinaram algumas coisas básicas do alfabeto, números, me deram desenhos para eu pintar. No dia seguinte, minha mãe me deixou lá e foi embora. Eu fiquei muito aflita, chorei muito, fiquei me batendo no chão brava, gritando e alguns alunos ficaram até com medo quando me viram. Eles me deram chocolate, uma boneca, desenhos e aí eu fui me acalmado. As professoras foram cuidando bem de mim, mas eu continuava muito séria, muito brava, meu jeito. Com o tempo, uma semana, eu me acostumei, fiz amigos, comecei a aprender Libras, fui ficando fluente, fazia bagunça, era muito teimosa.

**Alessandra:** Você ficou lá dos três até?

**A3:** No CAS, eu fiquei dos 3 anos até os 5 anos. Só que eu quebrei o antebraço, depois quebrei a minha perna e o tornozelo, aí eu tive que ficar em casa, não pude mais sair até me recuperar. Depois que eu melhorei, minha mãe foi procurar outra escola. Deu um trabalho danado para encontrar porque a escola era escondida. As pessoas não sabiam informar direito a localização. Minha mãe quase desistiu, mas ela disse que, quando ela ia desistindo, ela decidiu continuar andando. Ela andou mais um pouquinho e encontrou. Ela conversou com a coordenadora, explicou: “minha filha é surda, ela estudou no CAS, eu queria que ela estudasse aqui agora”. Então nós fomos para lá e, quando chegou lá, eu não chorei como no CAS porque muitos dos meus antigos colegas do CAS já estavam estudando lá nessa escola. Eu continuava brava, mas eu não fiquei chorando. Só quando eu entrei na sala que comecei a chorar, grudada na minha mãe. A professora ficou falando comigo.

**Alessandra:** Que idade você tinha?

**A3:** eu já tinha 6 anos. Eu me acalmei, fui fazendo as atividades, comecei a conversar com os colegas...

**Alessandra:** era o 1º ano do Ensino fundamental?

**A3:** Sim, eu fiquei lá até passar para o 1º ano do Ensino Médio.

**Alessandra:** então você estudou lá do 1º ao 9º ano e veio fazer primeiro ano aqui?

**A3:** isso.

**Alessandra:** Então você me explicou que você estudou em escolas próprias para surdos, né, o CAS e a AESOS, só essas duas?

**Alessandra:** você estudou em escola inclusiva?

**A3:** não.

**Alessandra:** E você teve professores bilíngues?

me lembro de 3 somente.

**Alessandra:** 3 de quais as disciplinas? português libras educação física só.

os professores eram ouvintes ou surdos?

**A3:** Uma professora era ouvinte, bilíngue e os outros professores eram surdos.

**Alessandra:** Você me falou que teve uma professora bilíngue de português em que ano? no 5º e no 6º ano, Nanci.

**Alessandra:** você não teve outra professora bilíngue ouvinte, lembra que você tinha me dito antes?

**A3:** Ah sim, no 1º ano, eu tive um professor bilíngue que me ensinava bem, eu entendia as coisas Joseane. No 2º ano, eu tive uma professora que não era fluente, mas ela conseguia conversar com a gente. No 3º ano, eu tive a professora \_\_\_\_ (fez o sinal). Depois, eu tive a professora Luciana na 4ª série. A partir da 5ª série, a gente tem vários professores de cada matéria.

**Alessandra:** Então, professores bilíngues, de verdade, você teve quantos?

**A3:** Joseane e Luciana no Ensino Fundamental. professor Bruno e professora Nanci no Ensino Médio.

**Alessandra:** Ok. Você gosta de ler, gosta de escrever?

**A3:** Não tenho muito costume. Por exemplo, o professor manda eu escrever pra fazer uma atividade, eu não gosto, me sinto presa, parece que é muito difícil para mim. Mas, por exemplo, eu gosto de ler notícias na internet, nas redes sociais... Às vezes, quando eu não entendo a palavra, pergunto a minha mãe ou ao intérprete. Às vezes, eu pulo a palavra; às vezes, minha mãe não consegue me explicar, então eu guardo aquela palavra e, quando eu encontro o intérprete ou o professor, eu pergunto, aí eu vou aprendendo as palavras.

**Alessandra:** Então, por exemplo, se o professor manda você fazer uma atividade, você acha chato e difícil, mas você gosta de pegar um livro para ler por se só.

**A3:** Sim.

**Alessandra:** Você gosta de ler o que?

**A3:** Eu gosto muito da turma da Mônica jovem, também daquele gato preguiçoso.

**Alessandra:** Qual?

**A3:** Que fica sempre deitado, amarelo.

**Alessandra:** Ah sim, sim! O Garfield!

**A3:** gosto muito do Garfield. Gosto de histórias em quadrinhos, são muito divertidas. Também tem imagens junto com o texto, é muito engraçado. Eu tenho várias revistas de histórias em quadrinhos em casa.

**Alessandra:** Eu gosto muito também! E sobre escrever?

**A3:** não gosto muito, não. Gosto mais de ler.

**Alessandra:** mas você costuma escrever no WhatsApp, por exemplo?

**A3:** sim eu escrevo no WhatsApp, troco mensagens com meus colegas, com os professores.

**Alessandra:** Entendi. Quando você pega um texto e não entende uma palavra o que que você faz?

**A3:** Bom, eu vou pesquisar, às vezes, eu consigo entender, às vezes não consigo. Então eu pesquiso pela imagem. A imagem me ajuda a entender o significado, ou então eu pergunto para a intérprete, ela me ajuda.

**Alessandra:** Então as imagens te ajudam a entender?

**A3:** Sim.

**Alessandra:** e você usa dicionário?

**A3:** também uso o dicionário no celular.

**Alessandra:** quando você estava no Ensino Fundamental quantos livros você leu?

**A3:** Acho que só li um, aquele do Coelho apaixonado pela menina negra.

**Alessandra:** Sim, “Menina bonita do laço de fita”.

**A3:** Os professores não davam muitos livros para gente, só trechos. Minha educação no Ensino Fundamental foi muito fraca e eu era criança não me importava. Sinto que eu não fui muito incentivada na escola.

**Alessandra:** Na sua família, tem pessoas bilíngues?

**A3:** só minha mãe, ela é mais ou menos 70% bilíngue. Ela até já fez um curso de Libras. A gente se comunica bem, Às vezes, trava a comunicação, às vezes eu não entendo, mas a gente se comunica bem.

**Alessandra:** Tem outra pessoa na sua família que sabe Libras? Seu pai?

**A3:** meu pai sabe muito pouquinho mesmo. Ele faz gestos ou eu faço leitura labial, só de palavras soltas, por exemplo, ele fala “pão”, “pegar”, “tia” etc. eu consigo entender palavras bem simples. Minha irmã sabe um pouco também, a gente conversa. Já o meu irmão, a gente se comunica só inscrevendo pelo WhatsApp ou por gestos.

**Alessandra:** Entendi, muito obrigada!

**A3:** De nada, tchau.

## **APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DA TRADUÇÃO DA ENTREVISTA DO ESTUDANTE A4**

**Alessandra:** Olá, tudo bem? Eu estou feliz que você aceitou meu convite para fazer essa entrevista. Vamos começar? Como é seu nome?

**A4:** \_\_\_\_\_ e esse é meu sinal.

**Alessandra:** quantos anos você tem?

**A4:** 20.

**Alessandra:** você está no 3º ano do ensino médio, certo?

**A4:** sim.

**Alessandra:** você começou a aprender Libras com que idade?

**A4:** na verdade, com 9 meses, eu comecei a frequentar a fonoaudióloga bilíngue. Lá eu comecei a aprender Libras visualmente por meio de imagens etc. e com 3 anos, eu fui para uma escola vinculada a associação de surdos. Então, comecei a aprender libras nesse contato.

**Alessandra:** Então você começou com uma fonoaudióloga bilíngue que te ensinava, usando imagens com 9 meses. Então, depois você foi para escola bilíngue.

**A4:** não, eu fui primeiro para associação de surdos.

**Alessandra:** lá você começou a adquirir a Libras naturalmente, visualmente, observando os surdos sinalizando. Isso foi aqui em Salvador?

**A4:** não, foi em São Paulo.

**Alessandra:** então você nasceu em São Paulo e depois se mudou para cá para Salvador?

**A4:** sim.

**Alessandra:** entendi. Na sua família, tem pessoas que são fluentes em Libras?

**A4:** só a minha mãe, ela é fluente porque quando ela me levou na associação de surdos, ela começou a fazer o curso de Libras e lá ela aprendeu língua de sinais.

**Alessandra:** e seu pai?

**A4:** não, meu pai usa gestos pra se comunicar comigo.

**Alessandra:** você é filho único?

**A4:** sim.

**Alessandra:** em que tipo de escola você estudou? Em escola inclusiva, escola bilíngue...

**A4:** primeiro, eu estudei em uma escola bilíngue e depois numa escola para surdos. Quando eu morava em São Paulo, eu estudava na escola bilíngue. Eu fiz lá do 1º ano ao 6º ano do Ensino Fundamental. Quando eu mudei aqui para Salvador, eu comecei a estudar numa escola para surdos a partir do 7º ano até o 1º ano do Ensino Médio.

**Alessandra:** você teve muitos professores bilíngues?

**A4:** sim, eu tive vários professores fluentes em Libras lá em São Paulo de várias disciplinas. Não só os professores, mas também o coordenador, diretor, secretária, faxineiros, vigilantes, todos eram fluentes.

**Alessandra:** você tem saudade de lá?

**A4:** sim, era um lugar muito bom! Eu me lembro, era ótimo estudar lá.

**Alessandra:** e então você mudou aqui para Salvador. Você sentiu uma regressão no seu aprendizado?

**A4:** eu precisei mudar para cá, mas eu consegui estudar e me desenvolver aqui em Salvador. A maioria dos professores não era bilíngue, mas eu tive professores bilíngues aqui também

**Alessandra:** eles davam aula para vocês utilizando gestos?

**A4:** sim, claro era muito melhor quando o professor dava aula diretamente em Libras para a gente

**Alessandra:** seus professores bilíngues eram de que matérias?

**A4:** de português, de história, de teatro e de geografia.

**Alessandra:** ok. E você começou a aprender português como?

**A4:** eu procurava entender as palavras, buscar o significado delas e fazer pesquisas, a perguntar. Quando eu comecei a estudar lá em São Paulo, eu perguntava muito para a professora e ela me estimulava muito a aprender português. Eu gosto muito de ler.

**Alessandra:** então você começou cedo a estudar?

**A4:** sim, eu comecei lá em São Paulo.

**Alessandra:** e sua mãe minha mãe é professora pedagoga, né?

**A4:** ela ensina para crianças, então ela me ajudava com as palavras, me incentivava muito a ler.

**Alessandra:** quantos professores bilíngues fluentes em Libras você teve de língua portuguesa no Ensino Fundamental?

**A4:** lá em São Paulo, no 6º ano, eu tive uma professora de português fluente e bilíngue e no 1º ano do Ensino Médio, aqui em Salvador também.

**Alessandra:** então no 7º, 8º e 9º anos não eram bilíngues?

**A4:** não, eles não eram bilíngues. Faltou didática e metodologia adequados e estímulo para que a gente entendesse claramente a língua portuguesa. A gente tinha muito problema na escola, por isso que a gente não conseguiu aprender muito português.

**Alessandra:** entendi, mas qual sua relação com a língua portuguesa, você costuma ler e escrever?

boa pergunta. Antes, quando eu era criança, eu me comunicava principalmente em Libras e aí eu fui crescendo, fui vendo as palavras que eu não conhecia, eu perguntava o significado pra minha mãe e aí fui começando a aprender Português. Eu gostava de livros com figuras e costumava olhar bem as imagens, tentando entender a relação delas com o texto. Eu achava isso muito legal. Fui aprendendo as palavras “pão”, “água”, “sofá”, “cama” etc., as palavras básicas do meu dia a dia e então comecei a tentar escrever as frases. Eu escrevia muito mal, com muita falha, eu não seguia a ordenação correta e então eu fui aprendendo a escrever as frases etc. No 6º ano, eu tive uma professora de Português maravilhosa. Ela nos estimulava muito. Ela fazia a gente estudar, analisava nossa escrita. Eu lembro até que ela fez um trabalho de poesia em que cada aluno surdo escreveu um poema em Português e virou um livro! Foi a partir daí que eu passei a amar mais português.

**Alessandra:** Legal! Então você gosta de ler, de pegar livros e estudar e escrever?

**A4:** eu gosto de conhecer as palavras, eu sou muito curioso com vários temas.

**Alessandra:** certo você tem costume de escrever?

**A4:** sim, por exemplo, eu já escrevi tive diário. Também costumo escrever diário no meu próprio celular, eu uso muito as redes sociais.

**Alessandra:** e também aqui na escola você escreve bastante, não é isso?

**A4:** sim.

**Alessandra:** ótimo! Outra pergunta: quando você pega algo para ler e, às vezes, você não entende, que estratégia você usa?

**A4:** quando eu pego algo para ler e não entendo 100%, eu costumo conversar com a minha mãe, pedir para ela me ajudar a traduzir o texto para a língua de sinais. Também pergunto para outras pessoas que sabem de libras, para o intérprete e para a minha professora de português.

**Alessandra:** no caso eu! (rsrs)

**A4:** isso, quando eu estou sozinho, eu observo o contexto da frase para tentar ver pelo contexto o que significa. Eu tenho lido bastante. Às vezes, tem uma palavra que eu não conheço e eu pesquiso.

**Alessandra:** você pesquisa onde?

**A4:** eu pesquiso na internet, no dicionário no celular ou no aplicativo de Libras no celular.

**Alessandra:** você usa o Google Imagens também?

**A4:** sim, usar imagens também me ajuda muito.

**Alessandra:** a última pergunta: durante o Ensino Fundamental quantos livros completos você leu? Você lembra mais ou menos? Pode ser livros que o professor pediu para ler na escola ou que você resolver ler sozinho.

**A4:** no Ensino Fundamental I, eu acho que eu não li nenhum, mas a partir do Fundamental II, a partir do 6º ano, acho que eu li uns quatro ou cinco livros completos que as professoras me deram. Eu li o livro de poesia do trabalho que a gente, os poemas da minha turma eu li tudo. Eu entendo a importância de aprender da Português como L2 para que eu possa ser independente e consiga compreender os textos sozinho e me comunicar com a sociedade ouvinte.

**Alessandra:** então você leu de quatro a cinco livros no ensino fundamental, livros que os professores de deram. Mas quantos livros você leu por vontade própria? Você via o livro, achava interesse e lia.

**A4:** eu pegava vários livros para ler sozinho. Eu sempre folheava o livro e se eu gostasse, achasse o tema interessante, eu pegava pra ler. Gosto muito de ler contos, romances e histórias em quadrinhos da turma da Mônica, por exemplo. Eu li vários livros e histórias em quadrinhos, muitos.

**Alessandra:** então você não sabe dizer quantos você leu?

**A4:** são muitos, também na minha casa têm muitos livros que minha mãe comprou para mim de presente. Li mais de mil (rsrsrs). Gosto muito de ler!

**Alessandra:** parabéns, você é meu orgulho! Obrigada pela entrevista!

**A4:** eu que agradeço o convite!

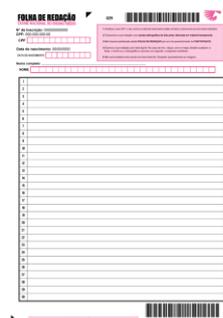
**Alessandra:** Beijo, tchau!

**A4:** tchau

## APÊNDICE F – ESQUEMA DE REDAÇÃO USADO COM OS ESTUDANTES

### REDAÇÃO DISSERTATIVA<sup>47</sup>

A dissertação é o tipo de texto cobrado no ENEM. Nela, discutem-se temas que envolvem problemas sociais do nosso país. O estudante apresenta seus pontos de vista, argumenta, defende sua opinião e mostra propostas e soluções para o problema discutido.



#### Estrutura:

Normalmente, uma redação dissertativa tem em torno de 20 a 30 linhas divididas entre 4 ou 5 parágrafos. Ela possui três elementos básicos: a **introdução**, o **desenvolvimento** e a **conclusão**. Vejamos cada parte:

#### Introdução:

É o parágrafo que apresenta a tese, ou o assunto principal defendido no texto. Deve ser clara e chamar a atenção.

#### Desenvolvimento:

As ideias propostas na introdução são desenvolvidas através da argumentação, por meio da exemplificação, de exemplos, de definições, de dados estatísticos etc. Deve-se atentar para não deixar de abordar nenhum item proposto na introdução.

#### Conclusão:

É feita uma reafirmação do tema (dizer o mesmo com outras palavras) e são apresentadas as possíveis soluções para o problema, explicando quem fará e como.

### TIPOS DE DISSERTAÇÃO

Existem basicamente seis tipos de dissertação definidos a partir das relações de sentido que aparecem nos parágrafos de desenvolvimento. Essas relações podem ser de:

- Causa X Consequência;
- Época anterior X Época atual;
- Ideal X Real;
- Pontos positivos X Pontos negativos;
- Generalização X Especificação;
- 2 ou 3 argumentos (ampliação dos argumentos citados na introdução).

<sup>47</sup> Fonte da imagem: <https://www.docsity.com/pt/folha-de-redacao-modelo-enem-1/7854371/>

Vamos ver exemplos de 6 redações a seguir que apresentam cada um dos tipos acima. Ao final da redação, você deverá dizer qual a TESE (ideia principal defendida), quais os argumentos e qual a proposta de intervenção (solução para o problema apresentado) e classificar o tipo de dissertação. Estão prontos?

### Redação 1

#### A (des)valorização da mulher<sup>48</sup>

A mulher sempre teve um papel único e essencial em qualquer sociedade. Discutida em verso e prosa, ela vem sendo tema de canções e literaturas em geral desde o início da história. A mulher está presente em todas as esferas da vida social, econômica, cultural, política. Beleza, força, sedução, maternidade são alguns dos substantivos que a acompanham. No entanto, será que a mulher tem sido realmente valorizada em nossa sociedade?

Um ser tão esplêndido, símbolo de vida. Em seu ventre carrega outro ser, acalentando-



o e alimentando-o. Inspirando-se nelas, surge a poesia. A partir de sua luta, houve muitas conquistas: Joana Darc, Maria Quitéria, Anita Garibaldi, sinônimos de coragem e luta. A mulher contribui para a prosperidade coletiva com suas habilidades e talentos, impulsionando a economia, a cultura, entre outros. Por tudo isso e muito mais, a mulher deve ser respeitada e exaltada.

Infelizmente, muitas vezes, a mídia apresenta as mulheres como mero objeto de satisfação sexual, um “pedaço de carne”, sem valor ou inteligência. Os casos de assédio sexual, agressão física e feminicídio têm aumentado assustadoramente no país. Além disso, as mulheres ainda têm de lidar com a falta de reconhecimento e igualdade no mercado de trabalho e representatividade nos espaços de poder. Por conta desses fatores, percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer para que a mulher seja verdadeiramente valorizada.

É essencial que, tanto o poder público como o privado, criem campanhas que visem a desconstrução de estereótipos que colocam a mulher em um lugar de subordinação e inferioridade e, conseqüentemente, combatam a violência de gênero. Devem-se buscar formas de promover a equidade de gênero nos diversos espaços, sobretudo nas organizações, bem como o aumento da participação política das mulheres. Essas medidas podem, enfim, ajudar a sociedade machista a dar às mulheres o valor e respeito que tanto merece.

**Tese:** \_\_\_\_\_

**Argumento 1:** \_\_\_\_\_

**Argumento 2:** \_\_\_\_\_

**Proposta de intervenção (conclusão):** \_\_\_\_\_

**Tipo de dissertação:** \_\_\_\_\_

<sup>48</sup> Fonte da imagem: <https://saude.abril.com.br/medicina/violencia-contra-a-mulher-sofrimento-silencioso>

## Redação 2



## Precariedade no Sistema de Saúde<sup>49</sup>

O Sistema Único de Saúde (SUS) é o maior sistema público de saúde do mundo, atendendo a cerca de 190 milhões de pessoas. No entanto, muito ainda precisa ser feito para garantir que a população brasileira tenha acesso ao serviço com mais qualidade. Isso porque não há leitos suficientes para atender a demanda de pacientes, o número de médicos e enfermeiros é reduzido e o atendimento é, muitas vezes, precário.

Os hospitais de emergência, como é o caso do HGE

(Hospital Geral do

Estado), atendem centenas de pessoas diariamente. No entanto, a quantidade de pacientes aceitos excede o número de leitos, o que resulta no acúmulo de pessoas nos corredores em macas, ou sentados em cadeiras em condições subumanas de atendimento. De acordo com o Conselho Federal de Medicina (CFM), em 13 anos, o Brasil perdeu 25 mil leitos de internação do SUS.



O mesmo ocorre com o número de médicos e enfermeiros. Eles não são suficientes para cuidar de todos os pacientes, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste do país. Essa carência de profissionais é resultado da falta de investimento em formação de especialistas, da baixa retenção de profissionais e da distribuição desigual desses pelo território nacional.

Longas filas de espera, demora na marcação de consultas, falta de insumos e medicamentos, péssimas condições de trabalho, salários baixos, descontentamento. Essa é a realidade do SUS. Isso se reflete no atendimento, pois alguns médicos e enfermeiros mostram-se grosseiros e até mesmo indiferentes. Não raro vemos notícias de pessoas que vieram a óbito em filas de atendimento ou de cirurgias.

Em virtude dos fatos apresentados, é notória a necessidade de melhoria do serviço prestado pelo SUS. É essencial que as autoridades deem atenção ao setor, destinando mais verbas para a área, buscando soluções tecnológicas para otimizar o atendimento e aumentar a produtividade, gerenciando melhor os recursos e insumos a fim de evitar desperdícios e fazendo uma melhor distribuição de profissionais de saúde no território nacional. Tais medidas poderão conferir à sociedade desfavorecida um atendimento digno.

**Tese:** \_\_\_\_\_

**Argumento 1:** \_\_\_\_\_

**Argumento 2:** \_\_\_\_\_

**Argumento 3:** \_\_\_\_\_

**Proposta de intervenção (conclusão):** \_\_\_\_\_

**Tipo de dissertação:** \_\_\_\_\_

## Redação 3

<sup>49</sup> Fonte da imagem: <https://redehumanizasus.net/93708-o-fundo-do-poco-consideracoes-sobre-o-caos-no-setor-saude/>

## Gravidez na adolescência<sup>50</sup>

Um dos problemas que tem afetado grandemente a juventude brasileira, sobretudo as meninas, é a gravidez precoce e indesejada. De acordo com o Ministério da Saúde, a taxa de gestação entre adolescentes no Brasil é 400 mil casos por ano. Meninas têm perdido sua juventude, trazendo consequências quase irrecuperáveis.

Vários fatores contribuem para a gravidez na adolescência. O principal deles, sem dúvida, é a desinformação. Muitas meninas não têm com seus pais um diálogo aberto, criando um conceito errôneo sobre sexo, baseado no que seus colegas dizem ou o que veem na mídia. Além disso, a educação sexual nas escolas tem sido precária. Os jovens querem experimentar os prazeres que a vida oferece sem pensar nas consequências. Com isso, acabam iniciando a vida sexual muito cedo e sem o uso de métodos contraceptivos.

O resultado é que pessoas que não têm maturidade suficiente para dirigir suas próprias vidas acabam por ter que reger a vida de outro ser. Perdem suas juventudes, abandonando até mesmo seus estudos, diante da necessidade de trabalhar para sustentar o filho. Crianças crescem em lares sem pai, pois muitos garotos não assumem sua responsabilidade. Além disso, nessa fase da vida, o número de complicações para a mãe, o feto e o bebê recém-nascido é alto pela falta de estrutura econômica social, falta de acesso ao pré-natal e falta de apoio familiar. Sem falar daquelas que cometem o aborto, correndo o risco de perder suas vidas.

Em vista disso, nota-se que a gestação na adolescência é um problema que precisa ser combatido. A principal forma de prevenção deve ser a educação sexual feita em casa, nas escolas, bem como em campanhas feitas pelo Ministério da Saúde amplamente divulgadas nos meios de comunicação e nas redes sociais. Os jovens devem aproveitar a vida de forma saudável, considerando as consequências futuras e procurando se proteger. Assim, se aproveitada de maneira correta, a adolescência será uma fase de experiências e descobertas enriquecedoras.

**Tese:** \_\_\_\_\_

**Argumento 1:** \_\_\_\_\_

**Argumento 2:** \_\_\_\_\_

**Proposta de intervenção (conclusão):** \_\_\_\_\_

**Tipo de dissertação:** \_\_\_\_\_

## Redação 4

### Violência<sup>51</sup>

Qualquer forma de agressão, física ou verbal, causada por outros ou por si mesmo. Ato que fere não apenas corpos, mas também a dignidade. Esta é uma definição de violência, um mal que tem afetado a todos no mundo moderno. Só em 2022, o Brasil registrou 47.508 mortes violentas intencionais. O que fazer para que os casos de violência diminuam no país?

<sup>50</sup> Fonte da imagem: <https://www.todamateria.com.br/gravidez-na-adolescencia/>

<sup>51</sup> Fonte da imagem: <https://conceitos.com/violencia-infantil/>

A violência possui várias facetas. Pode ser física, verbal, sexual, de gênero e até auto infligida. Pode ocorrer em espaços domésticos, urbanos, na escola, no trânsito etc. Ela é imparcial, não escolhe raça ou etnia, vítima crianças, adultos, idosos, mulheres, homossexuais, todos sofrem, possuindo um poder de gerar traumas quase incontrolável.

Um tipo de violência que vem se agravando é aquela praticada contra crianças e adolescentes. Segundo o site Politize, em 2022, mais de 102 mil menores de idade foram vítimas de algum tipo de violência. Casos como os de Isabella Nardoni, Bernardo Boldrini e Ágatha Félix ainda não comuns no país. Infelizmente, seres indefesos são espancados e molestados todos os dias.

Assim, é urgente que a sociedade se mobilize não só a favor das crianças, mas de todos os que são vítimas de violência. É impreterível adotar medidas de justiça social, educação e assistência social, pois a extrema desigualdade econômica e social faz com que indivíduos desassistidos busquem em atos violentos sua sobrevivência. Os agressores precisam ser severamente punidos e as vítimas da violência necessitam de todo o suporte necessário.



**Tese:** \_\_\_\_\_

**Argumento 1:** \_\_\_\_\_

**Argumento 2:** \_\_\_\_\_

**Argumento 3:** \_\_\_\_\_

**Proposta de intervenção (conclusão):** \_\_\_\_\_

**Tipo de dissertação:** \_\_\_\_\_

## Redação 5

### Brasil, ainda colônia?<sup>52</sup>

Durante os séculos XVI e XVII, o Brasil não passava de uma colônia portuguesa. A população era basicamente composta de índios, negros escravizados e brancos colonizadores. Em 07 de setembro de 1822, proclamou-se a Independência do Brasil. Já se passaram dois séculos. Porém, o Brasil deixou mesmo seu passado colonial para trás?

Nossa origem é marcada por exploração, corrupção e violência. No período colonial, a situação era lamentável. Indígenas foram escravizados dizimados, negros trazidos para serem

<sup>52</sup> Fonte da imagem: <https://revistaplaneta.com.br/documentos-revelam-segredos-do-brasil-colonial/>

escravizados e torturados. Bens de consumo legitimamente nossos eram explorados para o enriquecimento da nobreza portuguesa. Tudo o que se fazia aqui sofria influência europeia. A literatura, por exemplo, muitas vezes refletia os modelos lusitanos.

Ainda presenciamos um país marcado pela violência e exploração de todas as formas e de pessoas, milhares de trabalhadores exercem suas funções com salários e condições trabalho “indecentes”. A corrupção está estampada nas manchetes de jornais. O racismo estrutural ainda determina quem pode ou não ter poder. Empresas multinacionais instalam-se no país prometendo benefícios, no entanto, aproveitam-se de nossas riquezas e mão-de-obra barata. Muito do que se faz aqui, em diversos setores, é ditado pelas culturas hegemônicas.

O Brasil só deixará de ser “colônia”, quando as autoridades governamentais pararem de culpar o passado e pensarem nas decisões atuais que continuam nos mantendo no atraso social, econômico e cultural. Deve buscar meios de diminuir a desigualdade social e o racismo estrutural por meio de políticas de distribuição de renda, acesso à educação e ao trabalho digno. A corrupção precisa ser combatida com leis mais severas que realmente saiam do papel. Sem esquecer de valorizar sua riqueza maior: seu povo e sua cultura tão ricos.

**Tese:** \_\_\_\_\_

**Argumento 1:** \_\_\_\_\_

**Argumento 2:** \_\_\_\_\_

**Argumento 3:** \_\_\_\_\_

**Proposta de intervenção (conclusão):** \_\_\_\_\_

**Tipo de dissertação:** \_\_\_\_\_

## **Redação 6**

### **A televisão<sup>53</sup>**

A televisão é um meio de comunicação amplamente utilizado. No Brasil, pode-se afirmar que a maioria alarmante da população tem acesso a ela. Uma pesquisa feita pela Opinion Box – Relatório Canais de Mídia, em fevereiro de 2023, constatou que a televisão é utilizada como importante fonte de notícias e informação, perdendo apenas para as redes sociais. Que proveito se pode realmente tirar deste meio comunicativo? Será que a televisão é realmente benéfica?

Por meio deste canal, é possível saber o que acontece no mundo globalizado e ter acesso à cultura de outros países sem ao menos sair de casa. São exibidos também programas educativos, como documentários, que auxiliam os estudantes em sua busca pelo conhecimento. Por meio da televisão, os telespectadores podem se entreter através de programas de humor, esportes, novelas e filmes, que ajudam as pessoas a lidarem com o estresse da vida moderna.

---

<sup>53</sup> Fonte da imagem: <https://www.linkedin.com/pulse/publicidade-para-crianças-mundo-lauana-gomes-simões/>

No entanto, a televisão também exhibe programas e imagens de sexo explícito que incentivam os jovens a iniciarem a atividade sexual precocemente. Cenas de violência, tão recorrentes, provocam nas pessoas um sentimento de insensibilidade ao sofrimento alheio. Propagandas incentivam o uso do fumo e de bebidas alcoólicas, bem como consumo de alimentos altamente calóricos que levam à obesidade.

A televisão possui aspectos tanto positivos como negativos e cabe a nós telespectadores, filtrá-los a fim de fazer bom uso dela. Sobretudo as crianças precisam de supervisão, pois ainda não têm maturidade suficiente para discernir como utilizá-la. As escolas devem promover educação midiática para ajudá-las a desenvolver senso crítico e evitar a propagação irrefreada de padrões de consumo, comportamento e beleza que tanto afetam a sociedade.

**Tese:** \_\_\_\_\_

**Argumento 1:** \_\_\_\_\_

**Argumento 2:** \_\_\_\_\_

**Proposta de intervenção (conclusão):** \_\_\_\_\_

**Tipo de dissertação:**



## CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO

Na conclusão, deve-se reafirmar o tema, ou seja, dizê-lo novamente de outra forma e apresentar uma proposta de solução. Nessa proposta deve-se dar o máximo de informações possíveis: o que fazer, por quem, para quem e como. Você pode iniciar a conclusão com alguns conectivos ou expressões como: assim, dessa forma, portanto, logo, após tudo o que foi dito, a partir do que foi exposto, em virtude dos fatos apresentados etc. esses conectivos ou expressões iniciais não são obrigatórios. Em resumo, estrutura da conclusão é:

(EXPRESSÃO INICIAL) + REAFIRMAÇÃO DO TEMA + SOLUÇÃO/SUGESTÃO.

Veja a seguir um resumo<sup>54</sup> da estrutura da dissertação:

<sup>54</sup> Fonte: <https://www.passeidireto.com/arquivo/98977718/estrutura-de-texto-dissertativo-argumentativo>

## ESTRUTURA DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO

**INTRODUÇÃO**      **TESE:** defesa de um ponto de vista acerca do tema proposto.

**DESENVOLVIMENTO**      **ARGUMENTO 1:**  
**ARGUMENTO 2:**

Dividido em até 3 argumentos, sendo que o ideal são 2. No Desenvolvimento é onde se comprova a tese por meio de: fatos históricos, exemplos, comparações, citações, fatos, constatações, dados estatísticos, pesquisas, etc.

**CONCLUSÃO**      **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:** solução para o(s) problema(s) abordado(s) no Desenvolvimento. Aqui precisa-se responder:  
**O QUE SERÁ FEITO?**  
**POR QUEM?**  
**COMO?**  
**PARA QUEM?**  
**POR QUÊ?**

@ProfMiriaLira  
062 98128-4994



### REDAÇÃO – COMO DEVE SER A APRESENTAÇÃO VISUAL<sup>55</sup>

1. O aluno deve preencher corretamente todos os itens do cabeçalho com letra legível.
2. Centralizar o título na primeira linha, sem aspas e sem grifo. O título pode apresentar interrogação desde que o texto responda à pergunta.
3. Pular uma linha entre o título e o texto, para então iniciar a redação.
4. Fazer parágrafos distando mais ou menos três centímetros da margem e mantê-los alinhados.
5. Não ultrapassar as margens (direita e esquerda) e também não deixar de atingi-las.
6. Evitar rasuras e borrões. Caso o aluno erre, ele deverá anular o erro com um traço apenas.
7. Apresentar letra legível, tanto de fôrma quanto cursiva.
8. Distinguir bem as maiúsculas das minúsculas.

<sup>55</sup> Fonte: <https://www.mundovestibular.com.br/blog/redacao-como-deve-ser-a-apresentacao-visual>

9. Evitar exceder o número de linhas pautadas ou pedidas como limites máximos e mínimos. Ficar aproximadamente entre cinco linhas aquém ou além dos limites.
10. Escrever apenas com caneta preta ou azul. O rascunho ou o esboço das ideias podem ser feitos a lápis e rasurados. O texto não será corrigido em caso de utilização de lápis ou caneta vermelha, verde etc. na redação definitiva.

## 7 ERROS QUE LEVAM À ANULAÇÃO DO TEXTO E QUE, PORTANTO, DEVEM SER EVITADOS<sup>56</sup>:

### 1. Fuga ao tema

Não respeitar a proposta de redação leva à nota zero, segundo o edital do Inep.

**Confira dicas para evitar cometer esse erro:**

- dobrar a atenção aos textos da coletânea (que ficam antes da proposta, para inspirarem o aluno);
- sublinhar os termos principais da proposta de redação;
- fazer um rascunho com a estrutura básica da dissertação.

### 2. Desobediência ao formato de dissertação

O texto precisa ser dissertativo-argumentativo: com introdução, argumentos que defendam determinado ponto de vista (dados estatísticos, por exemplo) e conclusão. Escrever a narração de uma história, um depoimento pessoal ou um poema, por exemplo, levarão à nota zero.

### 3. Folha em branco ou com menos de 7 linhas

Segundo o edital do Inep, o aluno receberá a **nota mínima** se:

- entregar a folha de redação em branco;
- escrever um texto de até sete linhas (ou de até dez, se for em braile, no caso dos candidatos com deficiência visual).

Para evitar esses erros, é preciso administrar corretamente o tempo de prova (5 horas).

## Folha em branco ou textos com menos de 7 linhas

1	Os avanços tecnológicos surgidos da 2ª Guerra Mundial e da Guerra Fria, por
2	mi tiram o auge da globalização. Logo, qualquer mensagem é rapidamente dis-
3	seminada a usuários de toda a parte do mundo. Dessa forma, empresas e pessoas
4	ambientes, utilizam da globalização para se beneficiar, manipulando as in-
5	formações que chegam até o leitor. A manipulação dessas informações acabam
6	por
7	
8	
9	

Exemplo real de redação divulgada pelo Inep com menos de 7 linhas — Foto: Reprodução/Inep

<sup>56</sup> Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2022/noticia/2022/10/29/nota-zero-na-redacao-do-enem-saiba-quais-sao-os-7-erros-fatais-que-anulam-o-texto-do-candidato.ghtml>

#### 4. Cópia dos textos motivadores

No Enem, a proposta de redação é sempre acompanhada de uma coletânea de textos motivadores. Eles servem para dar um "norte" ao candidato – e jamais devem ser reproduzidos. Confira o que o Inep considera como "cópia":

- sequência de três ou mais palavras iguais às dos textos motivadores ou das questões;
- alteração apenas do singular ou plural, ou do tempo verbal dos excertos;
- reprodução das mesmas frases, omitindo apenas algumas palavras ou invertendo trechos.

### Cópia dos textos motivadores

#### TEXTO IV

Mudanças sutis nas informações às quais somos expostos podem transformar nosso comportamento. As redes têm selecionado as notícias sob títulos chamativos como "trending topics" ou critérios como "relevância". Mas nós praticamente não sabemos como isso tudo é filtrado. Quanto mais informações relevantes tivermos nas pontas dos dedos, melhor equipados estamos para tomar decisões. No entanto, surgem algumas tensões fundamentais: entre a conveniência e a deliberação; entre o que o usuário deseja e o que é melhor para ele; entre a transparência e o lado comercial. Quanto mais os sistemas souberem sobre você em comparação ao que você sabe sobre eles, há mais riscos de suas escolhas se tornarem apenas uma série de reações a "cutucadas" invisíveis. O que está em jogo não é tanto a questão "homem versus máquina", mas sim a disputa "decisão informada versus obediência influenciada".

CHATFIELD, Tom. Como a internet influencia secretamente nossas escolhas. Disponível em: [www.liv.ac.uk](http://www.liv.ac.uk). Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

2	Mudanças sutis nas informações às quais
3	soamos expostos podem transformar nosso
4	comportamento. As redes têm selecionado as
5	notícias sob títulos chamativos como "tren-
6	ding topics" ou critérios como "relevância".
7	Mas nós praticamente não sabemos como
8	isso tudo é filtrado. Quanto mais informa-
9	ções relevantes tivermos nas pontas dos dedos
10	melhor equipados estamos para tomar de-
11	cisões.

Inep divulgou exemplo real de redação com cópia quase integral de um dos textos da coletânea — Foto: Reprodução/Inep

#### 5. Desenhos e sinais gráficos impróprios

Redações com "impróprios, desenhos e formas propositais de anulação" receberão nota zero, de acordo com o edital do Enem. Até um rabisco no meio do texto entra nessa categoria de erro.



Por mais que o aluno tenha de optar entre inglês e espanhol ao se inscrever no Enem, o idioma estrangeiro só é avaliado em questões da prova de linguagens. A redação deve ser sempre em língua portuguesa. E atenção: a letra precisa estar **legível**.

## Redação em língua estrangeira ou em letra ilegível

1 | *Manipulación y Comportamiento de las Librerías por el Control de datos*  
2 | *Calidad en internet*  
3 | Hoy en día, como es de costumbre, la interacción entre el ser humano y el  
4 | mundo ha Unido. Un mundo de manera muy exponencial, dando cabida de  
5 | tener ventajas para quien sabe utilizarlo y darle uso al mismo,  
6 | como también hay que hacer cosas a los dispositivos que crea-  
7 | mos o que el usuario ocasiona por el modo inconspicua.  
8 | El profesor Eduard Lissón (formado en primaria e infan-  
9 | taria en una universidad de Lengua de) dice lo siguiente: "E-  
10 | toda persona tiene que saber programar", ya  
11 | que tiene mucho sentido. Cuando se analiza lo sigui-  
12 | ente; actualmente, de alguna u otra manera, todos  
13 | quieren tener acceso y facilidad a internet ya sea  
14 | porque está de moda, por necesidad de eso,  
15 | trabajo entre otras ocasiones, mencionando que  
16 | también hay niños con edad aproximada entre  
17 | 9-12 años que ya quieren tener acceso a las  
18 | redes, por tal motivo es de esperarse que en las  
19 | próximas generaciones d'uso de datos en la web  
20 | comencen a más temprana edad que comp-  
21 | tenezamos nuestros ancestros, debido a esos cambios  
22 | en estilos de vida, ocasionando una serie de problemas o  
23 | sucesos que simplemente no sabemos el origen de lo  
24 | que sucede o que lo generó, desde niños y personas adultas de  
25 | vida al mal uso de los móviles y su información, creando la  
26 | imagen de manera equivocada, en cuanto a las personas  
27 | y las sílabas web, por lo que finalmente cabe destacar que deba  
28 | mejorar. Podemos jugar con números y nuestras interacciones. Pero  
29 | más, finalmente cabe destacar que si en las próximas generaciones el internet  
30 | lo su. Finalmente con sus estudios de manera correcta, el futuro es de ser mejor

1 | *De ciências humanas para as fei-  
2 | logias são de fundamentais temas para  
3 | nós, para cada vez mais de  
4 | a vida e a vida, as coisas que são  
5 | a vida e a vida, as coisas que são  
6 | a vida e a vida, as coisas que são  
7 | a vida e a vida, as coisas que são  
8 | a vida e a vida, as coisas que são  
9 | a vida e a vida, as coisas que são  
10 | a vida e a vida, as coisas que são  
11 | a vida e a vida, as coisas que são  
12 | a vida e a vida, as coisas que são  
13 | a vida e a vida, as coisas que são  
14 | a vida e a vida, as coisas que são  
15 | a vida e a vida, as coisas que são  
16 | a vida e a vida, as coisas que são  
17 | a vida e a vida, as coisas que são  
18 | a vida e a vida, as coisas que são  
19 | a vida e a vida, as coisas que são  
20 | a vida e a vida, as coisas que são  
21 | a vida e a vida, as coisas que são  
22 | a vida e a vida, as coisas que são  
23 | a vida e a vida, as coisas que são  
24 | a vida e a vida, as coisas que são  
25 | a vida e a vida, as coisas que são  
26 | a vida e a vida, as coisas que são  
27 | a vida e a vida, as coisas que são  
28 | a vida e a vida, as coisas que são  
29 | a vida e a vida, as coisas que são  
30 | a vida e a vida, as coisas que são*

Língua estrangeira ou letra ilegível são razões para nota zero — Foto: Reprodução/Inep

### 8. E desrespeitar os direitos humanos?

No último parágrafo, o candidato deve sugerir uma **proposta de intervenção para solucionar o problema apresentado ao longo do texto**. Se, nesse trecho, ele escrever sobre uma ideia que desrespeite os direitos humanos, irá perder até 200 pontos na competência 5:

*"Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos."*