



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**  
**CAMPUS MATA NORTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE**  
**NACIONAL (PROFEI)**

**ADRIANA BEZERRA DE LIMA SILVA PONTES**

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO**  
**COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS/AS COM DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE**

**Nazaré da Mata – PE**

**2024**



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO**  
**CAMPUS MATA NORTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE**  
**NACIONAL (PROFEI)**

**ADRIANA BEZERRA DE LIMA SILVA PONTES**

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO**  
**COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS/AS COM DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva. Área de concentração: Práticas e Processos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tarcia Regina da Silva.

Nazaré da Mata – PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

P814e Pontes, Adriana Bezerra de Lima Silva  
Estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito como L2  
para estudantes surdos/as com distorção idade/série. / Adriana Bezerra de  
Lima Silva Pontes – Nazaré da Mata, 2024.  
106 p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Tarcia Regina da Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus  
Mata Norte, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, Nazaré da  
Mata, 2024.

1. Ensino de aprendizagem. 2. Português escrito. 3. Estudantes surdos. 4.  
Distorção idade/série. I. Silva, Tarcia Regina da (orient.). II. Título.

CDD 371.912

ADRIANA BEZERRA DE LIMA SILVA PONTES

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS ESCRITO  
COMO L2 PARA ESTUDANTES SURDOS/AS COM DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei) da Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Aprovada em: 21 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tarcia Regina da Silva (Orientadora)  
Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josaniel Vieira da Silva (Membro Interno)  
Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte (UPE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Wilma Pastor de Andrade Sousa (Membra Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Dedico este trabalho à minha amada mãe, que foi muito sábia ao me educar. Ela lutou por meus sonhos, com quase nenhum recurso, mas com a força de uma leoa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sua presença em minha vida revolucionou a forma de olhar o outro. Ele, também, me dá uma paz que excede todo o entendimento, mesmo em momentos de adversidade.

À minha mãe, que me criou com muita sabedoria e me mostrou ensinou a ser amorosa com todo ser humano.

Ao meu esposo, pois sua fé em mim me faz acreditar que há sonho possível. Suas palavras de encorajamento foram cruciais e me deram energia para continuar.

À minha igreja, que me ensina todo dia a servir o outro com amor. Além disso, foi nela que aprendi Libras - Língua Brasileira de Sinais.

Às pessoas surdas, que me motivaram a estudar mais e contribuir para a sua aprendizagem.

Às minhas parceiras de mestrado. Elas são incríveis e sempre dispostas a ajudar!

À professora Wilma Pastor, minha orientadora do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia (UFPE) e que está sempre disposta a contribuir para meu crescimento pessoal.

À minha orientadora, Tarcia Regina da Silva, que teve uma significativa contribuição em tornar meu sonho realidade.

A todos os professores que compartilharam seu conhecimento comigo. Foram vocês que me motivaram a ser também docente.

A todos os meus amigos e familiares, que acreditam muito no meu sucesso e me enchem de palavras amorosas.

Façam tudo com amor.

**1 Coríntios 16:14**

## RESUMO

O processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) para estudantes surdos ainda tem sido desafiador. Entre os fatores que contribuem para esse cenário destaca-se o fato das estratégias de ensino e aprendizagem não serem coerentes com a realidade linguística da pessoa surda. Por isso, este estudo teve como objetivo geral analisar as estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito como L2 para estudantes surdos/as com distorção idade/série. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada através da pesquisa-ação. Na diagnose, realizou-se uma entrevista com os professores de Língua Portuguesa para entendermos o contexto, bem como, para selecionarmos os estudantes envolvidos na intervenção. Com eles, foi aplicada uma sequência didática baseada no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esta sequência contribuiu para o entendimento sobre quais instrumentos pedagógicos podem ser utilizados no percurso da aprendizagem da pessoa surda e como ela aprende, contribuindo para que o(a) estudante surdo(a) refletisse sobre sua própria escrita e se apropriasse das normas vigentes. A pesquisa-ação foi realizada em uma escola da rede pública estadual de ensino na cidade de Recife (PE). Participaram deste trabalho dois estudantes surdos(as) que são usuários da língua de sinais e seus respectivos professores(as) de Língua Portuguesa. Os resultados trouxeram evidências de que os docentes compreendem algumas questões do ensino do português escrito para surdos, como por exemplo, a necessidade de utilização de recursos visuais e a consciência de que o português escrito é a segunda língua da pessoa surda. Entretanto, os dados da pesquisa indicaram que os docentes ainda precisam ampliar o conhecimento sobre Libras para que suas estratégias de ensino sejam mais efetivas e isso também está relacionado com seu processo formativo. O produto final foi a elaboração de um caderno com orientações pedagógicas para os docentes sobre formas de trabalho com estudantes surdos. Espera-se contribuir com os profissionais da área de educação de surdos(as), apresentando alternativas didáticas coerentes à realidade linguística da pessoa surda.

**Palavras-Chave:** Ensino e aprendizagem. Português Escrito. Estudantes surdos. Distorção idade/série.

## ABSTRACT

The process of learning written Portuguese as a second language (L2) for deaf students has still been challenging. Among the factors that contribute to this scenario, the fact that teaching and learning strategies are not coherent with the linguistic reality of the deaf person stands out. Therefore, this study had the general objective of analyzing teaching and learning strategies for written Portuguese as L2 for deaf students with age/grade distortion. This is a qualitative research carried out through action research. During the diagnosis, an interview was carried out with Portuguese language teachers to understand the context, as well as to select the students involved in the intervention. With them, a didactic sequence based on the model by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) was applied. This sequence contributed to the understanding of which pedagogical instruments can be used in the deaf person's learning journey and how they learn, helping the deaf student to reflect on their own writing and take ownership of current norms. The action research was carried out in a state public school in the city of Recife (PE). Two deaf students who use sign language and their respective Portuguese language teachers participated in this work. The results provided evidence that teachers understand some issues in teaching written Portuguese to deaf people, such as the need to use visual resources and the awareness that written Portuguese is the deaf person's second language. However, the research data indicated that teachers still need to expand their knowledge about Libras so that their teaching strategies are more effective and this is also related to their training process. The final product was the creation of a notebook with pedagogical guidelines for teachers on ways of working with deaf students. It is expected to contribute to professionals in the area of deaf education, presenting teaching alternatives coherent to the linguistic reality of deaf people.

**Keywords:** Teaching and learning. Written Portuguese. Deaf students. Age/grade distortion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Média de escolaridade da população brasileira em geral e da pessoa surda	23
Gráfico 02 – População de 5 anos ou mais de idade que sabe usar a Língua Brasileira de Sinais (%), segundo o grau de dificuldade para ouvir	23
Gráfico 03 – Proporção de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência, segundo o rendimento domiciliar per capita	24
Imagem 01 – Configurações das mãos	32
Imagem 02 – Alfabeto Manual	32
Imagem 03 – Locação de Sinais	33
Imagem 04 – Movimento	33
Imagem 05 – Orientação da palma das mãos	34
Imagem 06 – SingWriting	35
Imagem 07 – Escrita de uma pessoa surda	39
Imagem 08 – Modelo de sequência didática	46
Imagem 09 – Mapa Conceitual Interativo	47
Imagem 10 – Sala de Recursos Multifuncionais	50
Imagem 11 – Diagnose do estudante 01	63
Imagem 12 – Diagnose do estudante 02	64
Imagem 13 – Trabalho Infantil	65
Imagem 14 – Trabalho Infantil	65
Imagem 15 – Trabalho Infantil	65
Imagem 16 – Primeira escrita do estudante 01	66
Imagem 17 – Primeira escrita do estudante 02	66
Imagem 18 – Primeira reescrita do estudante 01	68
Imagem 19 – Primeira reescrita do estudante 02	68
Imagem 20 – Racismo	69
Imagem 21 – Racismo	69
Imagem 22 – Segunda escrita do estudante 01	70
Imagem 23 – Segunda escrita do estudante 02	71
Imagem 24 – Paz	71
Imagem 25 – Amor	71
Imagem 26 – Pessoas felizes	71

Imagem 27 – Segunda reescrita do estudante 01	72
Imagem 28 – Segunda reescrita do estudante 02	73
Imagem 29 – Bandeira do Brasil	74
Imagem 30 – Registro de nascimento	74
Imagem 31 – Terceira escrita do estudante 01	75
Imagem 32 – Terceira escrita do estudante 02	76
Imagem 33 – Terceira reescrita do estudante 01	77
Imagem 34 – Terceira reescrita do estudante 02	77
Imagem 35 – Expressões faciais em Libras	78
Imagem 36 – Quarta escrita do estudante 01	80
Imagem 37 – Quarta escrita do estudante 02	80
Imagem 38 – Quarta reescrita do estudante 01	81
Imagem 39 – Quarta reescrita do estudante 02	82
Imagem 40 – Violência Contra a mulher	83
Imagem 41 – Violência Contra a mulher	83
Imagem 42 – Classificadores	83
Imagem 43 – Quinta escrita do estudante 01	84
Imagem 44 – Quinta escrita do estudante 02	85
Imagem 45 – Quinta reescrita do estudante 01	87
Imagem 46 – Quinta reescrita do estudante 02	87
Imagem 47 – Produto educacional	89
Quadro 01 – Escritas de ouvintes aprendendo outros idiomas	40
Quadro 02 – Entrevista com os docentes	54
Quadro 03 – Entrevista com os docentes	57
Quadro 04 – Entrevista com os docentes	58
Quadro 05 – Entrevista com os docentes	59
Quadro 06 – Entrevista com os docentes	61

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CM	Configuração de mão
DNC	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L	Locação
L2	Segunda Língua
M	Movimento
NM	Não-manuais
OP	Orientação das mãos
PA	Ponto de Articulação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>20</b>
	2.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO, COM DESTAQUE PARA A PESSOA SURDA .....	20
	<b>2.1.1 Breve histórico do começo da educação da pessoa surda no mundo .....</b>	<b>25</b>
	<b>2.1.2 Breve histórico da educação da pessoa surda no Brasil.....</b>	<b>27</b>
	2.2 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 PARA PESSOAS SURDAS .....	29
	<b>2.2.1 O processo de interlíngua.....</b>	<b>36</b>
	<b>2.2.2 Educação bilíngue como meio eficaz na aprendizagem da pessoa surda.....</b>	<b>40</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>44</b>
	3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO.....	48
	3.2 SUJEITOS DA PESQUISA .....	49
	3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
	3.4 LÓCUS DA PESQUISA .....	49
	3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	50
	3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	51
	3.7 METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS.....	51
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>53</b>
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>89</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO ..</b>	<b>102</b>
	<b>APÊNDICE 2 – TEXTOS UTILIZADOS PELO ENEM.....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho ganha contornos a partir da minha vivência como professora do ensino regular dos anos iniciais, professora intérprete de Libras em escolas estaduais de Pernambuco, do atendimento educacional especializado e como coordenadora educacional de educação de surdos do município de Jaboatão dos Guararapes. Assim, percebi algumas realidades educacionais, culturais e sociais dos sujeitos surdos como, por exemplo, a de que a escola em suas múltiplas dimensões apresenta desafios para a inclusão dos indivíduos surdos, pois poucos são os profissionais que tiveram acesso à Libras. Todavia, esses estudantes, precisam ser compreendidos como sujeitos visuais e isto está diretamente ligado à língua de sinais e sua cultura.

Além disso, foi observado que os(as) educandos(as) surdos(as), geralmente, não conseguem ter o domínio da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, exigindo deles(as) muito esforço para acompanharem, compreenderem e interiorizarem os conteúdos, sendo, na sua grande maioria, copistas.

É sabido que a sociedade brasileira utiliza o português escrito, em quase todos os âmbitos sociais, por isso, é importante o ensino da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, pois ela é um meio para que o(a) estudante surdo(a) desenvolva-se dentro da sala de aula regular e também no convívio com a sociedade ouvinte, através desta comunicação escrita. Dessa maneira, o acesso à Libras e à apropriação do português escrito contribuirá para o acesso aos conteúdos curriculares que é um direito da pessoa surda. Assim, é importante pesquisar estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito como segunda língua, pois contribuirão para que a pessoa surda aprenda os mesmos conteúdos curriculares que as pessoas ouvintes, fomentando a equidade.

A alfabetização é importante no desenvolvimento do ser humano, uma vez que ela proporciona ao aprendiz uma aproximação com os demais usuários de sua língua, o que deverá proporcionar a ele não apenas a codificação e a decodificação dos seus símbolos, mas criará uma projeção para o letramento, oportunizando que a leitura e a escrita sejam significativas em sua vida. Nesse sentido, assumimos neste estudo a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

Muitos são os trabalhos que tratam da alfabetização de pessoas ouvintes como, por exemplo, os estudos de Ferreiro (2001) e Solé (2012). Entretanto, a aquisição da leitura e da escrita para o sujeito surdo<sup>1</sup> não é feita da mesma forma que o é para a pessoa ouvinte. Segundo Karnopp e Quadros (2001), a grande dificuldade que os sujeitos surdos têm em aprender a escrever a Língua Portuguesa é porque eles não aprendem a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e quando aprendem Libras é de forma tardia, já que o contato com a Libras deveria ser feito desde o nascimento.

Santos, Gomes e Sousa (2013) mostram a influência da Libras no português escrito, por meio de uma pesquisa sobre a escrita de alunos surdos que se encontravam no ensino fundamental, identificando que esses estudantes interagem no plano visuogestual, que possuem interfaces com a oralidade, ou seja, que eles tendem a escrever baseado nos sinais e na estrutura da Libras. Na escrita desses sujeitos, há elementos de alternâncias e justaposições das línguas envolvidas – oral e de sinais. Há, também, uma instância interativa bimodal (uso concomitante de fala e sinais), por meio da qual a língua de sinais pode interferir na estrutura superficial do texto (uso de conectivos, preposições, tempo verbal, concordâncias nominal e verbal).

Em um breve levantamento das estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para a aprendizagem da escrita do português como segunda língua (L2), realizado no catálogo de teses e dissertações da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -, no período de 2012 a 2022, destacamos algumas pesquisas.

Gediel (2012) pesquisou sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para jovens e adultos surdos com um grupo de alunos surdos que ingressaram no cursinho oferecido pela Universidade Federal de Viçosa. Teve como objetivo geral analisar relatos de uma experiência com oficinas bilíngues, realizada a partir do desenvolvimento de um projeto voltado a jovens e adultos surdos, no que se refere ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa por meio da Libras; como objetivo específico, utilizar metodologias adequadas às potencialidades dos alunos surdos, possibilitando a real aprendizagem da segunda

---

<sup>1</sup> O Decreto nº 5.626 no art. 2º, considera pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

língua.

Ele observou que os estudantes haviam terminado o ensino médio, mas liam apenas palavras isoladas e não conseguiam elaborar frases. Assim, foram ofertadas oficinas bilíngues que atendessem aos relatos das principais situações cotidianas em que os surdos sentiam necessidade de saber ler e escrever na sua segunda língua – o português escrito. As atividades das oficinas, que tinham diversos gêneros textuais, primeiro eram apresentadas em Libras, seguindo o preceito de ser ela a língua de instrução e depois vinham as explicações do português escrito. Durante a execução das oficinas, foram utilizadas imagens visuais, pois é um recurso importante para o desenvolvimento cognitivo do(a) estudante surdo(a), além de ser um recurso pedagógico apropriado ao processo de ensino e aprendizagem do mesmo. Com isso, os estudantes surdos apresentaram uma boa apropriação do português escrito.

Em um estudo intitulado “Não tem material didático para surdo; eu pesquiso a vida inteira”: impressões de professores de Língua Portuguesa e Inglesa sobre Ensino e Material Didático para Surdos, Steyer (2020) teve como objetivo geral promover reflexões acerca da realidade escolar no que tange ao ensino de língua de sinais e língua escrita, assim como as perspectivas das professoras em relação a materiais didáticos utilizados em sala de aula. Segundo ele, as propostas educacionais vigentes pouco têm contribuído para a aprendizagem e desenvolvimento linguístico do surdo. Com isso, ele buscou promover reflexões acerca da realidade escolar no ensino de língua de sinais e língua escrita, assim como manifestações das professoras em relação aos materiais didáticos utilizados em sala de aula. As docentes entrevistadas enfatizaram que a utilização dos aspectos visuais é imprescindível na aprendizagem do surdo. Destaca-se também que o ensino produtivo e significativo de cada uma das línguas, a escolha e/ou elaboração dos materiais didáticos, assim como a forma como se lida com os recursos em sala de aula, depende, diretamente, da concepção de língua e de surdez das professoras.

Os resultados oferecem contribuições aos professores, aos profissionais da educação de surdos interessados na elaboração de materiais didáticos e aos próprios surdos, pois permite repensar práticas e recursos de ensino a fim de que haja aprendizagens significativas, produtivas e de qualidade. Uma grande contribuição que este presente trabalho traz é ampliar a compreensão de quais são

os entraves no processo de ensino e aprendizagem, diante da perspectiva do docente. Dessa maneira, ela contribui para a nossa pesquisa no que se refere à percepção de quais elementos a nossa sequência didática deve contemplar para a aprendizagem do português escrito como língua adicional para surdos.

Fonseca (2017) pesquisou sobre Proposta de uma sequência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para reescrita de um conto com alunos surdos do 4º e 5º ano. Com o objetivo geral de contribuir com uma proposta de uma sequência didática para o trabalho com leitura e reescrita de um conto, este trabalho apresentou uma proposta de sequência didática que ajuda os(as) estudantes surdos(as) a uma melhor compreensão da Língua Portuguesa na modalidade escrita, pois acredita que as capacidades linguísticas de ler e escrever com compreensão podem ser ensinadas e desenvolvidas na escola. Os resultados evidenciaram que o trabalho com sequência didática favoreceu o desenvolvimento das capacidades de linguagem, por meio de atividades elaboradas para tal, e que contribuíram para a compreensão dos elementos constitutivos do gênero que passaram a ser utilizados pelos estudantes surdos em suas reescritas. Nesse trabalho foram apresentadas atividades por Fonseca (2017), que priorizou o uso da língua e não apenas o conhecimento da gramática, atividades que levem o estudante a refletir de maneira crítica e ampliar seu conhecimento do mundo que o cerca com a utilização da língua como um instrumento de interação social por meio da interpretação e produção de textos, numa concepção dialógica de linguagem, em que o discurso se materializa por meio do texto.

Este trabalho trouxe a contribuição de como a sequência didática pode ser um instrumento eficaz nos processos de ensino e aprendizagem do português escrito como segunda língua, sobretudo porque priorizou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa (LP), na modalidade escrita, como segunda língua (L2). É por meio da língua de sinais que a pessoa surda aprende o português escrito.

Nesse processo, é importante o uso de atividades que envolvam a língua escrita. As práticas pedagógicas precisam ser coerentes, diante das diversas realidades dos indivíduos surdos. Então, planejar e sistematizar o ensino tornam-se atitudes indispensáveis para que eles internalizem os conhecimentos.

Nesse contexto, apresentamos as seguintes inquietações: como as dificuldades apresentadas por estudantes surdos(as) com distorção de idade/série

influenciam no processo de aquisição do português escrito como segunda língua (L2)? Que estratégias podem compor uma sequência didática que favoreça a aquisição do português escrito como L2 para estudantes surdos(as) com distorção de idade/série?

A fim de respondê-las, essa investigação traçou os seguintes objetivos:

**Objetivo geral:** analisar as estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito (L2) para estudantes surdos/as com distorção idade/série.

**Objetivos específicos:**

- Elencar as estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito utilizadas pelo professor (a) de língua portuguesa;
- identificar as dificuldades apresentadas por estudantes surdos(as) com distorção de idade/série no processo de aquisição do português escrito como L2;
- propor estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito L2 para estudantes surdos/as com distorção idade/série;
- planejar e vivenciar sequência didática que favoreça na aquisição do português escrito como L2 para estudantes surdos(as) com distorção de idade/série;
- examinar a aplicação da sequência didática no processo de aprendizagem do português escrito como L2 para surdos(as) com distorção de idade/série;
- produzir um caderno de orientações para os(as) professores (as) da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado (AEE), que favoreça o processo de ensino e aprendizagem do português escrito como L2 para estudantes surdos(as) com distorção de idade/série.

Gediel (2012) aponta que a grande barreira para a pessoa surda aprender o português escrito está relacionada a fatores como a demora em ter o contato e o aprendizado com a Libras e a forma de ensinar não ser coerente com a realidade linguística da pessoa surda, ocasionando um atraso na aprendizagem.

Nesse cenário, a presente dissertação trará no referencial teórico uma retrospectiva histórica das pessoas com deficiência no mundo, com destaque para a pessoa surda; um breve histórico sobre o começo da educação da pessoa surda no

mundo; um breve histórico da educação da pessoa surda no Brasil; a aprendizagem da língua portuguesa escrita como L2 para pessoas surdas; o processo de interlíngua e a educação bilíngue como meio eficaz na aprendizagem da pessoa surda.

Como produto final do referido estudo, foi produzido um caderno de orientações, contendo estratégias de ensino do português escrito como L2 para estudantes surdos(as). Pretendeu-se, com isso, colaborar com educadores e toda a comunidade de surdos(as) e ouvinte, assim como, com a educação de surdos(as).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO, COM DESTAQUE PARA A PESSOA SURDA

O conhecimento de como eram percebidos os surdos em diferentes épocas da história da humanidade contribui para compreender sua luta, em ser incluídos em uma sociedade que historicamente os segregou, tolhendo o seu direito de existir. Isto não só acontecia quando eram assassinados, mas também proibidos de terem acesso a momentos em sociedade e a serviços públicos.

Segundo Duarte (2013), ao longo da história, a pessoa com deficiência era considerada ora amaldiçoada, ora um ser divino, mas sempre excluída do contexto social e vista como objeto de caridade da comunidade. Diante disto, o surdo era tratado com pena e vítima da incompreensão da sociedade e também da família. Entretanto, essa compreensão atualmente vem modificando-se, diante de toda a luta da comunidade surda<sup>2</sup> e discussões de profissionais de todas áreas do conhecimento.

Assim, as representações sociais relativas às pessoas com deficiência vêm sendo modificadas. Padden e Humpries, Ladd e Thoma (1996, 2003 e 2006 *apud* Duarte, 2013, p. 1715-1716), de forma sintética, mostram como a pessoa surda era tratada:

O conhecimento e a reflexão sobre os espaços e tempos que delinearam a história dos surdos – que vão desde sacrifícios em praças públicas, reclusão em instituições, políticas integracionistas até os discursos atuais de inclusão – ampliam a compreensão de quem é esse sujeito e revela o quanto essa trajetória está imbricada em relações de poder. A surdez vem sendo pensada e definida historicamente por ouvintes; logo, é instigante o questionamento proposto pela visão socioantropológica, que compreende o surdo como parte de um grupo linguisticamente minoritário, não valorando o desvio patológico.

Durante a história da humanidade, o poder esteve e está em uma

---

<sup>2</sup> Segundo Perlin e Strobel (2006, 42-43) é: (...) não é só de surdos, já que têm sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização. (...) Geralmente em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

sociedade de ouvintes que são a maioria. Faz-se necessário que a pessoa surda participe ativamente de políticas no que tange a seus interesses de forma decisiva, visto que, isto não foi efetivo em vários momentos da sua história.

Ainda segundo Duarte (2013), havia poucos registros sobre a pessoa com deficiência na Pré-história. Nos grupos primitivos, precisava-se de força física, para sobreviver e quem não as possuísse era eliminado e os surdos eram parecidos neste sentido, com os ouvintes. Entretanto, não há como garantir que, nesse contexto, os surdos sobreviviam.

Strobel (2008) mostra que no Egito e na Pérsia os surdos eram tratados como enviados pelos deuses. Achavam que os sujeitos surdos conversavam em segredo com os deuses, numa espécie de meditação espiritual. Com isso, os respeitavam e adoravam, mas não eram instruídos e nem tinham vida social. Duarte (2013, p. 1716) mostra que os grandes produtores de conhecimentos tinham as seguintes concepções:

Em 368 a.C., o filósofo grego Sócrates (470/469-399 a.C.) fez um dos registros escritos mais antigos sobre os surdos e a língua de sinais: “Se não tivéssemos voz nem língua, mas apesar disso desejássemos manifestar coisas uns com os outros, não deveríamos, como as pessoas que hoje são mudas, nos empenhar em indicar o significado pelas mãos, cabeça e outras partes do corpo?” (citado em Sacks, 1998, p.31). Outro relato foi feito no século IV a.C., quando Hipócrates (460-377 a.C.), pai da medicina científica, afirmou que os “surdosmudos não podem discutir e que a palavra inteligível depende do controle e mobilidade da língua” (citado em Perello, Tortosa, 1978, p.5), sem, no entanto, estabelecer relação entre o falar e o ouvir. Heródoto (484-424 a.C.) relatou que “os surdos-mudos eram consequência do pecado de seus antecessores, considerando-os como seres castigados pelos deuses”.

Já havia discussões sobre o uso das mãos como forma de comunicação, mas o pensamento, ainda majoritário era de que só podiam interagir para meio da palavra falada e que tinham culpa por causa de algum pecado que carregavam, da sua descendência. Na Grécia, a sociedade espartana cultuava o corpo, entretanto na sociedade ateniense cultuava o intelecto. Com isso, Duarte (2013, p. 1716) mostra:

Os espartanos preparavam os meninos desde os sete anos para que todos pudessem estar aptos para a guerra e a defesa da polis. Em Atenas, o investimento era feito nas atividades artísticas, culturais e filosóficas. As crianças que nasciam com qualquer deficiência deveriam ser eliminadas, pois não poderiam servir ao Exército em Esparta, nem receber instruções em Atenas. “Na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do

topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou isolados”.

Esses são mais fatos que comprovam como foi negado o direito de existir da pessoa surda. Era considerada incompleta e defeituosa. Dessa maneira, sendo descartada da sociedade ou ocupando os níveis mais baixos da pirâmide etária, como por exemplo, escravos. Segundo Duarte (2013), a Idade Média foi marcada pelo domínio da igreja, pela economia rural e pela sociedade hierárquica, pela falta de higiene e presença de doenças epidêmicas. Nesse contexto, surgiram as instituições precursoras dos modernos hospitais. A pessoa com deficiência posteriormente era conduzida a estas instituições, sendo tratada como doente. O objetivo ainda não era de inclusão, mas de caridade.

Ainda neste período, surge o Código Justiniano, que relata pela primeira vez, uma das referências mais remotas aos surdos, classificando a surdez, pelos vieses do direito e da saúde, em cinco categorias. Isto trouxe uma mudança no tratamento dos surdos que falam para os que não falam. Esta classificação trouxe essa marca: “surdo-mudez natural; surdo-mudez adquirida; surdez natural; surdez adquirida; mudez natural ou adquirida” (Duarte, 2013, p. 1718). Os que não falavam não podiam receber herança, ter propriedades e conviver em sociedade. Entretanto, os surdos que falavam podiam ter tudo, porque, em sua maioria, eram aqueles que adquiriram primeiro a linguagem e só depois a surdez. Esta classificação hoje é diferente, sobretudo pelas evoluções científicas na área da saúde.

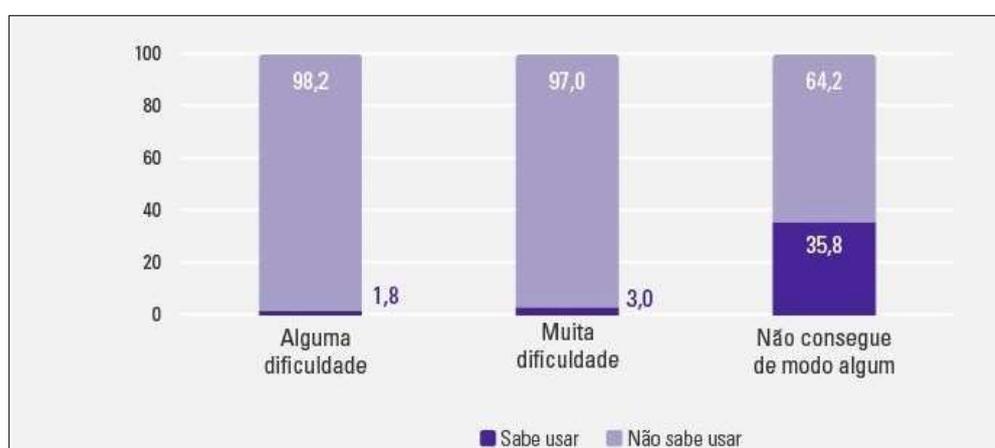
A relação de poder e produtividade são elementos decisivos no contexto de vida da pessoa surda ao longo da história e na atualidade. Com isso, infere-se que a educação da pessoa surda é algo recente. Durante a história da humanidade, ela foi colocada à margem da sociedade. Isto contribui na compreensão do número de matrículas, permanência dessas pessoas nas escolas, nível de escolaridade e empregabilidade. Entretanto, ainda há um déficit no acesso e permanência para esse grupo, com altos indicadores de distorção idade-série.

Segundo Moreira (2014 *apud* Costa, 2021, p.5), a distorção idade-série é “a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. O aluno é dito em situação de distorção idade-série quando há uma discrepância entre a idade do aluno e a idade esperada para a série, uma diferença de dois anos ou mais”.



**Gráfico 01:** Média de escolaridade da população brasileira em geral e da pessoa surda  
**Fonte:** Instituto Locomotiva, 2021.

A imagem acima revela que o acesso e permanência da pessoa surda, comparada à população em geral, é bem menor. Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - em 2019, havia 2,3 milhões de pessoas com algum grau de surdez, no Brasil, e a maioria dessas pessoas não usava língua de sinais. Este último dado está na ilustração a seguir.



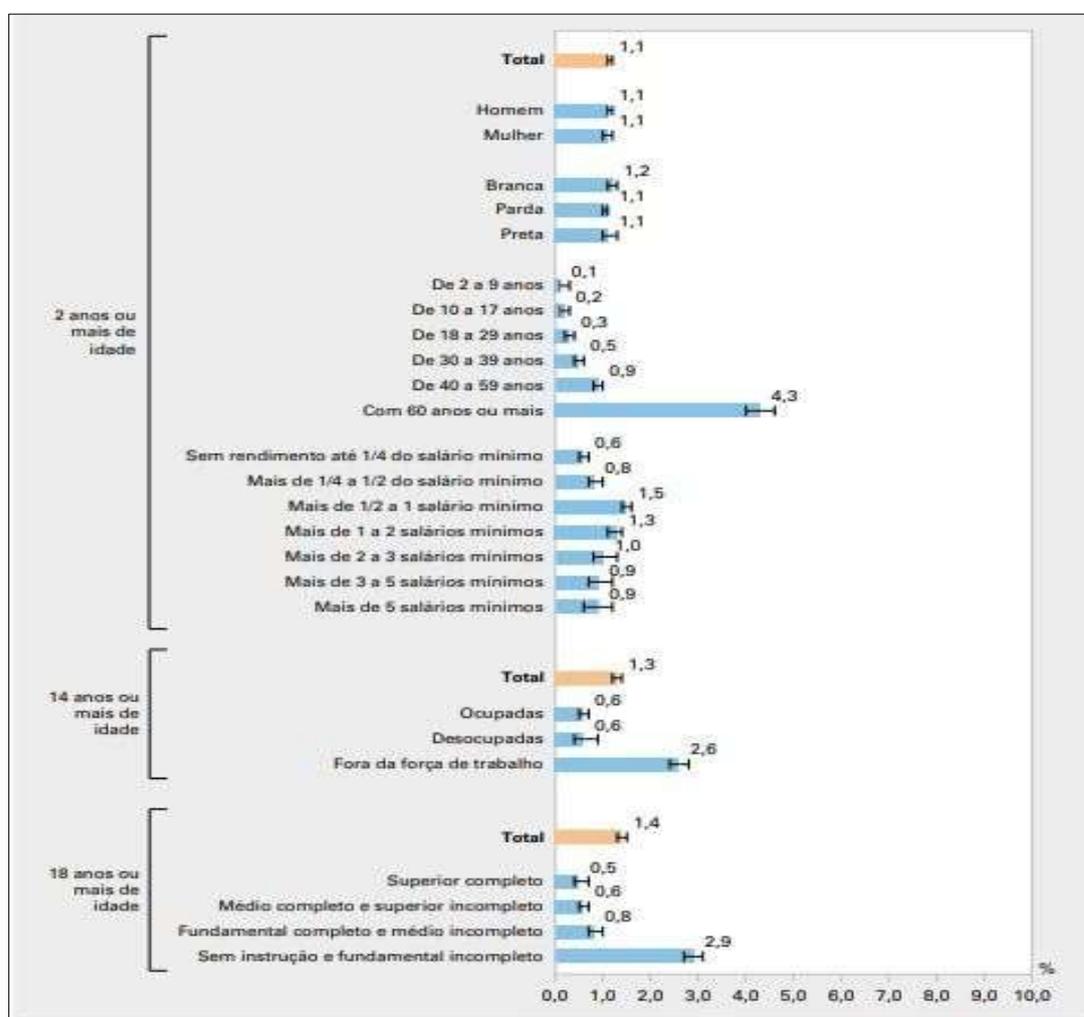
**Gráfico 02:** População de 5 anos ou mais de idade que sabe usar a Língua Brasileira de Sinais (%), segundo o grau de dificuldade para ouvir  
**Fonte:** IBGE – Pesquisa Nacional de Saúde, 2019.

O IBGE aponta que o percentual de pessoas com deficiência auditiva sem

grau de instrução é pequeno, conforme trecho a seguir:

Com efeito, 2,9% das pessoas com 18 anos ou mais de idade que não tinham instrução ou tinham o nível fundamental incompleto eram pessoas com deficiência auditiva. O grupo constituía 0,8% das pessoas com nível fundamental completo ou médio incompleto; 0,6%, com nível médio completo ou superior incompleto e apenas 0,5% com nível superior concluído (IBGE, 2019, p. 38).

Entretanto, o fato de possuírem na sua grande maioria instrução não significa que a aprendizagem esteja ocorrendo de forma efetiva e na perspectiva da inclusão. As informações completas estão presentes no gráfico a seguir:



**Gráfico 03:** Proporção de pessoas de 2 anos ou mais de idade com deficiência, segundo o rendimento domiciliar per capita

**Fonte:** IBGE- Pesquisa Nacional de Saúde, 2019.

Esses indicativos ainda podiam, provavelmente, ser piores, pois ainda há sobre a educação inclusiva a prática de aprovar a pessoa surda, só porque é deficiente, conforme aponta Costa (2021, p. 20) “Um surdo, para sobreviver em uma

escola destinada para ouvintes precisa fazer um esforço muito grande, podendo, também, sua aprovação estar vinculada à benevolência dos professores”. Costa ainda diz (2021, p. 14):

Estes acobertam suas dificuldades e os promovem a níveis escolares mais avançados, independente de obterem o resultado previsto para a promoção, mantendo a ilusão de ausência de problema. No outro extremo, pode também ocorrer à malevolência da reprovação, o que contribui com a distorção idade-série decorrente de um processo avaliativo.

Outro ponto importante a destacar é que, em algumas situações o docente reprova o educando surdo, sem ofertar um ensino adequado a sua realidade linguística. As dificuldades de aprendizagem da pessoa surda com relação à Língua Portuguesa escrita estão também relacionadas aos seguintes fatores: à falta de domínio da língua de sinais por parte dos educandos, ao desconhecimento da importância da língua de sinais pela família (e quando recebem a informação de sua relevância, fazem a escolha de não permitir que seus filhos a utilizem por medo de serem ainda mais segregados, porque utilizam uma língua que poucos usam) ou preconceito. Além disso, a própria pessoa com deficiência auditiva opta por não fazer uso da língua de sinais, mesmo recebendo o incentivo familiar. Também há uma falta na formação inicial e continuada dos docentes, conforme aponta Costa (2021).

### **2.1.1 Breve histórico do começo da educação da pessoa surda no mundo**

Para compreender as questões que contribuíram para um cenário desfavorável no que tange à educação da pessoa surda, será realizado um resgate histórico do começo dela. Duarte (2013, p. 1718) mostra esse marco:

Em 673 d.C., tem-se o registro do primeiro professor de surdos, o arcebispo inglês John of Beverly, de York (?-721), que ensina um surdo a falar de forma compreensível. Esse fato foi considerado milagre. O método que ele utilizou foi desconsiderado. Posteriormente, na Europa, por volta do século XV, entre ‘os sacerdotes médicos’ surgiram os educadores que desenvolveram métodos para trabalhar com as pessoas surdas. No século XVI, Girolamo Cardano (1501-1576), médico de Pádua, propôs ensinar os surdos por meio do uso de símbolos, o que levaria a uma melhor compreensão social desses indivíduos, deixando como legado maior o conceito de que os surdos são educáveis, logo, aptos para o convívio social. Há uma relação direta entre saúde e educação para os surdos ao longo da história.

A educação da pessoa surda era de cunho religioso e assistencialista neste período. Como ela era chamada de surdo-mudo, eram consideradas não aptas a receber a educação formal, ficando isso restrita a quem falasse. Com o êxito da introdução de símbolos na educação, as pessoas começaram a perceber que havia outros caminhos para aprendizagem destas pessoas, que começaram com aprendizagens na área religiosa. Este começo foi um caminho importante para outras reflexões.

Ainda segundo Duarte (2013), a educação formal dos indivíduos surdos começou na Espanha, em 1555, quando o padre beneditino Pedro Ponce de León, educou algumas pessoas surdas de família nobre. Ele tinha como principal objetivo educá-las para serem reconhecidas como cidadãos diante da lei e sociedade, assim podendo herdar os títulos e a fortuna da família. Era ensinado a datilologia (alfabeto manual), a escrita e o treino para a fala (oralização<sup>3</sup>). A relação de poder mais uma vez se fazia presente na história da pessoa surda, sobretudo os motivos, que permitiram a ela ter acesso à educação.

O Congresso de Milão, em 1880, foi uma conferência internacional de educadores de surdos. Neste evento, discutiu-se qual seria o método mais adequado para a educação de surdos: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais e o oral). Widell (1992 *apud* Perlin e Strobel, 2006, p.13) evidencia qual deliberação foi estabelecida:

(...) ficou decidido no Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, que o método oral deveria receber o status de ser o único método de treinamento adequado para pessoas surdas. Ao mesmo tempo, o método de sinais foi rejeitado, porque alegava que ele destruía a capacidade de fala das crianças. O argumento para isso era que 'todos sabem que as crianças são preguiçosas', e por isso, sempre que possível, elas mudariam da difícil oral para a língua de sinais.

Durante grande período do século XX, o mundo todo adotou o oralismo como método predominante de ensino às pessoas surdas. Com isso, a luta pela criação, desenvolvimento e fortalecimento das línguas de sinais ficaram prejudicados. Perlin

---

<sup>3</sup> Segundo Perlin e Strobel (2006, p. 19) "tem muitos métodos orais diferentes na educação com os surdos, 'o oralismo' é um dos recursos que usa o treinamento de fala, leitura labial, e outros, este recurso é usada dentro das metodologias orais, entre eles, o 'verbotonal', 'oral modelo' 'materno reflexivo', 'perdoncini' e entre outros".

e Strobel (2006, p. 13) denunciam que havia uma supremacia de ouvintes com o poder de voto, além disso, uma forte influência do sistema capitalista para que o oralismo fosse a escolha, como apontam no trecho a seguir:

Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro, do total de 164 delegados, os 56 eram oralistas franceses e os 66 eram oralistas italianos. Havia 74% dos oralistas de França e da Itália e o Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Bell foi professor de surdos oralista, ele ficou famoso pela invenção de telefone, seu aparelho gerou grande interesse público e recebeu um prêmio na época, embora que inicialmente a intenção de inventar o telefone era para servir como apoio de treinamento auditivo dos sujeitos surdos.

Com isso, houve grandes entraves na educação da pessoa surda. Entretanto, uma ação que contribuiu para um olhar diferente sobre a importância de se usar a língua de sinais foi a Declaração de Salamanca, que é uma resolução das Unidas, realizado em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha. Ela tratou dos princípios, política e práticas em educação especial. Breitenbach, Honnef e Costas (2016, p.366) destacam entre eles:

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

Nesse evento, foi reconhecida a importância da língua de sinais, não só como meio de comunicação, mas também de aprendizagem, contribuindo para influenciar as políticas públicas educacionais no mundo relativas à pessoa surda.

### **2.1.2 Breve histórico da educação da pessoa surda no Brasil**

No Brasil, a educação de surdos começa com a história da família real. Dom Pedro II tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel. Em 1855, o imperador trouxe um professor francês, Hernest Huest, que era surdo, para iniciar um trabalho de educação com os surdos, como vemos em Duarte (2013):

Em 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdosmudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos. A partir de então, os indivíduos surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação, propiciando assim o surgimento da Libras (Goldfeld, 1997; Soares, 1999). Contudo, em 1911, o Ines, seguindo uma tendência mundial, adotou a filosofia oralista. Somente no final dos anos de 1970 é que chegou ao Brasil a filosofia da comunicação total<sup>4</sup> e, na década seguinte, teve início o bilinguismo<sup>5</sup> (DUARTE, 2013, p. 1727).

O capítulo III da Constituição Federal de 1988 versa sobre educação, cultura e desporto. A Carta Magna traz no Art. 205 que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. É importante enfatizar a palavra todos deste artigo, registrando mais um aparato legal para a inclusão da pessoa com deficiência na educação pública brasileira. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e aponta no seu art. 4º:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Dessa maneira, atualmente a pessoa com deficiência tem direito à matrícula nas escolas regulares e também ao atendimento educacional especializado, em conformidade com as suas especificidades.

A luta incansável da comunidade surda culminou com a oficialização da Libras, aprovada em 22 de dezembro de 2005, na forma do decreto nº 5.626, que regulamentou a lei nº.10.436/02, de 24 de abril de 2002. A Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. Mais recente, tivemos a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a

---

<sup>4</sup> A metodologia comunicação total estabelece uma conexão satisfatória entre surdos e ouvintes quando possibilita que os surdos utilizem qualquer forma de comunicação. Desta forma, a interação comunicacional poderia ocorrer com a utilização de diversos recursos, sejam mímicas, gestos, língua de sinais, leitura labial entre outras possibilidades, o que essa metodologia enfatizava era a interação e não aprendizado de uma forma, mas, com várias possibilidades de interação (Santana, 2007, p. 181).

<sup>5</sup> O bilinguismo surge como metodologia inovadora que busca o aprendizado da língua de sinais. No Brasil, a Libras como primeira língua do surdo e a língua oral do país na modalidade escrita como segunda língua, no Brasil a língua portuguesa (Azevedo, 2002, p. 826).

modalidade de educação bilíngue para surdos, na qual falaremos mais adiante.

## 2.2 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 PARA PESSOAS SURDAS

A aprendizagem da língua portuguesa escrita para pessoas surdas não acontece pelos mesmos métodos e estratégias que a pessoa ouvinte, uma vez que é recorrente o uso de recurso sonoro, com o sujeito surdo se apropriando do sistema de escrita alfabética por meio de recursos visuais. Segundo Lodi *et al.* (2010, p. 34), “a crença na dificuldade em discriminar auditivamente os fonemas parece responder, ainda hoje, por muito tempo gasto em treinamento auditivo e de fala. Treinam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que serão depois trabalhados na escrita”. Por isso, a pessoa surda tem dificuldades em aprender a Língua Portuguesa escrita, pois há concepções equivocadas que se refletem nas práticas pedagógicas usadas na escola. Além disso, Lodi *et al.* (2010) afirmam que a maioria dos(as) surdos(as) chega à escola com pouco conhecimento da Língua Portuguesa. Também é preciso destacar os seguintes aspectos:

**Rota lexical** ou **ortográfica** – é o percurso cognitivo utilizado para a leitura pelos surdos. A identificação da palavra ocorre sem a pronúncia da palavra (rota fonológica), mas por meio de seu reconhecimento visual. As palavras são lidas com base em sua forma ortográfica, ou seja, a palavra impressa é imediatamente relacionada a um conceito, sem que seja necessário recorrer à sua estrutura sonora. (Fernandes, 2006, p. 10. GRIFOS NO ORIGINAL).

Essa afirmação reforça a importância da língua de sinais ser a primeira língua, já que irá proporcionar o acesso ao conceito das palavras. Isso, provavelmente, garantirá à criança surda uma apropriação da escrita com mais facilidade. Entretanto, conhecer as palavras isoladamente não é sinônimo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, porque para isso, é necessário um amplo contexto linguístico, ou seja, que ela vivencie práticas de leituras com textos e frases nos quais compreendam a semântica das palavras que as integram.

Outros conceitos que precisam ser compreendidos na aprendizagem do português escrito como língua adicional para surdos(as) são o conhecimento explícito alcançado por meio da instrução formal e o conhecimento implícito que envolve a parte analítica da língua escrita, e aponta para processos de percepção, comparação e integração. Isto vai ser manifestado através dos seguintes níveis:

A pré-escrita diz respeito ao planejamento ou à preparação para a escrita. Envolve leitura, avaliação e pensamento, que devem ser realizados antes da elaboração da escrita. Assim, baseia-se num contexto determinado: situações vivenciadas, conversações sobre fatos reais, discussões significativas para o aluno, entre outros. Quanto à escrita, é um processo que ocorre espontaneamente através da transposição de ideias para o papel por meio de símbolos gráficos e, normalmente, apresenta uma relação direta com uma língua de sinais. Já a reescrita é um processo de reelaboração e ocorre devido à intervenção do professor; representa o *feedback* para o aluno surdo, possibilitando a reflexão e o controle sobre as hipóteses experimentadas. (Santos, 2011, p. 5).

No nível da pré-escrita, quando indica conversações (em língua de sinais) como item que antecede a escrita, aponta para uma interação da criança surda em sala de aula, na medida em que ela se posiciona, contando uma estória ou argumentando algum fato. Na escrita, ela começará a escrever fazendo comparações do seu conhecimento em relação à língua de sinais, procurando fazer uma interação entre as línguas. No nível da reescrita, com as inferências do educador, contribuirá ainda mais para que as crianças surdas busquem estratégias para escrever. A presença inicial da língua de sinais já aponta para a sua importância no desenvolvimento social e cognitivo desses sujeitos.

A língua é da condição humana e tirá-la do sujeito significa que ele não participa de um grupo social de maneira ativa como mostram Quadros e Schmiedt (2006, p. 13), quando dizem que: “as línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social”.

Nesse sentido, a língua de sinais é reconhecida no Brasil e em diversos países por apresentar as características que Laborit<sup>6</sup> (1994 *apud* Gesser, 2009, p.23) aponta: “Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo”. Rompe-se, assim, com a ideia de que a língua de sinais é consequência de uma patologia e que se utiliza apenas de gestos na sua composição; reconhece-se que ela tem uma gramática própria e os sinais transcendem a mímica por terem a complexidade da escrita. O que difere é que a língua de sinais é visuogestual e a do ouvinte é oral-auditiva.

Partindo desta concepção e para garantir o direito do sujeito surdo, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como língua e,

---

<sup>6</sup> Emmanuelle Laborit, surda nasceu na França, filha de pais ouvintes. Tornou-se a embaixatriz da Língua Gestual Francesa.

posteriormente o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta essa Lei e preconiza qual profissional é importante no que tange à inclusão da pessoa surda e outros elementos necessários:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Alguns elementos que compõem a Libras são:

Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito. (Quadros; Schmiedt, 2006, p 26).

Cada elemento acima descrito será exposto com mais detalhes. Começaremos com os parâmetros que estão relacionados aos fonemas na língua de sinais. As concepções sobre fonologia geralmente estão ligadas ao estudo dos sistemas de sons. No entanto, segundo Cruz (2008), a fonologia das línguas de sinais se estabelece a partir de unidades mínimas não sonoras, que formam os sinais e aponta sua origem:

Stokoe propôs o termo 'quirolgia' (do grego: kheir, mão + logos, palavra, estudo), ao invés de 'fonologia' (do grego: phone, som + logos, tratado), sendo que pesquisadores, incluindo Stokoe, posteriormente, em 1978, passaram a utilizar os termos 'fonologia' e 'fonema', considerando que, mesmo havendo diferenças na modalidade, princípios linguísticos subjacentes eram compartilhados (Cruz, 2008, p 25).

Então, três parâmetros são fonemas na língua de sinais: configuração de mão (CM), locação (L) ou Ponto de Articulação (PA) e movimento (M). Segundo Gesser (2009), configuração da mão é a forma da mão, conforme mostra a imagem logo a seguir.

O alfabeto manual (presente na imagem dois) é utilizado para soletrar manualmente as palavras. É um recurso usado por usuários da língua de sinais. O alfabeto manual não é a língua, mas um código de representação das letras alfabéticas.

A imagem a seguir mostra as configurações das mãos. Conforme apontam

Ferraz e Mascarenhas (2017, p. 65) “refere-se ao formato que as mãos assumem na produção dos sinais, considerado como datilologia (alfabeto digital/manual), podendo ser feito com uma ou duas mãos”.

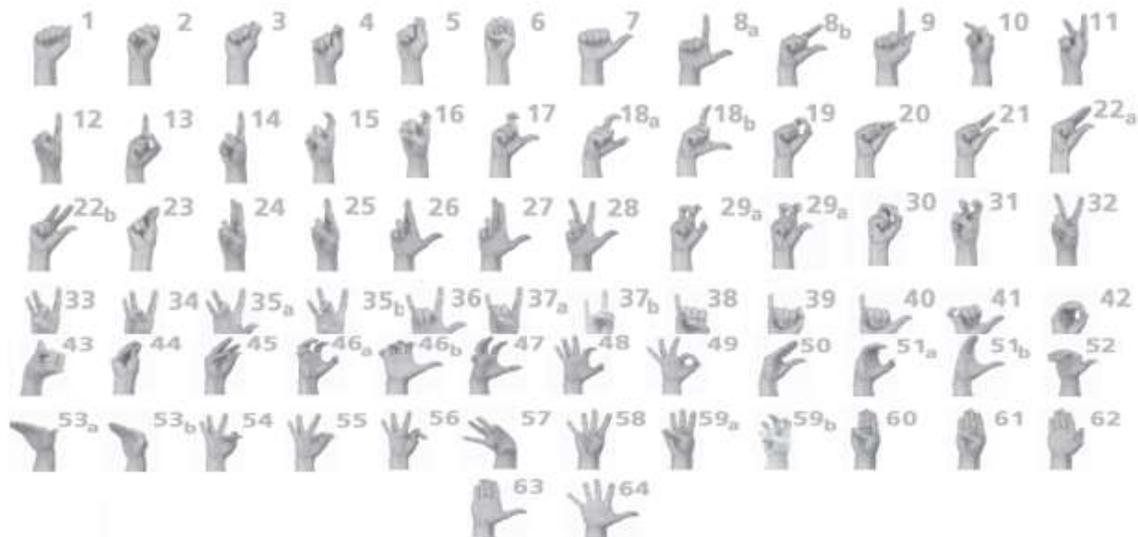


Imagem 1: Configurações das mãos  
Fonte: Felipe e Monteiro. Libras em Contexto. Brasília, 2007

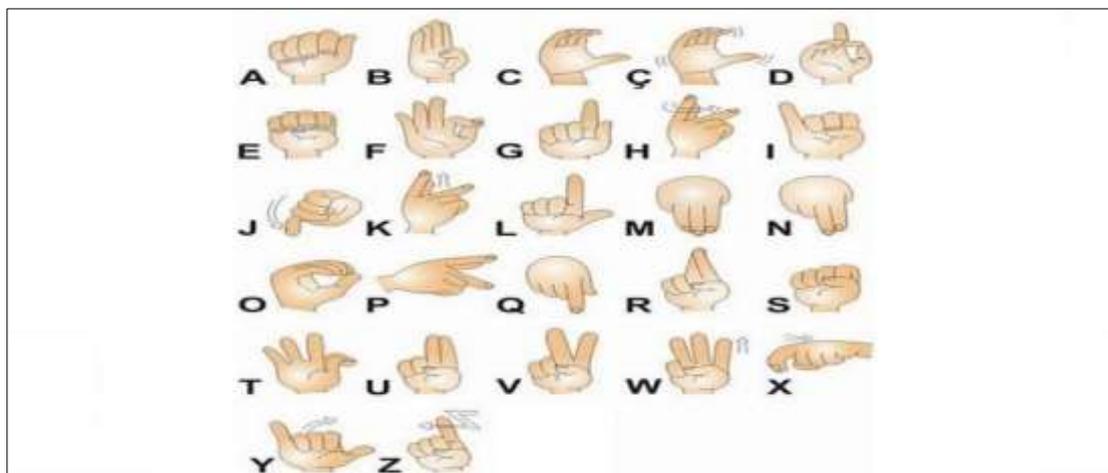


Imagem 2: Alfabeto Manual  
Fonte: Secco e Silva. XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2009.

A locação ou ponto de articulação segundo Gesser (2009) é o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo onde os sinais são articulados. A configuração de mão é a mesma para os sinais de ter e Alemanha, em “L”. Entretanto, quando muda o espaço que ele é executado a palavra também muda, conforme exemplo a seguir:

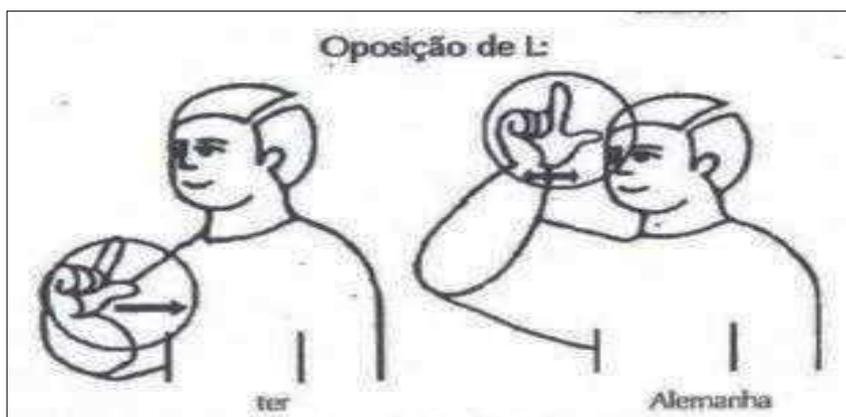


Imagem 3: Locação de Sinais  
Fonte: Gesser, 2009.

Segundo Kilma e Bellugi (1979 *apud* Brito, 1990, p. 42), o parâmetro movimento é “complexo e pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço até conjuntos de movimentos no mesmo sinal”.

O movimento pode ou não estar presente nos sinais, segundo Cruz (2008, p. 27) é:

Além disso, refere que, para ocorrer o movimento, é necessário haver um objeto e um espaço, sendo que, nas línguas de sinais, a representação do objeto é (são) a(s) mão(s) do enunciador, enquanto que o espaço em que o movimento se realiza (espaço de enunciação) é em torno do corpo do enunciador.

No exemplo abaixo, o sinal é ajudar, entretanto quando se muda o movimento do sinal irá mudar a concepção do que está sendo dito. Na primeira imagem, está sendo dito que a pessoa está ajudando algo ou alguém, já na segunda imagem que está sendo ajudada. Então, o movimento é um parâmetro importante na composição da língua de sinais.

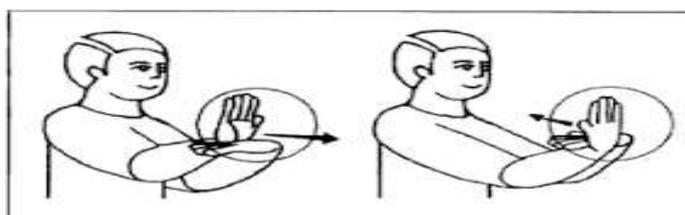


Imagem 4: Movimento  
Fonte: Gesser, 2009.

O sinal da imagem acima, também, será utilizado para compreender outro parâmetro da língua de sinais: orientação manual ou orientação da palma da mão. Ferreira (1994 *apud* Cruz, 2008, p. 30) traz o seguinte conceito: “é a direção da palma da mão durante o sinal voltada para cima, para baixo, para o corpo, para

frente, para esquerda ou para a direita. Durante a execução do movimento, a orientação da mão pode se modificar”.

Ainda há mais dois parâmetros: orientação da palma das mãos (OP) e expressões não manuais. A orientação da palma das mãos segundo Gesser (2009) indica que “os sinais têm direção e que sua inversão, em alguns sinais, pode alterar o significado do sinal. A orientação é a direção que a palma da mão aponta na realização do sinal”. No exemplo a seguir, está o sinal de conhecimento, a direção da palma da mão está para o lado direito (contralateral).

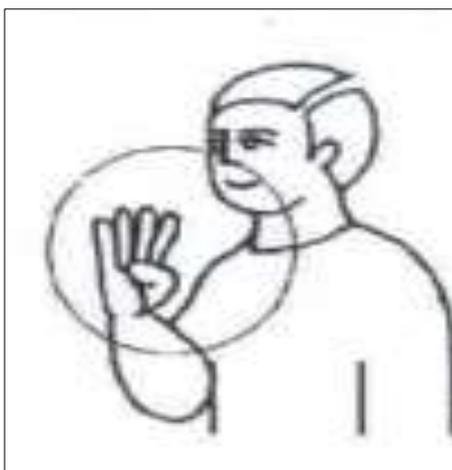


Imagem 5: Orientação da Palma da Mão.  
Fonte: Gesser, 2009.

Por fim, o parâmetro não-manuais (NM), que se refere às expressões faciais e corporais. Quadros e Karnopp (2004 *apud* Cruz 2008, p. 30) dizem que se referem:

Aos movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco. Na língua de sinais as funções relacionam-se às diferenciações entre itens lexicais e marcações sintáticas, como marcação de sentenças interrogativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco.

Compreender a estrutura da língua de sinais corrobora para seu fortalecimento enquanto língua e também na compreensão dela como um caminho significativo para a aprendizagem da pessoa surda.

Há também representações da língua de sinais em um sistema escrito, conforme descreve Oliveira (2012, p. 175):

O Sign Writing, sistema de escrita proposto para a ASL, em 1974, pela coreógrafa americana Valerie Sutton, que se inspirou no sistema de partitura de dança, não representa os sinais de forma linear, apresenta-os

escritos em células quadradas. A dificuldade de processamento ocasionada pela falta de definição de uma ordem de decodificação dos caracteres é uma das dificuldades apontadas pelos que tentam aprender esse sistema.

A imagem abaixo demonstra um exemplo, desta escrita:



Imagem 6: SignWriting  
Fonte: Dallan e Mascia, 2010.

Ao contrário da ilustração analógica (receptiva), a escrita SignWriting conforme Dallan e Mascia (2010) é feita a partir do ponto de vista do sinalizador: na perspectiva expressiva, como se o leitor estivesse atrás do sinalizador, apresentando as seguintes estruturas:

Os sinais são escritos na vertical, de cima para baixo, a forma manual, que é o principal parâmetro para configuração de um sinal, é descrita, orientações da mão e da palma, a expressão fisionômica e a expressão do olhar podem ser descritos em detalhes, através de setas com configuração pré-determinada pela idealizadora do sistema (Dallan; Mascia, 2010, p.569).

Dallan e Mascia (2010) dizem que para a pessoa surda aprender a escrita da língua de sinais, primeiro ela tem que aprender a língua de sinais, como ocorre com as pessoas ouvintes, que antes de aprender a escrever já falam e têm um bom repertório de palavras. Esse percurso sobre aspectos da língua de sinais é significativo para compreender a pessoa surda, que tem nesta língua, um instrumento de existência e inclusão.

A aprendizagem do português escrito, na perspectiva em que estamos trazendo, como segunda língua, passa por um processo que Selinker (2020) denominado de interlíngua. Este não está apenas ligado à aprendizagem da pessoa

surda, diante de uma segunda língua, mas a todos que passam por esse percurso, como será apresentado na sessão a seguir.

### 2.2.1 O processo de interlíngua

Segundo Selinker (2020), para aprender uma segunda língua é necessária uma metodologia de ensino que aponte uma saída do que é preciso para o aprendiz apropriar-se do aprendido. Ele está implicado em um processo de tentativas de aprendizado de uma segunda língua, abrangendo o próprio ensino, livros didáticos e outras variáveis.

Ele ainda enfatiza que o importante não é o êxito ou fracasso de quem aprende uma segunda língua, mas o processo da aprendizagem e nele perceber-se os percursos trilhados pelo aprendiz.

Para explicar elementos importantes da psicologia do aprendizado da segunda língua, é relevante compreender algumas características da estrutura psicológica do adulto, ou seja, o modo como sujeitos bilíngues fazem, o que Weinreich (1953 *apud* Selinker, 2020, p. 278) denominou como:

“Identificações interlinguais”. Em seu livro de 1953, *Languages in Contact*, o autor discute — ainda que brevemente — a necessidade prática de considerar, nos estudos do bilinguismo, que tais identificações (como as de um fonema em duas línguas, uma relação gramatical em duas línguas, uma característica semântica em duas línguas) foram feitas pelo indivíduo em questão numa situação de contato linguístico. Embora Weinreich conduza muitas questões linguísticas e psicológicas, ele deixa completamente em aberto questões relativas à estrutura psicológica na qual acreditamos existirem essas “identificações interlinguais”; presumimos que essa estrutura psicológica exista e que ela está latente no cérebro, ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua.

Nesta concepção de estrutura psicológica latente, o conceito que é mais semelhante é a estrutura a linguística latente de Lenneberg (1967 *apud* Selinker, 2020, p. 278). Segundo o autor, apresentaria as seguintes características:

(a) é uma disposição pré-formulada no cérebro; (b) é a contrapartida psicológica do conceito de gramática universal; (c) é transformado pela criança em estrutura atualizada de uma gramática particular, em função de determinados estágios maturacionais.

Esta pesquisa considera a existência da estrutura linguística latente, conforme descrita por Lenneberg. Será considerado que há, também, uma organização já

estruturada no cérebro, que para algumas pessoas é diferente da estrutura linguística latente de Lenneberg, e funciona unida a ela. Entretanto, adotaremos o modelo de Lenneberg (1967).

Selinker (2020, p. 278) diz que: “não há nenhuma garantia de que essa estrutura latente será ‘atualizada’ na estrutura real de qualquer língua natural isto é, não há garantia de que uma tentativa de aprendizado será bem-sucedida”. Há chances de ter uma sobreposição entre a aquisição dessa estrutura linguística latente e outras estruturas intelectuais. Entretanto, na estrutura linguística latente descrita por Lenneberg (1967), há um relevante êxito da aprendizagem de uma segunda língua.

A tentativa de aprender, seja ela bem-sucedida ou não, será relevante considerar, visto que eles acionam uma estrutura diferente:

Embora ainda determinada geneticamente (que chamaremos aqui de estrutura psicológica latente), sempre que tentam produzir uma sentença na segunda língua, ou seja, sempre que tentam expressar, numa língua que estão aprendendo, significados que possivelmente já lhes sejam familiares. (Selinker, 2020, p. 278).

Diante disto, Selinker (2020, 280) vai dizer que há um sistema linguístico em paralelo, ao que existe da língua alvo da aprendizagem:

Como é possível observar que os enunciados produzidos por um aprendiz na língua-alvo não são idênticos aos produzidos pelo falante nativo para expressar o mesmo significado, então somos praticamente obrigados a estabelecer como hipótese a existência de um sistema linguístico em separado, o qual se apreende quando o aprendiz tenta, em seu output, produzir uma norma na língua-alvo. A esse sistema linguístico chamaremos “interlíngua”.

Antes de descrever os processos psicolinguísticos, outra compreensão importante é o conceito de fossilização, pois é o mecanismo que também existe na estrutura psicológica latente descrita anteriormente.

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. (Selinker, 2020, p. 281).

A compreensão do conceito de fossilização contribui no entendimento da

construção da performance em interlíngua e em seus processos centrais, que segundo Selinker (2020) são:

- a) transferência linguística: regras e subsistemas fossilizáveis que ocorrem na performance em interlíngua são resultado da língua nativa. A pessoa surda, usuária da Libras (L1), trará como base elementos da língua de sinais, na escrita do português (L2);
- b) transferência de treinamento: regras e subsistemas fossilizáveis são resultados de itens identificáveis nos procedimentos de treinamento, como por exemplo, regras e subsistemas são incorporados ao sistema linguístico da pessoa surda, em decorrência da instrução para a aquisição da L2;
- c) estratégias de aprendizado de segunda língua: a pessoa surda consegue identificar e utilizar estratégias eficazes para seu aprendizado de L2, assim, objetivando desenvolver-se na língua alvo, neste caso, o português escrito. Ela também tem uma tendência cultural. Selinker (2020, p. 284-285) pontua que “as estratégias para lidar com o material da língua-alvo evoluem sempre que o aprendiz percebe, conscientemente ou não, que ele não possui competência em relação a algum aspecto da língua-alvo”. Ele ainda elucida que: “em muitas situações interlinguais é a tendência, por parte dos aprendizes, de reduzir a língua alvo a um sistema mais simples do que ele realmente é” (Selinker, 2020, p.285);
- d) estratégias de comunicação em segunda língua: acredita-se que possui o suficiente da língua-alvo para se comunicar, utilizando meios inadequados;
- e) supergeneralização do material linguístico da língua alvo: a pessoa surda entende que as características semânticas da L2 podem ser aplicadas para todas as regras da L2.

São processos relevantes para o aprendizado de segunda língua. Às vezes, as estruturas linguísticas em interlíngua nunca são realmente erradicadas na maioria dos aprendizes de segunda língua e tendem a reaparecerem regularmente em performances produtivas da interlíngua, sobretudo em momentos de ansiedade, dispersão e nos casos em que o aprendiz vai tratar em segunda língua de assuntos que são novidade para ele. Conforme enfatiza Selinker (2020, p. 285-286):

É essa observação que nos permite alegar que essas estruturas psicolinguísticas, mesmo quando aparentemente erradicadas, ainda estão, de algum modo, presentes no cérebro, armazenadas por um mecanismo de

fossilização (primariamente através de um desses cinco processos) numa interlíngua. Podemos ir além, propondo como hipótese que as identificações interlinguais que unem psicologicamente os três sistemas linguísticos (LN, IL e LA) são ativadas numa estrutura psicológica latente sempre que um indivíduo tenta produzir sentenças na língua-alvo.

Podemos perceber isso no exemplo da imagem a seguir:

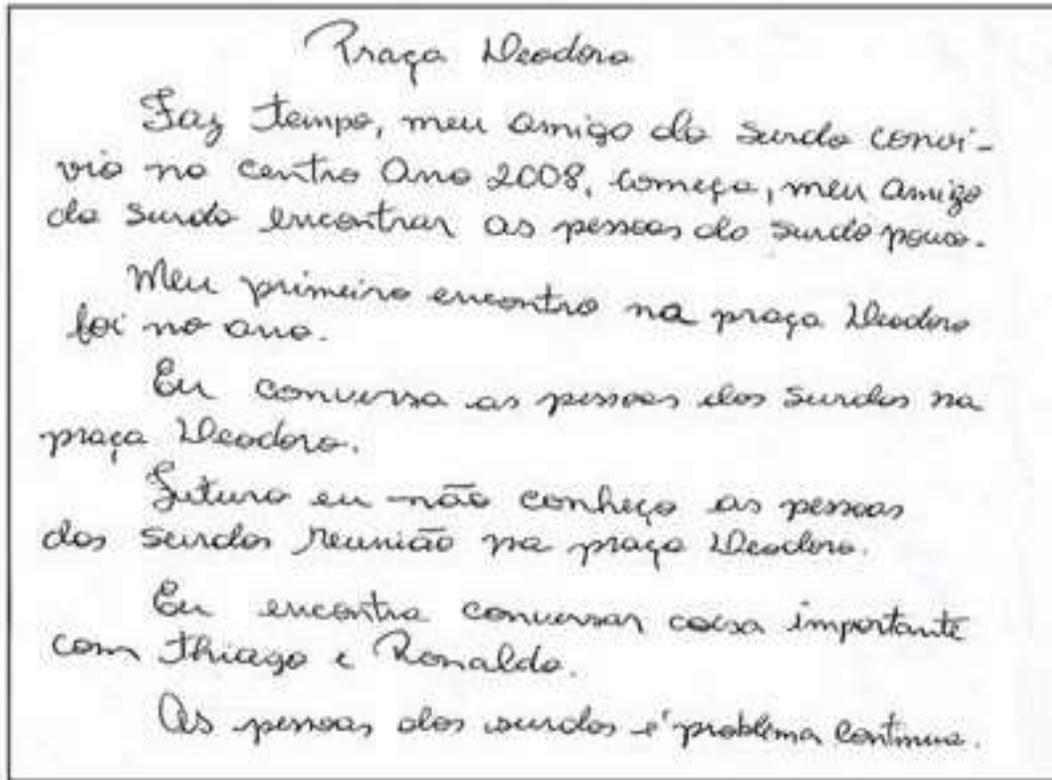


Imagem 7: Escrita de uma pessoa surda

Fonte: Zaqueu, 2019, p.7.

A escrita acima é de uma pessoa surda e nela está presente a interlíngua. A língua alvo é o português escrito, mas há característica da língua de sinais na escrita, como por exemplo: faltam conectivos e alguns verbos conjugados de forma inadequada. Na língua de sinais, são poucos os conectivos usados e o verbo é usado de uma única forma. Para indicar passado, presente e futuro, geralmente é usado outro sinal mais o sinal do verbo utilizado.

Esta característica não é apenas restrita ao aprendiz surdo, como mostra a imagem abaixo.

No seguinte dia ----- Em português: No dia seguinte. Observa-se claramente uma interferência do sistema linguístico da língua inglesa, pois os adjetivos, naquele idioma, são frequentemente usados antes dos substantivos.

Nós fomos a jogar futebol ----- Em português: Nós fomos jogar futebol. Observa-se, nesse caso, uma transferência direta das regras do futuro em espanhol para o português, visto que em língua espanhola, pode-se expressar o futuro também usando a estrutura: verbo “ir” (em presente de indicativo) + “a” + infinitivo. Por exemplo: Yo voy a trabajar mañana.

Então, com amigos, gastamos algum tempo ----- Em português: Então, com amigos, passamos algum tempo. Em inglês, o verbo SPEND tem dois sentidos mais usuais que são Passar e Gastar, portanto, aí reside a inadequação da escolha do aprendiz, que, ao escolher a segunda acepção, denota interferência da língua inglesa na aprendizagem de português.

Quadro 1: Escritas de ouvintes aprendendo outros idiomas

Fonte: Bastos, 2016, p. 84-85.

Os exemplos dos aprendizes acima, que têm como primeira língua tanto o espanhol como o inglês, no processo de aprendizagem do português, importam da sua primeira língua elementos da sua estrutura gramatical.

Com isso, é importante perceber que a interlíngua é algo presente no percurso da aprendizagem e ajudará nesta presente pesquisa, a compreender a aprendizagem da pessoa surda. Também é relevante na sua aprendizagem uma educação bilíngue, como mostrará a próxima sessão.

### **2.2.2 Educação bilíngue como meio eficaz na aprendizagem da pessoa surda**

Educação bilíngue significa que o indivíduo surdo precisa ter o ensino de duas línguas e que no ambiente escolar elas passarão a coexistir, sendo necessário definir qual é a primeira língua e a segunda. Com relação ao sujeito surdo, a língua de sinais é a língua de instrução e a língua portuguesa escrita é a sua segunda língua, conforme o trecho a seguir:

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à explicação e

construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua. (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 24).

O professor precisa saber Libras, não só porque existe uma lei que determina, mas para que o sujeito surdo seja incluso no ambiente social e compreenda o que o professor está ensinando, pois caso contrário a Libras tornar-se-á português sinalizado, dificultando o aprendizado da pessoa surda, como afirma Gesser (2009, p. 33): "...dentro dessa visão, encara-se a língua de sinais como um meio para se atingir um fim, ou seja, um recurso para ensinar a falar uma língua oral [no Brasil, o português sinalizado], funcionando como um amálgama dos sinais e de fala".

O conhecimento da Libras é importante não apenas para o(a) educador(a) bilíngue, mas também para todos os educadores que trabalham com a pessoa surda. Quadros (2005) fala que os(as) educadores(as) devem ir em busca de conhecimentos e qualificações adequadas para trabalhar com o aluno surdo e não ficar à espera do intérprete.

Ainda sobre esse percurso docente em se qualificar, Lima (2019, p. 18) aponta que é preciso ver "a formação dos professores diante da proposta de uma educação inclusiva, dos educandos com surdez. Formação esta que observe cursos, debates, seminários, pensamentos teóricos e ações em vínculo a essa educação".

Quando o docente tem experiência na educação de surdos, ele já visualiza com mais elucidação um caminho para seu aprendizado, conforme aponta Sant'Ana (1997), quando diz que a experiência ajuda a tirar proveito do que é válido e a evitar o que não se deve acontecer no fazer pedagógico. O professor tem de descobrir a melhor forma de se organizar para melhor ensinar. Entretanto, a falta de experiência não deve ser um impedimento para um ensino de qualidade, mas um estimulante, em buscar o conhecimento para a sua prática.

Posto isto, voltaremos ao debate da educação bilíngue e a estrutura da língua de sinais. Ferreira (1993 *apud* Gesser, 2009, p.33) "por exemplo, fala da impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas usando a língua de sinais para falar a língua oral". Além disso, Sacks (1990 *apud* Gesser, 2009, p. 33), entre outros, critica a proposta bimodal, pois, embora preconize uma tentativa de facilitar a aprendizagem da estrutura da língua oral pelo surdo, ela funciona como uma pseudolíngua intermediária.

É importante destacar que as pessoas surdas provavelmente só irão adquirir a Libras se tiverem a oportunidade de interagirem com outros usuários da língua de sinais e, além disso, adquirirem a identidade surda, que está intimamente ligada à Libras. Quadros e Schmiedt (2006) defendem que as pessoas surdas, filhas de pais surdos, adquirem a língua de sinais no mesmo período que uma pessoa ouvinte se apropria da língua oral.

Quando as pessoas surdas não são filhas de pais surdos, a escola tende a ser o primeiro ambiente a fornecer o contato com a língua de sinais e é por meio dela que ela adquirirá a linguagem. Por isso, a escola tem uma grande importância na vida do sujeito surdo e, para a maioria, é nela que eles têm os únicos momentos de comunicação efetiva.

Podemos afirmar, assim, que é por meio da língua de sinais que o sujeito surdo aprende a língua portuguesa escrita e nesse processo é importante o uso de atividades que envolvam a língua escrita. As práticas pedagógicas precisam ser coerentes, diante das diversas realidades dos indivíduos surdos. Então, planejar e sistematizar o ensino tornam-se atitudes indispensáveis para que eles internalizem os conhecimentos. A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos:

Art. 60. 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.

Entretanto, são poucos surdos que experienciam a educação bilíngue, acarretando uma defasagem na aprendizagem destas pessoas. Gediel (2012) fez uma pesquisa sobre o ensino da Língua Portuguesa como língua adicional para jovens e adultos surdos e pontuou “a realidade educacional dos surdos no Brasil permanece conflitante, sendo comum que muitos alunos apresentem defasagem na leitura e escrita da Língua Portuguesa, mesmo após anos de permanência nos espaços escolares”. Gediel (2012) ainda destaca que isso acarreta sérios problemas, pois poucos são os(as) surdos(as) que ingressam no ensino superior e há também uma dificuldade no acesso aos espaços de trabalho.

O Art. 60 § 2º da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 expõe como deve acontecer a educação bilíngue: “a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida”. O dispositivo legal dialoga com o pensamento de Quadros (2004), quando afirma que se houver um início tardio da exposição de linguagem materna, é possível atrasar significativamente a aquisição da linguagem. Quando crianças são privadas de linguagem, as repercussões são profundas e muitas vezes permanentes. Então, legalmente ofertar a educação bilíngue desde o zero ano de vida e durante a vida educacional da pessoa surda é um ganho significativo para as possibilidades de aprendizagens acontecerem na idade e série compatíveis. Além disso, há mais possibilidades de serem incluídas na sociedade de forma mais efetiva, conforme aponta Pinto *et al.* (2015, p. 176):

Pesquisas mostram que, em situações onde os surdos aprendem/desenvolvem a linguagem sinalizada como língua natural, terão mais capacidade de serem incluídos na sociedade do que aqueles que dão início tardiamente. Muitos surdos podem ser expostos aos padrões aleatórios e inconsistentes se irregularmente se tentar dar início ao mundo dos ouvintes por meio da oralização e leitura labial. Diversos autores apontam, também, que a aquisição da linguagem estabeleceu a necessidade de crianças surdas serem expostas a um sistema linguístico paralelo (aprendendo o Português) para que possam futuramente interagir com pessoas que não sabem Libras.

O fato de a pessoa surda ter a língua de sinais como primeira língua, não significa que não se apropriará do português escrito, mas que ele será uma língua adicional. Isto ocorrerá com o fomento de estratégias pedagógicas para a aprendizagem da pessoa surda da Língua Portuguesa escrita, como segunda língua.

Feitas essas considerações conceituais, no próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico deste estudo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada com base em uma abordagem qualitativa. Destacamos a escolha de uma pesquisa de cunho qualitativa, pois ela aproxima o objeto de pesquisa do pesquisador traduzindo e expressando sentidos do mundo social do estudo. Segundo Stake (2016) significa que o “seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”. Como fizemos a pesquisa com participantes surdos(as), os elementos que tange às especificidades humanas delas são primordiais na compreensão e execução de todas as etapas, bem como nas análises dos resultados da pesquisa.

Foi escolhida a pesquisa aplicada, pois se concentra em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Responde a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições” (THIOLLENT, 2009, p.36). Diante da problemática em torno da aprendizagem do português escrito como língua adicional para surdos(as), a pesquisa aplicada é um instrumento eficaz no processo da diagnose, identificação dos elementos necessários para a apropriação da língua portuguesa escrita e as intervenções necessárias, na mudança da realidade das estratégias de ensino para a pessoa surda.

A pesquisa é explicativa, porque além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos, procura identificar seus fatores determinantes. A pesquisa explicativa tem por objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o porquê das coisas (ANDRADE, 2002). Isto vai ser primordial nas etapas da pesquisa, pois os entraves relacionados a dificuldades da aprendizagem do português escrito como língua adicional para pessoas surdas serão possivelmente desvelados e apresentados prováveis caminhos de superação das barreiras de aprendizagem da problemática, no que tange a este tipo de conhecimento.

Utilizamos a pesquisa-ação, pois segundo Franco (2005), baseia-se a partir de uma situação social concreta a modificá-la e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa. Tripp (2005) mostra as fases do ciclo básico da investigação-ação:

- i. planejar uma melhora da prática - isso implicou na escolha da escola, os participantes da pesquisa e o instrumento da sequência didática para a coleta de dados e o produto final, que foi um caderno de orientações;
- ii. agir para implantar a melhora planejada, com a aplicação e observação da sequência didática; monitorar e descrever os efeitos da ação, através dos registros observados e avaliar os resultados da ação, diante de todos os elementos do processo. Com isso, foi ofertado um caderno de orientações, que cooperará, posivelmente, na aprendizagem do português escrito, como segunda língua para surdos(as).

No que concerne à sequência didática, realizamos um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero discursivo, usando o texto dissertativo-argumentativo. Ele é usado em alguns exames, como parte do requisito da prova para ingresso ao ensino superior e em outras situações do cotidiano. Também é conhecido popularmente como redação<sup>7</sup>. Carneiro (2020, p.83) aponta que: “nessas provas exigem-se dos alunos soluções para problemas apresentados nos comandos de produção, ou seja, ao compreenderem o que se pede no comando de produção, os alunos devem argumentar uma possível solução”. Carneiro (2020) ainda coloca que o momento da argumentação é valioso, pois é permitido que o(a) educando(a) se coloque, ou seja, traga seu ponto de vista e suas reflexões.

Dolz *et al.* (2004) dizem que a sequência didática contribui para fornecer ao educando (a) a prática de gêneros que ele (a) não domina e linguagens novas ou dificilmente domináveis. A seguir a estrutura de uma base de uma sequência didática.

---

<sup>7</sup> Redação, aqui empregado, refere-se ao texto dissertativo-argumentativo e não ao processo de escrita mais influente sobre o ensino de língua numa época, um código pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor, caso não haja ruídos no canal de comunicação por meio do qual é transmitida (GUEDES, 2009).

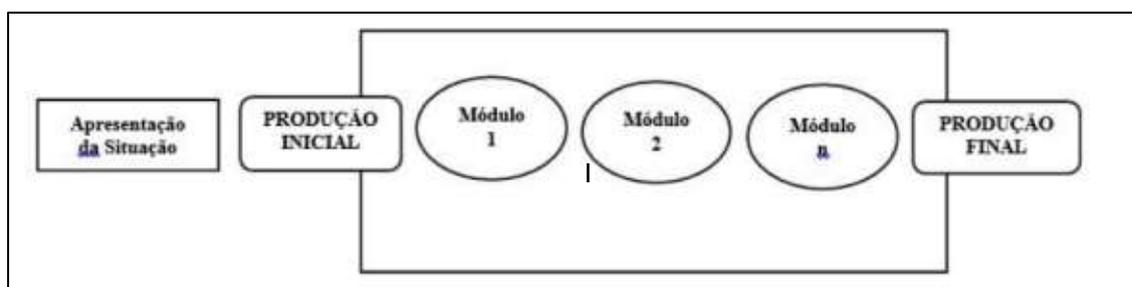


Imagem 08 – Modelo de sequência didática.  
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Após uma: “apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão escrita que os alunos deverão realizar, eles elaboram um texto inicial, escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção (DOLZ *et al.*, 2004, p. 98)”.

É neste momento que surge a oportunidade para o professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades previstas na sequência didática às possibilidades e dificuldades reais do educando. Esta pesquisa denomina esse momento como diagnose.

Os módulos são construídos por várias atividades, em que são fornecidos instrumentos necessários para um melhor domínio, pois o problema colocado pelo gênero é trabalhado de maneira sistemática e aprofundada. Esse momento foi vivenciado na escrita e reescrita dos textos dissertativo-argumentativos nesta pesquisa.

Na produção final, o educando pode pôr em prática os conhecimentos já adquiridos e, com o professor, medir os processos alcançados. Ela serve também, para uma avaliação de tipo somativa, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência.

Considerando que a visualidade para a pessoa surda é um meio para que a linguagem seja adquirida, se faz necessário que no âmbito escolar sejam valorizados os recursos visuais. (SANTOS, 2018 p.5). Segundo Lebedeff (2010 *apud* Santos 2018, p. 5) “essa não apenas nos instrumentos de apoio para o aprendizado, mas sim como práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos surdos a construção de significados e de conhecimento”.

As estratégias pedagógicas que tenham como suporte recursos visuais, dentre essas estão os mapas conceituais, que segundo Moreira (2013 *apud* Santos, 2018 p.3) são:

Compreendidos como “representações externas que de alguma forma refletem representações internas (mentais) de quem faz o mapa”, e podem ser usados como recurso instrucional, para facilitar a apresentação de um determinado tópico, assim como na avaliação da aprendizagem e na análise conceitual de conteúdos curriculares.

Essas estratégias se apoiam na Pedagogia Visual, segundo Santos (2018), pois se apresentam como formas de explorar a visualidade, tanto da língua de sinais como dos demais recursos tecnológicos e sociais relacionados à imagem.

Lobato e Bentes (2018 *apud* Santos, 2018, p. 6) ainda pontuam:

O Mapa Conceitual é um elemento que possui diversos conceitos que indicam relações entre cada conceito ou palavra os quais usamos para representar algo no mapa. É relevante pontuar que devem estar claros no mapa quais os conceitos contextualmente mais significativos e quais os conceitos secundários ou específicos. Sendo que, em determinado Mapa Conceitual, as setas podem ser utilizadas para dar um sentido de direção a determinadas relações conceituais.

A imagem a seguir mostra um exemplo de mapa conceitual:



Imagem 09 – Mapa Conceitual Interativo

Fonte: Apae, 2020.

Percebe-se que além das imagens de lugares, pessoas e objetos, há o recurso da escrita da palavra. Isto contribui para que a pessoa surda comece a internalizar a escrita do português. Outro ponto importante é que nenhuma palavra foi omitida, por exemplo: regar as plantas. Na língua de sinais, só é necessário fazer o sinal de regar e planta. Entretanto, Santos apresenta um padrão de escrita a ser compreendido.

O mapa conceitual é um exemplo, mas há outros recursos visuais que facilitam a aprendizagem da pessoa surda, como vídeos, infográficos e outros. Isto

viabiliza a criação de um contexto inclusivo mais adequado às suas necessidades, apresentando uma forma visual de acesso ao conhecimento.

Então, tanto na utilização da sequência didática como em outra estratégia de ensino e aprendizagem faz-se necessário a utilização desses instrumentos do conhecimento, que são os recursos visuais.

### 3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

Segundo Costa (2021), Ferraz e Mascarenhas (2017), Fernandes (2006) e Karnopp e Quadros (2001), ainda há entraves no que tange ao ensino e aprendizagem do português escrito como segunda língua para a pessoa surda. A pessoa surda vai progredindo, nas etapas do ensino, sem se apropriar do português escrito como segunda língua ou sendo retida em determinada série, porque ainda não se apropriou dele.

Diante desta realidade, esta pesquisa utilizou uma instituição de ensino como local para sua realização, pois segundo Callai (2010) a escola deve ser: “a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens, e o professor é mediador desse processo”. Também foram incluídos os professores de Língua Portuguesa e educandos surdos(as), compreendendo que são sujeitos essenciais no percurso de compreender e contribuir para o ensino e aprendizagem do português escrito como segunda língua para pessoas surdas.

O instrumento de intervenção foi a aplicação de uma sequência didática que é uma estratégia significativa no ensino. Dolz *et al.* (2004) trazem a compreensão de que é um caminho traçado pelo(a) educador(a), diante da realidade do(a) educando(a), para que seu objetivo final ocorra: a aprendizagem. Além disso, a qualquer momento, o(a) educador(a) pode intervir para a melhoria no processo ensino e aprendizagem, oportunizando situações para que o(a) educando(a) assuma uma postura reflexiva e se torne sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

O produto desta pesquisa é um caderno de orientações com instrumentos que contribuirão para o ensino e aprendizagem da pessoa surda, na abordagem do português escrito como segunda língua para a pessoa surda. Com isso, contribuindo para toda a comunidade escolar.

### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa dois professores de Língua Portuguesa do ensino regular e dois(duas) surdos(as) do ensino médio, que são usuários da Libras e que estão com distorção idade/série.

O(a) Professor(a) 01 é graduado(a) em Letras/Português, especialista em metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Literatura e também especialista em audiovisual.

O(a) Professor(a) (2) é bacharel(a) em Letras/tradução, licenciado em Português e Pedagogia, com especializações diversas na área de educação e atualmente mestrando em Letras.

A estudante 01 pertence ao terceiro ano do ensino médio, tem dezenove anos de idade e é do sexo feminino.

O estudante 02 pertence ao segundo ano do ensino médio, tem vinte anos de idade e é do sexo masculino.

### 3.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta pesquisa, estabelecemos como critérios de inclusão dos(as) participantes serem surdos(as), matriculados(as) no ensino médio de uma escola pública estadual do estado de Pernambuco, que estão com distorção idade/série e que ainda não se apropriaram completamente do português escrito como segunda língua (L2). Participaram, também, os dois professores(as) de Língua Portuguesa dos participantes surdos(as).

Os critérios de exclusão dos participantes na pesquisa foram os(as) estudantes surdos(as), não usuários da Libras e professores de disciplinas que não sejam de Língua Portuguesa e que não dessem aula para os participantes surdos(as).

### 3.4 LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco, na cidade de Recife. Esta instituição de ensino é apontada

pela regional de ensino, do referido estado, com tendo uma grande quantidade de pessoas surdas matriculadas. Ela, historicamente, tem uma grande quantidade de estudantes surdos(as), integrantes da comunidade surda. Contendo 24 (vinte e quatro) surdos(as), sendo que 14 (catorze) no ensino médio, que funciona no período da tarde e 10 (dez) surdos(as) no período da manhã, no ensino fundamental.

As atividades da pesquisa aconteceram na sala de recursos multifuncionais da respectiva instituição, onde há um ambiente apropriado para a execução das etapas da pesquisa: silêncio, mesa, cadeira e luz adequada. Este espaço funciona no período da manhã, como também da tarde. Os(a)s sujeitos surdos(as) iam para a pesquisa no período do contraturno do ensino regular. Os encontros ocorriam, semanalmente, com duração de aproximadamente 50 (conquenta) minutos.

Seguem as imagens do local de realização da pesquisa.



Imagem 10: Sala de recursos multifuncionais.  
Fonte: A autora (2024).

### 3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos empregados para a coleta de informações da pesquisa compreenderam a aplicação de uma entrevista semi-estruturada com os(as) professores (as) de Língua Portuguesa dos participantes surdos(as) e a realização de uma sequência didática com os participantes surdos(as).

1. A entrevista semi-estruturada (Análise dos resultados) foi composta de 5 (cinco) perguntas, sendo as cinco perguntas fechadas, podendo a entrevistadora acrescentar mais algum questionamento, que porventura surgisse. No final, o(a) docente poderia trazer mais alguma consideração que não estivesse nas perguntas estruturadas. Esta etapa objetivava identificar nos participantes surdos(as), através da sugestão dos docentes, quais as dificuldades dos educandos surdos em aprender o português escrito como segunda língua, quais as dificuldades em ensinar o português escrito, quais estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito, como segunda língua

para surdos e as dificuldades que o docente tem em ensinar o português escrito, como segunda língua. Além disso, identificar alguns elementos que pudessem contribuir na elaboração da sequência didática;

2. Sequência didática - contribuiu para compreender como os educandos surdos aprendem o português escrito como segunda língua e suas dificuldades e quais estratégias de ensino e aprendizagem podem ser usadas, no processo de aquisição do português escrito como segunda língua (Apêndice 2).

A entrevista foi realizada, individualmente, com cada participante, em um único encontro. A sequência didática foi realizada em 11 (onze) encontros com os dois participantes surdos(as) ao mesmo tempo.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade de Pernambuco (UPE), e depois de acurada análise, foi aprovado sob o número 76660823.9.0000.5207. No referido projeto, firmamos o compromisso de manter sigilo sobre a identidade da escola colaboradora, bem como, dos professores participantes e educandos(as), que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando e autorizando a realização da pesquisa (Apêndice 1).

### 3.7 METODOLOGIA DA ANÁLISE DE DADOS

A fim de analisar e interpretar os dados, foi utilizada a análise de conteúdo descrita por Bardin (2011) que compreende três etapas: (a) pré-análise, (b) a exploração do material, (c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase da pré-análise Bardin descreve que (2011, p. 95):

A fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao ordenador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível

(quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso. Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Bardin (2011, p. 101) afirma qu: “se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas”.

Nessa concepção, Bardin ainda aponta subfases, são elas: a) leitura flutuante, ela é o primeiro contato com os materiais que passarão pela seleção do que será usado na pesquisa b) escolha dos documentos para fundamentar a pesquisa c) formulação das hipóteses e dos objetivos, mostrando a motivação da pesquisa, uma vez que são realizadas proposições prévias e os dados coletados realizarão a afirmação ou refutação das proposições prévias. d) referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, contendo: “índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas - e sua organização sistemática em indicadores” (Bardin, 2011, p.82-83) e preparação do material, que segundo Bardin (2011, p.82) é: “antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal”. Como por exemplo, a aplicação da entrevista com os docentes e a transcrição do seu áudio, na íntegra e elaboração de uma sequência didática com os instrumentos utilizados por ela, que foi a proposta para realização desta pesquisa.

Na exploração do material, segundo Bardin (2011), se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente.

No tratamento dos resultados obtidos e interpretação, segundo Bardin (2011, p. 101), os resultados brutos são tratados “de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (porcentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise”. Com isso, o pesquisador pode propor inferências.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

*Na minha mente, admito que sou surda, compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que me permite fazê-lo.*

**Emmanuelle Laborit**

Neste capítulo, nosso objetivo é descrever e analisar como são as estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito como L2 para a pessoa surda. Para isso, começamos com a descrição e análise da entrevista com os professores de Língua Portuguesa.

Este momento de escuta docente, também, deu subsídios para encontrar elementos que compuseram a sequência didática, a etapa seguinte deste percurso. Além disso, foi fundamental compreender como os docentes concebiam as dificuldades dos educandos surdos, diante do português escrito e quais eram suas estratégias de ensino.

Por fim, apresentaremos a sequência didática como estratégia de intervenção e elencamos os instrumentos utilizados, neste processo, como também as descrições das intervenções e análise das produções escritas dos educandos surdos.

### **a. Análise da entrevista**

Os professores responderam a uma entrevista semiestruturada composta de 06 (seis) perguntas estruturadas e uma que surgiu no começo da entrevista, categorizamos em:

- Perfil do docente (contendo duas perguntas);
- Dificuldades dos estudantes para se apropriarem do português escrito na perspectiva docente (contendo uma pergunta);
- Estratégias de ensino e aprendizagem utilizada pelo docente (contendo uma pergunta);
- Dificuldades de ensinar o português escrito, segundo a perspectiva docente (contendo uma pergunta) e
- Escolha dos participantes alunos surdos (contendo uma pergunta).

Apresentaremos um quadro para cada categoria com a descrição da entrevista e em seguida a análise dos dados dela.

As informações apresentadas foram obtidas por meio de uma entrevista gravada, apenas o áudio, como já foi mencionado na seção em que expusemos a metodologia deste trabalho.

Primeira categoria: perfil docente	
PROFESSOR 01	PROFESSOR 02
1. Há alguma formação na educação da pessoa surda? Observação: esta pergunta surgiu em detrimento do perfil dos docentes descritos na sessão de procedimentos metodológicos, no campo sujeitos da pesquisa, pois não descreveram nenhuma formação específica na educação de surdos.	
R: Não, só curso livre, como participação em evento: aquisição das línguas de sinais por crianças surdas.	R: Não tenho.
2. Há quanto tempo é professor (a) de estudante surdo(a)?	
R: Desde que comecei a trabalhar aqui, desde 2018. Há seis anos.	R: Há um ano. A primeira experiência foi nesta escola.

**Quadro 2: Entrevista com os docentes**

A primeira e segunda pergunta estão relacionadas com a formação docente. Ela instrumentaliza o fazer pedagógico de cada docente. O governo brasileiro através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 reconhece a Libras como língua:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal vem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Foi uma ação política bastante significativa no que tange à formação docente, mas é o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece prazos para que a Libras seja incluída de forma obrigatória nos cursos superiores de formação docente, conforme estabelece o Art. 9º:

A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia

ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Mediante a data de publicação desse Decreto, que ocorreu em 2005 e que o prazo para a inserção do componente curricular Libras nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior foi de 10 (dez) anos em todos os cursos por elas ofertados, verifica-se que a Libras passou a constar em todas as matrizes curriculares desses cursos em 2015.

Compreendemos que uma única disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação docente não dá conta de todo o aprendizado necessário, na educação da pessoa surda, mas ela é relevante no processo de sua formação. Por isso, é importante que as secretarias de educação de cada estado e município coloquem na pauta das formações continuadas, conhecimentos que contribuam no ensino do português escrito como também outros, que favoreçam a aprendizagem da pessoa surda.

Neste sentido, a formação continuada não deve ser restrita a professores intérpretes e professores do atendimento educacional especializado, mas para todo docente. Destacamos que a formação continuada é obrigatória a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) e é prevista na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (2013). Pontuamos ainda que o Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2020, p.18), dentro de competências gerais, destaca:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Na definição dos itinerários formativos, traz:

I - linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino

(Pernambuco, 2020, p. 67).

Estamos fazendo esse recorte, pois Pernambuco é o local onde esta pesquisa foi desenvolvida. A Libras está presente nestes momentos, entendendo-se que o Estado de Pernambuco precisa investir na formação continuada do professor de Língua Portuguesa.

A terceira pergunta está relacionada ao tempo que são docentes de pessoas surdas. Os dois professores responderam que é a primeira escola que trabalham com pessoas surdas. Um está nela há um ano e o outro há seis.

O professor 01, na categoria estratégias pedagógicas - que será pontuada também nesta entrevista - disse que “a princípio eu não dou tanta importância à parte gramatical da língua portuguesa, mas a parte temática da língua portuguesa” e “utilizo bastante é a parte visual, porque a parte visual para o surdo extremamente importante”. O professor 02 afirmou que “tinha dificuldade em entender repertório. Eu reverti, eu fiz com que eles trouxessem o repertório deles. Apresentasse isso, mais ou menos estruturado, diante de uma estrutura de texto dissertativo argumentativo, em Libras, para depois ir trabalhando isso na escrita”. Os dois mostram que dão importância em permitirem que os(as) surdos(as) se expressem com coerência sem ficarem atentos à parte da escrita do português.

O professor 01 trouxe os recursos visuais como parte da sua estratégia de ensino. Lodi *et al.* (2010) diz que a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para pessoas surdas não acontece pelos mesmos métodos e estratégias que a pessoa ouvinte, uma vez que é recorrente o uso de recurso sonoro, mas o sujeito surdo se apropria do sistema de escrita alfabética por meio de recursos visuais.

Percebe-se que o tempo de experiência no ensino da pessoa surda dos participantes contribui para ampliar suas estratégias de ensino. Quando o docente tem experiência na educação de surdos, ele já sistematiza com mais segurança seu plano de ensino. Conforme aponta Sant’Ana (1997), a experiência do passado contribui para compreender o que é adequado e evitar certas práticas, com isso, o docente acaba sendo mais acertivo nas suas ações. Este aspecto também caracteriza a disponibilidade docente em buscar o conhecimento.

O professor 01 apresentou uma maior diversidade na utilização de recursos didáticos e pedagógicos em relação ao professor 02. Infere-se que isto também está atribuído a sua maior experiência no ensino do português escrito para pessoas

surdas.

Segunda categoria: dificuldades dos estudantes para se apropriar do português escrito, na perspectiva docente.	
PROFESSOR 01	PROFESSOR 02
3. Quais são as dificuldades que você observa que os estudantes surdos têm para se apropriar do português escrito?	
R: Bem difícil, pois alguns estudantes nem se apropriaram da L1 deles, que seria a Libras. Como eles ainda estão se apropriando da Libras, fica até difícil se apropriar do português. As dificuldades maiores é eles transporem, o sinal em Libras para uma palavra escrita em língua portuguesa. É uma dificuldade mínima, mas que é real. Muitos estudantes chegam ao ensino médio sem escrever o básico. Como são surdos, sabemos que não vão conjugar os verbos, como o estudante, que tem a L1 o português. Não vão ter as preposições, as conjunções. Isso de fato, nós não cobramos deles. Porque é uma característica do estudante surdo, por ele falar Libras, mas é uma dificuldade, eles colocarem um sinal simples, como casa em português.	R: A estruturação da Libras é bem diferente, por exemplo: não tem as preposições, as conjunções. Isso dificulta muito a questão deles compreenderem como nós, que estamos habituados a ler e escrever em português. Essa falta de conectivos e preposições. Tem que trabalhar com eles, essas questões de movimento, que indica alguma preposição dentro de uma frase. Aí, às vezes sinto dificuldade na escrita, porque isso vai refletir na escrita.

**Quadro 3: Entrevista com os docentes**

Segundo o IBGE (2019), 32% da população surda não tem instrução, 46% tem o Ensino Fundamental e apenas 15% concluem o Ensino Médio. Costa diz que (2021, p. 20) “um surdo, para sobreviver em uma escola destinada para ouvintes precisa fazer um esforço muito grande, podendo, também, sua aprovação estar vinculada à benevolência dos professores”. Ainda trazendo a concepção de Costa (2021), isto pode significar que os conteúdos educacionais não foram trabalhados na etapa de ensino adequado e mesmo assim a pessoa surda progride para a próxima série.

Este fato é constatado na fala do primeiro docente: “muitos estudantes chegam ao ensino médio sem escrever o básico”. Outro ponto interessante trazido pelo primeiro docente é que “alguns estudantes nem se apropriaram da L1 deles, que seria a Libras”. Segundo Karnopp e Quadros (2001), o fato de a pessoa surda demorar a aprender a Libras implica diretamente no aprendizado do português

escrito.

A dificuldade de aprender o português escrito, no entendimento dos docentes, também está relacionada à estrutura gramatical da Libras. Percebe-se na fala do segundo docente, que desconhece haver na Libras conectivos, quando pontua que “a estruturação da Libras é bem diferente, por exemplo, não tem as preposições, as conjunções”. Entretanto, elas existem e são usadas pela pessoa surda, como por exemplo: que, porque, quando, mas e outros.

Como qualquer outra língua, a Libras apresenta uma estrutura própria. Como pontua Silva (2018) “nos quatro níveis linguísticos, porém, no nível morfológico, o número de preposições é restrito, sendo usada a direcionalidade para estabelecer as relações características das preposições no Português”.

Terceira categoria: estratégias de ensino e aprendizagem utilizada pelo docente	
PROFESSOR 01	PROFESSOR 02
4. Quais são as suas estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito para estudantes surdos?	
R: Como sou professora do ensino médio, focamos muito em produção textual para o ENEM, a famosa dissertação argumentativa, uma das coisas que eu cobro bastante do estudante surdo são eles fazerem uma manutenção temática. A princípio eu não dou tanta importância à parte gramatical da língua portuguesa, mas a parte temática da língua portuguesa. Se eles escreverem um texto que faça sentido, que tenha um começo, meio e fim de acordo com aquele tema preestabelecido, já são suficientes. Outra estratégia que eu utilizo bastante é a parte visual, porque a parte visual para o surdo extremamente importante, eles aprende muito mais por meio de	R: Por exemplo, na redação eles tinham muita dificuldade em entender os textos motivadores. Tinha dificuldade em entender repertório. Eu reverti, eu fiz com que eles trouxessem o repertório deles. Apresentasse isso, mais ou menos estruturado, diante de uma estrutura de texto dissertativo argumentativo, em Libras, para depois ir trabalhando isso na escrita. Eu fiz o percurso inverso.

associações visuais.	
----------------------	--

**Quadro 4: Entrevista com os docentes**

O surdo também precisa ter acesso a todo o processo gramatical, estrutural e de concordância que a Língua Portuguesa exige. Neste sentido, Santos (2011, p.2) afirma que:

[...] a tarefa de escrever é complexa e não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua. Exige do indivíduo tanto a potencialidade de assimilar as diferenças específicas dos sistemas fônico, fonológico, morfológico e lexical da língua, quanto a habilidade de identificar o que há de peculiar na estrutura sintática e no modo como as relações semânticas se estabelecem.

Diante da fala do primeiro professor, “a princípio eu não dou tanta importância à parte gramatical da língua portuguesa, mas à parte temática da língua portuguesa. Se eles escreverem um texto que faça sentido, que tenha um começo, meio e fim de acordo com aquele tema preestabelecido, já são suficientes”, percebe-se que oferecer o padrão da Língua Portuguesa escrita não é prioridade. Entretanto, como Santos (2011) pontuou ele é fundamental para sua aprendizagem.

Este participante ainda pontuou que utiliza recursos visuais na estratégia de ensino e aprendizagem. Esta ação é significativa na aprendizagem da pessoa surda. Lodi *et al.* (2010) afirma a importância da pedagogia visual, porque é uma prática educacional que faz uso da visualidade, tendo o signo visual como base do processo de ensino e aprendizagem.

O segundo professor traz a questão de valorizar o conhecimento do(a) educando(a) conforme trecho a seguir: “eu fiz com que eles trouxessem o repertório deles”. Entretanto, é relevante que o docente amplie os conhecimentos do aprendiz, por exemplo: fomentando o aumento do repertório dele. Segundo Biderman (1996), trabalhar com vocabulário faz com que partes do seu cérebro saiam da sua zona de conforto e reflita sobre outras questões, entre elas como se comunicar de forma mais assertiva.

Quarta categoria: dificuldades de ensinar o português escrito, segundo a perspectiva docente.	
PROFESSOR 01	PROFESSOR 02

5. Quais são as dificuldades de ensinar o português escrito para estudantes surdos?	
R: É uma dificuldade imensa, quando tem que tocar em qualquer assunto a respeito de fonoaudiologia, que trabalha com os sons. Como posso ensinar, por exemplo: acentuação da mesma forma. Não tem como ser da mesma forma que um ouvinte. Acentuação para o surdo é um desafio, tudo que envolve fonologia para o surdo é um desafio. Algumas figuras de linguagem em literatura, por exemplo, que lida com sons é um desafio. São muitos desafios, mas no âmbito da fonologia o desafio é maior.	R: Porque é a L2 deles. Não é uma língua natural deles. A que eles se habituou a se comunicar. Eles têm a nossa língua como uma língua estrangeira, ou como uma língua que não é habitual. Como por exemplo: nós quando vamos aprender outro idioma como o inglês e o espanhol. Vejo que essa dificuldade, que nós teríamos de aprender outro idioma.

**Quadro 5: Entrevista com os docentes**

Ambos professores têm a compreensão de que o português escrito é a L2 dos surdos e a Libras a L1, conforme trechos a seguir: na resposta da segunda categoria desta entrevista do primeiro professor “pois alguns estudantes nem se apropriaram da L1 deles, que seria a Libras” e nesta categoria, na resposta do segundo professor, “porque é a L2 deles”, referindo-se ao português escrito.

Esta percepção é fundamental no processo de aprendizagem do português escrito, como também na aquisição de outros conhecimentos, preservação da identidade e cultura surda, segundo Fernandes (2006).

O segundo professor traz a ideia de que a dificuldade de ensinar o português escrito está relacionada à dificuldade que uma pessoa tem em aprender outro idioma: “eles têm a nossa língua como uma língua estrangeira, ou como uma língua que não é habitual. Como por exemplo, nós quando vamos aprender outro idioma como o inglês e o espanhol. Vejo que essa dificuldade, que nós teríamos de aprender outro idioma”.

Concordamos que este entendimento é coerente no que se refere à aprendizagem do português escrito de pessoas surdas. A língua de sinais tem suas especificidades, porém ela não é uma barreira para aprendizagem, mas sim uma facilitadora. Compreender isso é fundamental no percurso da aprendizagem da pessoa surda. Agregar isto a instrumentos que possibilitem intervenções efetivas, eleva o êxito da aprendizagem.

Percebe-se que o primeiro professor relaciona mais as dificuldades em

aprender o português escrito a assuntos relacionados à fonética conforme trecho: “é uma dificuldade imensa, quando tem que tocar em qualquer assunto a respeito de fonoaudiologia, que trabalha com os sons”.

Pimenta (2022) diz que a linguagem escrita é fruto da leitura e reconhecimento da palavra, que está implicado na identificação do som das letras que compõem as sílabas, que constituem a palavra. Mas, é necessário que este reconheça a grafia da palavra e simultaneamente ache sua fonologia. Sánchez (2010 *apud* Pimenta, 2022, p. 74) afirma que:

[...] “ler uma palavra supõe um ato de reconhecimento. É preciso, porém, diferenciar dois modos de reconhecer uma palavra que, simplificando as coisas, poderiam refletir-se nas expressões ler com o ouvido e ler com os olhos”. Percebe-se aí a importância na percepção sonora da palavra, visto que está referendo-se às línguas orais, por isso, a linguagem escrita, neste caso, ressalta a fonologia com um valor indenitário da palavra emitida, que no processo contribui não só para a sua grafia, mas também na compreensão do sentido a partir das relações que a mesma estabelece no contexto em que se encontra.

Partindo da compreensão de que o educando surdo é visual, Pimenta (2022) ressalta a necessidade de praticar estratégias que contemplem o educando surdo, levando em conta que ele terá acesso às informações mediadas pela Língua Brasileira de Sinais. Segundo Sánchez (2010 *apud* Pimenta, 2022, p. 74), “compreender é criar relações, da mesma maneira que redigir supõe evitar a fragmentação ou a fuga de ideias. Essas relações são ordenadas progressivamente, de modo que, uma vez criadas, uma coloca-se a necessidade de construir outra”.

Pimenta (2022) aprofunda a discussão, lembrando que para a pessoa surda compreender a escrita do português é necessário que esses símbolos gráficos (letras e palavras) sejam associados a outros símbolos gráficos (imagens, por exemplo) dentro de um contexto, ou seja, em uma perspectiva de letramento, acomodando o conhecimento e construindo outros. Isso está relacionado, ainda, a integrar novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si mesmo e dos outros.

Quinta categoria: escolha dos participantes alunos surdos	
PROFESSOR 01	PROFESSOR 02
6. Que estudante você indica para participar da pesquisa?	
R: Um educando do 2º ano	R: Um educando do 3º ano

**Quadro 6: Entrevista com os docentes**

Ressaltamos que apresentamos um perfil de alunos surdos que poderiam participar da pesquisa – aqueles que fossem usuários da Libras, que precisassem ter uma maior apropriação do português escrito e que estivessem em distorção idade/série.

### **b. Análise da sequência didática**

A sequência didática foi composta por 11 (onze) intervenções, tendo como objetivo geral identificar o percurso da aprendizagem do português escrito como segunda língua para a pessoa surda; e como objetivo específico, apresentar estratégias de ensino do português escrito como segunda língua. O modelo da sequência didática usado nesta pesquisa é o de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), descrito na fundamentação teórica.

As análises dos dados serão descritas em quatro categorias: descrição das intervenções, análise da diagnose, análise da escrita e análise da reescrita.

### **Descrição da primeira intervenção**

No primeiro encontro, fizemos a apresentação da situação. Informamos aos estudantes surdos que, durante toda a pesquisa, os textos trabalhados seriam dissertativo-argumentativos e que no primeiro encontro seria um texto, no qual iriam expressar sua opinião. Diante disso, analisaríamos a escrita e apresentaríamos algumas contribuições no processo de apropriação do português escrito como segunda língua.

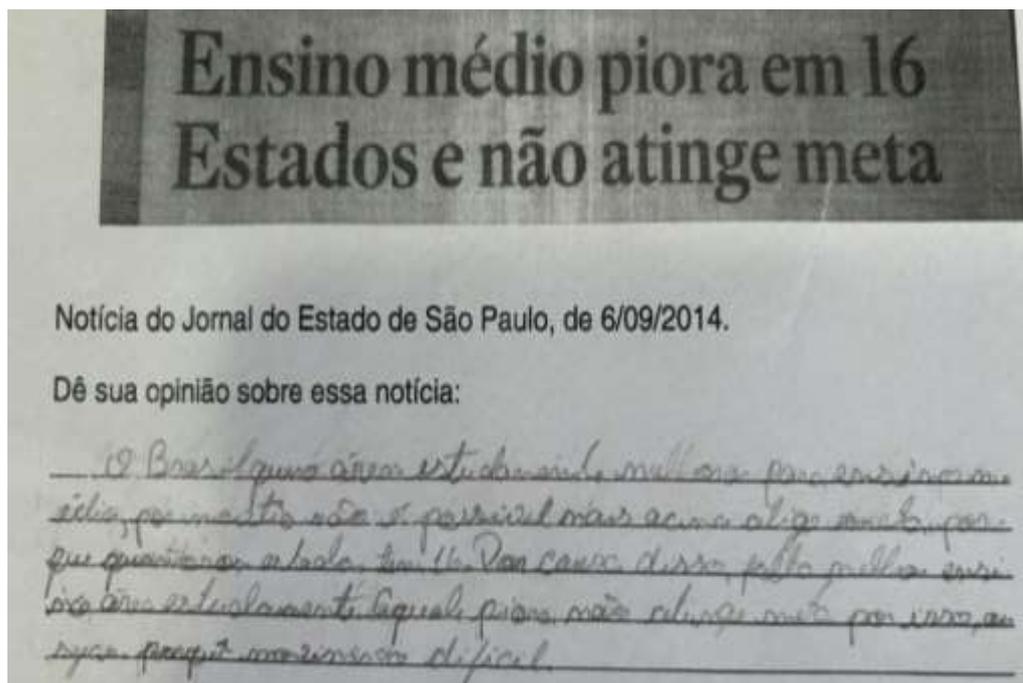
Depois, apresentamos uma lista com temas de textos dissertativo-argumentativos do ENEM – Exame Nacional Nacional do Ensino Médio, do período de 2002 a 2022. Utilizamos a base do ENEM, pois os participantes surdos estão no ensino médio e a forma avaliativa da produção textual deste exame é o texto dissertativo-argumentativo.

Os estudantes escolheram cinco (5) temas, que despertaram mais interesse, a saber: trabalho infantil no Brasil (ENEM, 2005); Caminhos para combater o racismo no Brasil (ENEM, 2016); invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil (ENEM, 2021); desafios para a formação educacional de surdos no Brasil (ENEM, 2017) e a persistência da violência contra a mulher na sociedade

brasileira (ENEM, 2015). Essa ordem será trabalhada na sequência didática.

Apresentação da primeira escrita, cujo momento denominamos de diagnose (etapa da produção inicial) e sua análise. Antes de entregar o texto, a atividade foi explicada toda em Libras, logo em seguida, sinalizadas as palavras que estão na imagem abaixo.

### Análise da diagnose



**Imagem 11: Diagnose do estudante 01.**

Pode-se perceber que o estudante da pesquisa utiliza palavras do texto para compor sua escrita, como por exemplo: ensino médio na primeira linha e meta na quarta linha. Isto demonstra que se sente inseguro e procura apoio na sua escrita. Além disso, há uma presença da estrutura da Libras na escrita, como por exemplo, na primeira linha: “estudante melhorar” e a ausência de alguns conectivos, pontuação e concordância nominal. É o que Selinker (1972, p.281) denomina de interlíngua “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”. Isto também acontece com o segundo participante, conforme imagem a seguir.

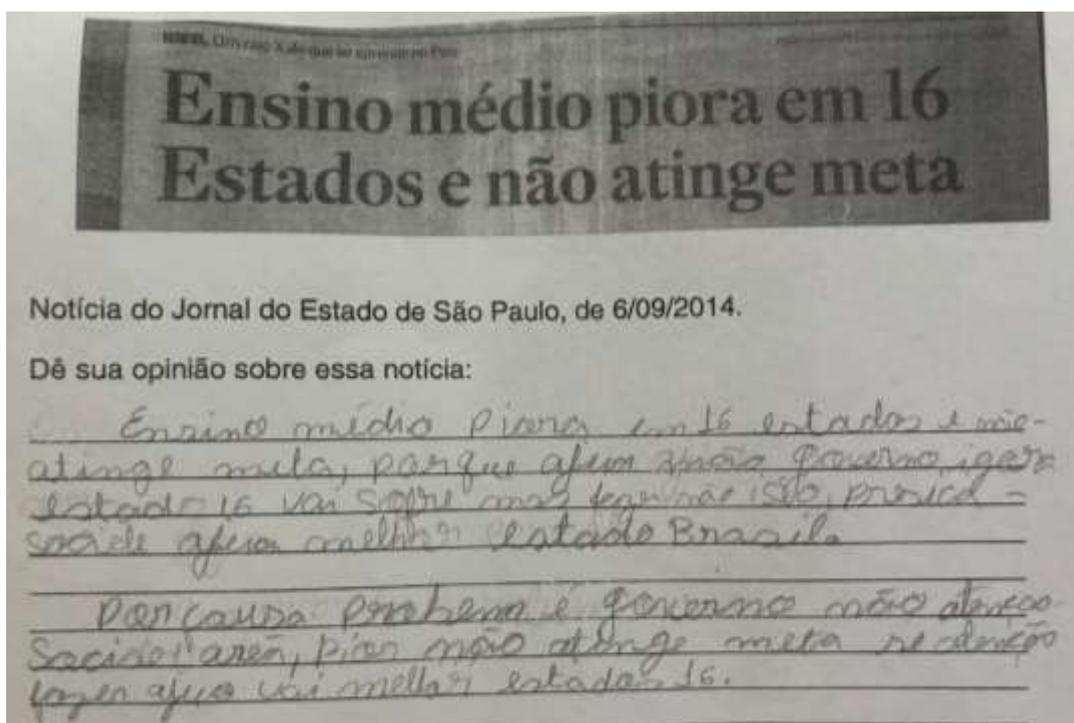


Imagem 12: Diagnose do estudante 02.

Nota-se que este estudante já começa sua escrita usando todo o texto base, demonstrando também uma insegurança. Há também elementos da Libras em sua escrita. Na última linha, tem-se “fazer ajuda vai melhorar”, onde há falta de concordância verbal, nominal e conectivos.

Além disso, ambos os textos apresentaram pouco repertório de palavras, na defesa de suas opiniões. Isto apontou a necessidade de ser trabalhado o vocabulário, dentro de uma perspectiva de letramento.

### Descrição da segunda intervenção

No primeiro momento, foi apresentado o vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=Q2uAVD5iWeM>, que está em Libras, no qual há uma explicação de como é uma estrutura do texto dissertativo-argumentativo e o que precisa ter nele: introdução, desenvolvimento e conclusão. Registramos que este vídeo está em Libras e com legendas.

No segundo momento, foi explicado o que é parágrafo e sua estrutura, utilizando os textos do Enem (Apêndice 2). Obejtivamos com isso mostrar a divisão do texto e que há uma relação entre as frases que há nele.

Depois, foram apresentadas imagens sobre a temática do texto Trabalho infantil no Brasil (ENEM, 2005). Na diagnose, não foram apresentadas imagens,

mas, apenas, o texto com as letras do alfabeto da Língua Portuguesa.



**Imagem 13: trabalho infantil.**

Fonte: Motta, 2020.



**Imagem 14: trabalho infantil.**

Fonte: Fundação Abrinq, 2021.



**Imagem 15: trabalho infantil.**

Fonte: O Globo, 2015.

O uso de recursos visuais no processo de alfabetização e letramento de pessoas surdas é uma estratégia educacional que contribui para o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, conforme trecho a seguir:

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados (THOMA *et al.*, 2014, p.13).

Logo em seguida, foi solicitado que expressassem o que sabiam sobre a temática em Libras. Assim, um podia compartilhar com o outro seu conhecimento, como também a pesquisadora. Esse momento ocorreu em todos os encontros. A Libras é a primeira língua da pessoa surda. Quadros aponta (2004, 2005 ,2006) que compreender como pensam através dela é uma etapa importante para traçar estratégias de ensino e aprendizagem.

Depois, os textos-base oferecidos pelo ENEM para a construção do texto dissertativo-argumentativo foram traduzidos em Libras pela pesquisadora e por último foi solicitado que escrevessem seu próprio texto.

## Análise da escrita

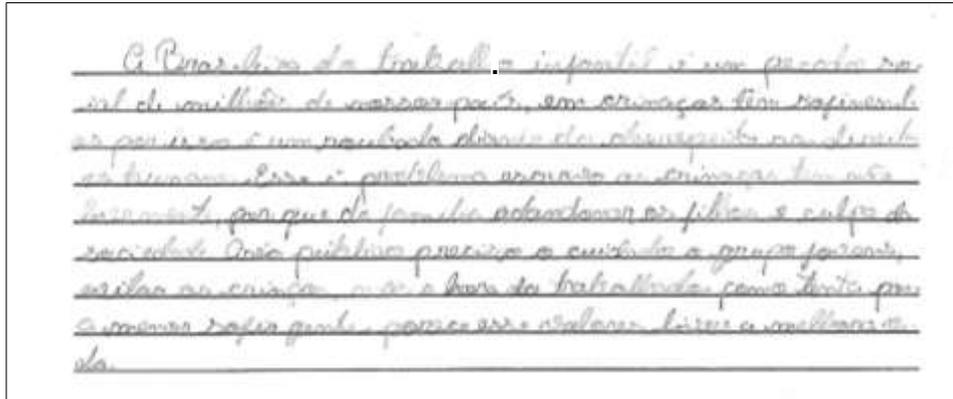


Imagem 16: primeira escrita do estudante 01.

Notamos que o participante utiliza palavras dos textos-base do ENEM, para compor sua escrita, como por exemplo, “brasileiro” e “trabalho infantil”. A presença da língua de sinais também permeia boa parte do texto, como “sofrer” na penúltima linha, onde deveria escrever “sofrem”. Esta é uma das características dos processos centrais da interlíngua descrito por Selinker (2020), que denomina de transferência linguística. A pessoa surda toma a Libras como base na escrita da língua portuguesa.

Há uma dificuldade em distinguir palavras femininas e masculinas e seus respectivos artigos, em: “A Brasileiro”.

O estudante escreveu seu texto em apenas um parágrafo. Aparentemente, os conceitos passados através do vídeo e da explicação da pesquisadora não foram totalmente assimilados.

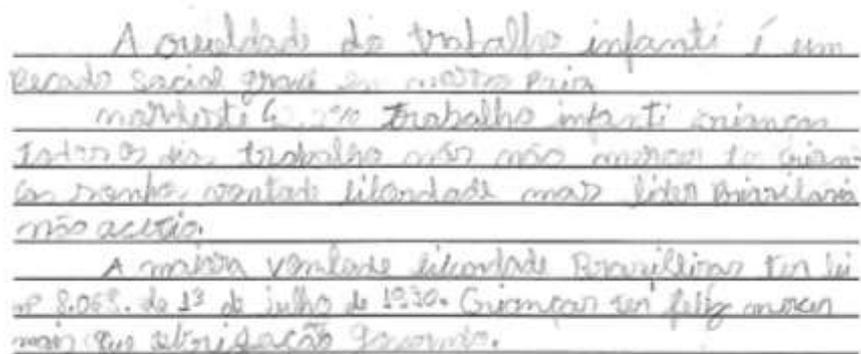


Imagem 17: primeira escrita do estudante 02.

O segundo estudante estruturou seu texto em três parágrafos: introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme explicação do vídeo e da pesquisadora. Isto

demonstra que compreendeu boa parte do conceito de parágrafo.

Percebe-se que palavras que deveriam ser maiúsculas estão na forma minúscula e o contrário também aconteceu, como vemos em “nordeste” - começa uma frase e está minúscula - e “Brasileiras” - que deveria ser minúscula.

Procura palavras dos textos-base do ENEM para compor sua escrita, tais como “crueldade, trabalho e Nordeste”. Há também marcas da estrutura da língua de sinais: “merecer e ter” na quarta linha. Estes verbos estão no infinitivo sem fazer a conjugação adequada. Há aqui a transferência linguística, descrita por Selinker (2020).

### **Descrição da terceira intervenção**

No primeiro momento foi passado novamente o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Q2uAVD5iWeM>, pois o primeiro estudante mostrou, no encontro anterior, não ter se apropriado da estrutura do texto dissertativo-argumentativo.

Logo depois, foi solicitado que pegassem os textos-base do ENEM e circulassem os artigos definidos: a, as, o e os. Em seguida, foi pedido que observassem o final das palavras, que vinham logo depois. Foi explicado que se a palavra terminasse com a, o artigo adequado para estar na frente dela, seria “a”. A mesma base da explicação para os demais, entretanto, enfatizando também que os artigos que tem “s” estão indicando plural. Outro ponto importante que foi destacado é que nem sempre no final da palavra irá ter um artigo, mas que com uma boa frequência de leitura iriam se apropriar mais do artigo adequado para essas palavras.

Em seguida, foi realizado um momento para ampliarem o seu vocabulário, com as seguintes palavras: infantil, crueldade e garantia. Elas estão nos textos-base trabalhados. Segundo Biderman (1996, p. 27), o vocabulário “exerce um papel crucial na veiculação do significado, que é, afinal de contas, o objeto da comunicação linguística”.

Optamos por fazer a reescrita dos textos produzidos pelos estudantes da intervenção passada. Seguimos com essa estrutura de intervenção: temática nova e na próxima intervenção sua reescrita. Santos (2011) diz que a reescrita oferece um percurso de reelaboração; é onde acontece a devida intervenção e o educador pode

fornecer ao educando um retorno do que ele desenvolveu. Assim, possibilitando a ele uma reflexão sobre sua produção.

Nesta primeira reescrita, foi trabalhado como os estudantes poderiam reorganizar seu texto e suas ideias, oferecendo-se ainda um padrão de escrita<sup>8</sup>, sem aprofundar a explicação de como fazer pontuação, uso de conectivos e outros.

### Análise da reescrita

No Brasil ainda há trabalho escravo de crianças, pois tem uma grande desigualdade social. As crianças sofrem por que não estão na escola. Muitas famílias precisam da dinheiro para ajudar dentro de casa. É importante a crianças não trabalhem e de garantir que a criança não pode estudar. O governo não precisa diminuir a desigualdade social com políticas públicas.

Imagem 18: primeira reescrita do estudante 01.

O estudante sinalizava<sup>9</sup> suas ideias e a pesquisadora indagava sobre como poderia ser colocado no português escrito. Depois de sua resposta, a pesquisadora sinalizava como seria transcrito para o português escrito. Na reescrita deste mesmo texto, foi mostrado ao estudante, que tinha colocado todas suas ideias em um único parágrafo, na primeira escrita que, quando ideias semelhantes terminavam, precisava-se mudar de parágrafo.

Por fim, foi solicitado que pegassem o primeiro texto e sua reescrita e olhassem o que mudou na reorganização do texto e na escrita das palavras.

A condição do trabalho infantil é um recado social grande em nosso país. No Nordeste 42,2% segundo o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 42,2% das crianças trabalham no mercado. Elas tem os horários interrompidos. O recado grande é que não estão na escola e a criança perde a liberdade de estudar e as alegrias da infância. A lei nº 2.689 de 13 de junho de 1930 aponta que a criança não pode trabalhar. Ela se forma. Criança desfruta a liberdade e também para a criança, assegurando de ela dentro da escola e longe do trabalho infantil e garantindo a lei.

Imagem 19: primeira reescrita do estudante 02.

<sup>8</sup> Caso o estudante escrevesse o verbo no infinitivo ou sem conectivo, era mostrada a grafia correta.

<sup>9</sup> No momento da análise das escritas e reescritas, o termo “sinalização” é usado para dizer que está sendo executado algum sinal em Libras.

O mesmo procedimento foi realizado com o estudante 02.

No primeiro texto ele trouxe um dado: “Nordeste 42,2% trabalho infanti” (grafia escrita de forma original). Foi observado que os estudantes relatam alguns dados sem informar a fonte. O dado estava no texto-base do ENEM, onde constava a fonte. Foi apontada a importância de se colocar a referência, de onde eles estão sendo mencionados, sobretudo no texto dissertativo-argumentativo. Na reescrita, ele coloca que esse dado foi do IBGE.

### Descrição da quarta intervenção

No primeiro momento, foram apresentadas imagens sobre a temática do texto *Caminhos para combater o racismo no Brasil* (ENEM, 2016). Logo em seguida, foi solicitado que expressassem o que sabiam sobre a temática em Libras e compartilhassem suas ideias. Depois disto, os textos-base do ENEM foram traduzidos em Libras pela pesquisadora.



**Imagem 20: racismo.**

Fonte: Gonçalves, 2017.



**Imagem 21: racismo.**

Fonte: Roseno, 2019

Foi solicitado que apontassem palavras no texto, cujos significados eles não sabiam. Foram citadas ascendendo, injúria e unanimidade. Dentro do contexto, foram explicados os seus significados e as maneiras que elas podiam ser utilizadas. Foi estipulado que escolhessem até três palavras, por causa do tempo em realizar as demais atividades.

Na sequência, a pesquisadora selecionou as palavras papel e mundo, que também estavam nos textos-base do ENEM. Foi realizada a datilogia da palavra *papel* e perguntado o sinal dela e o que seria; e posteriormente com a palavra *mundo*. Tinham o conceito de que papel seria o material que utilizam para escrever e mundo o planeta Terra. Então, foi explicado que essas palavras dentro do texto

possuíam outro significado. Por exemplo: “papel” estava relacionado à função que a humanidade estava exercendo e “mundo”, estava relacionado aos produtos que a humanidade produzia.

Logo após, foi solicitado que escrevessem seus textos. Neste momento, poderiam perguntar alguma coisa que estivessem com dúvidas, inclusive sobre a ortografia das palavras, mas era um momento de escrita livre.

### Análise da escrita

O racismo e injúria racial o negro  
 julgar sociedade pensar que roubar e pobre e  
 cabido sabe e cabido tudo é crime que fatura  
 racismo humano  
 provocar racismo quem é real racismo vim de  
 pelo eu não lá não ainda provado com  
 chigo mais por por provado racismo  
 precisa Humanidade falar racismo e não mais  
 provado racismo deixar em paz.

Imagem 22: segunda escrita do estudante 01.

Percebe-se que, no segundo parágrafo, o participante começa escrevendo “provocar” com letra minúscula e o verbo está no infinitivo; além deste, outros também estão, como “pensar” na segunda linha e “deixar” na última. Na linha sete, escreveu “racismo” com r maiúsculo e na linha oito “humanidade” com letra maiúscula.

A presença da língua de sinais está na estrutura das frases, verbo no infinitivo e ausência de alguns conectivos. Na primeira e segunda linha, temos o seguinte: “o racismo e injúria racial o negro julgar sociedade pensar que roubar e pobre”. Percebe-se que ele acredita possuir o suficiente da língua-alvo, utilizando palavras que não estão na norma padrão. Esta é uma das características dos processos centrais da interlíngua descrito por Selinker (2020), denominado de estratégias de comunicação em segunda língua.

O racismo ou império racial. Antes esse poder e a  
 ascendência a condição de trabalho livre, o negro de  
 tra jurgado a novas formas de a planície, na linha que  
 unificam integrando na sociedade e no mundo cultural  
 ao exercício de seu antigo papel.  
 Por isso, em termos de amalfabetização de cujas qualidades  
 e de mentalidade dos negros, muitos que em terras de  
 apenas alguns para os negros de cidades indiferença  
 na das demais.  
 Enfim, essa lei é importante, no Brasil, precisa  
 segregação racial e racismo contra a população  
 negra também, mesmo racismo racial.

Imagem 23: segunda escrita do estudante 02.

Embora o estudante tenha começado todos os parágrafos com letras minúsculas, dentro do texto a palavra “brasil”, na linha dez está com letra minúscula. Isto aponta que ainda não se apropriaram deste campo da escrita.

Na linha quatro, escreveu “mundo cultural” e na linha cinco “papel”, mostrando que estava incluindo no seu vocabulário os conceitos apreendidos na intervenção passada. Observamos que a pessoa surda consegue identificar e utilizar estratégias eficazes para seu aprendizado de L2. Esta é uma das características dos processos centrais da interlíngua descrito por Selinker (2020), que denomina de estratégias de aprendizado de segunda língua.

Ambos os estudantes ainda buscam palavras dos textos-base do ENEM para compor sua escrita. Entretanto, conseguem expressar sua opinião sobre a temática tanto na Libras, como também na escrita.

### Descrição da quinta intervenção

Antes de começar a reescrita, fizemos um momento de intervenção sobre o uso de verbos. Este aconteceu, também, na sétima intervenção, para que houvesse uma maior apropriação deste campo do conhecimento. Citaremos um dos exemplos utilizados abaixo:



Imagem 24: paz.

Fonte: Jovem Pan, 2022.



Imagem 25: amor.

Fonte: Super Interessante, 2001.



Imagem 26: pessoas felizes.

Fonte: Segredos do mundo, 2020.

A paz e o amor **trazem** felicidade.



A paz **traz** felicidade.



O amor **traz** felicidade.

O uso do recurso visual, mais uma vez, é utilizado como estratégia de ensino, Lodi *et al.* (2010) pontuam que ele é um facilitador na aprendizagem da pessoa surda. Escolhemos o verbo “trazer”, mas esta atividade aplica-se a qualquer verbo. O conceito de verbo foi trabalhado dentro de um contexto visual, escrita de palavras e imagens e em uma perspectiva de letramento.

Depois de trazer alguns exemplos do uso de verbos, foi realizada a reescrita do texto. Primeiro, foi trabalhado como poderiam reorganizar seu texto e suas ideias. Quando sinalizavam o que haviam escrito, a pesquisadora indagava: *Como podemos escrever isto no português escrito? Você acha que escreveu de maneira adequada?* Então, era sinalizado como seria no português escrito pela pesquisadora, caso não conseguissem expressar-se de maneira adequada. Foi-lhes oferecido um padrão de escrita, aprofundando mais o uso dos verbos.

### Análise da rescrita

O racismo e injúria racial  
 é comum acontecerem com pessoas negras  
 por exemplo: cabelo duro, ruivo e ruivo,  
 são palavras usadas para pessoas negras.  
 O respeito precisa acontecer para todos  
 as pessoas negras. O que não pode é as  
 ofensas públicas e privadas, aceitar este  
 tipo de postura e denunciar. Caso as  
 instituições não façam a denúncia,  
 algumas pessoas que o bressão este tipo de  
 comportamento, pode fazer.  
 É necessária maior fiscalização do poder  
 público em punir este tipo de crime.

Imagem 27: segunda reescrita do estudante 01.

A primeira escrita do texto estava assim: “o racismo e injúria racial o negro jugar sociedade pensar que rouadar e pobre e cabelo sujo...”. Na reescrita resgistrou-se: o racismo e injúria racial é comum ocorrerem com pessoas negra por exemplo: “cabelo duro, sujo e pobre são palavras usadas para pessoas negras.” Percebe-se que o texto ficou com mais coerência e coesão, mantendo-se a reflexão inicial.

O racismo e a injúria racial são crimes, mas Brasil no mundo as pessoas negras sofrem com a exclusão. Mesmo que hoje seja proibido a prática do racismo, ainda há um racismo velado. Por isso precisa-se no mundo do trabalho.

A pessoa negra sofre o índice de 20%, sendo menor que a pessoa branca.

O Brasil precisa investir em política educacional e uma conscientização de que todos são iguais, pois não devemos assumir o racismo em diferentes e as condições salariais são melhores.

Imagem 28: segunda reescrita do estudante 02.

Na reescrita do texto, o estudante trouxe novas ideias para reestruturar seu texto, como pode ser visto, no segundo parágrafo: traz um dado do IBGE sem colocar o nome da instituição por extenso, mas já compreendeu que precisa colocar a fonte. Isto indica que, na reflexão sobre a temática, percebeu que poderia usar outro termo e argumento. Percebe-se que não se apropriou da separação silábica, por isso será incluído na próxima intervenção, uma atividade sobre essa questão.

### Descrição da sexta intervenção

Foram entregues os textos-base do ENEM (2021) com a *temática Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil*. Depois, foi solicitado que identificassem no texto palavras que começam com letra maiúscula. Em seguida, foram feitos os seguintes questionamentos: “existem palavras com nome de pessoas, lugares, instituições e siglas, pois, elas são escritas com letra maiúscula? Observaram que nem todas têm o perfil que descrevi, porque quando começa uma frase depois do sinal de ponto final, interrogação e exclamação a primeira letra é maiúscula”. As atividades foram realizadas dentro do contexto do texto, sem palavras isoladas, em uma perspectiva de letramento, para que compreendessem o todo.

A palavra “Brasil” já apareceu nos textos produzidos por vocês, como ela é nome de um lugar, se escreve com letra maiúscula, mas quando se refere a brasileiro(a) se escreve com minúscula, pois é a pessoa que nasceu naquele lugar.

Foi percebido que quando vão separar as sílabas têm dúvidas sobre como realizá-la. O dicionário é um bom instrumento, no momento que estiverem com dúvidas, é possível encontrar o significado das palavras e como separá-las. Nos próximos encontros, serão disponibilizados dicionários para suas consultas, caso precisem. Entretanto, foi trazida uma atividade para refletirem mais sobre esse conteúdo. Observação: toda sílaba precisa ter uma vogal.

A imagem abaixo é um dos exemplos trabalhados e algumas palavras foram retiradas de suas escritas anteriores. O recurso visual, mais uma vez sendo utilizado como instrumento de aprendizado da pessoa surda.



**Imagem 29: bandeira do Brasil.**

Fonte: própria autora

Depois foi apresentada uma imagem sobre a temática do texto. Logo em seguida, foi solicitado que expressassem o que sabiam sobre a temática em Libras. Depois disto, os textos-base do ENEM foram traduzidos em Libras pela pesquisadora.



**Imagem 30: registro de nascimento.**

Fonte: ClickGuarulhos, 2021.

Foi solicitado que apontassem palavras no texto, cujos significados não soubessem e os estudantes apontaram as palavras invisibilidade, expressões e sacoleja. Dentro do contexto que estava posto, foram explicados os seus significados e as maneiras que elas podiam ser utilizadas.

Depois, a pesquisadora selecionou a palavra *estado*, que também estava nos textos-base do ENEM. Foi realizada a datilografia da palavra estado e perguntado sobre o sinal dela e o que seria. Os estudantes concebiam a palavra estado como sendo um território do país, por exemplo: Pernambuco. Neste momento, a pesquisadora ampliou os significados atribuídos à palavra, sobretudo o de nação brasileira, presente nos textos do ENEM.

### Análise da escrita

O Registro Civil é importante  
 estudar e trabalhar para poder mais coisas  
 fazer sendo sem os outros.  
 O controle é mais antes que importante  
 CFP e nome da minha vida que sempre controla  
 o direito de estudar humilhado que lutar  
 mais importante mais e outro que melhor é  
 diminuir.

Imagem 31: terceira escrita do estudante 01.

Percebe-se que a ideia central exposta pelo participante é o registro civil é importante, pois cada pessoa para estudar, trabalhar e obter outros documentos necessita, dele. “É importante estuda e trabalho” na primeira e segunda linha e “CFP” na quinta linha. Além disso, as pessoas “humildades” são aquelas que têm dificuldades em ter o registro civil. “As pessoas humilhado que lutar”, na sexta linha.

Na reescrita deste texto, na próxima intervenção, as ideias serão reorganizadas. Além disso, será aprofundado a coerência textual com o uso adequado dos verbos e estrutura frasal.

Nota-se que o estudante ampliou sua compreensão sobre a estrutura textual e características semânticas da língua-alvo. Entretanto, o fato do texto possuir três parágrafos não significa, necessariamente, que as ideias estão proporcionalmente coerentes, no que deveria estar contido neles. Esta é uma das características dos

processos centrais da interlíngua descrito por Selinker (2020) que denomina de supergeneralização do material linguístico da língua-alvo.

O registro de nascimento é que é importante, ~~mas~~  
 se não tem o registro de nascimento quem não consegue ~~trabalhar~~  
 trabalhar  
 Porque esse é importante que escola e trabalho, esse  
 falta porque não o registro de nascimento por isso  
 não dá para esse pessoa não saber, também porque não sabe  
 ter acesso  
 (É interessante esse já criar uma lei de validade de dizer  
 isto é o registro de nascimento gratuito em Brasil)

**Imagem 32: terceira escrita do estudante 02.**

Nota-se que na quarta linha, o estudante faz menção de uma lei sem especificar qual seria. Este ponto, também, será trabalhado na reescrita.

Compreendeu, ainda, a importância de ter o registro civil para estudar e trabalhar. Na quarta linha está: “lei importante que escola e trabalho”. No último parágrafo, não ficou claro se estava dizendo que a lei dava direito ao registro de nascimento de forma gratuita ou que precisava criar alguma lei específica. Na reescrita a reorganização destas ideias foram trabalhadas.

Percebeu-se que no momento da tradução, buscavam associar os sinais a palavras que já conheciam. Acreditamos que a compreensão do texto está relacionada à sua tradução em língua de sinais, então na próxima temática, não começamos fazendo a tradução.

### **Descrição da sétima intervenção**

Antes da reescrita do texto, continuamos com a atividade sobre verbos, realizada na quinta intervenção. Focamos nos seguintes verbos: haver, ter e chegar.

Na reescrita, analisamos parágrafo por parágrafo. Depois que o estudante sinalizava o que tinha escrito, a pesquisadora fazia um português sinalizado<sup>10</sup>. Isto, também, ocorria no momento de sinais de pontuação. Embora na estrutura da Libras não precise fazer uso de alguns conectivos, no português há esta demanda. Então, sinalizá-los foi um instrumento importante para compreenderem a estrutura da

<sup>10</sup> Português sinalizado segundo Gesser (2009) é realizar/atribuir um sinal para cada palavra da frase.

Língua Portuguesa escrita.

### Análise da rescrita

O registro civil é importante, porque dá acesso a escola e trabalho, a população luta para ter este documento. Para ter outros documentos como por exemplo: CPF é necessário o registro civil. nele consta o nome completo e outras informações importantes para a pessoa. Entretanto, ainda há muitos brasileiros sem este documento. O governo brasileiro ~~precisa tomar~~ precisa promover ações para que todo brasileiro tenha este documento por exemplo: colocar pontos estratégicos de atendimento a população que precisa.

Imagem 33: terceira rescrita do estudante 01.

Percebe-se que o texto está com mais coesão e coerência. Os verbos não estão no infinitivo. Até o verbo com a grafia em desacordo com a Língua Portuguesa, por exemplo: “tinha”, na linha doze, que deveria ter sido escrito “tenha”, há uma tentativa do participante em pensar como escreveria em uma forma distinta do infinitivo. Outro ponto interessante é que, na linha dez, ele escreve “brasileiro” com letra maiúscula, mas depois percebe que era com letra minúscula e tenta consertar, ativando conhecimentos, possivelmente, adquiridos no processo de intervenção desta pesquisa.

O registro de nascimento é importante, pois se a pessoa não possui este documento há várias impedimentos na sua vida. A lei nº 9524 de 1997 é importante, porque dá acesso a possibilidade de registro de nascimento. Assim, as pessoas podem ir para escola e trabalhar. Mas há pessoas que não tem a lei e não tem acesso a informação. A lei é importante, mas as pessoas precisam de ajuda ter o registro. O Brasil brasileiro precisa fazer com que esta informação chegue na população.

Imagem 34: terceira rescrita do estudante 02.

A lei que o estudante tinha mencionado, em sua primeira escrita deste texto, agora aparece com sua identificação. Há também uma elucidação na organização das ideias. Ele também demonstrou estar se apropriando da grafia, quando registra o

verbo “ten” na sexta linha deveria ter sido escrito “têm” e “precisan” na oitava linha deveria ter sido escrito “precisam”. Entretanto, há um busca do estudante em expressar a escrita adequada.

### Descrição da oitava intervenção

Durante os encontros, foi observada, ainda, uma dificuldade em realizar a pontuação do texto. Havia uma recorrência de pausa para perguntarem se a pontuação estava adequada. Foi realizado, assim, um momento de aprofundamento deste campo do conhecimento.

Barros (2018) afirma ser fundamental para essa aprendizagem os educandos associarem as expressões não manuais e dos gestos aos sinais gráficos de pontuação, por exemplo, através da expressão facial e do sinal de pontuação, respectivamente.



**Imagem 35: expressões faciais interrogativas em Libras.**

Fonte: <http://aevg-libras-portifolio.webflow.io/unidade-1>.

Barros (2018) ainda pontua que o alvo do texto escrito é a leitura; por isso, é que ele tem recursos gráficos convencionais para direcionar o ato de ler e os sinais de pontuação, considerados como marcadores prosódicos gráficos na Língua Portuguesa, tendo a função de orientar e apresentar variações melódicas e comportamentais ao leitor.

Os marcadores prosódicos de interrogação e exclamação os que interessam nesta pesquisa, a leitura desses sinais de pontuação requer o apoio em gestos e expressões faciais para enfatizar o sentido e dar mais coerência e trazer a leitura para mais próximo da fala, bem como Pacheco (2006, p. 206) ressalta “a escrita então possui um gama de recursos, dentre eles, os sinais de pontuação, que são usados para representar nuanças da

fala, que devem ser recuperados pelo leitor, deixando mais próximo da língua oral” (BARROS, 2018, p.12).

Enregamos a nova temática do texto do ENEM (2017) “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil. Depois, foi solicitado que realizassem a leitura. Logo em seguida, disseram: precisamos que realize a tradução. Isto aponta para a necessidade da Libras trazer as primeiras informações do texto, no processo de aprendizagem do português escrito.

Essa temática já era conhecida pelos surdos; por isso, exclusivamente neste momento, as imagens que eram trazidas no início de uma nova temática não foram apresentadas. Percebe-se que alguns recursos visuais não são necessários quando já se apropriaram do conhecimento pretendido. O objetivo é que escrevam e leiam com autonomia. Depois disto, os textos-base do ENEM foram traduzidos em Libras pela pesquisadora.

Foi solicitado que escolhessem palavras no texto, cujos significados não sabiam e os estudantes apontaram: habilidades, negligência e sensoriais. Dentro do contexto, foram explicados os seus significados e as maneiras que elas podiam ser utilizadas. Posteriormente, selecionamos a palavra “assistida”, que também estava nos textos-base do ENEM. Foi realizada a datilogia da palavra “assistida” e perguntado o sinal dela e o que seria. Os estudantes tinham o conceito de que a palavra “assistida” era o ato de “ver”. Neste momento, a pesquisadora ampliou os significados atribuídos à palavra, sobretudo o de que é associada à palavra tecnologia, que tem como objetivo fornecer produtos, estratégias e outras ações para promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência, conceito presente nos textos do ENEM. Em seguida, realizaram a escrita dos seus textos.

## Análise da escrita

A educação deficiência deve ser  
 Surdos brasileiros mais brasileira  
 tentar.  
 O melhor que escolar bilíngue  
 educação brasileira e adulta  
 O melhor é mais Surdos vai embora  
 educação como certa a vida que é isso.

Imagem 36: quarta escrita do estudante 01.

Neste dia, o estudante não estava se sentindo muito bem, pediu para se retirar na sala e voltou depois de alguns minutos. No seu retorno foi perguntado se queria deixar para fazer o texto em outro momento, mas preferiu continuar.

Esta situação é importante para que seja um reflexo de que a aprendizagem também está associada a outros fatores, para além do uso de instrumentos metodológicos e didáticos mais apropriados, como o social, cultural, comportamental, emocionais físicos e outros (TOPCZEWSKI , 2000).

Na segunda linha, a palavra “Surdo” está escrita com letra maiúscula, como se desejasse deixar o surdo em um lugar de destaque. Percebe-se que essa temática mexeu com o aspecto emocional do estudante. Nesta mesma linha, escreveu brasileira com letra minúscula, mostrando que internalizou mais este conceito.

O texto está com elementos da língua de sinais, na quarta linha, por exemplo: “o melhor que escolar bilíngue”. Em outras escritas dele, “escola” estava com a grafia adequada, mostrando que mesmo o aprendiz tendo se apropriado de um determinado apredizado, no processo de interlíngua, podendo voltar a escrever na sua primeira língua, sobretudo quando está com uma demanda emocional maior.

O objetivo para a formação educacional de surdos no Brasil  
 é proporcionar uma comunicação apropriada em língua  
 de todos a partir de uma situação.  
 Porque esse é o direito de todos os cidadãos brasileiros  
 segundo a Constituição Brasileira de 1988.  
 todos os cidadãos brasileiros têm o direito de aprender a língua  
 de todos a partir de uma situação.  
 de todos a partir de uma situação.

Imagem 37: quarta escrita do estudante 02.

Percebe-se uma maior clareza na organização de suas ideias. No primeiro parágrafo, aponta que os desafios da aprendizagem da pessoa surda estão desde o início de sua vida e a palavra “crescer” na terceira linha tem a conotação de que deseja que a pessoa surda cresça tendo a oportunidade de aprender. No desenvolvimento, cita a Lei nº 10.436, que dá direito a uma educação bilíngue para a pessoa surda e por último conclui com o advérbio “enfim” compreendendo neste momento deve concluir seu pensamento. A apropriação do conhecimento sobre a estrutura do texto aumentou.

### Descrição da nona intervenção

Antes da reescrita do texto, continuamos com a atividade sobre verbos, realizada na quinta intervenção. Focamos nos verbos ter, crescer e dar. O verbo ter foi trazido novamente, neste momento, pois foi usado com mais frequência e ainda precisavam refletir mais sobre o seu uso.

Na reescrita, analisamos os textos parágrafo por parágrafo. Depois que o estudante sinalizava o que tinha escrito, a pesquisadora fazia um português sinalizado. Isto também ocorria no momento de sinais de pontuação. Gostaríamos de enfatizar que o português sinalizado não é adequado na interpretação e tradução da Libras. Este foi um recurso para atingir a aprendizagem da segunda língua, o português escrito. Esta ação possibilitou que os estudantes comparassem as duas línguas: português escrito e Libras e compreendessem ainda mais as diferenças entre elas.

### Análise da reescrita

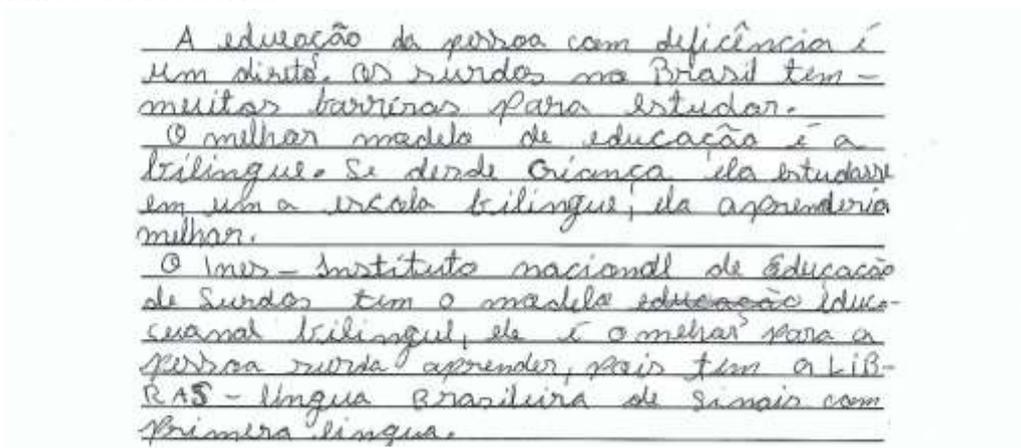


Imagem 38: quarta reescrita do estudante 01.

O estudante, na reescrita, decidiu incluir o INES no seu texto, momento em que a pesquisadora pontuou a importância de colocar por extenso o nome da instituição, como também a palavra Libras.

Ele aponta seu posicionamento sobre a temática, na quarta linha: “o melhor modelo de educação é a bilíngue”. Depois, explica que se a pessoa surda tivesse esse modelo educacional, aprenderia melhor (quinta, sexta e sétima linhas). Percebe-se, na reescrita, um crescimento na reorganização das ideias.

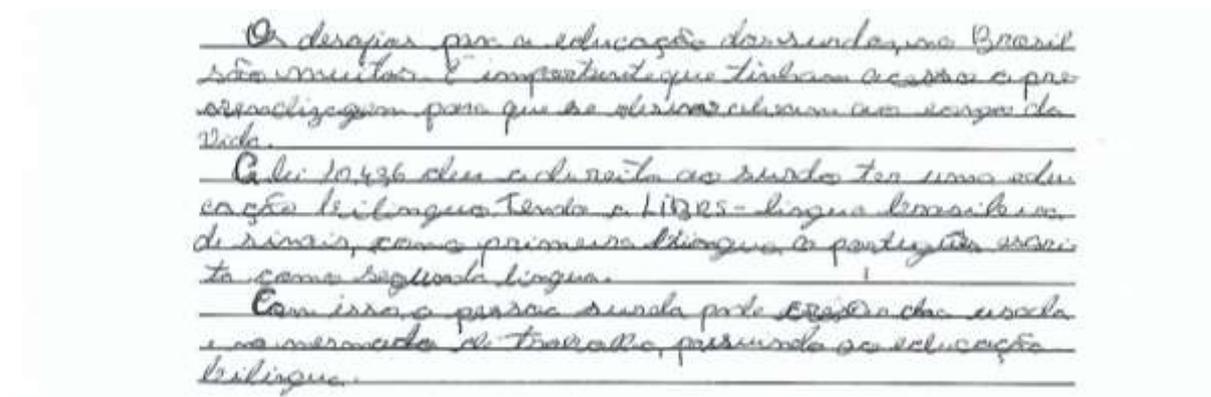


Imagem 39: quarta reescrita do estudante 02.

Depois que o estudante concluiu o texto, ficou observando e voltou a todos os parágrafos e destacou mais uma vez a primeira letra. Era como se estivesse reafirmando o aprendizado (no início do parágrafo se escreve com letra maiúscula).

O texto do segundo estudante, também, ficou com mais coerência. No último parágrafo foi incluída a palavra “mercado” explicada e sugerida pela pesquisadora. Foi pontuado que o uso de alguns termos enriquecem a escrita. Com isso, o participante utilizou a sugestão da pesquisadora.

### Descrição da décima intervenção

No primeiro momento, foram apresentadas imagens sobre a temática do texto *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira* (ENEM, 2015). Na sequência, foi solicitado que expressassem o que sabiam sobre a temática em Libras e compartilhassem suas ideias. Esse momento, Santos (2011) denomina como pré-escrita, ou seja, a preparação para a escrita. Isto implica em seleção, avaliação do que vai ser escrito, discussões significativas para o educando, entre outros.

Depois disto, os textos-base do ENEM foram traduzidos em Libras pela pesquisadora.



**40: violência contra a mulher.**  
Fonte: Glock, 2022.



**Imagem 41: violência contra a mulher.**  
Fonte: Correio Brasiliense, 2023.

Antes de realizarem a escrita, fizemos algumas reflexões sobre o uso de conectivos. Fernandes (2012, p.62) explica que:

Essas omissões que ocorrem na Libras em relação aos artigos, preposições e flexões verbais ou nominais (gênero, número) nos levam a pensar que a gramática da Libras seria mais "simplificada" em relação ao português, mas não se trata disso. Enquanto que no português há elementos conectivos indicados com palavras, na Libras esses mecanismos são discursivos e espaciais, estando incorporados ao movimento ou em referentes espaciais.

Uma estratégia utilizada, na ocasião, foi o uso de classificadores<sup>11</sup> para explicar o uso de alguns conectivos. Segundo Quadros e Karnopp (2004), os classificadores são capazes de incorporar a informação verbal da sentença como, por exemplo, a forma do objeto, número e grau e, por essa razão, são denominados por alguns autores de "predicados complexos". Destacam que esse tipo de construção rompe com as regras fonológica, morfológica e sintática da Libras.

No exemplo a seguir, o primeiro classificador indica que várias pessoas estão andando e no segundo, elas se cruzam. Neste classificador é possível trabalhar o conectivo "e", que transmite a ideia de adição, como também toda a estrutura de uma frase.



**Imagem 42: classificadores.**  
Fonte: Júnior e Sousa, 2011.

<sup>11</sup> Pizzio, *et al.*, 2009 afirmam que "sua função é descrever visualmente a forma, o tamanho, a textura, o paladar, o cheiro, os sentimentos, o "olhar", os "sons" do material, do corpo da pessoa e dos animais".

Há conectivos na Libras, alguns são realizados por classificadores, mas já existem diversos sinais para alguns conectivos, como pontua Silvério (2021, p.22)

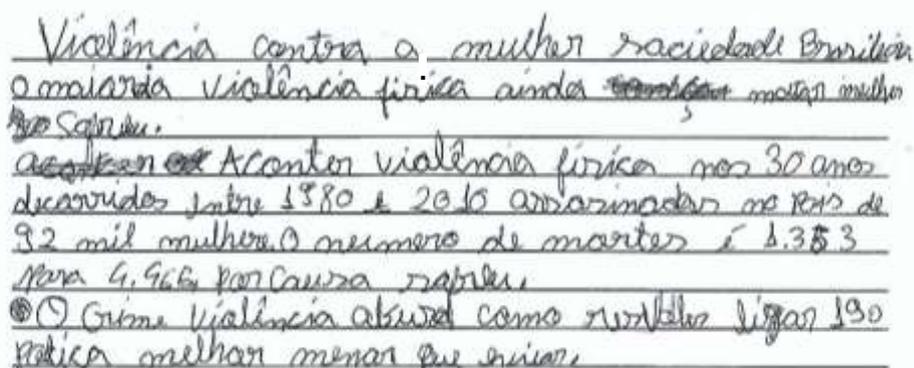
Diversos conectivos em LP possuem correlação direta com conectivos em Libras, havendo um sinal exato para uma palavra, como exemplo o conectivo adversativo referente à “MAS”, o explicativo referente à “PORQUE”, o de conclusão referente à “ENTÃO”, entre outros. Alguns outros conectivos não possuem essa correlação direta entre as línguas, como é o caso do conectivo de sequência temporal “ENQUANTO”. Dessa forma, a transferência de conhecimento linguístico entre a Libras e a LP escrita não acontece de maneira tão direta no desenvolvimento da leitura da L2.

No texto trabalhado, nessa intervenção, há os conectivos “que” e “mais”. Para estes existem sinais específicos. Quando aparecia conectivo como “enquanto” citado por Silvério, buscávamos sinônimos, por exemplo: “enquanto” geralmente tem uma conotação de “sempre que” e para estas palavras há sinais. Então, percebiam que poderiam ampliar seu vocabulário e diversificar o uso de palavras, quando fossem escrever.

Desse modo, além do uso de classificadores, podem ser usados sinais já existentes na Libras, não apenas no suporte da compreensão de conectivos, mas também em outros contextos.

Foi solicitado que escolhessem palavras no texto, nas quais não sabiam o seu significado e apontaram as expressões patrimonial e persistência. Foram explicados os seus significados e as maneiras que elas podiam ser utilizadas. Em seguida, realizaram a escrita dos seus textos.

### Análise da escrita



Violência contra a mulher sociedade Brasileira  
 O maior número de violência física ainda ~~ocorre~~ ocorre muitas mulheres  
 no Brasil.  
 Acontecer violência física nos 30 anos  
 decorridos entre 1980 e 2010 aproximadamente no Brasil de  
 92 mil mulheres. O número de mortes é 1.353  
 para 4.966 por causa rapto.  
 O crime violência sexual como resultado ligar 190  
 política melhor menor que antes.

Imagem 43: quinta escrita do estudante 01

O intervalo da última intervenção para esta foi de aproximadamente um mês.

Elas aconteciam, uma vez por semana. Entretanto, devido ao período de chuvas, ocorreram algumas faltas dos estudantes e logo depois aconteceu o recesso escolar. Este intervalo de tempo contribuiu na percepção de que alguns conceitos foram compreendidos.

O estudante estruturou suas ideias em três parágrafos, no último trouxe a reflexão de que, para que o quadro de violência contra a mulher mudasse, precisaria ser denunciado “ligar 190”, na oitava linha. No meio do segundo parágrafo, concluiu um pensamento e colocou ponto final e depois iniciou a frase com letra maiúscula, na sexta linha. Isto demonstra que compreendeu o que foi posto durante o processo de intervenção.

Há verbos no infinitivo como “acontecer”, na quarta linha, mas também escreveu verbos fazendo sua flexão: “sofreu” na terceira linha e decorridos na quinta linha e decorridos na quinta linha.

Estes elementos apontam para uma progressão na apropriação do português escrito.

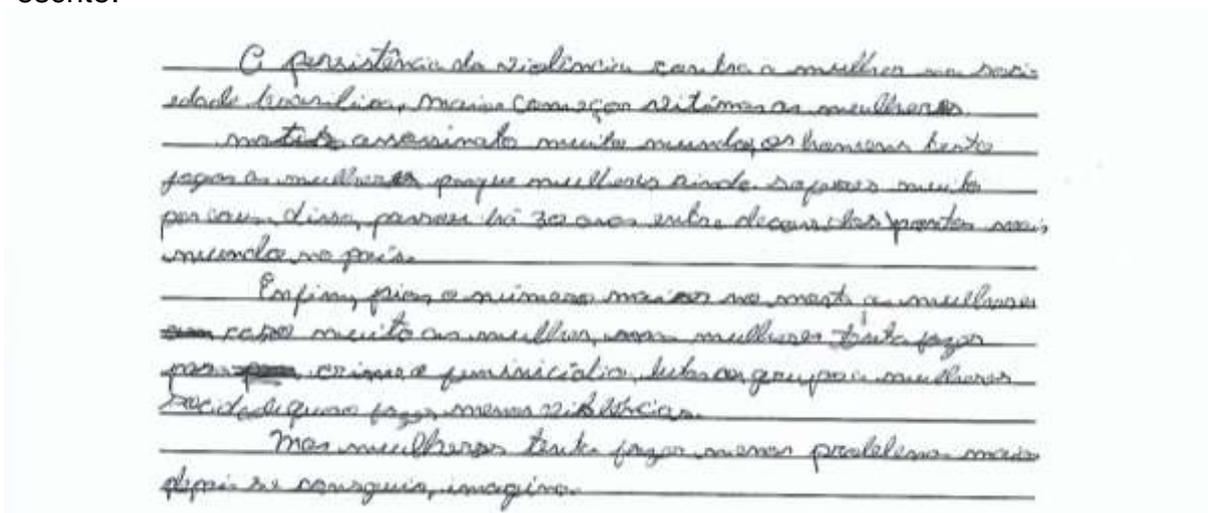


Imagem 44: quinta escrita do estudante 02.

O estudante começa seu texto com um artigo, apresentando uma estrutura da frase mais completa. Percebe-se que, na segunda linha, tem dúvidas de fazer o plural de mulheres, mas consegue escrever. Ele podia ter escrito mulher, que seria a estrutura da palavra em língua de sinais, mas fez a flexão da palavra. Isto demonstra que progrediu na apropriação do português escrito.

Na quinta linha, trouxe a informação que “há 30” anos a mulher sofre”. Este dado está no texto-base do ENEM; entretanto, não detalhou a fonte da informação. Este momento será refletido na reescrita do texto, na próxima intervenção.

Apesar de estar consciente da necessidade de fazer a referência, o erro acontece, comprovando que sente que não precisa fazê-la para se comunicar. Esta é uma das características dos processos centrais da interlíngua descrito por Selinker (2020) que a denomina de transferência de treinamento.

Traz o conceito de feminicídio como crime na nona linha. Durante este parágrafo, cita algumas vezes a palavra mulher. Isto demonstra que compreendeu que este crime é contra a mulher, mas ainda precisa organizar suas ideias na escrita.

Apesar de ter passado aproximadamente um mês desde a última intervenção, este participante também mostrou que internalizou a estrutura do texto, como por exemplo, ao tentar finalizar sua ideia com o advérbio “enfim” na sétima linha.

### **Descrição da décima primeira intervenção**

No primeiro momento, foi realizada a reescrita do texto, parágrafo por parágrafo. Depois que o participante sinalizava o que tinha escrito, a pesquisadora fazia um português sinalizado.

No segundo momento, que denominamos de autoavaliação, foi solicitado que expressassem em Libras o significado desses momentos de aprendizagem. O estudante 01 falou: “gostei muito, sinto que apreendi e gostei bastante de você (pesquisadora)” e o estudante 02, “escrever é difícil, mas aprendi muitas coisas e também gostei de você”.

Na sequência, foram apresentadas suas primeiras escritas (diagnose) e foi solicitado que lessem a atual. Realizou-se seguinte reflexão: Percebem que se apropriaram mais do português escrito? Ambos concordaram.

Por fim, a pesquisadora deu um *feedback* de como os estudantes se desempenharam no processo, registrando que o engajamento deles foi fundamental para que o aprendizado acontecesse.

## Análise da reescrita

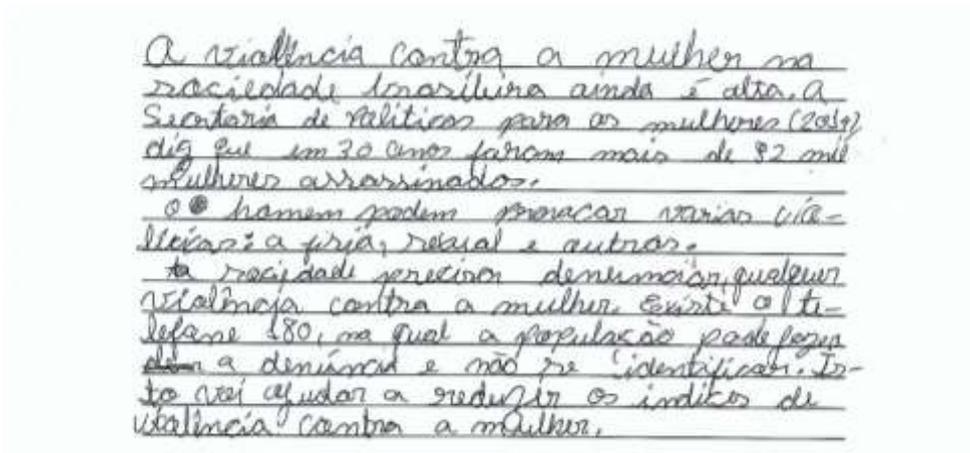


Imagem 45: quinta reescrita do estudante 01.

Percebe-se que, na reescrita, com as inferências do(a) educador(a), o texto cresce em qualidade da coerência e da coesão. Segundo Santos (2011), o *feedback* leva ao aprendizado.

Nota-se que ainda possuem dúvidas, como na escrita da palavra “violência” na primeira linha. Pergunta a pesquisadora usando datilologia, é assim a palavra: “viocencia” e depois fez o sinal da palavra. A pesquisadora fez a datilologia da palavra e ele conserta no seu texto. Outro ponto foi quando terminou de escrever e voltou ao texto, percebendo que tinha iniciado os últimos dois parágrafos com letra maiúscula e também consertou.

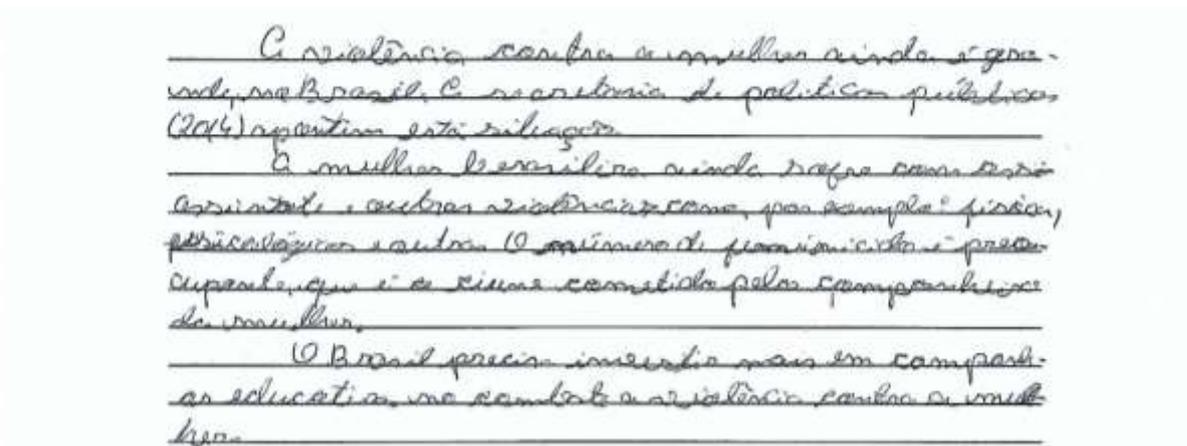


Imagem 46: quinta reescrita do estudante 02.

Percebe-se que, na reescrita, o texto cresceu em qualidade da coerência e da coesão. Ainda há dúvidas como, por exemplo, psicológica, na linha sexta, pois é uma palavra que possui mais letras e no momento que realiza separação silábica.

Observa-se que demonstram um emprego mais consistente da gramática da Língua Portuguesa escrita, em seus níveis morfológico e sintático, usando, mais adequadamente, os verbos, flexões nominais e elementos gramaticais.

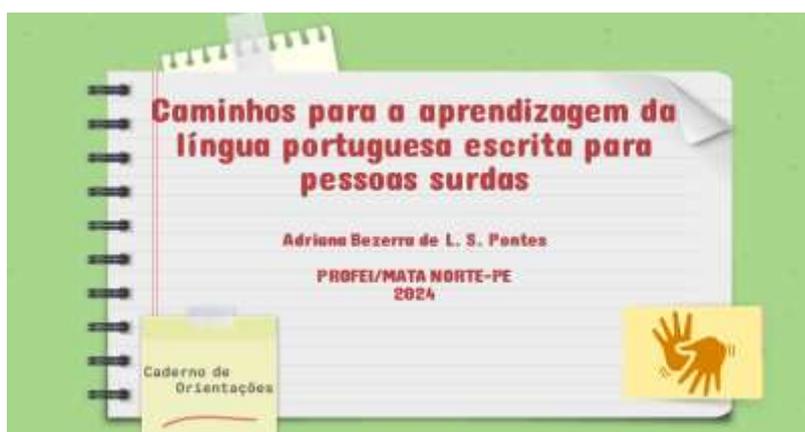
## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Como produto educacional, elemento resultante de todo estudo e pesquisa realizado até aqui, produzimos um Caderno de Orientações, intitulado “Caminhos para a aprendizagem da língua portuguesa escrita para pessoas surdas”, elaborado a partir das contribuições das pesquisas e estudos advindos das vivências no Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade de Pernambuco – Campos Mata Norte.

Esse Caderno de Orientações apresenta estratégias que consideram as especificidades do processo de aprendizagem da pessoa surda, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa escrita e foram adotadas, a partir de uma pesquisa bibliográfica construída no percurso do Mestrado em Educação Inclusiva e de uma pesquisa de campo.

Ele se destina a professores que desejam ter orientações para desenvolver o trabalho com educandos surdos, assim como aqueles que queiram ampliar seus conhecimentos a respeito dessa temática. Tem como foco, também, educandos surdos que já se apropriaram da língua de sinais e estão no percurso da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Na figura abaixo é possível observar a capa do Produto Educacional.



**Imagem 47: produto educacional**

Fonte: A autora (2024).

É possível acessar o produto educacional em questão, usando o QR CODE e link a seguir.



[https://drive.google.com/file/d/1sq9Ss1wEfl-7\\_y7zMVK6F8y\\_XUcTnyLc/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1sq9Ss1wEfl-7_y7zMVK6F8y_XUcTnyLc/view?usp=sharing)

O Caderno de Orientações visa a possibilitar reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizagem do(a) educando surdo(a) e contribuir com a ampliação de práticas que favoreçam o aprendizado da pessoa surda.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que ao longo da história da educação da pessoa surda no mundo o percurso foi de muita luta e sofrimento. Houve momentos neste percurso, que os ouvintes acreditavam que os surdos eram amaldiçoados e incompletos. Com isso, viviam à margem da sociedade e sobrevivendo da benevolência alheia.

Eram impedidos de se comunicarem com as mãos, forçando-os a utilizarem a voz. Com isso, acreditava-se que o ensino e aprendizagem eram pautados pela fala. Daí, surgiu o oralismo, concepção esta que discordamos ser a mais adequada para o ensino e aprendizagem da pessoa surda. Entretanto, ela ainda é escolhida por algumas famílias.

As concepções deste método acabam ainda refletindo na atualidade. Acredita-se que as barreiras de aprendizagens estão mais relacionadas a questões fonéticas, do que a métodos de ensino que não estão coerentes com a realidade linguística da pessoa surda.

A Constituição Brasileira (1988) determinou que a educação fosse para todos. Isto não significou que, imediatamente, a pessoa surda tivesse o direito de ser incluída de forma efetiva no ambiente escolar. Ela estava, neste espaço, mas sem ter acesso a todo o currículo escolar. O capacitismo era mais recorrente, recheado de barreiras, atitudinais e comunicacionais.

Isto tudo fez com que a escola não fosse um lugar acolhedor para a pessoa surda, culminando em não estarem na etapa de ensino adequada a sua faixa etária. Isto também ocorria porque, segundo Pinto *et al.* (2015), tinham acesso à Libras de forma tardia o que dificultava sua aprendizagem.

Identificamos que o surdo usuário de Libras que estuda a Língua Portuguesa, na modalidade escrita é um aprendiz de segunda língua (L2), por isso seu processo de aprendizagem de uma nova língua é semelhante ao dos demais aprendizes de qualquer outra segunda língua. Em outras palavras, ele é estrangeiro no sentido linguístico e tem suas especificidades, pois sua modalidade de língua é visuogestual.

O fato de escreverem verbos no infinitivo e a pouca utilização de conectivos, por exemplo, é porque buscam na estrutura da sua primeira língua, no caso a Libras recursos para escrever o português escrito. Isto está relacionado ao processo de interlíngua descrito por Selinker (2020). Mesmo que o aprendiz da segunda língua tenha internalizado determinados conhecimentos, não significa que não poderá

haver influência da primeira língua na escrita, pois a sua primeira língua é seu padrão de pensamento.

As dificuldades apresentadas por estudantes surdos(as) com distorção de idade/série no processo de aquisição do português escrito como L2 são semelhantes a outras dificuldades de aprendiz de uma segunda língua.

A autonomia, autoria e apropriação da escrita do português pela pessoa surda emergem nos diferentes momentos do educar. Na fase de aplicação da sequência didática, utilizada nesta pesquisa, por exemplo, quando havia um *feedback* da escrita, por parte da pesquisadora, os estudantes conseguiam refletir sobre quais aspectos precisavam melhorar, acomodar a aprendizagem e refazer a escrita. Esse fator aponta para a importância da presença da intervenção docente e no seu acompanhamento durante a aprendizagem dos conceitos.

No cenário de lacunas na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, encontra-se o professor de Língua Portuguesa, que, geralmente é fluente nessa língua, mas ainda pouco conhecedor da língua do(a) aluno(a) surdo(a), a Libras.

Notamos que é necessário que o docente compreenda que a pessoa surda pode aprender qualquer conhecimento e com isso compartilhar o conteúdo adequado. Mas isto, também, está atrelado ao fato do docente ainda não conhecer a estrutura linguística da Libras e como é o percurso da aprendizagem da pessoa surda. Assim, deve o professor se instrumentalizar de recursos necessários para seu fazer pedagógico.

Percebemos que há algumas compreensões por parte dos docentes que são bastante relevantes para o ensino e aprendizagem da pessoa surda: a Libras é a primeira língua e são pessoas visuais, havendo outros conhecimentos sobre a Libras que eles não possuem, como os parâmetros da Libras.

As estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito utilizadas pelos professores(as) de língua portuguesa, que participaram desta pesquisa são a utilização de recursos visuais e o fato de possibilitarem, na escrita do português, os estudantes surdos trazerem elementos da Libras.

Entendemos que ocorrem lacunas no processo formativo docente. O “como” fazer é proporcional ao “saber” fazer. As secretarias de educação precisam investir na formação continuada docente e isto deveria ser prioridade para que, com a melhoria da qualificação profissional, a pessoa surda pudesse ter uma educação de qualidade.

Compreendemos que o momento da entrevista com os professores forneceu elementos para planejar e vivenciar a sequência didática. Além disso, a diagnose e outras etapas dela, contribuíram significativamente. A sequência didática favoreceu na aquisição do português escrito como L2 para estudantes surdos(as) com distorção de idade/série. A última produção textual dos estudantes reflete um texto mais coeso e coerente.

Portanto, durante todas as intervenções desta pesquisa, constata-se a relevância do fazer docente na aprendizagem do português escrito para pessoas surdas. Ele também é um meio para a garantia de aprendizagem para todos com equidade e, de igual modo, a utilização de práticas pensadas para todos os(as) educandos(as) da escola, possibilitando o acesso do currículo a todos.

Os recursos visuais fazem parte do processo de letramento da pessoa surda, ou seja, é fundamental para sua aprendizagem uma pedagogia visual. Entendemos, assim, que a língua de sinais é uma língua gesto-visual, a não utilização de recursos visuais pode gerar dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Diante das análises dos resultados, percebemos que os recursos visuais pensados com base na pedagogia visual trabalhados durante todas as intervenções, conectados à mediação pedagógica facilitaram a compreensão da ideia central dos textos, pelos(as) alunos(as) surdos(as), contextualizando o que os textos abordavam. Além disso, permitiram um melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados.

Os recursos visuais fizeram parte das estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito L2 para estudantes surdos/as com distorção idade/série. Além deles, a utilização da própria Libras durante todo o percurso da sequência didática.

Apontamos para a necessidade de uma maior investigação na construção das estratégias usadas na argumentação pela pessoa surda. Percebemos que a dificuldade em defender certos argumentos na Língua Portuguesa escrita, também, está relacionada às dificuldades em defendê-los na língua de sinais.

Então, sinalizamos a importância de ser pesquisado com mais profundidade como se constroem os movimentos discursivos na língua de sinais e quais os pontos comuns e divergentes na argumentação na Libras e na Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Acreditamos que isso contribuirá ainda mais na percepção de como é o percurso da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por pessoas surdas.

Entendemos, paralelamente, que as trocas existentes na prática educativa, como as estratégias e metodologias de ensino são pertinentes para a aprendizagem, mas que também há outras questões que estão além dessas ações e que contribuem com um ensino efetivo e de qualidade.

Desse modo, a escola precisa avançar nas reflexões sobre a educação da pessoa surda, e esse elemento está diretamente relacionado às políticas públicas educacionais, isto é, compreendem um posicionamento político e social em defender a inclusão como parte indispensável de uma sociedade realmente democrática.

O acesso à escola não significa necessariamente qualidade de ensino. Esta pesquisa constatou que a qualidade da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, também está relacionada com a aquisição da Libras. Por isso, sugerimos como política de ensino a inclusão da Libras no currículo, a partir da educação infantil, nas escolas regulares de ensino. Isto não dará conta de toda a complexidade da inclusão da pessoa surda, mas é uma ação que corroborará para que ela aconteça.

Esperamos que a produção do Caderno de Orientações, produto desta pesquisa para os(as) professores(as) da sala de aula regular, do atendimento educacional especializado e demais interessados na área, seja um elemento que contribua para a inclusão da pessoa surda no ambiente escolar. Ele favorece o processo de ensino e aprendizagem do português escrito como L2 para estudantes surdos(as) com distorção de idade/série e demais estudantes surdos, que estão se apropriando da escrita do português.

Possivelmente, essas reflexões não conseguirão suprir todas as necessidades existentes na educação de Língua Portuguesa para surdos, mas, poderão facilitar a compreensão do ensino e aprendizagem do português escrito, baseando-se nas competências linguísticas dos aprendizes.

Acreditamos que esta pesquisa tenha despertado o interesse de outros pesquisadores, fornecendo instrumentos teórico-metodológicos para a ampliação deste estudo, assim como, possa contribuir para a formação dos participantes desta pesquisa, professores de Língua Portuguesa, de forma geral, professores do atendimento educacional especializado e a comunidade surda.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo, 2002.

APAE. **Organização da rotina autista em casa**. Disponível em: <https://www.apae.floripa.br/site/midias/blog/organizacao-da-rotina-autista-em-casa>. Acesso em: 26 de out. 2024.

BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225.

BARROS, D. *et al.* **O ensino da prosódia gráfica para surdos no nível fundamental**. 2018.

BASTOS, F.; LIMA, J.; ARENA, D. **Português para estrangeiros: a interferência da interlíngua na escrita de alunos hispano-americanos: um estudo de caso**. Comunicações, v. 23, n. 3, p. 75-89, 2016.

BIDERMAN, M. **Léxico e vocabulário fundamental**. Alfa: revista de linguística, v. 40, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 04 de ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. 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: 04 de Jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

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**. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 22 de ago. 2021.

BREITENBACH, F.; HONNEF, C.; COSTAS, F. **Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 24, p. 359-379, 2016.

BRITO, L. **Uma abordagem fonológica dos sinais da LSCB**. Revista Espaço, p. 22-45, 1990.

CALLAI, H. **Escola, cotidiano e lugar**. BUITONI, MMS (coordinador). Geografia, ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 25-41, 2010.

CARNEIRO, Otávio Felipe; DIAS, Wesley Mateus. **A compreensão responsiva no gênero discursivo texto dissertativo-argumentativo**. Revista Diálogo e Interação, v. 14, n. 1, p. 81-98, 2020.

CORREIO BRAZILIENSE. **Feminicídio: uma luta além das leis**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2023/11/6660571-feminicidio-uma-luta-alem-das-leis.html>. Acesso em: 02 de jun. de 2023.

COSTA, R. **Surdos: processos de ensino-aprendizagem na distorção idade-série dos alunos surdos do Ensino Fundamental e Médio**. São Paulo: Dialética, 2021.

CLIKGUARULHOS. **Como tirar registro civil de nascimento**. Disponível em: <https://www.clickguarulhos.com.br/2021/11/22/click-guarulhos-explica-como-tirar-o-registro-civil-de-nascimento/>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

CRUZ, C. **Proposta de instrumento de avaliação da consciência fonológica, parâmetro configuração de mão, para crianças surdas utentes da Língua de Sinais Brasileira**. 2008. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

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

AZEVEDO, L. *et al.* 63. **Libras como firmamento da cultura surda: extensão social, política e educacional**. Revista Philologus, v. 28, n. 84 Supl., p. 822-30, 2022.

DUARTE, S. *et al.* **Aspectos históricos e socioculturais da população surda**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 20, p. 1713-1734, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos da escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. **Libras em Contexto: Curso Básico - Livro do Professor.** ed. 6. Brasília/DF: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEEP, 2007.

FERNANDES, S. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, S. **Comunicação em Língua Brasileira de Sinais-Libras.** 2.ed. Universidade Federal do Paraná-UFPR. Curitiba, 2012.

FERRAZ, C.; MASCARENHAS, E. **Estratégia do Ensino de Libras como L2: Dicionário da Configuração e Mãos na Atuação dos Professores de Libras.** Revista Arqueiro, p. 62-71, 2017.

FERREIRO, E. El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. **Alfabetización, teoría y práctica**, v. 4, p. 118-122, 2001.

FONSECA, P. **Proposta de uma sequência didática para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para reescrita de um conto com alunos surdos do 4º e 5º ano** 18/05/2017 122 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: undefined.

FRANCO, S. **Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483-502, 2005.

GEDIEL, A. *et al.* **Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para jovens e adultos surdos: Relato de uma experiência.** Revista Escrita, v. 2012, n. 15, 2012.

GLOCK, C. **Mulheres pedem políticas efetivas contra feminicídio** Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/movimento/2022/05/mulheres-pedem-politicas-efetivas-contra-femicidio>. Acesso em: 02 de jun. de 2024.

GOÇALVES, B. **Dia Nacional de Combate à Discriminação Racial: senadores cobram fim do racismo e avanços na legislação.** Disponível em: <s://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/07/02/dia-nacional-de-combate-a-discriminacao-racial-senadores-cobram-fim-do-racismo-e-avancos-na-legislacao>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

GUEDES, P. C. **Olhar, imaginar, organizar, escrever.** In: \_\_\_\_\_. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 87-121.

GESSER, A. **LIBRAS?: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola, 2009.

KARNOPP, L; QUADROS, R. **Educação infantil para surdos. A criança de 0 a, v. 6, n. 214-230, p. 6, 2001.**

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). ENEM, 2005. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2021>>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). ENEM, 2015. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2021>>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). ENEM, 2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2021>>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). ENEM, 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2021>>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). ENEM, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2021>>. Acesso em: 05 de jan. 2024.

INSTITUTO. Locomotiva. **Brasileiros com deficiência auditiva estão mais distantes do mercado de trabalho que a população**. São Paulo. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/tv-brasil-apenas-37-dos-brasileiros-com-deficiencia-auditiva-estao-empregados>. Acesso em: 31 de ago. 2023.

JOVEM PAN. **Dia internacional da paz: porque é comemorado em 21 de setembro?** Disponível em: <https://jovempan.com.br/edicase/dia-internacional-da-paz-por-que-e-comemorado-em-21-de-setembro.html>. Acesso em: 05 de fev. de 2024.

DIAS JÚNIOR, J. F. ; SOUSA, W. P. A. **Libras III**. 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material didático).

LABORIT, E. **O voô da gaviota**. Best Seller, 1994.

LIMA, F. **A formação de professores para atuarem com o surdo**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 02, pp. 05-19, Junho de 2019. ISSN: 24480959.

LODI, A. ; HARRISON, K. ; CAMPOS, S. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOTA, N. **Trabalho Infantil**. Disponível em: <https://www.brasil247.com/charges/trabalho-infantil>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

O GLOBO. **Trabalho infantil é causa de abandono escolar e vulnerabiliza milhões no mundo**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/trabalho-infantil-causa-de-abandono-escolar-vulnerabiliza-milhoes-no-mundo-16401313>. Acesso em: 01 de jun. 2024.

OLIVEIRA, A. **Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear**. Revista virtual de estudos da linguagem (ReVEL), v. 10, n. 19, p. 150-84, 2012.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Pernambuco, 2020.

PINTO, A. *et al.* **Educação de surdos: novas formas de ensinar**. Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE, p. 173-184, 2015.

PIZZIO, A. *et al.* **Língua Brasileira de Sinais III**. Apostila UFSC. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, Santa Catarina, 2009.

QUADROS, R. ; KARNOPP, L. **Língua brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

QUADROS, R; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROSENO, R. **Dia da Consciência Negra: uma data para reafirmar a resistência ao racismo**. Disponível em: <https://www.renatoroseno.com.br/noticias/dia-consciencia-negra-resistencia-racismo-renato-rozeno>. Acesso: 01 de jun. 2024.

SANTANA, A. **Surdez e Linguagem: Aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Flexus, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Didática-Aprender a ensinar**. Edicoes Loyola, 1997.

SANTOS, J. *et al.* **Pedagogia visual na educação de surdos: uso de mapas conceituais como estratégia pedagógica**. Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, v. 5, 2018.

SANTOS, D. ; GOMES, I. ; SOUSA, W. **A relação entre a língua de sinais e o processo de alfabetização de crianças surdas**. In: I Congresso Nacional de Alfabetização, 2013, Belo Horizonte.

SANTOS, F. **O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras.** Inventário (Universidade Federal da Bahia. Online), v. 8, p. 1-16, 2011.

SECCO, L; SILVA, M. H. **Proposta de um ambiente interativo para aprendizagem em Libras gestual e escrita.** IN: XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Florianópolis, 2009.

SEGREDOS DO MUNDO. **Pessoas felizes – 13 atitudes que as diferem das pessoas tristes.** Disponível em: <https://segredosdomundo.r7.com/pessoas-felizes/>. Acesso em: 01 de fev. De 2024.

SELINKER, L. **Interlingua.** Revista Diadorim, v. 22, n. 1, p. 275-295, 2020.

SILVA, Carla Pareto da *et al.* **A produção acadêmica sobre português escrito para surdos: indicações para o ensino de preposição.** 2018.

SILVÉRIO, C. **Conectivos da Língua Portuguesa escrita: um estudo do processamento de leitura pelo surdo.** Juiz de Fora, 2021.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC. 2008.

SUPER INTERESSANTE. **Afinal o que é o amor?** Disponível em: [amorhttps://super.abril.com.br/historia/amor](https://super.abril.com.br/historia/amor). Acesso em: 01 de fev. De 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2012.

STAKE, E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Penso Editora, 2016.

STEYER, D. **“Não tem material didático para surdo; eu pesquiso a vida inteira”:** **impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos** 27/02/2020 144 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação.** São Paulo: Saraiva, 2009.

TOPCZEWSKI, Abram. **Aprendizado e suas desabilidades como lidar?.** Casa do Psicólogo, 2000.

THOMA, A.S. *et al.* **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em: 30 set. 2023.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e pesquisa, v. 31, n. 03, p. 443-466, 2005.

VITURINNO, Léo. **YouTube, 28 de outubro de 2016.**  
<<https://www.youtube.com/watch?v=Q2uAVD5iWeM>>. Acesso em: 04 de Maio 2023.

ZAQUEU, Livia Conceição Costa; ALVES, Dirce Socorro Ribeiro; DA SILVEIRA, Francisca Morais. **O processo de produção textual em língua portuguesa de estudantes surdos de uma escola pública: desafios e possibilidades.** Revista Educação Especial, v. 32, p. 1-22, 2019.

## APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/MS) PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa Estratégias de Ensino e Aprendizagem do português escrito como L2 para estudantes surdos/as com distorção idade/série, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Adriana Bezerra de Lima Silva Pontes e sua equipe Tarcia Regina da Silva.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Descrição da pesquisa: Este estudo procura propor estratégias de ensino e aprendizagem do português escrito como L2 para estudantes surdos/as com distorção idade/série. Esta pesquisa será realizada em uma escola da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco. Participarão desta pesquisa dois (uas) surdos(as) do ensino médio, que são usuários da Libras e seus respectivos professores de língua portuguesa.
- Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa: a participação dos(as) voluntários(as) professores (as) ocorrerá em um encontro e as participações dos(as) voluntários(as) estudantes ocorrerão em onze encontros, no quais serão coletadas as informações.
- RISCOS: Poderá ocorrer um desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento do estudante no momento da aplicação da sequência didática. Entretanto, haverá o sigilo da autoria de todas as atividades, pois nos documentos constarão apenas a transcrição e análise das atividades propostas. Com relação às produções textuais, poderá haver um desconforto dos participantes, com relação à escrita, pois ainda não possuem o domínio efetivo do português escrito, entretanto a autoria das redações não será revelada, bem como a intervenção contribuirá para seu processo de aprendizagem. No momento da gravação do áudio da entrevista com o (a) s docente (s) que participarão da pesquisa, poderão sentir um desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento, pois haverá um diálogo sobre suas práticas pedagógicas. Entretanto, haverá o sigilo do áudio e de sua identidade. O áudio da entrevista será armazenado no e-mail pessoal da pesquisadora responsável, que é protegido por senha e que depois de cinco anos serão descartados, ou seja, excluídos definitivamente do e-mail. Além disso, sua participação contribuirá para sua aprendizagem pessoal, de outros profissionais que trabalham com educação de surdos(as) e de outras pessoas surdas.
- BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os participantes: a pesquisa provavelmente contribuirá para a aprendizagem do (a) participante do português escrito como L2. Além disso, haverá a possibilidade da descoberta de procedimentos, que poderá culminar em repensar práticas pedagógicas e desenvolver novas estratégias de ensino e aprendizagem, para docentes. Além da dissertação produzida ao final da pesquisa, será fornecido um caderno com orientações, na qual conterá instrumentos que viabilizem o ensino e aprendizagem do português escrito, como L2, que está disponível para o (a) participante e toda a comunidade escolar.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal, etc.), sob a responsabilidade do pesquisador principal, pelo período de 5 anos.

Nada lhe será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas, você pode procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, por meio dos seguintes contatos: Rua Genral Venceslau Braz, 193, Alberto Maia, Camaregibe/Pernambuco – CEP: 54771-060, Telefone: (81) 99849-6921 e e-mail: adriana.silvapontes@upe.br ou de sua equipe de pesquisa Rua Dois de Julho, 251, Santo Amaro, Recife/Pernambuco – CEP: 50040-180 e Telefone: (81) 99569 – 8540 e e-mail: tarcia.silva@upe.br. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche e assine as páginas ao final deste documento que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade de Pernambuco através do Comitê de Ética e Pesquisa – Reitoria UPE localizado na Av. Agamenon Magalhães, s/n, Santo Amaro, Recife/PE – CEP: 50100-010, telefone (81) 3183-3775 ou através do e-mail comite.etica@upe.br.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIA

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escrita da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas com o pesquisador, concordo em participar do estudo Estratégias de Ensino e Aprendizagem do português escrito como L2 para estudantes surdos/as com distorção idade/série, como voluntário (a) bem como, autorizo o acesso a (meu prontuários, exames de imagem, o que for ser utilizado na pesquisa), a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local, \_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Impressão  
digital  
(opcional)

## APÊNDICE 2 – TEXTOS UTILIZADOS PELO ENEM

Leia com atenção os seguintes textos:



(O Globo. Magazine, 11/05/2004.)

“A crueldade do trabalho infantil é um pecado social grave em nosso País. A dignidade de milhões de crianças brasileiras está sendo roubada diante do desrespeito aos direitos humanos fundamentais que não lhes são reconhecidos: por culpa do poder público, quando não atua de forma prioritária e efetiva, e por culpa da família e da sociedade, quando se omitem diante do problema ou quando simplesmente o ignoram em decorrência da postura individualista que caracteriza os regimes sociais e políticos do capitalismo contemporâneo, sem pátria e sem conteúdo ético.”

(Xisto T. de Medeiros Neto. A crueldade do trabalho infantil. *Diário de Natal*. 21/10/2000.)

“Submetidas aos constrangimentos da miséria e da falta de alternativas de integração social, as famílias optam por preservar a integridade moral dos filhos, inculcando-lhes valores, tais como a dignidade, a honestidade e a honra do trabalhador. Há um investimento no caráter moralizador e disciplinador do trabalho, como tentativa de evitar que os filhos se incorporem aos grupos de jovens marginais e delinquentes, ameaça que parece estar cada vez mais próxima das portas das casas.”

(Joel B. Marin. O trabalho infantil na agricultura moderna. [www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br).)

“Art. 4º. – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”

(Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.)

Com base nas idéias presentes nos textos acima, redija uma dissertação sobre o tema:

### O trabalho infantil na realidade brasileira.

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

## TEXTOS MOTIVADORES

### TEXTO I

Ascendendo à condição de trabalhador livre, antes ou depois da abolição, o negro se via jungido a novas formas de exploração que, embora melhores que a escravidão, só lhe permitiam integrar-se na sociedade e no mundo cultural, que se tornaram seus, na condição de um subproletariado compelido ao exercício de seu antigo papel, que continuava sendo principalmente o de animal de serviço. [...] As taxas de analfabetismo, de criminalidade e de mortalidade dos negros são, por isso, as mais elevadas, refletindo o fracasso da sociedade brasileira em cumprir, na prática, seu ideal professado de uma democracia racial que integrasse o negro na condição de cidadão indiferenciado dos demais.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995 (fragmento).

### TEXTO II

#### LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989

Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor

Art. 1º — Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 25 maio 2016 (fragmento).

### TEXTO III



Disponível em: [www12.senado.leg.br](http://www12.senado.leg.br). Acesso em: 25 maio 2016.

### TEXTO IV

#### O que são ações afirmativas

Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos.

Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo.

Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade que as ações afirmativas são constitucionais e políticas essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país.

No Brasil, as ações afirmativas integram uma agenda de combate à herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo contra a população negra.

Disponível em: [www.seppir.gov.br](http://www.seppir.gov.br). Acesso em: 25 maio 2016 (fragmento).



**INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO**

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
  - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
  - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
  - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto;
  - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

**TEXTOS MOTIVADORES**

**TEXTO I**

Toda sexta-feira, o ônibus azul e branco estacionado no pátio da Vara da Infância e da Juventude, na Praça Onze, Centro do Rio, sacoleja com o entra e sai de gente a partir das 9 h. Do lado de fora, nunca menos de 50 pessoas, todas pobres ou muito pobres, quase todas negras, cercam o veículo, perguntam, sentam e levantam, perguntam de novo e esperam sem reclamar o tempo que for preciso. Adultos, velhos e crianças estão ali para conseguir o que, no Brasil, é oficialmente reconhecido como o primeiro documento da vida – a certidão de nascimento. [...]

Ao longo do discurso desses entrevistados, fica clara a forma como os usuários se definem: "zero à esquerda", "cachorro", "um nada", "pessoa que não existe", entre outras, todas são expressões que conformam claramente a ideia da pessoa sem registro de nascimento sobre si mesma como uma pessoa sem valor, cuja existência nunca foi oficialmente reconhecida pelo Estado.

ESCÓSSIA, F. M. *Invisíveis: uma etnografia sobre identidade, direitos e cidadania nos sujeitos de brasileiros sem documento*. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2019.

**TEXTO II**

A Lei Nº 9 534 de 1997 tornou o registro de nascimento gratuito no Brasil. Só que o problema persiste, mostrando que essa exclusão é complexa e não se explica apenas pela dificuldade financeira em pagar pelo registro, por exemplo.



Fonte: IBGE. (Brasil 2010). Disponível em: <https://brasilio7.com/>. Acesso em: 22 jul. 2021 (adaptado).

**TEXTO III**

A certidão de nascimento é o primeiro e o mais importante documento do cidadão. Com ele, a pessoa existe oficialmente para o Estado e a sociedade. Só de posse da certidão é possível retirar outros documentos civis, como a carteira de trabalho, a carteira de identidade, o título de eleitor e o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Além disso, para matricular uma criança na escola e ter acesso a benefícios sociais, a apresentação do documento é obrigatória.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2021.

**TEXTO IV**



Disponível em: <http://www.ufgfs.br/humanista>. Acesso em: 26 jul. 2021 (adaptado).

**PROPOSTA DE REDAÇÃO**

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

## TEXTO I

CAPÍTULO IV  
DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

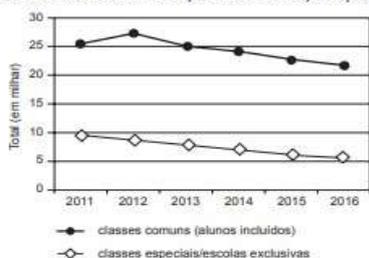
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

## TEXTO II

Matriculas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.

## TEXTO III



Disponível em: <http://servicos.pr4.mpt.mp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

## TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: [www.brazil.gov.br](http://www.brazil.gov.br). Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

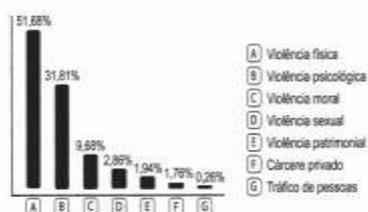
## TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. I. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: [www.mapadaviolencia.org.br](http://www.mapadaviolencia.org.br). Acesso em: 8 jun. 2015.

## TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Balanço 2014. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: [www.spm.gov.br](http://www.spm.gov.br). Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

## TEXTO III



Disponível em: [www.compromissoezafide.org.br](http://www.compromissoezafide.org.br). Acesso em: 24 Jun. 2015 (adaptado).

## TEXTO IV

## O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializados

**332.216** processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializados em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

 **33,4%**  
de processos julgados

 **9.715**  
prisões em flagrante

 **1.577**  
prisões preventivas decretadas

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: [www.fofoe.com.br](http://www.fofoe.com.br). Acesso em: 24 Jun. 2015 (adaptado).



**58** mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



**237 mil**

relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



**Sete** de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros