

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

ELTON CÉSAR SOEIRO MARAMALDO JÚNIOR

**ASPECTOS DA APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO ESCRITA DO PORTUGUÊS
PELOS SURDOS: um enfoque na concordância verbal**

São Luís

2023

ELTON CÉSAR SOEIRO MARAMALDO JÚNIOR

**ASPECTOS DA APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO ESCRITA DO PORTUGUÊS
PELOS SURDOS: um enfoque na concordância verbal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, mestrado acadêmico, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa 1: Descrição e Análise do Português Brasileiro

Orientadora: Prof. Dr^a Monica Fontenelle Carneiro - UFMA

Coorientadora: Prof. Dr^a Sandra Patrícia Faria do Nascimento- UnB

São Luís

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Maramaldo Júnior, Elton César Soeiro.

Aspectos da aprendizagem e produção escrita do português pelos surdos : um enfoque na concordância verbal / Elton César Soeiro Maramaldo Júnior. - 2024. 156 f.

Coorientador(a): Sandra Patrícia de Faria do Nascimento.

Orientador(a): Monica Fontenelle Carneiro.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Educação bilíngue de surdos. 2. Ensino do português aos surdos. 3. Produção escrita; concordância verbal. I. Carneiro, Monica Fontenelle. II. Nascimento, Sandra Patrícia de Faria do. III. Título.

ELTON CÉSAR SOEIRO MARAMALDO JÚNIOR

**ASPECTOS DA APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO ESCRITA DO PORTUGUÊS
PELOS SURDOS: um enfoque na concordância verbal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa 1: Descrição e Análise do Português Brasileiro.

Aprovado em: 15/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Monica Fontenelle Carneiro (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (Coorientadora)
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (convidada externa)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Lúcia Rocha Silva (convidada interna)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível mediante a ajuda e apoio de muitas pessoas, as quais, dedico esta seção de agradecimentos. À Deus, pela saúde, força e perseverança. Agradeço a Ele, também, por colocar tantas pessoas virtuosas em minha vida, as quais direta e indiretamente contribuíram na concretização deste sonho, concluir a pesquisa e alcançar o grau de especialização de mestre em Letras.

Ao casal mais adorável que conheço, meu pai, Elton César Soeiro Maramaldo, e minha mãe Ângela Maria Pereira Maramaldo, que são referências de humanidade e profissionalismo e me inspiram todos os dias a ser uma versão melhor de mim.

A minha irmã, Eime Brunelle Pereira Maramaldo, a “mulher maravilha” por me ajudar de tantas formas, entre elas, na articulação com o IEMA, instituição educacional na qual atua como professora, na autorização para a geração dos dados. Obrigado pela paciência, pelo apoio e pelo carinho.

À minha tia materna Ana de Lourdes Pereira da Silva, que muito contribuiu no meu desenvolvimento humano, intelectual e cultural. Obrigado por todo tempo e energia dedicados à minha formação enquanto ser humano, meu muito obrigado.

A todos os meus familiares, avós paternos e maternos, tios, tias, primos, primas que diferentes formas ajudaram na concretização deste sonho. Obrigado pelo carinho, pela torcida e pelas orações.

À professora Dr^a. Monica Fontenelle Carneiro, da Universidade Federal do Maranhão, que aceitou a missão de ser minha orientadora ao longo do mestrado. Embora tenha muitas atribuições, pessoais e profissionais, a professora Monica dedicou seu tempo ao amadurecimento da pesquisa e, assim, me ajudou a realizar este sonho. Obrigado por compartilhar seus conhecimentos e pelas orientações querida professora.

À coorientadora da pesquisa, professora Dr^a. Sandra Patrícia Faria do Nascimento, da Universidade de Brasília, a qual, apesar da distância geográfica, esteve sempre presente no desenvolvimento da pesquisa. Obrigado pela dedicação e por compartilhar seu tempo e conhecimentos para desenvolvimento deste estudo. Muito obrigado, querida professora.

À Fábio Teixeira de Lira, meu amado namorado e companheiro que tanto me ajudou na normalização da dissertação. Muito obrigado pela paciência, carinho, e por me acompanhar ao longo dessa jornada.

À minha querida amiga carioca, Elaine Gomes da Silva Reis, além de linda, fascinante. Iniciamos juntos o mestrado, e, assim, iniciamos uma grande amizade. Foram

muitos os momentos de insegurança, em vista das adversidades na realização de uma pesquisa de dissertação, sobretudo, uma pesquisa de campo. Obrigado pelas palavras de conforto e por me lembrar sempre de manter o foco no objetivo de concluir o mestrado.

Às minhas queridas amigas Danyelle Naftaly de Araújo Nussrala Bispo e Karla Valéria Oliveira Lopes, nossa amizade sempre ajudou a relaxar e aliviar o estresse derivado dos desafios na realização de uma pesquisa de campo. Obrigado pelos sorrisos, pelo carinho, pela torcida e pela amizade.

À professora Jaciara Carvalho Costa, mestra em Letras pelo programa de pós-graduação em Letras da UFMA, que muito me orientou no período da submissão da dissertação ao Comitê de Ética em Pesquisa. Obrigado pela paciência, pelas orientações e por toda a ajuda ao longo da pesquisa.

A chefe do meu setor, Conceição de Maria Muniz Rodrigues, que sempre torceu pelo meu sucesso e felicidade, permitindo “faltar” quando necessário para assistir algumas aulas, participar de eventos científicos da UFMA, e empreender a geração de dados para esta pesquisa. Obrigado pelo carinho, pela torcida e amizade.

Ao meu colega de trabalho e grande amigo, Olivar Ribeiro Mafra, que vem torcendo por esse mestrado desde a minha inscrição no período inicial da seleção. Comemoramos junto meu aceite no mestrado, agora, comemoramos a conclusão. Obrigado pelo apoio, pelo carinho, pelo bom-humor, pela amizade e pela torcida para ascensão da minha carreira na docência.

A Jonhatan de Matos Camillo, gestor geral do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA, São Luís, Maranhão, por autorizar a geração de dados na unidade do IEMA, a qual é gestor e pelo apoio na realização deste estudo.

À Ângela Araújo Pereira, coordenadora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, e intérprete de Libras. Brilhante profissional, admirável ser humano. Obrigado por ajudar na geração de dados com os profissionais intérpretes de Libras e com os estudantes surdos do IEMA.

Aos professores de português que atuam no IEMA. Em vista do termo de confidencialidade na geração dos dados, não posso mencionar seus nomes. Mas deixo meu muito obrigado por aceitarem participar da pesquisa, compartilhando informações sobre cenas do ensino do português aos estudantes surdos.

Aos intérpretes de Libras que aceitaram participar da pesquisa e ajudaram na mediação da comunicação durante a geração de dados com os estudantes surdos. Em vista do termo de confidencialidade na geração dos dados, não posso mencionar seus nomes. Mas deixo

meu muito obrigado por aceitarem participar da pesquisa, compartilhando informações sobre cenas do AEE e do ensino do português aos estudantes surdos.

Aos estudantes surdos, os quais não posso citar os nomes, por causa do termo de confidencialidade, mas deixo registrado meu muito obrigado por compartilharem algumas informações acerca do processo de aquisição da Libras, do português e da oferta de ensino do português aos surdos no IEMA.

“O que importa a surdez da orelha, quando a
mente ouve? A verdadeira surdez, a incurável
surdez é a da mente”.
(Victor Hugo, 1845)

RESUMO

Esta pesquisa de dissertação visou compreender casos de não concordância verbal na escrita do português pelos surdos. Partimos da premissa de que os “erros” na escrita dos surdos têm relação com inadequações na oferta de ensino do português nas escolas inclusivas. Assim, realizamos este estudo cujo objetivo geral foi: analisar o modelo adotado pela educação inclusiva para o ensino de português para estudantes surdos, numa escola da rede pública, de São Luís do Maranhão e seus impactos na escrita produzida pelos surdos. Por conseguinte, fundamentamo-nos em pesquisas que abordam a concordância verbal do português, a concordância verbal na língua de sinais brasileira-doravante Libras, a interlíngua, o ensino do português para estudantes surdos, a Educação Bilíngue de Surdos e a educação inclusiva. Entre essas, encontram-se estudos de Crato e Cárnio (2009), Dorziat e Araújo (2012), Selinker (1972, *apud* Paiva, 2014), Streiechen e Krause-Lemke (2014), Alves *et al.* (2015) e Faria-Nascimento *et al.* (2021), entre outros. A metodologia da pesquisa foi embasada nas discussões de Gil (2008) e Paiva (2019) pelos quais realizamos uma pesquisa de campo, por meio de um estudo de caso. A geração dos dados ocorreu por meio de entrevistas com os professores de português, intérpretes de Libras e os estudantes surdos e, também, por meio da análise da produção escrita e concordância verbal. A abordagem da pesquisa foi mista (qualitativa e quantitativa). A análise dos dados gerados nos levaram às seguintes constatações: os professores de português não possuem formação adequada em Libras. O IEMA não possui um cronograma estabelecido para o AEE¹ para estudantes surdos. Há casos de intérpretes ensinando português durante o AEE. Os professores, por sua vez, não empregam o letramento visual em suas aulas. Os métodos de ensino não abordam as especificidades da concordância verbal entre a Libras e o português. Os estudantes surdos não são proficientes em português escrito em vista das inadequações no ensino. Entre os sete estudantes surdos, matriculados na escola da pesquisa, apenas um demonstrou proficiência para escrever. A análise da única produção escrita coletada com sucesso evidenciou que o estudante surdo possui conhecimentos relativamente satisfatórios nos níveis lexical, morfológico e sintático do português e seu texto também apresenta elementos de coesão e coerência textual. Das 6 sentenças produzidas, houve tentativa de concordância verbal em duas; em uma, não houve emprego dos verbos e, em três sentenças foram empregados verbos no infinitivo. A produção escrita deste estudante também apresentou características de interlíngua, pois dos cinco verbos empregados, três deles foram escritos no infinitivo, dois dos

¹ Atendimento Educacional Especializado

quais são classificados como verbos sem concordância na Libras, evidenciando transferências de estruturas linguísticas de uma língua para a outra (da Libras para o português escrito). Como resultado foi possível identificar que o modelo de ensino na escola campo para o estudo de caso (instituição que segue os parâmetros da educação inclusiva) não oferece ensino satisfatório do português aos surdos, o que acarreta, entre outros aspectos, o não emprego de concordância verbal em sua produção escrita.

Palavras-chaves: Ensino do português aos surdos; Educação Bilíngue de Surdos; produção escrita; concordância verbal.

ABSTRACT

This dissertation research aimed to understand cases of non-verbal agreement in writing Portuguese by deaf people. We start from the premise that “errors” in the writing of deaf people are related to inadequacies in the provision of Portuguese teaching in inclusive schools. Thus, we carried out a case study, whose general objective was: to analyze the model adopted by inclusive education for teaching Portuguese to the deaf, in a public school, in São Luís, Maranhão and its impacts on the writing produced by the deaf. Therefore, we seek research that addresses the following subjects: verbal agreement in Portuguese, verbal agreement in Libras, Interlanguage, teaching Portuguese to the deaf, Bilingual Education for the deaf and inclusive education. The theoretical basis is made up of studies by Crato and Cárnio (2009), Dorziat and Araújo (2012), Selinker (1972, apud Paiva, 2014), Streiechen and Krause-Lemke (2014), Alves et al. (2015) and Faria-Nascimento et al. (2021). The research methodology was based on discussions by Gil (2008) and Paiva (2019) in which we undertook a case study in an inclusive school in São Luís. The data was generated through interviews with Portuguese teachers, Libras interpreters and the deaf students, as well as by analyzing the written production and verb agreement used by the deaf students. The research approach was mixed (qualitative and quantitative). The analysis of the data generated in the interviews led us to the following conclusions: Portuguese teachers do not have adequate training in Libras, Maranhão State Institute of Education, Science and Technology does not have an established schedule for Specialized Educational Assistance with deaf students, there are cases of interpreters teaching Portuguese as a substitute for teachers, teachers do not use Visual Literacy, teaching methods do not address the specificities of verb agreement between Libras and Portuguese, deaf students do not develop fluency in Portuguese due to inadequacies in teaching. Of the seven deaf students enrolled at the school, only one demonstrated proficiency in writing. The analysis of the written production shows that the deaf student has relatively satisfactory knowledge of the lexical, morphological and syntactic aspects of Portuguese, as well as elements of cohesion and textual coherence. Of the 6 sentences produced, there was an attempt at verb agreement in two, in one there was no use of verbs and in three sentences verbs were used in the infinitive. The writing also shows cases of interlanguage, since of the five verbs used, three were written in the infinitive, two of which were classified as verbs without agreement in Libras, showing transfers of linguistic structures from Libras to written Portuguese. We concluded that the teaching model in the school where we carried out the case study, which follows the parameters

of inclusive education, does not offer satisfactory teaching of Portuguese to the deaf, resulting in cases of non-verbal agreement.

Keywords: Teaching portuguese to the deaf; bilingual education for the deaf; written production; verbal agreement.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Eu gosto.....	27
Figura 2 – Nós gostamos.....	27
Figura 3 – Verbo perguntar.....	28
Figura 4 – Texto produzido pelo PS7.....	116
Quadro 1 – Perfil clínico dos estudantes surdos.....	71
Quadro 2 – Formação dos professores e fluência em LIBRAS.....	74
Quadro 3 – Aspectos da interação dos professores com os estudantes surdos.....	76
Quadro 4 – Conhecimento dos professores sobre a Educação Bilíngue de Surdos.....	77
Quadro 5 – Conhecimento dos professores sobre letramento visual.....	79
Quadro 6 – Panorama sobre os métodos aplicados para a Educação Bilíngue de Surdos.....	80
Quadro 7 – Opiniões dos professores sobre a oferta atual de Educação Bilíngue de Surdos no IEMA.....	84
Quadro 8 – Formação acadêmica dos intérpretes de Libras.....	88
Quadro 9 – Intérpretes de Libras no contexto escolar.....	90
Quadro 10 – Nível de interação entre professor e AEE e entre professor e alunos surdos.....	93
Quadro 11 – Aspectos da educação aos surdos no contexto da inclusão e da educação em tempo integral.....	96
Quadro 12 – Leis, documentos e conceitos sobre Educação Bilíngue de Surdos.....	98
Quadro 13 – Conhecimentos sobre letramento visual.....	100
Quadro 14 – Opiniões sobre oferta de educação aos surdos no IEMA.....	102
Quadro 15 – Faixa etária dos participantes surdos.....	104
Quadro 16 – Participantes surdos em seu contexto familiar.....	104
Quadro 17 – Participantes surdos e seus familiares surdos.....	105
Quadro 18 – Participantes surdos e suas interações com familiares surdos.....	105
Quadro 19 – Participantes surdos e suas interações com familiares ouvintes.....	106
Quadro 20 – Participantes surdos e a aquisição da linguagem.....	108
Quadro 21 – Participantes surdos em seu contexto escolar.....	109
Quadro 22 – Participantes surdos e suas interações com os colegas ouvintes.....	110
Quadro 23 – Aspectos da fluência em português dos participantes surdos.....	111
Quadro 24 – Opiniões dos PS sobre as aulas de português.....	112

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	ASPECTOS DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS SURDOS.....	21
2.1	Concordância verbal no português.....	22
2.2	Aspectos verbais na Libras.....	25
2.3	Interface entre aspectos verbais do português e da Libras na produção escrita dos surdos.....	28
2.4	Interlíngua na produção escrita dos surdos.....	32
2.5	Textualidade na produção escrita dos surdos.....	36
3	APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO PORTUGUÊS PELOS SURDOS.....	43
3.1	Inadequações nos métodos de ensino do português escrito aos surdos em escolas inclusivas.....	47
3.2	Letramento visual.....	51
4	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS.....	55
4.1	Contextualizando as políticas públicas e diretrizes da educação bilíngue de surdos.....	58
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	69
5.1	Local da pesquisa.....	70
5.2	Participantes da pesquisa.....	71
5.3	Geração dos dados.....	72
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	74
6.1	Apresentação e análise dos dados gerados por meio das entrevistas com os professores de português.....	74
6.2	Apresentação e análise dos dados gerados por meio das entrevistas com os intérpretes de libras.....	88
6.3	Apresentação e análise dos dados gerados por meio das entrevistas com os estudantes surdos.....	103
6.3.1	Apresentação e análise dos dados gerados por meio da produção escrita dos participantes surdos.....	114
6.4	Cruzamento dos dados.....	125
6.4.1	Hipótese (i) os principais agentes envolvidos no processo de ensino do português aos surdos não possuem formação acadêmica adequada em Libras.....	125

6.4.2	Hipótese (ii) os métodos de ensino, nas escolas inclusivas, não são adequados aos surdos, comprometendo a aprendizagem do português, resultando em casos de não concordância verbal em sua escrita.....	127
6.4.3	Hipótese (iii) o modelo de ensino do português, nos parâmetros da educação inclusiva, não oferece educação de qualidade aos surdos.....	130
6.4.4	Hipótese (iv) os estudantes surdos, em vista das inadequações na oferta de ensino, não desenvolvem fluência no português, levando aos casos de não concordância verbal em sua escrita.....	136
7	CONCLUSÃO.....	137
	REFERÊNCIAS.....	140
	APÊNDICE A - QUADRO NORTEADOR DE PESQUISA/QNP.....	145
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROPOSTO AOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS.....	147
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROPOSTO AOS INTÉRPRETES DE LIBRAS.....	149
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROPOSTO AOS ESTUDANTES SURDOS MAIORES DE IDADE.....	151
	APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROPOSTO AOS ESTUDANTES SURDOS MENORES DE IDADE.....	153
	ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	155
	ANEXO B - ANIMAÇÃO PINGU.....	156

1 INTRODUÇÃO

O interesse em realizar esta pesquisa nasceu a partir do convívio com os surdos, enquanto voluntário da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) de Pinheiro, cidade do interior do Maranhão. A correspondência partilhada com eles permitiu identificar uma curiosa situação: a escrita do português pelos surdos possui traços característicos que diferem da escrita habitual dos ouvintes.

Dentre esses traços característicos, os que mais chamaram minha atenção foram os casos de não concordância verbal do português. Esses casos de não concordância verbal consistiam, majoritariamente, no emprego do verbo no infinitivo, por exemplo: “nós ir viajar”, “ele fazer almoço”, “eu gostar de passear”. Isso, por sua vez, me levou a questionar quais os fatores relacionados a essa produção escrita e aos casos de não concordância verbal.

As pesquisas que abordam a produção escrita e emprego verbal do português pelos surdos, tais como, Crato e Cárnio (2009), Oliveira e Cunha (2009), Faria-Nascimento (2009), Dorziat e Araújo (2012), Streiechen e Krause-Lemke (2014), Alves *et al.* (2015) e Faria-Nascimento *et al.* (2021), argumentam que os “erros” encontrados na escrita dos surdos tem relação com a oferta de ensino do português.

Alves *et al.* (2015) ao tratarem sobre o tema, enfatizam que o português figura como segunda língua-L2, para muito surdos. Em vista dos diferentes graus de surdez (surdez leve, moderada, moderadamente severa, severa e profunda), muitos surdos desenvolvem a língua de sinais, no caso do Brasil, a língua de sinais brasileira- Libras, como primeira língua-L1. Embora a Libras atenda satisfatoriamente as demandas de aprendizagem, comunicação e interação dos surdos, é interessante que eles aprendam a língua oral, no nosso caso, o português, para situações de interlocução com o contexto ouvinte.

Segundo Alves *et al.*, (2015) as escolas exercem um papel fundamental na oferta de educação aos surdos, devendo oportunizar de forma adequada aquisição na Libras e aprendizagem do português como L2. Ao tratar sobre aspectos do ensino do português aos surdos, cabe discutir sobre Educação Bilíngue de Surdos.

De acordo com Faria-Nascimento *et al.*, (2021) a Educação Bilíngue de Surdos consiste numa abordagem linguística em que a Libras figura como língua de ensino, instrução, comunicação, interação dos surdos, tendo o português como L2, visando formar o surdo num sujeito bilíngue. Sendo compreendida como a abordagem linguística mais apropriada para educação dos surdos.

Ainda segundo os pesquisadores, a Educação Bilíngue de Surdos precisa ser empregada numa perspectiva contrastiva, enfatizando as especificidades entre a Libras e o português, entre essas especificidades, a concordância verbal. As pesquisadoras Quadros e Karnopp (2004), em seus estudos descritivos sobre os aspectos morfossintáticos da língua de sinais, argumentam que os verbos na Libras podem ser classificados em duas categorias, verbos com concordância e sem concordância. Enquanto no português, todos os verbos podem apresentar concordância. Tais aspectos precisam ser devidamente abordados no ensino do português aos surdos, enfatizando as distinções da concordância verbal entre as línguas.

Contundo, pesquisas que investigam o ensino e aprendizagem do português pelos surdos, no contexto da educação inclusiva, realizadas por Dorziat e Araújo (2012), Moura, Freire e Felix (2017), Muttão e Lodi (2018), evidenciam algumas inadequações nesse modelo de educação. Entre elas, o fato dos professores e demais profissionais envolvidos na educação dos surdos não desenvolverem a proficiência adequada em Libras, comprometendo a interação durante as aulas e inviabilizando a elaboração de métodos alinhados as especificidades linguísticas e educacionais dos surdos. Resultando numa aprendizagem insipiente que, por sua vez, leva aos casos de não concordância verbal na escrita dos surdos.

Diante dessas discussões, elaboramos as seguintes hipóteses: (i) os professores de português, enquanto principais agentes no processo de ensino do português aos surdos não possuem formação acadêmica adequada em Libras; (ii) os métodos de ensino, nas escolas inclusivas, não são adequados aos surdos, comprometendo a aprendizagem do português resultando em casos de não concordância verbal em sua escrita; (iii) o modelo de ensino do português, nos parâmetros da educação inclusiva, não oferece educação adequada aos surdos; (iv) os estudantes surdos, em vista das inadequações na oferta de ensino, não desenvolvem fluência no português, levando aos casos de não concordância verbal em sua escrita.

A fim de averiguar a validade das hipóteses, assim como, compreender o objeto de estudo, realizamos esta pesquisa de dissertação, cujo o **objetivo geral** foi: **analisar o modelo adotado pela educação inclusiva para o ensino de português aos surdos, numa escola da rede pública, de São Luís, Maranhão e seus impactos na escrita produzida pelos surdos e na concordância verbal.**

Por conseguinte, nossa pesquisa teve os seguintes objetivos específicos: (i) averiguar a formação acadêmica, em Libras, dos professores e dos intérpretes de línguas de sinais, haja vista serem os principais agentes envolvidos no ensino de português aos surdos; (ii) analisar os métodos de ensino do português escrito e da concordância verbal empregados na educação inclusiva; (iii) analisar os impactos do modelo de ensino adotado pela educação

inclusiva na aprendizagem e produção escrita do português dos surdos; (iv) analisar a produção escrita dos estudantes surdos, com ênfase em aspectos relacionados à concordância verbal.

É importante ressaltar que, embora esta dissertação esteja vinculada à linha de pesquisa 1: descrição e análise do português brasileiro, do programa de pós-graduação em Letras, mestrado acadêmico, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus São Luís; o desenvolvimento do estudo conduziu para uma pesquisa mais relacionada a área da linguística aplicada, no contexto de ensino de língua, pois empreendemos uma pesquisa de campo, buscando compreender os aspectos do ensino e aprendizagem do português e sua influência na produção escrita e concordância verbal dos portugueses pelos surdos.

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, realizamos uma pesquisa de campo, numa escola inclusiva, da rede pública de São Luís, capital do Maranhão. A escola selecionada foi o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEMA, localizada com bairro Centro em São Luís. Essa instituição educacional foi selecionada por ser considerada uma escola inclusiva, conforme suas diretrizes de funcionamento, também pelo fato de a instituição possuir um ambiente propício em relação ao quantitativo de estudantes surdos, intérprete de Libras e profissionais do Atendimento Educacional Especial-AEE, bem como, pela familiaridade do pesquisador principal com a gestão da escola. Por ser uma escola do estado, oferta educação apenas no ensino médio.

A geração dos dados ocorreu por meio de dois procedimentos: primeiramente, realizamos entrevistas, por meio da aplicação de questionários com os principais agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do português, os professores de português, os intérpretes de Libras e estudantes surdos. O segundo procedimento foi uma atividade para incentivar a produção escrita dos estudantes surdos, em que exibimos um vídeo da animação Pingu, e depois, solicitamos a produção de um texto sobre o conteúdo exibido. A partir dos textos, pudemos analisar aspectos da produção escrita, com ênfase na concordância verbal.

Cientes dos diferentes diagnósticos de surdez, por vezes, associados a outras patologias, convidamos a participar desta pesquisa estudantes surdos com o seguinte perfil clínico: **diagnóstico de surdez mista ou neurossensorial, bilateral, pré-linguística, com grau de surdez moderadamente severa, severa ou profunda, matriculados no ensino médio ou egressos há três anos.**

Em relação a produção escrita dos estudantes surdos, empreendemos análises a partir de duas categorias, a saber, **gramatical**, na qual abordamos os aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos. No âmbito dos aspectos sintáticos, abordamos a concordância verbal do português empregada pelos estudantes surdos; e a categoria **discursiva**: na qual analisamos

os aspectos narrativos, isto é, se os estudantes surdos conseguiram descrever os principais pontos da história exibida, e os aspectos textuais, no qual empreendemos análises com base na linguística de texto, visando identificar elementos como coesão e coerência, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e textualidade.

Sabemos que essas perspectivas, a gramatical e a discursiva, possuem suas distinções. No entanto, optamos por elas a fim de empreender uma análise mais abrangente sobre a produção escrita dos surdos, visando uma abordagem complementar sobre a escrita produzida por eles.

Não obstante, as pesquisadoras Crato e Cárnio (2009) e Oliveira e Cunha (2009), ao empreenderem pesquisas sobre emprego verbal na escrita do português pelos surdos identificaram verbos empregados no infinitivo e verbos empregados no final das sentenças, sendo que o padrão mais comum da ordem sintática do português é sujeito-verbo-objeto.

As pesquisadoras argumentam que a concordância e a posição do verbo na escrita dos surdos, que não segue o padrão sintático do português, ocorre em vista da transposição de estruturas linguísticas da Libras para o português, haja vista, alguns verbos na língua de sinais não apresentarem concordância, além da ordem sintática em língua de sinais, por vezes, apresentar verbos no final da sentença.

Diante disso, buscamos embasamento teórico na teoria da Interlíngua, que, conforme Selinker (1972) citado por Paiva (2014), consiste num estágio de desenvolvimento da segunda língua, quando o aprendiz se utiliza de um sistema linguístico que não é nem o de sua língua nativa, nem da língua que está aprendendo, seria um sistema que reúne aspectos de ambas as línguas.

Por conseguinte, o texto desta dissertação foi organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a Introdução, no qual discorremos sobre os motivos que levaram a realização da pesquisa, contextualizamos o objeto de estudo e os objetivos geral e específicos e descrevemos brevemente as seções que compõem a dissertação, assim como discorremos sobre a relevância da realização da pesquisa.

Na seção 1, intitulada “concordância verbal do português”, discutimos o assunto a partir de duas perspectivas distintas, a gramatical ou normativa, de acordo com Bechara (2009) e a perspectiva da sociolinguística segundo Santos (2013). Na subseção 1.2, “concordância verbal em Libras”, discorremos sobre os verbos com e sem concordância na Libras e suas características, de acordo com as pesquisas de Quadros e Karnopp (2004). Na subseção 1.3 “Interface entre aspectos verbais da Libras e do português na escrita dos surdos” abordamos casos de transferências de estruturas da Libras para a escrita do português, identificados nos

estudos de Crato e Cárnio (2009), Oliveira e Cunha (2009) e Zaqueu, Alves e Silveira (2018). Na subseção 1.4 “Interlíngua” abordamos essa teoria, desenvolvida por Selinker (1972) citado por Paiva (2014), fazendo relação dela com a produção escrita dos surdos, de acordo com os estudos de Silva (2018).

Na seção 2 “Aprendizagem do português pelos surdos” discorremos sobre os diferentes processos de aprendizagem da escrita entre surdos e ouvintes de acordo com os estudos de Santos (2011), Streiechen e Krause-Lemke (2014), Faria-Nascimento *et al.* (2021) Silva e Seabra (2022). Na subseção 2.1 Inadequações nos métodos de ensino do português aos surdos, no contexto da educação inclusiva discorremos sobre alguns equívocos na oferta de educação aos surdos nos parâmetros da inclusão descritas nos estudos de Dorziat e Araújo (2012), Moura, Freire e Felix (2017), Muttão e Lodi (2018). Na subseção 2.2 Letramento Visual discorremos sobre essa abordagem, considerada a mais apropriada para ensino do português aos surdos, segundo as discussões de Lebedeff (2010).

Na seção 3 “Educação bilíngue de Surdos”, abordamos sobre essa abordagem considerada a mais indicada para a educação dos surdos, conforme Gesser (2009) e outros. 3.1 contextualizando as políticas de Educação Bilíngue de Surdos, discorremos brevemente sobre as políticas que regulamentam essa abordagem linguística e sua oferta de ensino nas escolas.

Na seção 4 Metodologia, descrevemos o trajeto metodológico da pesquisa segundo Gil (2008) e Paiva (2019). Na seção 5 Apresentação e análise dos dados, discorremos sobre os dados gerados por meio das entrevistas e por meio da produção escrita dos surdos. Na seção 6, Conclusão, discorremos sobre as conclusões alcançadas por meio deste estudo.

Ressaltamos que esta pesquisa foi organizada e executada durante o período da Pandemia do SARS-CoV-2 (COVID-19), a geração dos dados ocorreu no período pós-pandêmico entre anos de 2022 e 2023. Seguimos as medidas sanitárias estabelecidas pelos órgãos de saúde do Brasil e do estado do Maranhão, de modo a garantir a integridade e a saúde dos organizadores e participantes da pesquisa.

Consideramos esta pesquisa relevante, pois ela contribui na produção científica sobre os aspectos da aprendizagem e produção escrita do português como L2 dos surdos. Defendemos que a realização e difusão de estudos como este, ajudam a minimizar preconceitos, ao evidenciar que os “erros”, por vezes, encontrados na escrita dos surdos não estão relacionados ao diagnóstico de surdez, mas, relacionados a inadequações na oferta de educação aos surdos.

2 ASPECTOS DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS SURDOS

A produção escrita dos surdos brasileiros, muitas vezes, apresenta características que diferem da escrita habitual dos ouvintes nativos em português, o que leva a construção de preconceitos sobre os surdos terem um déficit cognitivo, ou que, em vista do diagnóstico de surdez, eles jamais terão proficiência no português que consistem numa língua de modalidade oral-auditiva. Antes de classificar a escrita dos surdos como atípica, estranha ou deficitária, é necessário refletir sobre os seguintes aspectos: o português consiste na L1 dos ouvintes e representa uma L2 para muitos surdos; o processo de aprendizagem da escrita ocorre de maneiras diferentes entre surdos e ouvintes, o que exige uma abordagem educacional específica a cada caso; a produção escrita dos surdos apresenta casos de interlíngua, evidenciando o processo de ajuste e acomodação dos conhecimentos linguísticos entre a Libras e o português. A seguir discorreremos sobre esses aspectos.

Alves *et al.* (2015) argumenta que, em vista do diagnóstico de surdez, os surdos empregam a visão como principal canal sensorial na assimilação de informações. Nesse sentido, a Libras, por ser uma língua de modalidade visuoespacial e empregar *inputs* linguísticos visuais oferece um contexto mais confortável e promissor para aquisição da linguagem.

Nessa perspectiva, muitos surdos brasileiros desenvolvem a Libras como primeira língua-L1, tendo o português como L2. Dessa forma, é necessária uma abordagem adequada as especificidades linguísticas e educacionais dos surdos. Faria-Nascimento *et al.*, (2021) defendem a Educação Bilíngue de Surdos como a abordagem linguística mais apropriada aos surdos, em que a Libras permeia todas as experiências educacionais figurando como língua de ensino, instrução, comunicação e interação dos surdos, tendo o português como L2.

Ainda segundo Faria-Nascimento *et al.*, (2021), a Educação Bilíngue de Surdos deve ser pautada numa perspectiva contrastiva, a fim de que os surdos desenvolvam fluência na Libras e no português, formando-o como um sujeito bilíngue. No entanto, muitas escolas consideradas inclusivas, com oferta de educação aos surdos, não apresentam um ambiente promissor de imersão na Libras. Em muitas dessas escolas há predominância do português, em que as metodologias de ensino são adequadas para os estudantes ouvintes e não para os surdos. Nesse sentido, alguns assuntos, por exemplo, a concordância verbal, não são devidamente abordados em sala de aula.

Por conseguinte, não fica claro aos estudantes surdos as especificidades da concordância verbal na Libras e no português. Levando a casos de produção escrita e emprego dos verbos que não seguem os parâmetros sintáticos do português. Ainda nesse contexto, Crato

e Cárnio (2009) e Oliveira e Cunha (2009) que a escrita dos surdos apresenta casos de interlíngua em que se pode identificar estruturas linguísticas da Libras na escrita do português, ou seja, transferências de estruturas linguísticas da L1 dos surdos para a L2.

Diante desses aspectos, discorreremos, nas subseções a seguir sobre as especificidades da concordância verbal do português, da Libras, suas implicações na produção escrita dos surdos e os casos de interlíngua identificadas na escrita produzida por eles.

2.1 Concordância verbal no português

A concordância verbal do português pode ser abordada dentro de diferentes perspectivas. Nesta seção, destacaremos a perspectiva gramatical, com enfoque nos aspectos prescritivos e normativos da língua, e a perspectiva da sociolinguística que propõem compreender como os fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam na produção de um enunciado e na forma como um falante emprega a concordância verbal.

Na perspectiva normativa ou gramatical, encontramos a definição de Bechara (2009, p. 441) “Diz-se concordância verbal a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e às vezes o predicativo) e o verbo da oração”. Ainda de acordo como autor, a concordância verbal do português pode ocorrer a) palavra por palavra ou b) palavra para sentido.

Os casos de concordância verbal a) palavra por palavra apresentam dois aspectos, casos de concordância quando há um sujeito e casos de concordância a quando há mais de um sujeito. No primeiro caso, se o sujeito for simples e singular o verbo irá para o singular ainda que seja um coletivo, por exemplo, “Povo sem lealdade, não alcança estabilidade” (Bechara, 2009, p. 450). No exemplo, vemos o sujeito “povo” que, embora trate-se de um coletivo, consiste num sujeito simples e no singular, logo, o verbo “alcançar” apresenta-se também no singular, concordando com o sujeito da sentença.

A concordância b) palavra para sentido, ocorre quando o sujeito simples e constituído de nome ou pronome que se aplica a uma coleção ou grupo, pode o verbo ir ao plural, se houver, entretanto, distância suficiente entre o sujeito e o verbo e se quiser acentuar a ideia de plural do coletivo, por exemplo: “Começou então o **povo** a alborotar-se, e pegando o desgraçado céptico o **arrastaram** até o meio do rossio e ali o assassinaram, e queimaram com incrível presteza” (Bechara, 2009, p. 451, grifo nosso).

Nesse exemplo, vemos o emprego do sujeito “povo” com valor de coletivo, porém, o verbo nesta sentença apresentou-se no plural, na tentativa de estabelecer uma concordância de sentido, isto é, acentuando o sentido sobre a ação de arrastar ter sido realizada por várias

pessoas, ou seja, “arrastaram”.

Ainda nesse contexto, é comum entre os falantes do português brasileiro sentenças como: “a gente vai amanhã na festa”. Sobre a unidade lexical “a gente”, Bechara (2019) pontua que algumas gramáticas a reconhecem como incorporada ao português, enquanto outras gramáticas não. Apesar disso, “a gente”, é amplamente empregado entre os falantes, principalmente no contexto coloquial. Quando empregado, em geral, é sucedido por verbos no singular, como no exemplo acima. Isso gera algumas discussões, pois o termo traz sentido de coletivo, mas o verbo é empregado no singular.

Numa perspectiva puramente gramatical, sentenças como “nós vai amanhã na festa”, podem ser entendidas como “erradas” ou sem concordância verbal. Entretanto, a dinâmica da linguagem em funcionamento envolve muitos fatores, os quais, muitas vezes, não são e/ou não podem ser contemplados e compreendidos pela perspectiva gramatical ou normativa da língua.

A fim de preencher tais lacunas sobre os fenômenos da língua, linguistas tem se debruçado sobre os diferentes fatores, internos e externos da língua, que influenciam nas produções linguísticas, sejam em enunciados orais ou escritos. Entre eles, destacamos William Labov, fundador da Sociolinguista Variacionista, que propõem descrever, analisar e compreender a heterogeneidade da linguagem a partir de fatores sociais, históricos, culturais etc. visando alcançar a sistematicidade de um dado fenômeno linguístico.

Os estudos de Labov tem servido de base para séries de estudos que visam compreender questões, tais como a concordância verbal, numa perspectiva mais ampla, como exposto:

A concordância verbal é um assunto que causa interesse por parte dos variacionistas e tem sido amplamente registrado. Se observarmos as gramáticas normativas encontraremos uma grande quantidade de regras que não são aplicadas na língua escrita e, muito menos, na língua falada. A existência desse número elevado de regras prescritivas é uma tentativa de dar conta da diversidade apresentada pela concordância entre sujeito e verbo. Vários estudos sociolinguísticos vêm demonstrando que a regra de concordância verbal é uma regra variável e que essa variabilidade depende de fatores linguísticos e extralinguísticos (Santos, 2013, p. 257-258).

Conforme citação, pesquisas na área da Sociolinguística Variacionista defendem que a concordância verbal do português apresenta variação, em que o falante emprega diferentes formas de concordância verbal de acordo com o contexto comunicacional. Em contextos formais de comunicação, em geral, são empregadas formas de concordância verbal condizentes com as normas gramaticais da língua. Em contextos informais são comuns as variações da concordância verbal.

Ainda segundo os pesquisadores, a variação no emprego da concordância verbal pode ser influenciada por fatores tais como: nível de escolarização, estrato social, variações regionais ou diatópicas, variação entre falantes da zona urbana e zona rural, influências linguísticas e culturais de grupos estrangeiros incorporados a sociedade brasileira, influências linguísticas de grupos sociais tradicionais, por exemplo, as comunidades quilombolas, entre outros fatores.

Contudo, o emprego dessa variação na concordância verbal, muitas vezes, é visto de forma preconceituosa, sendo encarada como desvios da norma culta da língua. Santos (2013) argumenta sobre as concepções ainda fortemente arraigadas acerca da língua ser restrita as prescrições normativas da gramática. Nessa perspectiva, o ideal seria garantir domínio das regras e prescrições gramaticais para garantir a homogeneização ou padronização na linguagem. Nessa concepção, o ensino de português nas escolas deveria focar na transmissão dos aspectos normativos da língua, como destacado:

O ensino escolar brasileiro é pautado de acordo com as prescrições da gramática normativa e, assim, estigmatiza as demais formas da língua, assumindo-as como formas incorretas e “feias”, que devem ser veementemente evitadas. Algumas gramáticas normativas até reconhecem a variedade linguística, porém, ela é vista como um empecilho para a aprendizagem das regras da norma padrão. Através da observação da concordância verbal na gramática normativa, constatamos conceitos abrangentes e formulações de regras contestáveis. Por tentar alcançar o mais próximo possível a forma padrão, a gramática normativa aborda a não concordância verbal como forma errada que deve ser combatida e a concordância verbal como a forma correta e padrão. Essa dicotomia certo e errado acaba por limitar o estudante ao reconhecimento dessa distinção, cabendo a ele aprender, de forma mecânica, o certo. Não há, portanto, espaço para reflexões, comparações sobre a variabilidade da língua (Santos, 2013, p. 263).

Conforme vemos, há uma concepção que permeia o imaginário social sobre a necessidade de manutenção da norma padrão da língua ou de sua homogeneização. Apesar da efervescência dos estudos e discussões sobre a presença de variações linguísticas no português, ainda é notável nas escolas a predileção por um ensino pautado nas regras da gramática. Nesse sentido, a variação tende a ser vista como um erro, algo falho e vergonhoso, devendo ser evitado, levando a casos de preconceito linguístico.

Esse preconceito também pode ser identificado em relação a escrita do português pelos surdos, sendo em geral, associado ao diagnóstico de surdez, em que se baseia uma concepção equivocada sobre os surdos serem intelectualmente incapaz de desenvolver fluência na escrita da língua oral. Entretanto, como ressaltado ao longo desta dissertação, o português representa uma segunda língua para muitos surdos. Dessa forma, cabe refletir de quem forma tem ocorrido o ensino e aprendizagem da concordância verbal do português como L2 aos surdos.

Almeida (2007) pontua os desafios em relação ao ensino e aprendizagem do sistema verbal do português pelos surdos, em vista das diferenças do emprego verbal na Libras e no português como vemos abaixo:

Em vista da complexidade do sistema verbal do português entre esse e o sistema verbal da Libras, entende-se por que no ensino do português por escrito esse tem sido um grande desafio para os professores envolvidos no processo de educação dos surdos (Almeida, 2007, p. 66).

A autora destaca que no português, o sistema verbal é rico e complexo. Os verbos podem ser classificados como nocionais, quando apresentam ação realizada ou sofrida e os verbos não nocionais, também classificados como verbos de ligação que expressam um estado do sujeito. Os verbos podem ser empregados no infinito, gerúndio e particípio, de acordo com a ação ou intenção comunicação. Apresentam três modos: indicativo, subjuntivo e imperativo, três tempos: pretérito/passado, presente e futuro, três pessoas no singular: eu, tu, ele e três no plural: nós, vós, eles. Além de serem regulares, irregulares, anômalos, defectivos, impessoais etc. Entendemos assim, como pode ser desafiador para um surdo interiorizar essa gama de aspectos do sistema verbal do português.

Não obstante, é preciso ponderar que, muitos surdos ao iniciarem sua trajetória escolar não possuem a Libras ou português internalizado. Nessas situações, segundo Streiechen e Krause-Lemke (2014), é preciso, inicialmente, garantir que o surdo desenvolva a Libras como L1, para que ele tenha os insumos linguísticos e cognitivos necessários para aprender o português como L2. O processo de aprendizagem do português deve focar, primeiramente, no ensino de língua, e não no ensino de gramática. Após internalização do português, começam os esforços para ensino dos aspectos gramaticais ou normativos.

Ainda nesse contexto, Faria-Nascimento *et al.*, (2021) defende que o ensino do português aos surdos deve ser realizado dentro da abordagem linguística Educação Bilíngue de Surdos, considerada a abordagem mais apropriada, visando formar o surdo num sujeito bilíngue. Para tanto faz necessário que a oferta de ensino seja empregada de forma contrastiva, “porque apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 23).

Como mencionado, para muito surdos, o português figura como uma L2. Portanto trata-se de uma oferta de ensino do português como segunda língua. Para tanto, é vital uma abordagem educacional que diferencie as especificidades da Libras e do português. Quadros e Karnopp (2004) argumentam que os verbos na Libras podem ser classificados em dois grupos, verbos com e sem concordância. Enquanto no português todos os verbos podem apresentar

concordância. Tais especificidades precisam ser abordados adequadamente visando à formação bilíngue dos surdos.

2.2 Aspectos verbais na Libras

Como mencionado, a oferta de Educação Bilíngue de Surdos precisa ser pautada numa perspectiva contrastiva, enfatizando as especificidades entre a Libras e o português, entre essas especificidades, entre elas, a concordância verbal. No entanto, muitas escolas consideradas inclusivas não oferecem um ensino contrastivo, mas um ensino majoritariamente gramatical do português, segundo Dorziat e Araújo (2012). A fim de verificar a oferta de ensino do português aos surdos, numa escola inclusiva de São Luís e averiguar o emprego de um ensino contrastivo é necessário compreender como ocorre a concordância verbal em Libras, conforme descrevemos a seguir.

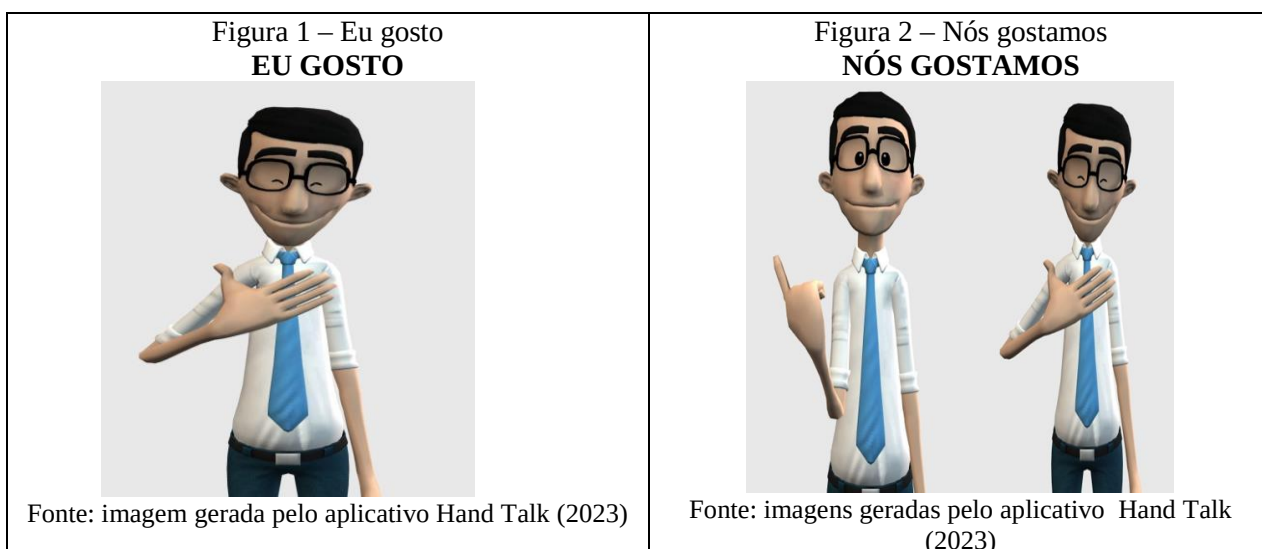
Os avanços nos estudos sobre as línguas de sinais contribuíram para a descrição e compreensão dos aspectos morfosintáticos dessas línguas. No tocante aos aspectos verbais, Quadros e Karnopp (2004) destacam que existem muitos estudos em diferentes países sobre o comportamento verbal nas línguas de sinais. Entretanto, parece não haver consenso sobre o conceito para concordância verbal nessas línguas. As próprias autoras, Quadros e Karnopp (2004) chegam a problematizar esse assunto: “A marcação chamada concordância em língua de sinais, é de fato concordância?” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 199).

Apesar de não haver consenso, entendemos, nesta dissertação, o conceito de concordância verbal em Libras como “o processo de modificar a estrutura do verbo de acordo com certos aspectos formais do sujeito ou do objeto em língua de sinais” (Sandler; Lillo-Martin, 2006 *apud* Oliveira; Cunha, 2009, p. 57). Podemos ver que essa definição vai ao encontro do conceito de concordância verbal do português, no qual os verbos das sentenças sofrem alterações mediante outro elemento sintático, no caso, o sujeito, com a diferença de que, no português, o verbo é subordinado sempre ao sujeito, nunca ao objeto.

Além das discussões sobre o conceito de concordância verbal em língua de sinais, as leituras sobre esse assunto revelam não haver consenso sobre os tipos ou formas de concordância verbal. As autoras Oliveira e Cunha (2009), citam os estudos da pesquisadora americana Carol Padden em (1983), sobre os tipos de verbos identificados na língua de sinais americana, nos quais ela tipifica três principais classes, **verbos simples** que não apresentam concordância, **verbos de concordância** que podem apresentar concordância em relação ao sujeito e/ou objeto, e **verbos espaciais** que flexionam conforme afixos locativos.

Oliveira e Cunha (2009) baseiam-se nessas definições na realização de seus estudos. Contudo, Quadros e Karnopp (2004) apresentam outras definições para os verbos em Libras. Classificando-os em duas grandes categorias, verbos com e sem concordância; sendo que, os chamados verbos espaciais, são classificados por elas como uma subcategoria dos verbos com concordância. Nesta dissertação, nos baseamos nas definições de Quadros e Karnopp (2004) sobre as formas de concordância verbal na Libras.

Os verbos classificados sem concordância são aqueles que não apresentam flexão em relação ao sujeito, nem ao objeto, por exemplo: CONHECER, FALAR, AMAR, APRENDER, SABER, INVENTAR e GOSTAR.



Como vemos acima, o verbo gostar não flexiona em número, isto é, a configuração do sinal do verbo gostar permanece o mesmo, seja no singular ou no plural. As pesquisadoras Oliveira e Cunha (2009) ressaltam que os verbos sem concordância na Libras, podem apresentar alguma modificação em relação ao aspecto. As autoras destacam **quatro** formas de aspectos nos verbos, que são: o aspecto pontual, continuativo, durativo e interativo. Por exemplo, em alguns contextos, o verbo FALAR é sinalizado para dar ênfase à prontidão da ação, com a intenção de mostrar o aspecto pontual. Em outros contextos, o verbo FALAR tem seu movimento sinalizado com uma frequência maior para significar que alguém “fala sem parar”, de modo a indicar o aspecto continuativo. Percebe-se assim que os verbos sem concordância na Libras podem apresentar variação quanto ao aspecto, de acordo com a situação ou a intenção do interlocutor.

Os verbos com concordância: são aqueles que apresentam flexão de acordo com o sujeito ou objeto. Exemplos de verbos com concordância na Libras são: DAR, ENVIAR, RESPONDER, PERGUNTAR, DIZER, PROVOCAR entre outros. Oliveira e Cunha (2009)

defendem que esses verbos nas línguas de sinais, caracterizam-se pela transferência, na ação ou posse de algo. Por exemplo, o verbo PERGUNTAR que apresenta flexão de acordo com o sujeito e objeto. Como demonstrado abaixo:

Figura 3 – Verbo perguntar



Fonte: <https://bit.ly/32VENOy>

Verbos Espaciais: são verbos que apresentam movimento e posição no espaço, eles não se ancoram no corpo, mas em pontos espaciais. Exemplos desses verbos são: VIAJAR, IR, CHEGAR, entre outros. Esses verbos apresentam movimento que pode ser realizado no espaço neutro ou de acordo com um algum ponto espacial próximo aos interlocutores, sua flexão não é determinada pelo sujeito ou objeto, mas tem relação com o ponto de partida e o destino que são referenciados na sinalização.

É interessante notar as diferentes classificações que os verbos espaciais recebem de acordo com a perspectiva do pesquisador. Para Padden (1983) citado por Oliveira e Cunha (2009) essa categoria verbal se diferencia da categoria verbos com concordância, pois sua flexão não está relacionada com os argumentos da sentença (sujeito/objeto) mas com os afixos locativos. Nesse sentido, esses verbos são espaciais, pois se relacionam com traços e pontos espaciais, geralmente contextualizados durante a interlocução.

2.3 Interface entre aspectos verbais do português e da Libras na produção escrita dos surdos

Oliveira e Cunha (2009) defendem que o processo de aprendizagem do português escrito pelos surdos deve ser compreendido dentro de uma perspectiva de aquisição de segunda língua. Nessa perspectiva, a escrita dos surdos oferece indícios sobre esse processo de acomodação e ajuste entre os conhecimentos da Libras e do português. Assim, apresentamos alguns estudos que abordam essas características no tocante ao emprego verbal e alguns outros aspectos sintáticos na escrita do português pelos surdos.

As pesquisadoras Crato e Cárnio (2009) realizaram pesquisas sobre a flexão verbal de tempo do português encontrada na produção escrita de 22 estudantes surdos sinalizantes, matriculados entre o ensino fundamental, anos iniciais e finais e no ensino médio, de uma escola inclusiva do interior do estado de São Paulo. Para a geração dos dados, as autoras utilizaram

seis cartelas contendo desenhos com imagens que expressavam ações, cada ação correspondia a um verbo, foi solicitado aos participantes surdos a produção escrita de três sentenças para cada verbo, uma sentença no passado, outra no presente e outra no futuro, do modo indicativo.

Os resultados apontaram para uma grande incidência de substantivos empregados no lugar dos verbos. Não obstante, as pesquisadoras identificaram duas situações com casos de concordância verbal. A primeira, eram casos de flexão verbal desinencial, por exemplo, um dos participantes escreveu uma sentença no qual a ação ocorreu no passado: “Ele corre”. Segundo a gramática normativa, o correto seria “ele correu”, com flexão na terceira pessoa do singular. No caso da sentença escrita pelo participante surdo tem-se flexão verbal na segunda pessoa. Ainda assim, as pesquisadoras classificaram essa sentença, e outras similares, como casos de tentativa de concordância verbal, considerando que os participantes surdos estavam em processo de aprendizagem do emprego verbal no português.

A outra situação foram casos de participantes surdos que não empregaram a concordância verbal desinencial, mas empregaram outra forma de marcação de tempo, no caso, advérbios ou adjuntos adverbiais para indicar o tempo da ação. Para as sentenças no passado, alguns escreveram o vocábulo passado, enquanto outros escreveram ontem. Para sentenças no tempo presente, alguns escreveram o vocábulo hoje, para sentenças no futuro, alguns escreverem futuro. Esses casos, foram classificados pelas autoras como formas de concordância verbal realizada com marcadores de tempo.

No entanto, também houveram participantes que não compreendiam a necessidade de empregar flexão verbal de tempo, como exposto:

Dos dez participantes da pesquisa que não fizeram nenhuma marcação de tempo na frase, ou seja, não flexionaram o verbo e nem utilizaram outro marcador, **cinco perguntaram à avaliadora porque era para escrever uma frase no passado, uma no presente e uma no futuro, pois podiam ser todas iguais.** Como a avaliadora não deu nenhuma explicação no momento da avaliação, estes indivíduos escreveram a mesma sentença nos três tempos solicitados. Este fato demonstra que estes sujeitos não conhecem a importância de se marcar o tempo em que a frase foi realizada na escrita, para que ocorra o bom entendimento do leitor sobre quando a ação foi, está ou irá ocorrer (Crato; Cárnio, 2009, p. 243-244, grifo nosso).

Conforme citação, vemos que alguns participantes da pesquisa não compreendiam a necessidade de empregar flexão, de acordo com o tempo da ação e assim empregaram a mesma sentença nos três tempos, evidenciando não compreenderem a importância de delimitar a flexão verbal.

Ainda em vista dos dados obtidos na pesquisa, é interessante perceber que as pesquisadoras não se basearam apenas em parâmetros gramaticais, elas levaram em consideração o fato de alguns participantes entenderem a necessidade de empregar flexão

verbal. Elas também levaram em consideração nas análises, casos em que houve tentativa de flexão verbal que ocorreram de diferentes formas, em alguns casos de forma desinencial, em outras, por meio de marcadores de tempo.

Não obstante, as pesquisadoras Oliveira e Cunha (2009) realizaram um estudo sobre concordância verbal em Libras e suas possíveis implicações na escrita do português como L2 dos surdos, conforme descrito:

Nas línguas de sinais, a marcação de tempo não se apresenta como processo flexional ligado ao verbo, mas diz respeito ao evento como um todo e, conseqüentemente, à oração de uma maneira geral. Em contrapartida, verificam-se marcadores de tempo não-verbais (AGORA, ONTEM), além de outros recursos que possam indicar a progressão ou a repetição de determinado evento [...] observa-se que num estágio inicial de aprendizagem da segunda língua, o surdo procura reproduzir na escrita o mesmo padrão da sinalização em língua de sinais (Oliveira; Cunha, 2009, p. 10).

Conforme citação, vemos que as pesquisadoras destacam as especificidades na concordância verbal na Libras que pode influenciar na produção escrita do português dos surdos, numa fase inicial do processo de aprendizagem. Os estudantes surdos tendem a empregar características da língua de sinais em sua escrita do português, levando ao emprego de verbos no infinitivo, em vista de alguns verbos não apresentarem concordância na Libras. Vemos assim, casos de transferência de conhecimentos da L1 para a L2, no emprego verbal na escrita dos surdos.

No tocante à topicalização, pesquisas como as de Oliveira e Cunha (2009) argumentam que a ordem mais encontrada na Libras é a ordem sujeito-verbo-objeto, SVO, com possibilidades de outras combinações como SOV e VOS e OSV, de acordo com a situação e intenção comunicativa do sinalizante. Semelhantemente, no português, a ordem mais comum é a SVO, com alguns casos de variação dessa ordem.

No entanto, a questão da explicitação dos sujeitos nas sentenças ocorre de forma diferenciada entre essas duas línguas. Nas Libras, o sujeito da sentença é situado espacialmente, durante a sinalização. Mesmo quando o sinalizante discorre sobre uma situação ocorrida com outros agentes, em outro tempo e lugar, os argumentos da sentença (sujeito e objeto) são contextualizados espacialmente. Isso ocorre em vista da Libras ser uma língua de modalidade visuoespacial. No português, os argumentos são dispostos linearmente, há articulação entre o sujeito que determina a flexão desinencial do verbo para estabelecimento da concordância verbal. O fato de os argumentos serem dispostos espacialmente em Libras, pode levar alguns surdos a escreverem em português sem explicitar alguns aspectos como o sujeito.

Almeida (2007) realizou uma pesquisa sobre aspectos verbais encontrados na produção escrita do português de 16 estudantes surdos no ensino fundamental, anos iniciais e

finais, de uma escola pública do Distrito Federal. A autora identificou alta incidência de verbos empregados no infinitivo e de verbos com flexão desinencial no modo indicativo.

Segundo a autora, os casos de verbos no infinitivo indicam que os estudantes surdos, participantes da pesquisa, possuem conhecimentos lexicais, pois escreveram os verbos adequadamente de acordo com o léxico do português. Entretanto, ainda não possuem conhecimentos consistentes sobre flexão, conjugação ou concordância verbal nessa língua.

No caso da alta incidência de verbos empregados no modo indicativo, segundo análises da autora, ocorreu em vista desse modo ser o mais empregado entre os falantes de português no cotidiano. Por conseguinte, os estudantes surdos, participantes dessa pesquisa, tem mais contato na escola e fora dela com enunciados em português cujos verbos estão, majoritariamente, no modo indicativo.

Zaqueu, Alves e Silveira (2019), empreenderam uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as características da produção textual em português, no contexto impresso, de oito estudantes diagnosticados com surdez neurossensorial, profunda, bilateral, sinalizantes, matriculados na 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública não identificada de São Luís, no Maranhão.

Segundo as análises das autoras, os textos produzidos pelos participantes surdos apresentavam algumas características em comum, por exemplo, referencialidade ambígua, imprecisão do sujeito, ausência de conectivos gramaticais (artigos, conjunções preposições, pronomes), ausência de flexão e concordância verbal nos enunciados entre outras.

Segundo os dados e análise das autoras, os participantes surdos empregaram os verbos adequadamente, no aspecto lexical. Entretanto, não demonstraram domínio de aspectos como flexão e concordância verbal do português. As autoras compreendem a produção textual dos surdos como reflexo do seu nível de fluência em português, decorrente do processo de ensino e aprendizagem dessa língua

De acordo com as autoras, a oferta de ensino do português como L2, na escola em que ocorreu a geração dos dados, apresentava inadequações como a ausência de quantitativo adequado de intérprete de Libras, carência de materiais didáticos visuais alinhados a modalidade visuoespacial da Libras, e carência na formação dos professores, levando as pesquisadoras a defenderem a necessidade de formação continuada dos docentes.

As pesquisas discutidas acima evidenciam que o emprego verbal na escrita dos surdos tem relação com falhas ou inadequações na oferta de ensino do português aos surdos. Como mencionado, os sistemas verbais apresentam diferentes formas na Libras e no português, essa distinção nem sempre é adequadamente abordada na educação dos surdos.

Permitem compreender também que a escrita dos surdos apresenta aspectos ou características de sua primeira língua, indicando um processo de acomodação dos conhecimentos linguísticos entre a L1 e L2. É interessante perceber que as pesquisas não se basearam apenas nos aspectos gramaticais. Mas em perspectivas linguísticas que compreendem a escrita e, por conseguinte, a concordância verbal como resultado de um processo de acomodação, ajuste ou reorganização dos conhecimentos linguísticos entre a Libras e o português, demonstrando que a produção escrita dos surdos apresenta uma espécie de interface verbal dessas duas línguas.

As pesquisas apontam ainda para casos de transposição de estruturas linguísticas da primeira língua para língua-alvo. Cabe ressaltar que esses casos não ocorrem somente na escrita dos surdos. Svartholm (2008) argumenta que esse processo é comum e pode ser encontrado no desempenho linguístico de qualquer aprendiz de uma determinada língua-alvo, seja ele ouvinte ou surdo. Diante dessas evidências e discussões, buscamos insumos científicos na Teoria da Interlíngua, conforme seção a seguir.

2.4 Interlíngua na produção escrita dos surdos

Como visto na subseção anterior, os estudos de Almeida (2007), Crato e Cárnio (2009), Oliveira e Cunha (2009) e Zaqueu, Alves e Silveira (2019) apontam casos de transposição de estruturas linguísticas da Libras para a escrita do português pelos surdos. Segundo as pesquisadoras, essas evidências encontradas indicam que a produção escrita dos surdos apresenta casos de transferência de estruturas de sua primeira língua para a escrita do português.

Crato e Cárnio (2009) ao investigarem a flexão verbal de tempo na escrita dos surdos, identificaram casos de flexão verbal por meio do emprego de advérbios e locuções adverbiais para situar o tempo da ação verbal. As pesquisadoras ressaltam que essa forma de flexão verbal ocorre na Libras, sugerindo casos de transferência de estruturas linguísticas da Libras para a escrita do português. Nessa perspectiva, o que as autoras descrevem como casos de transposição linguística, pode ser compreendido como Interlíngua, na qual a escrita dos surdos apresenta estruturas linguísticas que não são da Libras, nem totalmente do português, mas reúnem características de ambas as línguas. As pesquisadoras citadas não abordam a teoria da Interlíngua em seus estudos, mas o conjunto de dados descritos por elas permite essa inferência.

Diante desses dados, buscamos como um dos embasamentos teóricos a teoria da Interlíngua, desenvolvida por Selinker (1972), citado nos estudos da pesquisadora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, em sua obra *Aquisição de Segunda Língua* (2014).

De acordo com a autora, Selinker (1972) foi o responsável por cunhar o termo Interlíngua, bem como, o principal difusor dessa teoria. Entretanto, os princípios dela já vinham sendo discutidos nos estudos de outro pesquisador, Pit Corder, do qual Selinker foi discípulo. Corder (1967) citado por Paiva (2014) defende que os “erros” encontrados na produção linguística dos aprendizes de uma língua-alvo não ocorriam de forma aleatória, mas apresentavam uma certa sistematicidade, conforme descrito:

Os erros são evidências da existência de sistemas linguísticos característicos dos diversos níveis de desenvolvimento e que devem ser vistos como evidências do processo de desenvolvimento da segunda língua. Ele postula a existência de uma gramática mental própria do aprendiz, pois os erros seguem padrões (Paiva, 2014, p. 160).

Corder (1967, *apud* Paiva, 2014) percebeu que diferentes aprendizes em processo de aprendizagem de diferentes línguas adicionais, demonstravam “erros” comuns na produção linguísticas da língua-alvo, ele então notou que esses “erros” possuíam uma certa padronização. Nesse sentido, ele defende que esses “erros” seriam uma evidência de processo de internalização e desenvolvimento da segunda língua. Ainda de acordo com Corder (1967, *apud* Paiva, 2014) esse sistema possui níveis, pois à medida que o aprendiz internaliza mais *inputs* linguísticos da língua-alvo, tende a reorganizar os conhecimentos linguísticos.

Corder (1967 *apud* Paiva, 2014) estabelece a diferença entre “erro” e “equívoco”, o primeiro expressa o nível de aprendizagem em que o aprendiz se encontra em relação à língua-alvo, indica quais conhecimentos ainda precisam ser internalizados. O segundo, “equívoco”, consiste num lapso de atenção ou de memória do aprendiz. A partir dos estudos de Corder (1967), seu discípulo, Larry Selinker desenvolveu a teoria da Interlíngua que consiste:

Num estágio no desenvolvimento da segunda língua, quando o aprendiz se utiliza de um sistema linguístico que não é o de sua língua nativa, nem o da língua que está aprendendo. É algo que exhibe traços dos dois sistemas, mas que também produz enunciados inexistentes dos dois sistemas (Selinker, 1972 *apud* Paiva, 2014, p. 160).

Para Selinker (1972, *apud* Paiva, 2014), o processo de internalização de uma língua-alvo perpassa por um processo de transferência dos conhecimentos da língua nativa para a segunda língua ou língua adicional. Casos assim podem ser identificados na produção linguística oralizada ou escrita de um aprendiz em processo de internalização de uma língua-alvo, na qual podemos encontrar enunciados na língua-alvo que seguem parâmetros da língua nativa.

Para ilustrar essa assertiva, tomemos como exemplo um brasileiro aprendendo o inglês americano que produz um enunciado escrito, no qual insere a letra (e) no início das palavras “*esnob*”, “*espeak*”, “*esport*”. Nesse caso, vemos que o aprendiz escreveu as palavras em inglês, mas seguindo parâmetros do português, no qual essas palavras iniciam-se com a vogal (e). Esse exemplo ilustra como o aprendiz transferiu os conhecimentos de sua primeira língua para a produção de enunciado na língua-alvo.

Ainda de acordo com Selinker (1972 *apud* Paiva, 2014) casos como esse descritos acima tendem a serem corrigidos à medida que o aprendiz se torna mais fluente na língua-alvo. Contudo, existem os casos em que os desvios na produção linguística na língua-alvo tornam-se recorrentes e tendem a cristalizar-se na interlíngua do aprendiz, casos assim são classificados como fossilização linguística, conforme descrito abaixo:

O fenômeno da fossilização linguística são regras, itens linguísticos e subsistemas que os falantes de determinada língua nativa tendem a conservar em sua interlíngua em relação a determinada língua-alvo, independentemente da idade ou da quantidade de explicações e instruções que recebe da língua-alvo [...] No caso da fossilização, o comportamento linguístico não é erradicado e reaparece ao longo do uso da segunda língua (Paiva, 2014, p. 161).

Casos de fossilização podem ser identificados na produção linguística de aprendizes de diferentes línguas adicionais, independentemente da idade ou da quantidade de exposição do aprendiz aos inputs língua-alvo. A fossilização é uma das muitas evidências das transferências de conhecimentos da primeira para a segunda língua.

Paiva (2014) argumenta sobre a importância das contribuições teóricas de Corder (1964) e Selinker (1972). Os estudos de Corder (1967) permitiram redefinir a forma como compreendemos o processo de aquisição de segunda língua, na qual os “erros” não são apenas sinais do fracasso do aprendiz, mas indícios do estágio de aprendizagem da língua-alvo. Nas palavras de Paiva (2014, p. 161) “uma inovação [...] é trazer para a teorização, a ideia de que o fenômeno da ASL² pode ser também explicado por dados que não reproduzem apenas o sucesso da aprendizagem”.

Por sua vez, os estudos de Selinker (1972, *apud* Paiva, 2014) evidenciam que o processo de aquisição de segunda língua não consiste apenas na adição de novos conhecimentos sobre a língua-alvo, mas, consiste num processo dialético de ajuste e reajuste dos conhecimentos linguísticos entre a língua nativa e a língua-alvo.

Silva (2018) defende que a teoria da Interlíngua consiste numa base teórica promissora no processo de aprendizagem do português escrito como L2 dos surdos. Para ela, a

² ASL – Aquisição de Segunda Língua (Paiva, 2014).

teoria permite redefinir a forma como vemos a escrita dos surdos, na qual deixa-se a perspectiva de uma produção escrita reflexo de uma deficiência ou um suposto déficit cognitivo dos surdos e coloca o enfoque no processo de acomodação entre os conhecimentos da língua nativa e da língua-alvo, como descrito:

Por serem aprendizes do português escrito, a produção textual escrita dos surdos apresenta um tipo peculiar de “hibridismo estrutural” [...] pois eles precisam lidar com dois sistemas linguísticos de naturezas distintas: o do português, que é de natureza oral-auditiva, e o da Libras, que é de natureza visuoespacial. Essas diferenças provocam na superfície dos textos escritos sequências híbridas, que podem parecer aos leitores leigos no assunto, ininteligíveis, pelo fato de apresentarem características do Português e da Libras ao mesmo tempo. Entretanto, é possível construir sentidos a partir dessas sequências, especialmente em função do léxico constituinte da superfície textual (Silva, 2018, p. 69).

A escrita dos surdos muitas vezes é vista pelos parâmetros de ouvintes nativos em português, sem considerar que o português para muitos surdos figura como uma segunda língua. Cabe ainda considerar os desafios no intercâmbio de conhecimentos entre a Libras, cuja modalidade é visuoespacial, e o português escrito, uma língua de modalidade áudio-oral.

Ainda nesse contexto, Silva (2018) aponta para a importância da aquisição da Libras para a aprendizagem do português escrito, bem como, ressalta o papel das escolas e do professor de português na mediação do acesso à inputs linguísticos ricos da língua-alvo:

Um desses aspectos é o fato de que a criança surda precisa ter um sistema linguístico já consolidado no qual possa se apoiar no aprendizado de um segundo sistema. O que significa dizer que a aquisição da Libras como L1 é fundamental, como já exposto previamente. Além disso, a sua imersão na prática social da língua alvo é importante, por meio do contato com os diversos gêneros do discurso e do trabalho efetivo com os mesmos. Outro fator que contribui positivamente é a formação e postura do professor de língua portuguesa para surdos, que precisa ser específica para que possa atingir o objetivo para o qual se propõe, que é o desenvolvimento da competência na escrita do português pelo aluno surdo (Silva, 2018, p.70).

Em vista da citação, vemos que a pesquisadora Silva (2018), assim como Goldfeld (2002), Nader (2011) e Terra-Fernandes (2018), defendem a aquisição da Libras como L1 a fim de potencializar a aprendizagem do português escrito como L2. Silva (2018) assim como Faria-Nascimento *et al.* (2021) defendem um ensino do português escrito contextualizado em que o surdo tenha contato com situações de interlocução frequentes na comunidade ouvinte.

Ainda em vista das discussões é importante ressaltar a necessidade de realinhar as concepções das escolas e sobretudo dos professores de português no tocante a aprendizagem do português escrito. Primeiro, em vista de serem processos que ocorrem de forma diferentes entre surdos e ouvintes, o que exige abordagens diferenciadas e adequadas. Segundo, na forma como o processo de apropriação da escrita pelo surdo é encarado pelos professores. Na perspectiva da teoria da Interlíngua, a escrita do estudante surdo apresenta evidências sobre o

estágio de aprendizagem da língua-alvo. A partir dessa produção escrita, o professor pode realizar um diagnóstico e assim elaborar estratégias para potencializar a aprendizagem do estudante surdo.

As discussões reunidas nesta seção permitem reavaliar a forma como vemos a produção escrita dos surdos, deixando a perspectiva puramente gramatical entre certo e errado em relação à escrita do português como L2, e ampliando as noções sobre o processo de apropriação da escrita de uma língua-alvo. Assim, nos baseamos na teoria da Interlíngua na análise da produção escrita e da concordância verbal empregada pelos participantes surdos desta pesquisa.

2.5 Textualidade na produção escrita dos surdos

A pesquisadora Koch (2006, 2007), descreve que a linguística textual vem se consolidando como área do conhecimento desde a segunda metade dos anos de 1960. Inicialmente, essa área da Linguística destacava-se por empreender estudos transfrásticos, análises das relações de coesão e coerência entre os enunciados constituintes de um dado texto. Numa abordagem ascendente, da menor unidade linguísticas (frases ou enunciados) para a maior (o texto).

Os estudos desse período são caracterizados pelo grande interesse nas frases ou enunciados, em vista do conceito predominante sobre em que consiste o texto: um conjunto sequencial de frases ou enunciados. Com ênfase na descrição do emprego da coesão e coerência, tidos até então, como elementos constituintes do texto, em que a coesão é entendida como emprego de elementos linguísticos para referenciar, conectar e ajustar os enunciados na composição do texto, enquanto a coerência seria a organização e disposição dos enunciados para dar sequência lógica nas ideias desenvolvidas no texto.

Koch (2006, 2007) destaca a dificuldade em estabelecer os limites entre os conceitos de coesão e coerência, em vista de ambos terem relação próxima, e ambas atribuírem sentido ao texto. É interessante também perceber as diferentes perspectivas sobre as relações de importância desses mecanismos para a produção textual.

No tocante a coesão textual, Halliday e Hasan (1976) citados por Koch (2007), defendem a perspectiva sobre a coesão ser condição necessária, mas não suficiente para a criação do texto, isto é, a coesão faz-se necessária para estabelecer as relações entre os aspectos linguísticos, mas ela, por isso só, não é suficiente, fazendo com que o texto dependa também da coerência. Outros pesquisadores da Linguística Textual como Marcuschi (1986) apresentam

outras concepções e defendem que a coesão textual não é necessária, nem suficiente para caracterização ou entendimento de um texto, conforme descrito:

Existem textos destituídos de recurso coesivos, mas em que a continuidade se dá no nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos. Por outro lado, há textos em que ocorre um sequenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não tem condições de formar a textura (Marcuschi, 1986 *apud* Koch, 2007, p. 17).

Conforme exposto, Marcuschi (1986) defende que muitos textos possuem elementos coesivos e, ainda assim, não possuem coerência. Enquanto, alguns textos embora não apresentem coesão, mantem o sentido em vista da sequencialidade na apresentação das informações. Assim o teórico justifica seu posicionamento sobre a coesão não ser necessária, tampouco suficiente para caracterizar ou dar sentido ao texto, posicionamentos esse compartilhado por outros pesquisadores da área.

A evolução nos estudos na área da Linguística Textual possibilitou ampliar as perspectivas sobre a constituição do texto e os mecanismos de coesão e coerência. Koch (2006) pontua diferentes momentos na evolução desses estudos, entre as quais destacamos a “virada pragmática”, a “virada cognitivista” e a consolidação da “perspectiva sociocognitivo-interacionista”.

O primeiro momento, a virada pragmática, diz respeito às mudanças na forma como os textos eram compreendidos pelos estudiosos da época. Segundo Koch (2006) não tardou para que os linguistas sentissem a necessidade de ampliar as perspectivas sobre o papel do texto na comunicação, em que, inicialmente abordava-se apenas os aspectos sintáticos e semânticos dos textos. Com a virada pragmática, percebe-se o texto como forma comunicação verbal e não verbal que exerce papel essencial nas interações humanas e sociais, segundo a descrição:

A pesquisa em Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta. Passam a interessar os textos em funções, os textos deixam de ser vistos como produto acabado, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumento de intenções comunicativas e sociais do falante (Koch, 2006, p. 14).

Vemos então o redirecionamento do enfoque sobre o texto, deixando a centralidade das análises nos elementos sintáticos e semânticos dispostos na superfície textual e passando a considerar os aspectos comunicacionais e sociais. Nesse sentido, os contextos de comunicação servem de base para a construção textual, sejam elas, orais ou escritas.

A partir da “virada pragmática”, alguns aspectos, até então poucos visados dentro da Linguística Textual, alcançam mais espaço e ênfase. Aspectos como a situacionalidade, visando analisar como um dado contexto ou situação ou sócio-histórico influencia na produção

e compreensão de um texto; a intencionalidade, que visa compreender como o locutor mobiliza os conhecimentos prévios linguísticos, comunicacionais e sociais para dar sentido a seu texto, levando também em consideração aspectos como: que mensagem ele quis passar, qual sua intenção, a mensagem foi transmitida de formas implícita, explícita etc.; e a aceitabilidade, visando descrever como o interlocutor decodifica, interpreta e compreende uma dado enunciado, quais conhecimentos prévios são acionados, quais as relações e associações de sentidos foram estabelecidas e de que formas etc.

O outro momento marcante dos estudos na Linguística Textual é a virada cognitivista, que começa a consolidar-se a partir dos anos de 1980 (Koch, 2006), em que os estudiosos percebem a expressão ou materialização da linguagem, no contexto social, como uma forma de ação, e estas ações perpassam por processos cognitivos. Assim, o texto passa a ser compreendido como resultado de processos mentais, lançando as bases da **abordagem procedural** em que:

Os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para sua atividade seja coroada de sucesso. Assim, eles já trazem para situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências (Koch, 2006, p.21)

O termo procedural diz respeito a procedimento, método ou processo. Fazendo a relação desse conceito com a citação acima entendemos que virada cognitivista atribuiu a linguística textual a finalidade de descrever os **modelos** ou **procedimentos cognitivos** ativados durante os processos de produção e processamento do texto.

Ainda em vista da citação, os interlocutores, no momento da comunicação ativam conhecimentos internalizados, a partir das experiências sociais, isto é, as interações sociais servem de base para produção textual orais ou escritos. Essas experiências, adquiridas em nossas interações sociais, são denominadas de diferentes formas: “frames, scripts, cenários, esquemas, modelos mentais, modelos episódicos ou de situação” (Koch, 2006, p. 22) cujas as estruturas refletem aspectos de nossas experiências vivenciadas em sociedade e são elas que orientam a produção dos textos na comunicação.

De acordo com Koch (2006) o texto é proveniente de uma variedade de operações cognitivas interligadas. Na produção da linguagem, selecionamos, organizamos, decodificamos e combinados conjuntos de conhecimentos e operações mentais para produção ou compreensão de um texto. Nessa perspectiva, caberia a Linguística textual, descrever e compreender quais e como ocorrem essas operações por meio da cognição.

Outro momento marcante para a Linguística Textual é a delineação da perspectiva sociocognitivo-interacionista, decorrente das divergências sobre qual o enfoque a ser dado nos processos cognitivos. As ciências cognitivas clássicas defendem uma diferença entre os processos cognitivos internos e externo da mente. Nessa perceptiva, há pesquisadores que defendem a área da cognição como campo de estudo que mantem o enfoque nos processos internos da mente de construção e assimilação do conhecimento e como esses conhecimentos são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente. Nesse sentido, o ambiente seria apenas o meio, um recurso pelo qual a mente a constrói conhecimento (Koch, 2006).

Essa perspectiva, sobre os processos cognitivos que ocorrerem somente de forma interna, vai sendo gradualmente desconstruída com a efervescência nos estudos de áreas como a psicologia, neurobiologia, antropologia, e posteriormente, a linguística, pelos quais encontram-se evidencias sobre a cognição não se restringir a mente, mas a uma gama de processo que envolve a percepção e os sentidos humanos (visão, audição, olfato, tato e paladar) no registro e assimilação de informações que produzem conhecimento.

Koch (2006, p. 30) destaca a concepção sobre mente e corpo não serem duas entidades estanques “a mente é um fenômeno essencialmente corporificado, em que os aspectos motores e perceptuais e as formas de raciocínio abstrato são inter-relacionados”. Nesse sentido, o corpo humano, as funções motoras e perceptuais são mediadoras das experiências humanas entre ambiente (externo) e informações processadas e internalizadas (interno).

Nessa relação entre externo e interno, destacam-se os aspectos sociais, culturais e interpessoais, que viabilizam informações a serem internalizadas e possibilitam a interação social. Entende-se assim, que não se tratam apenas de operações mentais individuais, mas de processos ocorridos por meio de interações externas e sociais que ocorrem de forma coletiva, o conjunto de informações, produzidos socialmente ou culturalmente, viabilizam a compreensão do homem sobre si e sobre sua sociedade.

Nessa concepção, as operações sociocognitivas viabilizam a produção da linguagem, em que os textos, produzidos a partir das estruturas sociais, envolvem processos cognitivos, interacionais e socioculturais.

Os avanços nas perspectivas sobre produção textual contribuíram para ampliação na concepção sobre texto. Antes, entendido como produto, resultado de um enunciado oral ou escrito. Atualmente, compreendido como processo complexo que envolve informações construídas por meio da cognição, da percepção e das interações sociais e culturais, que fornecem modelos de estruturas sociais e ativam processo mentais e conhecimentos prévios na constituição e processamento do texto.

A ampliação nas perspectivas sobre o conceito de texto e os processos envolvidos em sua produção e interpretação, levaram a revisão da nomenclatura. Inicialmente, tinha-se a linguística textual, fortemente arraigada aos aspectos normativos da língua. Posteriormente, emerge a **linguística de texto** que emerge das novas abordagens sobre a produção textual, numa perspectiva mais abrangente.

A pesquisadora brasileira Ingedore Koch, inicialmente, empregava o termo linguística textual. A autora segue a efervescência nos estudos e as novas concepções sobre o tema e assim, posteriormente, adota o termo linguística de texto. Nossa intenção é empregar uma análise abrangente sobre a produção escrita dos surdos, participantes desta pesquisa. Dessa forma, nossa abordagem se baseou na linguística de texto, pois analisamos aspectos como a coesão, a coerência, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, contexto de produção etc.

A partir do aporte dessas perspectivas, muitos estudos vêm sendo realizados sobre os aspectos textuais na produção escrita dos surdos, entre essas pesquisas, destacamos Sampaio (2008), Almeida, Filasi e Almeida (2010) e Pereira (2015). Esses estudos partem de a premissa sobre muitos surdos possuírem a Libras ou língua de sinais como L1 e, nesse contexto, a produção escrita dos surdos consiste na produção linguística em uma L2.

Sampaio (2008) argumenta sobre os diferentes processos de desenvolvimento da escrita entre surdos e ouvintes. No caso dos ouvintes, a oralidade contribui no desenvolvimento da escrita, impulsionando a assimilação dos mecanismos de coesão e coerência textual.

Ainda de acordo com a pesquisadora, o surdo não tem por base a oralidade, mas, os insumos linguísticos de sua primeira língua, a Libras que serve de base para desenvolvimento da L2. Ocasionalmente a produção de textos pelos surdos que apresentam inferência de estruturas linguísticas da Libras. Essas inferências na escrita dos surdos podem ser entendidas pelos ouvintes como “desvios” ou “erros” gramaticais. Em vista do desconhecimento deles sobre as especificidades da Libras.

Nessa perspectiva, Sampaio (2008) defende a necessidade de ensino e aprendizagem com enfoque na “educação bilíngue”, que conforme a autora, deve enaltecer e diferenciar as características textuais entre a Libras e o português. Ainda com esse enfoque, Faria-Nascimento *et al.* (2021) argumentam que a oferta de Educação Bilíngue de Surdos deve ser baseada em diferentes perspectivas, entre elas, a contrastiva, evidenciando as diferenças nas estruturas linguísticas da Libras e do português. Além de desenvolver a competência textual nos estudantes surdos, por meio do contato deles com os gêneros textuais funcionais, isto é,

extraídos de situações reais de comunicação que permeiam as interações sociais, caracterizando-os e diferenciando os textos produzidos em português e língua de sinais.

Sampaio (2008) destaca os desafios no ensino de gêneros textuais no sistema educacional brasileiro. Segundo a autora, embora seja perceptível o crescimento nas discussões sobre a necessidade de atualizar as abordagens sobre ensino de gêneros textuais “é predominantes usar o texto como pretexto para trabalhar gramática ou então [...] interpretação de texto, que exigem respostas que estão literalmente no texto” (Sampaio, 2008, p. 57). A pesquisadora evidencia a problemática acerca do ensino de gêneros textuais, pois na maioria das escolas, o ensino se restringe aos mecanismos de coesão e coerência, e as unidades linguísticas superficiais do texto para interpretação textual, bem como, por vezes, se limita ao ensino da escrita segundo as prescrições normativas ou gramáticas da língua.

Nesse contexto, os estudantes compreendem a produção textual como algo mecânico, algo a ser produzido por causa da disciplina, ou algo produzido somente para fins específicos e não em sua total dimensão: o texto como processo linguístico que permeia as interações sociais ou a produção textual processo cultural. Essa problemática tem impactos no ensino e aprendizagem sobre produção textual para estudante ouvintes e surdos.

Almeida, Filasi e Almeida (2010) realizaram uma pesquisa sobre aspectos da textualidade a partir da produção escrita de 4 surdos, que possuíam a língua de sinais internalizada como L1 e estavam em processo de aprendizagem do português escrito L2. As pesquisadoras os reuniram e discutiram em língua de sinais sobre o tema violência. Após as discussões, elas solicitaram que cada participante surdo produzisse um texto sobre um tipo de violência.

A partir dos textos produzidos, as pesquisadoras fizeram análises sobre os elementos de coesão e coerência. Quando não entendiam alguma palavra ou sentença, perguntavam em língua de sinais ao participante o que ele quis dizer. A partir dessa abordagem, as pesquisadoras perceberem que, os surdos que apresentavam maior domínio do português, escreveram textos com mais elementos coesivos. Além disso, elas notaram que “quanto melhor a coesão textual, menor a necessidade de explicações adicionais para que o leitor compreenda a mensagem, e vice-versa” (Almeida; Filasi; Almeida, 2010, p. 6).

Ainda de acordo com Almeida, Filasi e Almeida (2010), os textos dos participantes surdos, embora apresentassem diferentes níveis de coesão, foram classificados como tendo coerência. Apesar de algumas palavras e sentenças estarem ambíguas ou confusas, era possível, segundo as pesquisadoras, compreender a mensagem global do texto.

Pereira (2015) realizou uma pesquisa com 3 estudantes surdos de uma escola pública do ensino regular, da cidade de Ananindeua, no Pará. A fim de averiguar os elementos de coesão e coerência textual. A pesquisadora solicitou que os 3 participantes surdos escrevessem textos sobre o tema fome. A partir dos textos, a pesquisadora fez análises sobre aspectos da textualidade.

Nos 3 textos, a pesquisadora identificou alguns elementos de coesão, e destaca que os textos se caracterizam por imprecisão do sujeito e pouca referencialidade. A pesquisadora argumenta que os textos apresentam inferência da língua de sinais, em que os sujeitos ou a referencialidade, por vezes, são apresentados de forma espacial. A pesquisadora defende ainda que os professores precisam ter uma perspectiva diferente em relação a produção textual dos surdos, em que, a partir da produção escrita, pode-se mensurar quais aspectos do ensino do português e da produção textual devem ser mais abordados em sala de aula.

Pereira (2015) destaca também a questão da coerência nos textos. Embora alguns deles apresentem poucos elementos coesivos, a leitura global dos textos permite depreender seu sentido. Os dados obtidos nessas duas pesquisas vão ao encontro das discussões de Marcuschi (1986) observadas em Koch (2007), discutidos acima, sobre a coesão textual não ser elemento necessário, nem suficiente para que o texto tenha sentido.

As pesquisas abordadas evidenciam os empregos de elementos de coesão e coerência textual na produção escrita dos surdos. A maioria dos textos apresentam alguns entraves em relação ao emprego da coesão, porém, é preciso considerar tratem-se de textos produzidos em L2, por surdos em processo de aprendizagem do português. Os estudos apontam também para textos que apresentam coerência, isto é, os surdos produzem textos em português com sentido.

3 APRENDIZAGEM DA ESCRITA DO PORTUGUÊS PELOS SURDOS

Como discutido, muito surdos desenvolvem a língua de sinais como L1. A modalidade visuoespacial, característica dessas línguas, atende satisfatoriamente suas demandas de aprendizagem, comunicação e expressão. Entretanto, a maioria dos surdos estão inseridos em sociedades ouvintes, nas quais se emprega, majoritariamente, as línguas orais, no caso do Brasil, o português.

Viana (2017) destaca os diferentes contextos do cotidiano nos quais os surdos precisam empregar o português: ler os enunciados no transporte coletivo, a bula de um medicamento, ler uma receita no preparo de uma comida, acesso a informações por meio da leitura e escrita em matérias impressos ou no contexto das mídias digitais etc. Assim, o ideal é que os surdos desenvolvam fluência na língua oral majoritária para situações de interlocução com o contexto ouvinte através da leitura e da escrita.

Como mencionado, defendemos a Educação Bilíngue de Surdos como abordagem linguística mais indicada no processo educacional dos surdos, em que a Libras será a língua de mediação na construção dos conhecimentos. Nessa abordagem, o surdo adquire a Libras como L1. Após sua aquisição, inicia-se o processo de alfabetização e letramento do português, a fim de formar o surdo como um sujeito bilíngue.

Antes de prosseguir, faz-se necessário destacar os diferentes conceitos entre alfabetização e letramento trazidos nesta pesquisa. De acordo com Silva e Seabra (2022) a **alfabetização** consiste no reconhecimento dos fonemas, a compreensão de suas representações na escrita e a compreensão de suas formas de articulação silábica na composição das palavras.

Já o conceito de **letramento** é mais abrangente e complexo, pois envolve a linguagem em práticas sociais, exige consciência sobre aquilo que se escreve, consiste num processo que leva em consideração: a intenção do interlocutor no momento da interação, o contexto de produção dos enunciados, aspectos sociais, históricos, culturais, cognitivos etc. Como mencionado, o objetivo é formar o surdo num sujeito bilíngue, para tanto, faz-se necessário que o surdo compreenda a dinâmica dos diferentes contextos comunicacionais da sociedade ouvinte.

Além disso, é preciso ter em mente os diferentes processos de apropriação do português escrito entre surdos e ouvintes. No caso dos ouvintes, quando se inicia o processo de aprendizagem da escrita, em geral, eles já possuem a língua oral internalizada. Dessa forma, primeiro eles internalizam a linguagem falada para depois aprenderem a linguagem escrita, possibilitando o desenvolvimento da **consciência fonológica**, compreendida como “uma

habilidade metalinguística [...] consciente que corresponde à capacidade de reconhecer, segmentar e manipular as unidades fonéticas pertencentes a uma determinada língua” (Silva; Seabra, 2022, p.4). À medida que evoluem nesse processo, os ouvintes vão estabelecendo as especificidades entre os contextos da linguagem falada e escrita.

No caso dos surdos, o processo consiste na aprendizagem da escrita de uma segunda língua, a qual muitos surdos não dominam sua modalidade oral. Por muito tempo acreditou-se que os surdos não seriam capazes de devolver a escrita em vista do diagnóstico de surdez, e em vista de muitos deles não desenvolverem naturalmente a consciência fonológica. A partir dessas concepções, muitos ouvintes concluem: “se os surdos não conseguem ouvir os sons das palavras não conseguirão assimilar seu equivalente gráfico”.

No entanto, Faria-Nascimento *et al.* (2021) reúnem argumentos que desconstróem essa premissa:

Como recurso didático, o alfabeto datilológico é empregado no ensino de português para surdos de forma extremamente relevante em distintos aspectos, pois atua tanto no ensino das letras do alfabeto, quanto na datilologia de palavras do português escrito que imprimem visualização espacial ao português, assim como é de grande auxílio à memorização das palavras do português e, mais que isso, no desenvolvimento da **consciência alfabética** do português, uma vez que será a consciência alfabética, **e não a consciência fonológica**, que auxiliará visualmente os estudantes surdos a aprenderem o português escrito (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 36, grifo nosso).

Em vista do diagnóstico de surdez-leve, moderada, moderadamente severa, severa e profunda, os surdos empregam a visão como principal canal sensorial para assimilação de informações. Por conseguinte, faz-se necessária uma abordagem metodológica visual para ensino da escrita. Nesse contexto, são empreendidos esforços para desenvolvimento da **consciência alfabética**, na qual o surdo não aprenderá o som, mas o significado das letras e sua articulação na formação das palavras e seu significado ou significados, de acordo com os diferentes contextos comunicacionais. Nessa perspectiva, entre as diferentes metodologias, emprega-se a datilologia, ou alfabeto datilológico, também conhecido como alfabeto manual, sistema pelo qual as letras do alfabeto são designadas manualmente, por meio da Libras.

Assim, o processo de desenvolvimento da escrita ocorre de formas diferentes entre surdos e ouvintes. Apesar disso, muitos professores de português, em vista do pouco conhecimento sobre as especificidades linguísticas e educacionais dos surdos, não executam as adequações necessárias para garantir um ensino satisfatório do português.

Ainda em vista do ensino de português aos surdos, Faria-Nascimento *et al.* (2021), argumenta que os estudantes surdos têm direito de compreenderem como os sons circundam e influenciam as experiências e as interações dos ouvintes, bem como, o direito de compreender o funcionamento de alguns aspectos sonoros, como por exemplo, as onomatopéias dentro da

língua oral, caso seja necessário ou caso haja curiosidade por parte dos estudantes surdos. Os pesquisadores frisam que essas características sonoras da língua oral são abordadas através de **marcações visuais nos textos**, a intenção não é oralizar os surdos, nem trazer a oralidade para o ensino, mas proporcionar uma **consciência visual da sonoridade**, ao empregar estratégias e marcações visuais nos textos trabalhados durante as aulas para apresentar alguns aspectos sonoros da língua oral.

Não obstante, Santos (2011) ressalta as diferentes fases para na aprendizagem da escrita, a saber: a pré-escrita, a escrita e reescrita. Conforme descrito:

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. 05, grifo nosso).

A pré-escrita é uma importante fase, pois os professores podem diagnosticar o nível de compreensão do estudante surdo em relação aos significados, como ele semiotiza as palavras, como organiza os pensamentos nas orações sinalizadas, o nível de vocabulário, a fluência em Libras etc. A partir desse diagnóstico, o professor de português pode devolver métodos para impulsionar a compreensão dos conceitos e na organização das orações (Santos, 2011).

A fase da escrita, no contexto dos surdos, consiste na fase da expressão e construção dos conhecimentos, é importante que professor empregue recursos visuais, imagens, slides, vídeos, animações sinalizadas, cartões com imagens lúdicas, desenhos impressos, desenhos animados sinalizados, cartões expressando ações entre outros recursos para motivar os surdos a produzirem textos escritos. É vital que o professor desenvolva uma postura de motivador mais do que de corretor, a fim de estabelecer um ambiente confortável para aprendizagem, na qual o surdo não se sinta constrangido se/quando errar (Santos, 2011).

Ainda nessa fase, é importante estabelecer as diferenças nos significados das palavras do português. A hipérbole “estou morrendo de calor” faz sentido para muitos ouvintes, pois trata-se de uma figura de linguagem naturalizada, comum aos nativos em português brasileiro. Entretanto, para um surdo em processo de aprendizagem do português escrito, pode parecer confuso, ou que realmente alguém está beira da morte em vista do clima. É preciso também enfatizar as diferentes formas de organização das frases, orações e sentenças entre a

Libras e português escrito como L2, como discutido, a intenção é formar surdos bilíngues, com fluência em ambas as línguas.

A reescrita, é o momento de “apapar as arestas” avaliar o que precisa ser “reensinado” e “reaprendido”. Assim, é fundamental que o docente ouvinte através de acompanhamento adequado acentue os aspectos que precisam ser alinhados na compreensão do português escrito como L2, como ilustrado:

O professor, portanto, precisa, constantemente, analisar os “textos surdos” para: listar os “erros”, classificá-los, estabelecer uma tipologia, a frequência com que ocorrem; é preciso identificar prováveis causas e elaborar estratégias para auxiliar os alunos a superá-los (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 35).

Como exposto, a reescrita é a fase da ressignificação de alguns aspectos aprendidos. É o momento para refletir, discutir e pontuar estruturas que precisam de mais atenção na compreensão do português escrito pelo estudante surdo. Por meio da reescrita o professor pode diagnosticar em que fase de aprendizagem o estudante surdo se encontra e assim elaborar metodologias para fazê-lo ir além.

Faria-Nascimento *et al.* (2021) defendem um ensino contextualizado e funcional por meio do emprego de diferentes tipos de textos, de modo que o estudante surdo compreenda as especificidades de cada texto e seus diferentes empregos no âmbito social, como descrito:

O ensino de português escrito como segunda língua dos surdos da oferta de inputs visuais, textos autênticos, de diferentes gêneros textuais; nunca se parte do léxico isolado e/ou descontextualizado. Para o efetivo ensino, é preciso oferecer o maior número possível de textos, de diferentes gêneros textuais e literários para serem explorados pela leitura visual dos estudantes, tomando-se os textos escritos em português como fonte. Quanto ao output, é preciso, ao mesmo tempo, incentivar a produção escrita dos estudantes, sem trauma, com respeito à identidade e à interculturalidade dos estudantes surdos, tomando-se os textos produzidos em português escrito, pelos estudantes, como alvo (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 30).

Para formar um surdo bilíngue faz-se necessário prepará-lo para compreender e produzir escrita em diferentes tipos e gêneros textuais, de acordo com suas diferentes funções dentro da sociedade, tanto no contexto impresso, quanto digital ou on-line, colocando o estudante surdo em contato com situações similares às aquelas encontradas nas interações reais com os ouvintes.

Vemos nesta seção que a produção escrita dos surdos consiste na escrita de uma segunda língua. O fato de muitos professores de português não serem fluentes na língua e cultura surda faz com que muitos deles não executem as adequações necessárias para ensino dos surdos, ocasionando uma aprendizagem superficial e insipiente do português como L2, expresso em sua produção escrita, considerada por muitos ouvintes como uma escrita falha ou

deficitária. Vemos ainda a Pedagogia Visual e o Letramento Visual atuam como propostas promissoras, por serem alinhadas à natureza visuoespacial da Libras.

3.1 Inadequações nos métodos de ensino do português escrito aos surdos em escolas inclusivas

As pesquisas que abordam a Educação Bilíngue de Surdos nos contextos da educação inclusiva, tais como, Faria-Nascimento (2009), Crato e Cárnio (2009), Moura, Freire Felix (2017), Faria-nascimento *et al.* (2021) indicam algumas inadequações nas concepções, nas metodologias e métodos empregados no ensino do português escrito.

É interessante ressaltar a necessidade de rever concepções sobre educação de surdos. Muitas vezes, os preconceitos sobre os surdos comprometem o desenvolvimento das metodologias adequadas ao seu potencial, levando a um ensino simplificado, fragmentado e pouco satisfatório.

Faria-Nascimento (2009) destaca alguns mitos e preconceitos presentes em escolas inclusivas que reverberam no ensino do português escrito aos surdos. Por exemplo, o mito sobre a Libras ser uma versão sinalizada do português. Diferentemente do que muitos ouvintes supõem, a Libras é uma língua com estrutura e gramática própria, que em muitos aspectos diferencia-se do português. Dessa forma, ensinar português escrito aos surdos é distinguir as similaridades e diferenças entre uma língua e outra.

A pesquisadora também destaca **o mito da imersão**, baseada na errônea concepção de que o fato dos surdos estarem imersos em ambiente de oralidade seria suficiente para garantir aprendizagem da língua oral. Há ainda o mito da **restrição cognitiva**, decorrente da crença de que os surdos possuiriam uma cognição inferior à dos ouvintes, ou uma cognição pouco desenvolvida, em face da surdez.

Ainda nesse contexto, as pesquisadoras Crato e Cárnio (2009) destacam que muitos surdos são filhos de ouvintes os quais não são fluentes em Libras, inviabilizando a aquisição da língua de sinais no núcleo familiar. Por conseguinte, muitos surdos chegam a escola com poucos conhecimentos em Libras e no português. Na tentativa de “compensar” essa defasagem linguística, os professores de português tendem a simplificar e reduzir o ensino do português, expondo o surdo a frases ou sentenças curtas, isoladas, e descontextualizadas, ou reduzem o ensino do português à ditados de palavras e textos. Consequentemente, a produção escrita dos surdos tende a se caracterizar por frase curtas, engessadas, sem criatividade e, às vezes, sem sentido.

Ainda segundo Crato e Cárnio (2009), outra inadequação metodológica comum é a predileção por um ensino focado na gramática do português, característica muito difundida entre as escolas, proveniente da consolidação de um ensino tradicionalista, focado “no bem falar e bem escrever”. Embora seja indispensável, a gramática consiste numa parte de um todo, um quadrante do universo da linguagem, um braço do oceano da língua. Nesse sentido, os professores precisam focar, primeiramente, no ensino da língua. Após sua internalização, inicia-se a aprendizagem dos aspectos formais, distinguindo as diferenças entre os parâmetros gramaticais da Libras em relação ao português.

Krashen (1985), fundador da Hipótese da compreensão, citado por Paiva (2014), defende que, para alcançar sucesso na aquisição/aprendizagem de uma língua-alvo, é necessário ter acesso à *inputs* linguísticos compreensíveis. Na Hipótese da compreensão, vemos o Krashen (1985) apresentar três conceitos constituintes do processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, o *input*: insumo linguístico pelo qual o aprendiz tem acesso à língua-alvo, seja por meio daquilo que ouviu ou vê; o *intake*: absorção do insumo linguístico e *output*: enunciado produzido na língua-alvo pelo aprendiz.

Para ele, o aprendiz de uma língua-alvo precisa ter acesso a *inputs* compreensíveis, deve ficar claro a ele os possíveis sentidos e valores dos *inputs* dentro dos contextos de comunicação, como exposto: “adquirimos a língua de uma forma espantosamente simples-quando compreendemos a mensagem” (Krashen, 1985 *apud* Paiva, 2014, p. 31).

Além disso, é preciso que o aprendiz tenha acesso a *inputs* cada vez mais ricos em relação àqueles já absorvidos, a fim de elevar e impulsionar os conhecimentos na língua-alvo. O teórico ilustra essa teoria por meio da equação $i + 1$. O i significa o *input*, $+ 1$ seria o nível acima, um grau maior de complexidade necessário para alcançar desenvolvimento da língua-alvo. Nessa perspectiva, as metodologias e práticas educacionais em que os *inputs* são reduzidos ou simplificados não contribuem para que os estudantes surdos tenham acesso *inputs* mais ricos e com um grau maior de complexidade do português.

Outra hipótese desenvolvida por Krashen (1985, *apud* Paiva, 2014), é o filtro afetivo, descrito como:

Um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a aquisição de língua. Aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos e com baixa autoestima teriam um filtro afetivo alto [...] com o filtro afetivo alto o aprendiz pode compreender o que ouve ou lê, mas o *input* não atingirá o DAL [...] o contraponto estaria nos aprendizes motivados, com autoestima elevada e que se veem como membros futuros da comunidade de falantes da língua em processo de aquisição (Krashen, 1985 *apud* Paiva, 2014, p. 32).

Vemos na citação o teórico empregar o termo DAL - dispositivo de aquisição da linguagem, um órgão ou faculdade da linguagem. Paiva (2014), explica que Krashen (1985) compartilhava da perspectiva de Noam Chomsky, fundador do gerativismo, sobre a linguagem enquanto dispositivo inato dos seres humanos na aquisição e processamento da linguagem. Assim, durante o processo de aquisição/aprendizagem o filtro afetivo do aprendiz precisa estar baixo para que ocorra o *intake*, a absorção do *input* linguístico.

Gesser (2009) e Streiechen e Krause-Lemke (2014) abordam em seus estudos relatos de surdos que afirmam sentirem-se inseguros e desmotivados em relação a aprendizagem do português. Segundo as pesquisadoras, isso ocorre em vistas das experiências vividas pelos surdos por meio do Oralismo, abordagem linguística que visa ensinar a língua oral como L1 dos surdos e desenvolver a oralização e leitura labial para interação do surdo com a sociedade ouvinte.

Muitos ouvintes acreditam que os surdos poderiam desenvolver-se melhor se fossem oralizados. O Oralismo emprega a repetição mecânica e exaustiva de palavras e sentenças, além das intervenções clínicas- próteses auditivas, implantes cocleares inseridos cirurgicamente que muitas vezes causam dores e desconforto, resultando no baixo rendimento na aprendizagem, ocasionando frustração ao surdo e aos familiares ouvintes.

Mesmo os surdos que estudam em escolas com oferta de Educação bilíngue em escolas inclusivas, não encontram um ambiente promissor para aprendizagem. Muitos professores de português têm pouca fluência na Libras, e, assim não desenvolvem metodologias alinhadas às especificidades linguísticas e educacionais dos surdos, resultando em aulas com pouco entendimento e pouca aprendizagem dos estudantes surdos, tornando a experiência das aulas de português complexa e frustrante. Essas experiências educacionais frustrantes contribuem para que muito surdos sintam-se inseguros e desmotivados nas aulas, elevando seu filtro efetivo e, na perspectiva de Krashen (1985, *apud* Paiva, 2014), impede a absorção dos *inputs* linguístico pelo DAL.

Não obstante, Dorziat e Araújo (2012) e Moura, Freire Felix (2017) destacam os equívocos relacionados ao conceito de Educação Bilíngue de Surdos compartilhado pelos professores ouvintes. Muitos deles acreditam que ela consiste num modelo de ensino em que a Libras e o português são empregados simultaneamente nas aulas, e que, por isso, seria “bilíngue”.

As pesquisadoras argumentam que muitos professores acreditam que a sinalização do intérprete de Libras, durante as aulas, é o suficiente para garantir a aprendizagem do surdo,

ou o suficiente para configurar um ambiente escolar com oferta de Educação Bilíngue de Surdos.

Essa questão, por sua vez, nos leva a outro tema preponderante: qual o papel do intérprete de Libras no contexto escolar, traduzir/interpretar ou ensinar? Dorziat e Araújo (2012) destacam que por muito tempo, a atuação profissional dos intérpretes de Libras esteve e, ainda está envolto de incertezas. Inicialmente, o ofício do intérprete de Libras ocorria majoritariamente de forma voluntária, quando um ouvinte, geralmente com um surdo na família, ou professores, preocupados com a educação dos surdos, buscavam formação na língua de sinais para promover comunicação, interação e educação aos surdos.

Os avanços nas pesquisas e discussões sobre a importância da Libras para a educação e desenvolvimento global dos surdos impulsionaram a sanção de leis e decretos reconhecendo e regulamentando o emprego da Libras como L1 dos surdos em diferentes segmentos sociais. Por conseguinte, tornou-se cada vez mais necessária a atuação do intérprete de Libras. A formação e atuação desses profissionais, por muito tempo, não foi devidamente definida, gerando muitos questionamentos sobre qual seria sua função profissional.

Em meio a falta de clareza, tornou-se comum intérpretes de Libras atuando como professores de surdos, levando a reflexão se eles possuíam a formação adequada para atuarem na área da educação. Somente em 2010 foi sancionada a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a atuação profissional dos intérpretes (Brasil, 2010).

Posteriormente, ela foi substituída pela Lei nº 14.704/2023 que atualiza os critérios de formação, atuação profissional e condições de trabalho dos intérpretes de Libras, que, entre outros aspectos, atribui a eles a função traduzir/interpretar a língua de sinais para outra língua de sinais, ou para a língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades ou situação em que pessoas surdas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis (Brasil, 2023).

Nessa perspectiva, a atuação profissional do intérprete de Libras consiste na mediação da comunicação do surdo com a comunidade ouvinte escolar. No entanto, conforme os estudos de Dorziat e Araújo (2012) é possível identificar casos de intérpretes de Libras realizando atividades como elaboração, aplicação e correção de exercícios e avaliações dos estudantes surdos, pelo fato dos intérpretes serem fluentes em Libras e terem mais afinidade ou maior interação com os surdos.

Ainda segundo Dorziat e Araújo (2012) existe uma concepção, entre os professores ouvintes sobre os intérpretes serem os profissionais mais indicados para ensinar português aos surdos. Por terem maior proficiência em Libras. Assim as adequações no ensino do português,

por vezes, são atribuídas aos intérpretes, contrariando a legislação. Nesse contexto, outra questão a ser considerada, é o fato dos intérpretes terem formação para traduzir/interpretar do português para a Libras e vice-versa, e não na área do ensino de línguas, formação está destinada aos professores.

Girke (2018) argumenta que os intérpretes possuem conhecimentos sobre as especificidades linguísticas e educacionais dos surdos que podem e devem ser empregadas no aperfeiçoamento do processo educacional dos surdos. Entretanto, o autor enfatiza que os intérpretes devem atuar de forma colaborativa e não substitutiva aos professores de português, assim, cabe aos intérpretes, juntamente com o AEE, dar apoio aos professores no desenvolvimento e alinhamento de metodologias que aperfeiçoem a oferta de ensino do português aos surdos.

As discussões sobre a atuação do intérprete de Libras parecem estar longe de chegar a um consenso, como indicam nossas leituras. Não pretendemos nos alongar nessa discussão, em vista de não ser o foco da pesquisa. Contudo, conforme as discussões de Dorziat e Araújo (2012) e Girke (2018), compreendemos que a atuação do intérprete de Libras de forma substitutiva a atuação do professor é uma inadequação, não metodológica, mas, na oferta de educação aos surdos, por vezes, encontradas em escolas inclusivas. Diante das pesquisas e discussões acima, vemos que a produção escrita dos surdos, muitas vezes consideradas errada, atípica, ou um reflexo da “deficiência do surdo”, na verdade, é resultado das inadequações metodológicas na oferta de Educação Bilíngue de Surdos.

3.2 Letramento visual

Em vista do diagnóstico de surdez, os surdos empregam a visão como principal canal sensorial na assimilação de informações. Assim, ao longo do tempo, diferentes comunidades surdas desenvolveram língua de sinais, línguas de modalidade visuoespacial pelas quais podem transmitir informações, partilhar conhecimentos e interagir um com o outros e com o ambiente.

Pesquisadores como Lebedeff (2010) compreendem os surdos como “sujeitos visuais”, suas interações interpessoais e com o ambiente social ocorrem mediada pela visão, assim como, mediada pela língua de sinais. Nesse contexto, Segundo Campelo (2008) nas últimas décadas, consolidou-se a Pedagogia Visual, através da efervescência dos Estudos Visuais, derivados dos Estudos Culturais. Entre suas várias áreas de interesse, os Estudos

Culturais abordam a cultura como elemento da construção da identidade e da forma como o homem compreende a si mesmo, seu ambiente e os outros integrantes de sua sociedade.

Nos Estudos Culturais tem-se, entre outros elementos, a linguagem como forma de reconhecimento do mundo, apropriação de aspectos culturais e meio para a produção de sentidos, discursos, interação, expressão etc. Nessa perspectiva, ganham espaço as discussões e pesquisas sobre a importância da Libras como língua dos surdos (Campelo, 2008).

A pesquisadora surda Strobel (2013) defende que a constituição do sujeito surdo perpassa por um processo de apropriação de diferentes “artefatos culturais” entre eles, e, talvez o principal, está a Libras como L1 dos surdos, a língua pela qual o surdo internaliza os conceitos constituintes de seu ambiente, viabilizando reconhecimento do mundo, bem como, a língua pela qual se apropria dos aspectos culturais das culturas surdas. A autora emprega o termo culturas surdas, no plural, para enfatizar as especificidades e a diversidade cultural característica de cada comunidade surda.

Ora, à medida que o surdo se apropria da língua e cultura surda, começa a situar-se dentro dos contextos históricos, sociais, comunitários e culturais dos surdos. No passado, os surdos eram proibidos de sinalizar, tinham suas mãos amarradas, eram submetidos a treinamentos exaustivos de oralização e leitura labial, impostas pelos familiares ouvintes, visando assimilação da língua oral, além de muitas vezes serem expostos a intervenções clínicas, por vezes dolorosas, além de serem excluídos das discussões e tomadas de decisões sobre aspectos de sua vida e da sociedade (Strobel, 2013).

Atualmente, com o gradual aumento no acesso a aquisição às línguas de sinais e à oferta de educação adequada, muitos surdos celebram a possibilidade de empregar sua língua, e o fazem de forma orgulhosa, participam ativamente das discussões e movimentos sociais em prol das pautas das comunidades surdas, exercem empregos, constituem famílias e vivem plenamente. Nessa perspectiva, compreendemos os surdos não como deficientes, mas como pessoas com língua e culturas diferentes. O que ocorre muitas vezes são casos de surdos privados do acesso à língua e oferta de educação adequada. Por conseguinte, muitos deles não desenvolvem os meios linguísticos e cognitivos necessários para inteirar-se das discussões sobre questões que lhe dizem respeito (Strobel, 2013).

Nessa perspectiva, é fundamental a oferta de ensino aos surdos alinhadas a Pedagogia Visual, ou seja, alinhadas as especificidades visuais das línguas de sinais e dos surdos. No âmbito da Pedagogia Visual, consolidou-se o Letramento Visual compreendido como:

A área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto [...] o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Nesse sentido, letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias. Ler uma imagem ou apreciar uma poesia são atividades culturais desenvolvidas pelos grupos sociais (Lebedeff, 2010, p. 179).

Conforme citação, as características visuais dos surdos no processo de construção do conhecimento, não se limitam ao aspecto linguístico, em vista das línguas de sinais serem língua de modalidade visuoespacial, mas envolve todo o processo de significação cultural e comunitária que ocorrem por meio da percepção visual.

Nessa concepção, deixa-se a compreensão de surdez enquanto deficiência, no sentido de “perda auditiva”, e mantém-se o enfoque na capacidade de cognição a partir da visão, isto é: “a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincrásicas: a surdez significada como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de **uma cultura que prescinde do som**, entre outras” (Lebedeff, 2010, p.176, grifo nosso).

Ainda segundo a pesquisadora, o Letramento Visual é o conceito mais indicado, para desenvolvimento de metodologias para ensino do português aos surdos. Envolve diferentes áreas do conhecimento e visa desenvolver metodologias e estratégias alinhadas a modalidade visuoespacial das línguas de sinais e adequadas as especificidades visuais dos surdos no processamento da informação e na produção de significações. A fim de oferecer um contexto promissor para ensino da leitura e escrita da língua oral aos surdos.

Ainda conforme citação, o Letramento Visual não se trata apenas de utilizar ou incorporar imagens ao processo educacional dos surdos, mas consiste no emprego de imagens funcionais que transmitam conteúdo de alta significação, estimulando o estudante surdo a desenvolver as habilidades de compressão do conteúdo ou de seus múltiplos sentidos. Nessa perspectiva, a imagem não é apenas uma representação imagética, mas um veículo sógnico (Lebedeff, 2010).

Lebedeff (2010) destaca que a utilização de imagens faz parte do processo educacional. É comum, nos anos iniciais da escolarização, a criança ser incentivada a desenhar, pintar, colorir e empregar a cognição para compreender o sentido das imagens utilizadas nas aulas. Contudo, a medida que avançam nas etapas de ensino, as imagens, gradualmente, vão ocupando um espaço secundário, sendo em geral, empregadas como ilustrações, ou recursos imagéticos de suporte na compreensão de enunciados. Nesse contexto, a imagem tende a ter

uma importância menor em comparação a escrita. Vemos a centralidade da imagem, dando lugar a centralidade da escrita.

Lebedeff (2010) destaca que o Letramento Visual é um tema em crescente discussão no campo acadêmico, apesar disso, seu emprego na área da educação ocorre de forma tímida, conforme relato da autora:

Como supervisora de estágio no ensino médio e nos anos iniciais de acadêmicos surdos, não percebia, em suas práticas, a incorporação de estratégias de letramento visual. Pelo contrário, pelo fato de sua formação acadêmica ser em um curso para ouvintes (as metodologias de ensino pensam em um aluno ouvinte) [...] a tendência maior é a de reprodução de atividades e experiências ouvintes, com tímidas incursões pelo letramento visual e pela cultura surda (Lebedeff, 2010, p. 177).

Embora uma abordagem promissora, vemos que o Letramento Visual, ainda é pouco empregada em escolas com oferta de educação aos surdos. Para Lebedeff (2010), existe uma divergência entre o discurso (o surdo é sujeito visual) e as práticas em sala de aula (a experiência visual não é privilegiada na escola).

Diante disso, percebemos a necessidade políticas que garantam o direito dos surdos a oferta de educação adequada as suas especificidades. Para tanto, faz-se necessário um contexto escolar em que a visualidade seja um fator central, bem como, professores com amplos conhecimentos sobre a Libras, assim como, sobre os aspectos culturais, comunitários e visuais inerentes a educação dos surdos.

4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

As pesquisas sobre educação de surdos, em geral, discutem três principais abordagens linguísticas: o Oralismo, a Comunicação total e a Educação Bilíngue de Surdos, por vezes denominado³ “Bilinguismo”. Em algumas pesquisas, essas três abordagens são denominadas “filosofias educacionais”, como encontrado nos estudos de Goldfeld (2002), em outras pesquisas, como as de Kalatai e Streiechen (2012), esses termos são entendidos como “metodologias educacionais”.

Nesta dissertação, empregamos a denominação “abordagens linguísticas” por entendermos que o cerne da questão repousa na(s) língua(s), isto é, na abordagem linguística mais adequada para educação dos surdos, a partir da(s) língua(s) presente(s) e valorizada(s) no ensino. Alguns defendem ser a língua oral (português) e adotam o Oralismo; outros defendem a sobreposição de diferentes sistemas linguísticos e códigos de comunicação e, portanto, defendem a Comunicação Total; por fim, outros defendem a língua de sinais como L1 e o português escrito como L2, enquanto línguas de ensino e, portanto, defendem a Educação bilíngue de surdos, como é o nosso caso.

Iniciaremos abordando o Oralismo, haja vista ter figurado por muito tempo como a principal abordagem linguística na educação de surdos. Segundo Lacerda (1998), o pedagogo alemão Samuel Heinicke é considerado o fundador do Oralismo. Por isso, essa abordagem ficou conhecida por muito tempo como o “método alemão”. Para ele, “o pensamento só é possível através da língua oral, e depende dela. Assim, o ensinamento através da linguagem de sinais significava ir em contrário ao avanço dos alunos” (Lacerda, 1998, p. 3).

Nesse contexto, o Oralismo defende a aprendizagem da língua oral como L1 dos surdos e objetiva desenvolver as habilidades de oralização e leitura labial para a comunicação do surdo com a sociedade ouvinte majoritária. Paralelamente às práticas pedagógicas do Oralismo, são comuns as intervenções clínicas que visam potencializar a audição, tais como, o uso do aparelho de amplificação sonora individual-AASI, mais conhecido como aparelho auditivo, ou os implantes cocleares, inseridos cirurgicamente. Essas intervenções clínicas visam contribuir para a aprendizagem e interação dos surdos por meio da língua oral.

³ Pesquisas como as de Goldfeld (2002) apresentam o termo “bilinguismo” que, por vezes, é confundido com a prática social em que os sujeitos possuem fluência em duas línguas. Quanto tratamos da abordagem educacional destinada aos surdos, na verdade, estamos falando de uma oferta de Educação bilíngue de surdos, com vista a formar um surdo num sujeito bilíngue.

Gesser (2009) destaca que o II Congresso de Milão, realizado em 1880, contribuiu para a consolidação do Oralismo como principal abordagem linguística na educação de surdos. O evento realizado de 6 a 11 de setembro de 1880, na cidade de Milão, na Itália, contou com a participação de pesquisadores, professores entre outras importantes personalidades da época e visou estabelecer os parâmetros da educação dos surdos em diferentes países. O evento contou com a participação de um surdo, porém ele não teve direito ao voto. Dessa forma, os ouvintes participantes do evento votaram no Oralismo como método de ensino aos surdos.

Goldfeld (2002) e Gesser (2009) destacam que o baixo desempenho na aprendizagem dos surdos por meio do Oralismo reacendeu as discussões acerca dessa abordagem. Assim, gradualmente, as instituições de educação de surdos passaram a adotar uma nova abordagem educacional, a Comunicação Total. Essa abordagem difundiu-se no Brasil no final dos anos de 1970 (Goldfeld, 2002). A Comunicação Total defende o emprego de diferentes recursos linguísticos, linguagem de sinais, língua oral, expressão orofacial, códigos manuais etc., para educação e comunicação de surdos.

O emprego dos diferentes recursos comunicacionais tem por objetivo preparar os estudantes surdos para interação surdo com surdo e surdo com ouvinte. Nesse sentido, a Comunicação Total difere do Oralismo por reconhecer a necessidade de empregar uma linguagem sinalizada para aprendizagem e comunicação (Goldfeld, 2002). A comunicação total defende o emprego do bimodalismo que consiste:

No uso simultâneo destes códigos, (que tem como objetivo representar de forma espaço-viso-manual uma língua oral). Esta comunicação simultânea é possível pelo fato de estes códigos manuais obedecerem à estrutura gramatical da língua oral, ao contrário das línguas de sinais que possuem estrutura própria (Goldfeld, 2002, p. 41).

Para os defensores do bimodalismo, o emprego simultâneo da língua oral e linguagem sinalizada ampliam as possibilidades de comunicação dos estudantes surdos, por prepará-los para o emprego de diferentes recursos e códigos de comunicação, em casos de interação com pessoas não fluentes em língua de sinais.

As críticas ao bimodalismo, em geral, estão relacionadas à aglutinação entre linguagem de sinais e a língua oral, pois não deixa claro ao estudante surdo as diferenças estruturais entre um sistema e outro. Faria-Nascimento (2009) destaca que no bimodalismo, é comum a língua de sinais ser empregada de forma subordinada à estrutura linguística do português, o que leva ao português sinalizado, servindo de trampolim para o ensino da língua oral.

Alguns anos mais tarde, mais especificamente nos anos de 1990, ampliam-se as discussões e os movimentos sociais para reconhecimento da língua, cultura e identidade surda

no Brasil. Para Dorziat e Araújo (2012), os avanços nos estudos sobre as línguas de sinais e o reconhecimento de sua natureza linguística, contribuíram para a redefinição da forma como compreendemos o “sujeito surdo”, no qual ele deixa de ser visto com uma pessoa deficiente ou incapaz e passa ser compreendido como sujeito social que possui sua própria língua, história e aspectos culturais, diferenciando-se, em alguns aspectos, da língua e cultura ouvinte majoritária.

A efervescência nos estudos evidenciou a importância das línguas de sinais para aprendizagem, socialização e constituição identitária dos sujeitos surdos. Por conseguinte, tornava-se cada vez mais evidente a necessidade de desenvolver abordagens linguísticas e educacionais que levassem em consideração as especificidades da língua e cultura surda. Nesse contexto, consolida-se a proposta da Educação Bilíngue de Surdos “Bilinguismo”.

Essa abordagem educacional diferencia-se do Oralismo em muitos aspectos, entre elas, por defender a línguas de sinais como L1 dos surdos. Nesse sentido, os esforços se concentram, inicialmente, na aquisição da língua de sinais pelo surdo. Após a aquisição, inicia-se o processo de aprendizagem da língua oral. É importante frisar que essa abordagem não visa desenvolver a oralização e a leitura labial, como apregoa o Oralismo, mas ensinar as habilidades de leitura e escrita da língua oral.

Não obstante, a Educação Bilíngue de Surdos diferencia-se da Comunicação Total por não empregar e, de certa forma, combater o bimodalismo, de modo a evitar a sobreposição de uma língua sobre a outra. Na Educação Bilíngue de Surdos, a língua de sinais representa a primeira língua dos surdos, enquanto a língua oral oficial e/ou majoritária, figura como segunda língua. As metodologias empregadas nessa abordagem linguística ocorrem de forma a evidenciar a distinção entre as estruturas das duas línguas. Nela são enaltecidos os aspectos linguísticos, culturais e comunitários dos surdos com a intenção de contribuir na construção identitária.

No Brasil, a Libras na educação de surdos começa a ser regulamentada a partir do Decreto nº 5.626/2005 que, entre outros aspectos, estabelece oferta de educação aos surdos tendo a Libras como L1 e o português escrito como L2, em classes mistas, com enturmação de estudantes surdos e ouvintes, em escolas públicas e privadas do ensino básico. No entanto, pesquisas como as de Faria-Nascimento (2009), Crato e Cárnio (2009), Moura, Freire e Felix (2017), Faria-Nascimento *et al.* (2021) evidenciam os baixos índices de aprendizagem dos estudantes surdos, nesse contexto de ensino, proveniente das inadequações nas políticas e metodologias no ensino de surdos. O que aponta, por sua vez, para a necessidade de revisão e readequação das políticas públicas sobre Educação Bilíngue de Surdos. Na seção a seguir,

discutimos, brevemente, as especificidades das políticas públicas que regem as configurações do Ensino bilíngue de surdos no Brasil.

4.1 Contextualizando as políticas públicas e diretrizes da educação bilíngue de surdos

A educação dos surdos, durante muito tempo, foi negligenciada em vista da equivocada concepção sobre os surdos serem incapazes de desenvolver a linguagem, e por isso, não poderiam ter acesso à educação, ou por terem déficit cognitivo ou “dificuldades na aprendizagem”, entre outros preconceitos, alguns dos quais perduram.

No Brasil, a educação dos surdos começa a se institucionalizar a partir de 1857, com a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Na ocasião, D. Pedro II convidou o professor surdo francês Eduard Huet para coordenar o Instituto. Nesse período, a educação de surdos ainda era fortemente influenciada pelo Oralismo com o objetivo de ensinar a língua oral e desenvolver a oralização e leitura labial. Cabe ressaltar que o Instituto oferecia atendimento apenas à meninos surdos. A formalização na oferta de educação para meninas surdas começou somente no século XX, com a criação do Instituto Santa Terezinha, em São Paulo (Alves *et al.*, 2015).

Conforme o Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), a partir dos anos de 1960 começam os esforços, por parte do poder público, para estabelecer políticas e diretrizes que contemplassem a educação de surdos e pessoas com deficiência, que até então, tinham pouco ou nenhum acesso à educação pública. Assim, em 1961, o atendimento educacional especializado, oferecido aos estudantes surdos e pessoas com deficiência passa a ser regulamentado pela Lei n.º 4.024/61, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que orienta a oferta de educação dos “excepcionais”, preferencialmente, dentro do sistema regular de ensino. Vemos assim, já nesse período, a tentativa de inserir surdos e pessoas com deficiência no nas escolas de ensino comum. Contudo, os poucos profissionais da educação com especialização para atender os estudantes “excepcionais”, assim como, as lacunas da LDBEN n.º 4.024/61 sobre a constituição de um sistema educacional para receber adequadamente esses estudantes inviabilizou a oferta de educação nas escolas regulares (Brasil, 1961).

Dez anos depois, a Lei n.º 5.692/71, que altera a LDBEN de 61, define “tratamento especial” para estudantes surdos e com deficiência, reforçando o encaminhamento desses estudantes para escolas ou centros educacionais especiais, isto é, com atendimento clínico e

educacional especializado (Brasil, 1971). Vemos assim, a implantação da chamada **educação especial**, uma modalidade de **educação substitutiva** ao ensino regular.

A partir de década de 1980, a efervescência nos estudos sobre língua e culturas surdas, chamou atenção para a necessidade de oferecer educação aos surdos por meio da língua de sinais, “depois de várias discussões [...] concluiu-se que a Língua Portuguesa não pode substituir a relevância da Língua de Sinais na vida do surdo” (Alves *et al.*, 2015, p. 31). Dessa forma, muitas instituições substituem o Oralismo pela Educação Bilíngue de Surdos ou “bilinguismo”.

Dorziat e Araújo (2012) destacam a década de 1980 como um período de crescimento na oferta de educação aos surdos, em língua de sinais no Brasil. No entanto, esse período é marcado pela carência de políticas para sistematização da educação de surdos, levando a um ensino não padronizado e fortemente caracterizado pelo voluntariado em que professores e ouvintes com familiares surdos, buscaram formação na Libras para oportunizar a aquisição da linguagem e a educação aos surdos.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, documento elaborado a partir do Conferência Mundial sobre Educação Especial, sediada em Salamanca, na Espanha, aborda a educação de surdos, conforme descrito:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a **Educação para Todos**, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento **de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino** [...] A linguagem de sinais 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 à educação em sua língua nacional de sinais. 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 (UNESCO, 1994, p. 1-7).

A Declaração de Salamanca é tida como um marco da educação inclusiva, por defender e demandar aos países ações que garantam educação e integração das pessoas com deficiência e aquelas com necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. Contudo, conforme citação, em vista das especificidades comunicacionais, devem ser providas escolas ou classes especiais para educação dos surdos, enfatizando o direito à educação na língua de sinais nacional do país.

Nos anos 2000, houve um avanço, a promulgação da Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 reconhece a Libras como sistema linguístico oficial dos surdos brasileiros. Entre suas disposições, temos:

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.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil

[...]

Art. 4º

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002).

O Decreto nº. 5.626, em 2005, regulamentou a Lei de nº. 10.436/2002 e, entre suas disposições, encontram-se as orientações para a educação de surdos. Na seção IV sobre “a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, temos:

Art. 14.....

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. [...] o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. (BRASIL, 2005).

Art. 22

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

O Decreto determina às escolas federais, estaduais e municipais, a implementação de medidas para a promoção da educação bilíngue, por meio da Libras e do português escrito, em classes mistas, isto é, com enturmação de estudantes surdos e ouvintes. O Decreto também prevê a obrigatoriedade na contratação e atuação profissional dos intérpretes de língua de sinais/Libras para mediação da comunicação e do ensino por meio da sinalização.

Entre os documentos legais que balizam a educação inclusiva, destacamos o Decreto n.º 7.611/2011 quem entre suas disposições, estabelece o atendimento educacional especializado, doravante AEE, no qual encontramos, no art. 2º, § 1º a seguinte definição: “o atendimento educacional especializado, é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011). O Decreto estabelece também, no art. 5º, § 2º em diante a “implantação de **salas de recursos multifuncionais** [...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011, grifo nosso).

Ainda nesse contexto, destacamos o Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPI (2008), elaborado a partir da concepção sobre surdos e pessoas com deficiência apresentarem especificidades educacionais que devem ser contempladas nas escolas de ensino regular, no qual encontramos as seguintes disposições:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue desenvolve o ensino na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita [...] serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2008).

Dessa forma o PNEEPI (2008) estabelece a oferta educação de surdos, por meio da “educação bilíngue” que envolve a Libras e o português, em classes mistas, nas escolas de ensino regular, a fim de atender aos parâmetros da educação inclusiva. Ambos os documentos preveem a atuação profissional do intérprete de Libras na mediação das aulas e no suporte no AEE.

A elaboração e divulgação do PNEEPI (2008) segue a crescente concepção sobre a urgente necessidade de reparar os anos de injustiça social para com os surdos e pessoas com deficiência. Por muito tempo, essas pessoas foram colocadas à margem da dinâmica social. A fim de reparar essa situação, educadores dissociados munidos da autoridade de considerar o que é melhor para esse ou aquele estudante, sem a participação dos surdos, consideraram que deveriam incentivar ações que garantissem a inclusão dessas pessoas nos diferentes contextos sociais, entre eles, o educacional. Nessa perspectiva, foi alterada a oferta de Educação Especial para a configuração da Educação inclusiva, que em tese, seria o caminho para a “inclusão social”.

O PNEEPI (2008) também discorre sobre o AEE e, juntamente com o Decreto n.º 7.611/2011, prevê oferta de educação complementar nas salas recursos multifuncionais, devendo ocorrer no contraturno (turno inverso das aulas), para garantir que os discentes surdos e com deficiência participassem das aulas juntamente com os demais estudantes que não sinalizam, mas falam o português oral.

No caso das escolas em tempo integral, Sotero, Cunha e Garcia (2019) afirmam:

Buscando na legislação orientações sobre como organizar a oferta do AEE para crianças e adolescentes que estão na educação integral com uma jornada de atividades escolares [...] localiza-se somente a Nota Técnica nº 62/2014 (Brasil, 2014) do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial, publicada em 10 de setembro de 2014, que compreende: No que tange às escolas que ofertam educação em tempo integral, cabe a cada instituição prever em seu Projeto Político Pedagógico, atividades articuladas ao atendimento educacional especializado, visando promover

condições de plena participação dos estudantes com deficiência, em igualdade de oportunidades com os demais estudantes (Sotero; Cunha; Garcia, 2019, p. 245).

As escolas em tempo integral ofertam educação nos dois turnos, matutino e vespertino, inviabilizando o AEE no contraturno. Diante disso, a Nota Técnica nº. 62/2014 orienta que as escolas em tempo integral devem implementar em seu Projeto Político Pedagógico atividades articuladas para o prévio estabelecimento de horários específicos para o AEE, a fim de a participação dos estudantes surdos nas aulas e demais atividades com os estudantes ouvintes não ficar comprometida. A Nota Técnica esclarece que é direito das pessoas com deficiência acesso à educação inclusiva e integral, concomitantes, de forma suplementar ou complementar, desde que não ocorra de forma substitutiva (Brasil, 2014).

Entretanto, Sotero, Cunha e Garcia (2019) destacam que a Nota Técnica n.º 62/2014 não explicita como organizar os horários das aulas e do AEE em escolas com oferta de educação em tempo integral, o que, na análise delas, configura-se como uma problemática na oferta de educação aos surdos e pessoas com deficiência.

Os documentos legais que balizam a educação inclusiva combatem a educação substitutiva em escolas ou classes especiais. Nesse sentido, as aulas devem ser ofertadas a todos os estudantes, com ou sem deficiência, nas chamadas classes comuns. Nessa perspectiva, o AEE deve atuar de forma colaborativa, de maneira complementar ao trabalho docente, dando apoio e informações para adequação das metodologias, a fim de aperfeiçoar a oferta de educação. Para tanto, é necessário que AEE disponha de profissionais com formação adequada, isto é, especialistas na área da educação especial, pedagogos, psicopedagogo, intérpretes de Libras, guia-intérprete, especialistas em Braille entre outros.

Nesse panorama inclui-se também a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão que dispõe sobre as adaptações e adequações na estrutura das escolas, nas matrizes curriculares, na formação dos professores e demais profissionais da comunidade escolar, e na atualização e articulação dos horários das aulas e atividades para composição de ambientes escolares nos parâmetros da educação inclusiva (Brasil, 2015).

Silva, Gonçalves e Rodrigues (2020) apontam os desafios vivenciados ainda hoje para efetivação da educação inclusiva em várias escolas, entre eles os desafios na articulação dos esforços entre escola, famílias e sociedade, na busca por informação e formação sobre as especificidades dos surdos e pessoas com deficiência. Além dos desafios relacionados à precariedade na formação dos professores, falta de profissionais especializados para atuarem no AEE, classes superlotadas, falta de infraestrutura, falta de verbas e financiamento, precariedade dos recursos didáticos etc.

Apesar dos esforços das escolas e dos profissionais da área são muitos os desafios para efetivação da educação inclusiva no Brasil, resultando em contextos escolares sem as condições adequadas para ofertar educação satisfatória. Tal situação revela-se ainda mais problemática em relação aos surdos, em vista da barreira linguística, haja vista, a maioria dos professores e profissionais da área não terem fluência em Libras.

Alves *et al.* (2015) e Faria-Nascimento *et al.* (2021) evidenciam algumas inadequações no Decreto nº 5.626/2005, entre elas, os equívocos na concepção de educação bilíngue (de surdos), como consta, por exemplo, na seção IV, artigo 22, inciso 1º: “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam **línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo**” (Brasil, 2005, grifo nosso).

Conforme exposto, a educação bilíngue deve ocorrer por meio da Libras e da modalidade escrita do português, em todo o processo educacional dos surdos. Essas disposições configuram o contexto escolar em que temos nas salas de aula duas línguas sendo empregadas por meio do bimodalismo, prática comum na abordagem linguística Comunicação Total, em que a língua de sinais é empregada de forma subordinada a estrutura sintática do português, sem explicitar as especificidades entre a Libras e o português, ou, pode ocorrer o emprego simultâneo de duas línguas, em que o professor oraliza na sintaxe do português ao mesmo tempo que sinaliza na sintaxe da Libras, ou ainda, o professor oraliza a aula, enquanto o intérprete de Libras sinaliza. Contudo, ambientes educacionais em que há emprego do bimodalismo, ou, o emprego simultâneo de duas línguas, não configuram ambientes adequados de educação aos surdos, como explicitado:

A produção sobreposta e simultânea de português oral e da Libras **não são indicados na Educação Bilíngue de Surdos**, consequentemente, também não devem ser aplicados ao ensino de português escrito como segunda língua dos surdos [...] que pode acontecer, alternadamente, desde que sem bimodalização, a oralização e sinalização simultâneas (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 24).

Diante disso, pesquisadores como Faria-Nascimento *et al.* (2021) defendem a necessidade de revisão do conceito de Educação Bilíngue de Surdos como aquela em que a língua de sinais brasileira deve circundar todas as experiências educacionais dos estudantes surdos e, portanto, deve ser a língua de “ensino, instrução, comunicação e interação”, isto é, as disciplinas e o ensino do português escrito como L2 devem ser mediado pela Libras, em sua forma direta, por professores bilíngues, preferencialmente em escolas bilíngues de surdos, sem a mediação de intérpretes de Libras, visando à formação integral dos sujeitos surdos em uma perspectiva bilíngue (em Libras e em português escrito).

Assim, são duas concepções sobre a oferta de educação aos surdos. A primeira, que consiste no emprego de duas línguas, a Libras e o português, por meio do bimodalismo ou de forma simultânea, em salas mistas, nas escolas inclusivas, conforme estabelecido no PNEEPEI (2008) e no Decreto n.º 5.626/2005. A segunda concepção, a qual consideramos mais apropriada, trata da oferta de Educação Bilíngue de Surdos por meio da abordagem linguística que defende a enturmação de estudantes surdos, tendo a Libras como L1, empregada em todo o processo educacional.

O Decreto nº 5.262/2005, na seção IV, artigo 22, inciso 1º, defende a definição da Libras como “língua de instrução em todo desenvolvimento educativo” (Brasil, 2005). Faria-Nascimento *et al.* (2021) defendem uma concepção mais ampla sobre o emprego da Libras no contexto escolar, sendo entendida como língua de ensino, instrução, comunicação e interação dos surdos:

Há autores que igualam os conceitos de interação e comunicação; instrução e ensino [...] optamos por distinguir cada um desses conceitos, conforme seguem descritos: **Língua de instrução:** é a língua apresentada para os estudantes no material instrucional, em formato impresso ou digital, em videolibras, escrita de sinais (*signwriting*) ou em português escrito. **Língua de ensino:** é a língua com a qual o professor ensina, escolariza, transmite o conhecimento linguístico e de mundo aos estudantes. **Língua de comunicação:** é a língua com a qual, no ambiente escolar, o estudante, o professor e os demais profissionais da comunidade escolar transmitem uma mensagem e eventualmente recebem uma resposta. Relaciona-se à linguagem como instrumento, como código capaz de transmitir uma mensagem ao receptor. **Língua de interação:** é a língua com a qual o estudante estabelece contato com os outros, interage, dialoga, se expressa; é a língua constituidora da relação entre os sujeitos que convivem entre si (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 23-53, grifo nosso).

Conforme exposto, a Libras não dever ser empregada somente para instrução, mas deve mediar ou circundar todas as experiências educacionais dos surdos, sendo empregada inclusive para interação com os demais estudantes surdos, viabilizando a partilha de experiências e conhecimentos, assim como, estabelecendo laços fraternos, contribuindo para a construção do senso de pertencimento a uma comunidade. Vemos então, uma concepção sobre o emprego da Libras contribuindo tanto para o ensino, quanto para a construção da identidade cultural e comunitária.

Quadros (1997) defende que as escolas precisam ser bilíngues e biculturais. A pesquisadora assim como outros estudiosos da área, defendem a Educação Bilíngue de Surdos como instrumento de acesso a duas línguas e duas culturas, com vistas a formar o surdo num sujeito bilíngue, preparando-o para as dinâmicas comunicacionais e culturais nos dois contextos.

Ainda em vista do Decreto n.º 5.626/2005 vemos disposições que orientam a oferta de Educação Bilíngue de Surdos em classes mistas. Entretanto, é preciso considerar, os

diferentes níveis de fluência dos estudantes, pois muitos ouvintes chegam à escola com o português internalizado, enquanto muitos surdos iniciam a escolarização com noções ínfimas da Libras e do português, fazendo-se necessários abordagens diferenciadas, visando aquisição e desenvolvimento da linguagem aos surdos.

Cabe considerar também, as diferenças na representatividade do português enquanto língua, sendo a L1 dos estudantes ouvintes, enquanto figura como L2 de muitos estudantes surdos. Há de se considerar ainda, os desafios de muitos professores no desenvolvimento de diferentes metodologias que consigam contemplar adequadamente as diferentes especificidades educacionais dos estudantes surdos e ouvintes, com e sem deficiência numa mesma aula.

Não obstante, Moura, Freire e Felix (2017) afirmam que existe em muitas escolas inclusivas uma equivocada concepção sobre o conceito de Educação Bilíngue de Surdos, resumindo-a ao emprego ou presença de duas línguas no interior da escola. Nesse sentido, o simples fato de haver intérpretes de Libras, ou, o fato de haver sinalização durante das aulas, seria o suficiente para garantir aprendizagem ao surdo, ou o suficiente para garantir oferta de Educação Bilíngue de Surdos. Diante desse cenário, as pesquisadoras questionam:

Existem escolas bilíngues funcionando no Brasil? Ou apenas estão colocando o aluno surdo em salas de aulas mistas com alunos ouvintes no ensino regular, sem repensar no nível de desenvolvimento [...] as escolas de ensino regular devem priorizar a língua dos seus alunos [...] na verdade, deve-se mensurar o conhecimento a partir da língua utilizada (Moura; Freire; Felix, 2017, p. 128).

Renuir estudantes surdos e ouvintes na mesma sala de aula ou na mesma escola não é suficiente para configurar oferta de Educação Bilíngue de Surdos, tampouco se garante uma educação inclusiva. A Educação Bilíngue de Surdos visa oferta as condições adequadas à aquisição e ao desenvolvimento da Libras e do português como L2, enfatizando as especificidades culturais entre surdos e ouvintes, oferecendo ao surdo os conhecimentos necessários para sua plena formação.

Os desafios inerentes a oferta de Educação Bilíngue de Surdos, no contexto da educação inclusiva, evidenciados nas pesquisas de Faria-Nascimento (2009), Dorziat e Araújo (2012) e Alves *et al.* (2015), Moura Freire e Felix (2017) e Faria-Nascimento *et al.* (2021) demonstram os impactos na aprendizagem dos surdos. Com efeito, muitos deles concluem a educação básica sem adquirir os conhecimentos necessários para a dinâmica profissional e social. Dessa forma, a educação inclusiva não cumpre sua função. Sem os conhecimentos adquiridos, por meio de educação efetivamente adequada, o surdo não conseguirá se desenvolver e, assim, não alcançará inclusão na sociedade ouvinte majoritária.

Nesse sentido, pesquisadores defendem que dispositivos legais, como o Decreto nº 5.626/2005, e o PNEEPEI (2008) apresentam inadequações na oferta de Educação Bilíngue de Surdos, como essas discutidas acima. Por conseguinte, esses documentos legais balizam uma oferta de educação com pouca qualidade aos surdos.

As comunidades surdas têm-se manifestado e reivindicando oferta de educação adequada às suas especificidades linguísticas, educacionais e culturais:

Devido a estes motivos, a comunidade surda no Brasil tem exigido a manutenção das escolas de surdos que ainda existem no país, e a criação de escolas bilíngues, sendo contrária à inclusão como tem sido praticada hoje nas instituições de ensino, pois muitos alunos surdos não estão avançando na aprendizagem efetiva das disciplinas escolares, apesar do tradutor/intérpretes de língua de sinais na sala de aula e do atendimento recebido, no turno oposto, nas salas multifuncionais das escolas (Alves *et al.*, 2015, p. 140).

Como exposto, a importância da manutenção e implantação de escolas com atendimento específico de surdos não visa segregar. Do contrário, visa promover inclusão, ofertando condições educacionais adequadas. Um surdo com educação e formação adequadas tem mais chances de integrar-se à sociedade ouvinte majoritária.

Nesse contexto, destacamos uma proposta desenvolvida pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos- FENEIS, em 2020. A proposta tinha como objetivo atualizar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), desvinculando a Educação Bilíngue de Surdos da modalidade Educação especial e a instituindo como uma das modalidades de ensino.

A proposta foi enviada pelo então diretor de políticas de Educação Bilíngue de Surdos da FENEIS, Prof. Dr. Adriano Gianotto, a todos os senadores e deputados federais em exercício na época. Entre eles, apenas o senador Flávio Arns do Podemos - PR demonstrou interesse em discutir e levar adiante a proposta da FENEIS. Com apoio do senador Flávio Arns, a proposta virou um projeto de lei – PL nº 4.909/2020 (Brasil, 2020). O PL foi votado e aprovado pelo plenário federal. Entre as modificações que propõe o PL, tem-se a criação de uma nova modalidade de educação, a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos, como vemos:

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**, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos [...] A oferta de Educação Bilíngue de Surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (Brasil, 2021, grifo nosso).

O PL foi aprovado, sem vetos, pelo ex-presidente da República Jair Bolsonaro, e se tornou a Lei nº.14.191/2021, sancionada em 03 de agosto de 2021 (Brasil, 2021). A promulgação da Lei nº 14.191/2021 foi recebida com entusiasmo e também com desconfiança e críticas. Muitas pessoas e instituições - da educação, da saúde e da sociedade civil ouvintes, manifestaram-se nas redes sociais ou através de cartas de repúdio à referida Lei, por compreenderem a sanção dessa Lei retrógrada e segregacionista, ao separar os ambientes educacionais entre surdos e ouvintes.

É importante salientar que a Lei 14.191/2021 estabelece a oferta de Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino para um público específico: surdos, surdocegos, deficientes auditivos sinalizantes e surdos com altas habilidades ou superdotação, ou com outros diagnósticos associados, ou seja, não tem por objetivo modificar a oferta educacional das pessoas com deficiência, cujo o ensino ocorre por meio do português. Ressaltamos também que a Lei nº. 14.191/2021 não coloca a Educação Bilíngue de Surdos como imposição, mas de forma opcional, trata-se de uma lei que regulamenta a oferta de ensino para os surdos que a escolherem.

A resistência ao modelo educacional da oferta da Educação Bilíngue de Surdos, conforme a Lei nº. 14.191/2021, revela os embates entre as comunidades surdas e a sociedade ouvinte majoritária sobre qual seria a proposta mais indicado para a educação de surdos. De um lado, os surdos reivindicam seu direito à educação condizente com sua língua e realidade. De outro, a sociedade majoritária, que em sua maioria, resiste ao empreendimento dessa oferta educacional e defende a educação chamada inclusiva, com estudantes surdos e ouvintes reunidos em escolas do ensino regular.

Diante do exposto, vemos que políticas e diretrizes educacionais para os surdos podem ser compreendidas dentro de três principais parâmetros: (i) a educação especial, proveniente da ineficácia do sistema regular de ensino para ofertar educação aos surdos, (ii) a educação inclusiva, que consiste numa tentativa, na maioria dos casos frustrada, de adequar e adaptar o contexto escolar do sistema regular de ensino para atendimento educacional dos surdos; e (iii) a oferta de Educação Bilíngue de Surdos que atende aos anseios da comunidade surda por uma educação que ofereça os meios e recursos necessários para educação e desenvolvimento pleno dos surdos.

As discussões também demonstram a necessidade de redefinir as concepções sobre inclusão no tocante aos surdos, pois a educação inclusiva de surdos vai além do agrupamento de surdos e ouvintes nas escolas regulares. O caminho para a construção da inclusão educacional dos surdos perpassa por um modelo de educação que ofereça os conhecimentos

necessários e adequados para seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social, baseado em suas especificidades linguísticas e culturais. A formação educacional satisfatória do surdo prepara-o para interagir de forma segura e autônoma com a sociedade ouvinte majoritária, o que consiste no caminho real para alcançar a inclusão.

Desvincular a oferta de Educação Bilíngue de Surdos da modalidade Educação Especial e instituí-la como uma modalidade educacional acentua uma perspectiva mais coerente sobre o surdo, na qual ele deixa de ser compreendido como um deficiente e começa a ser entendido como sujeito pertencente a um grupo linguístico e cultural, com aspectos diferentes daqueles da sociedade majoritária.

Embora ainda seja cedo para avaliar a longo prazo os impactos da Lei nº 14.191/2021, acreditamos que sua sanção anuncia um cenário educacional mais promissor aos surdos brasileiros. A seguir abordamos uma proposta curricular organizada a partir das perspectivas sobre a Educação Bilíngue de Surdos.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

As leituras na fundamentação teórica destacam as escolas como principal ambiente de acesso e aprendizagem do português pelos surdos. Diante disso, desenvolvemos este estudo cujo o objetivo geral foi: analisar o modelo adotado pela educação inclusiva para o ensino de português aos surdos numa escola da rede pública, de São Luís, Maranhão e seus impactos na escrita produzida pelos surdos.

A fim de alcançar o objetivo geral, realizamos uma pesquisa *in loco* numa escola inclusiva da rede pública, com turmas mistas (com enturmação de estudantes surdos e ouvintes) a fim de levantar dados com os principais agentes envolvidos no processo de ensino, professores de português, intérprete de Libras e estudantes surdos. Logo, nossa pesquisa enquadra-se como estudo de caso, caracterizado como:

um estudo profundo de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado de um determinado fenômeno [...] o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas (Gil, 2008, p. 58).

Conforme citação, o estudo de caso viabiliza investigar determinados fenômenos no contexto em que eles ocorrem. Assim, este estudo de caso permitiu descrever e analisar aspectos da oferta de ensino do português numa escola inclusiva e seus impactos na escrita e concordância verbal produzida pelos estudantes surdos.

Nossa pesquisa também se caracteriza como um estudo de campo, o qual:

[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana [...] a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e **de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo** (Gil, 2008, p. 53, grifo nosso)

Conforme exposto, a pesquisa de campo caracteriza-se pela interação direta com os integrantes de um grupo ou comunidade, visando obter informações por meio de observações ou atividades estrategicamente elaboradas para alcançar dados que possibilitem compreensão do fenômeno estudado.

Inicialmente, pensávamos em realizar observações das aulas ministradas a fim de descrever e analisar as metodologias no ensino de português escrito aos surdos. No entanto, a chegada da Pandemia do SARS-CoV-2 (COVID-19) no Brasil, nos levou a rever as abordagens, em vista das medidas sanitárias, entre elas, o isolamento social, que modificou o formato de ensino, do presencial para o remoto emergencial. Na época, não sabíamos quanto tempo duraria

a pandemia, além das muitas incertezas sobre quando e como seria o período pós-pandêmico. Por isso, realinhamos os procedimentos para a geração de dados, de modo a minimizar o contato presencial.

Por conseguinte, decidimos empreender dois métodos ou procedimentos para a geração de dados, (i) entrevistas e (ii) atividade para incentivar a produção escrita dos estudantes surdos. A entrevista é considerada um importante instrumento na geração de dados em pesquisas de cunho social, como ilustrado:

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais. Psicólogos, linguistas, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para geração de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação [...] Enquanto técnica de geração de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Gil, 2008, p. 109).

As entrevistas ocorreram por meio da aplicação de questionários com questões objetivas e subjetivas. Com os estudantes surdos, além das entrevistas, realizamos uma atividade para incentivar a produção textual, pela qual empreendemos as análises sobre aspectos da escrita com ênfase na concordância verbal.

A pesquisa teve uma **abordagem mista**, “método qualitativo e quantitativo para geração de dados” (Paiva, 2019, p.13). A quantificação das respostas das questões objetivas possibilitou um panorama sobre a oferta de Educação Bilíngue de Surdos na escola inclusiva selecionada para este estudo. A abordagem qualitativa ocorreu na análise das respostas subjetivas dos questionários e nas análises da produção escrita e da concordância verbal nos textos do participante surdo.

Ressaltamos que a pesquisa foi submetida a avaliação e aprovação do Comitê de Ética Pesquisa, o CEP, um grupo não remunerado, formado por diferentes profissionais e membros da sociedade que avaliam um estudo para julgar se ele é ético e garantir a proteção dos participantes. Assim, as pesquisas que envolvem participantes precisam seguir os critérios éticos estabelecidos pelo CEP, bem como, precisam ser submetidos para avaliação do Comitê. A pesquisa foi aprovada pelo CEP conforme relatório circunstanciado, em 22 de outubro de 2021.

5.1 Local da pesquisa

Realizamos a geração dos dados no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA, localizada na rua Oswaldo Cruz, S/N, Centro, São Luís, Maranhão. Por ser uma escola da rede estadual, oferece vagas de ensino apenas para ensino médio, ofertando educação nos parâmetros da educação inclusiva e também educação em tempo integral. A escola possui uma infraestrutura robusta e adaptada para os estudantes com deficiência, conta com um quadro docente bem estruturada e um total de 10 intérpretes de Libras que atuam na sinalização das aulas e atuam profissionalmente no AEE (atendimento educacional especial).

5.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os 5 professores de português, os 10 intérpretes de Libras e os 7 estudantes surdos. Atualmente, o IEMA possui 9 surdos matriculados no ensino médio. Entre eles, dois apresentam diagnóstico de surdez e deficiência intelectual e, por isso, mantivemos o enfoque nos dados gerados pelos 7 participantes surdos que se enquadram no perfil clínico estabelecido, a saber: diagnóstico de surdez mista ou neurossensorial, bilateral, pré-linguística, com grau de surdez moderadamente severa, severa ou profunda, matriculados no ensino médio ou egressos há três anos.

Quadro 1 - Perfil clínico dos estudantes surdos

Participante Surdo	Diagnóstico
PS1	Surdez mista (alterações nas regiões interna e externas das orelhas), grau de surdez moderadamente severa, bilateral, pré-linguística, tem a Libras como L1, matriculado na primeira série do ensino médio
PS2	Surdez neurossensorial, grau de surdez profunda, bilateral, pré-linguística, tem a Libras como L1, matriculado na primeira série do ensino médio.
PS3	Surdez neurossensorial, grau de surdez moderadamente severa na orelha esquerda, grau de surdez profunda na orelha direita, pré-linguística, tem a Libras como L1, apesar da família exigir aprendizagem do português como L1 a esse estudante, conforme AEE, matriculado na primeira série do ensino médio
PS4	Surdez neurossensorial, grau de surdez severa, bilateral, pré-linguística, tem a Libras como L1, matriculado na segunda série do ensino médio.
PS5	Surdez neurossensorial, grau de surdez profunda na orelha direita, e surdez severa na orelha esquerda, tem a Libras como L1 pré-linguística, tem a Libras como L1, matriculado na segunda série do ensino médio.
PS6	Surdez neurossensorial, grau de surdez profunda, bilateral, pré-linguística, tem a Libras como L1, matriculado no primeiro ano do ensino médio.
PS7	Surdez neurossensorial, grau de surdez profunda, bilateral, pré-linguística, tem a Libras como L1, egresso há 10 meses.

Fonte: anamnese⁴, cedida a nossa pesquisa pelo AEE do IEMA.

Não obstante, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP, os dados pessoais dos participantes ouvintes e surdos foram mantidos em sigilo. Portanto, ao logo do tratamento dos dados, quando nos referirmos aos professores de português empregaremos as nomenclaturas professor 1, professor 2, professor 3, professor 4. Ao nos referirmos aos intérpretes de Libras, empregamos a expressão, intérprete 1, intérprete 2, intérprete 3 etc. Os estudantes surdos foram referenciados pela sigla PS (participante surdo) PS1, PS2, PS3 etc.

Ainda conforme solicitado pelo CEP, pedimos aos participantes da pesquisa, ouvintes e surdos, maiores de idade, que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consentindo em participar da geração dos dados. No caso dos participantes surdos, cinco deles eram maiores de idade, enquanto dois eram menores, estes, receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido impresso para levarem aos pais ou responsáveis legais para assinatura, os quais foram devidamente assinados.

5.3 Geração dos dados

A geração dos dados ocorreu em duas etapas. Na primeira etapa, realizamos as entrevistas com os professores de português, os intérpretes de Libras e os estudantes surdos. As entrevistas com os professores e intérpretes ocorreram por meio da aplicação de questionários, com questões objetivas e subjetivas. Os questionários foram produzidos com auxílio da ferramenta digital *google forms*, e enviados por meio de um link de acesso ao *whats app* de cada participante.

As entrevistas com os professores de português levantaram dados acerca de seus conhecimentos sobre Educação Bilíngue de Surdos, seus métodos na elaboração das aulas, atividades e avaliações destinadas aos estudantes surdos, bem como, opiniões sobre melhorias em relação a educação de surdos. Por meio das entrevistas com os intérpretes de Libras foi possível descrever cenas de sua atuação profissional junto aos professores de português, e junto ao AEE, assim como, suas opiniões sobre possíveis melhorias na educação de surdos no IEMA.

As entrevistas com os estudantes surdos ocorreram de forma presencial, com aplicação de questionários impressos, os quais também foram sinalizados, com questões objetivas e subjetivas e viabilizaram o levantamento de dados sobre com que idade os

⁴ A anamnese consiste num histórico dos sintomas apresentados por uma pessoa, que vai desde os sintomas iniciais até o momento do acompanhamento clínico, realizado com base nas lembranças do paciente. O AEE do IEMA possui a anamnese de todos estudantes surdos e com deficiência.

estudantes surdos iniciaram o processo de aquisição da Libras e a aprendizagem do português, suas opiniões sobre a oferta de educação aos surdos no IEMA e o que poderia melhorar.

As entrevistas com os estudantes surdos ocorreram na sala do AEE, ao longo no dia 24 de março, conforme previamente combinado com a gestão da escola e a coordenação do AEE. Pela manhã, vieram os 5 estudantes surdos do segundo ano, a tarde os 4 estudantes surdos do primeiro ano. Entretanto, como mencionado, mantivemos o enfoque nos dados gerados apenas pelos 7 estudantes surdos que se enquadram no perfil clínico da pesquisa.

Na segunda etapa da geração dos dados, que também ocorreu no dia 24 de março, empreendemos uma atividade para incentivar a produção escrita, em que exibimos um vídeo da animação Pingu. Após exibição, solicitamos aos estudantes surdos a produção de um texto em português descrevendo o conteúdo assistido. A partir dos textos realizamos as análises sobre a produção escrita e a concordância verbal.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção descrevemos e analisamos os dados gerados pelos participantes ouvintes (professores e intérpretes) e surdos que foram obtidos por meio de dois métodos ou procedimentos: (i) entrevistas realizadas por meio da aplicação de questionários com questões objetivas e subjetivas que possibilitaram a construção de um panorama sobre a oferta de Educação Bilíngue de Surdos no IEMA. (ii) atividade para incentivar a produção escrita, em que exibimos um vídeo da animação Pingu e, sem seguida, solicitamos a produção de um texto sobre o conteúdo exibido. A partir dos textos, realizamos as análises sobre a produção escrita do português e da concordância verbal. A seguir abordamos, primeiramente, os dados gerados pelos professores de português, depois pelos intérpretes de Libras e, por fim, com os participantes surdos.

6.1 Apresentação e análise dos dados gerados por meio das entrevistas com os professores de português

Nesta seção apresentamos e analisamos as entrevistas com os professores de português que atuam no ensino médio no IEMA. Como mencionado, as entrevistas ocorreram por meio da aplicação de questionários com questões objetivas e subjetivas. O objetivo das entrevistas com os professores foi levantar dados sobre como ocorre a Educação Bilíngue de Surdos no IEMA, assim como caracterizar as metodologias empregadas no ensino do português escrito.

O questionário foi produzido com ajuda da ferramenta digital *google forms*, em que foi gerado um link que pôde ser compartilhado via *whatsapp* com os professores. As respostas dos participantes ouvintes foram reunidas e tabuladas pela ferramenta digital *google forms*, as quais foram transcritas e analisadas a seguir.

Quadro 2 – Formação dos professores e fluência em LIBRAS

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5
1. Em qual(is) série(s) do Ensino Médio você leciona?	1ª série	1ª série	2ª série	2ª série	3ª série
2. Qual é a sua graduação?	Letras/Inglês	Letras/Inglês	Letras/Inglês	Letras/Espanhol.	Licenciatura em Letras
3. Além da graduação, você possui:	Especialização	Especialização	Especialização	Mestrado	-

4. Foi oferecido o curso de Libras na sua graduação?	não	não	não	sim	sim
5. Você já fez algum curso de Libras na sua formação continuada?	não	não	não	não	sim
6. Na sua avaliação, qual é o seu nível de proficiência em LIBRAS?	sem proficiência	sem proficiência	sem proficiência	sem proficiência	proficiência básica

Fonte: o autor (2023)

Como mencionado, o IEMA possui cinco professores de português. Conforme resposta da **primeira questão**, 2 professores lecionam no primeiro ano, 2 no segundo e 1 no terceiro ano no ensino médio. De acordo com as repostas da **segunda questão**, três dos professores possuem formação em Letras/inglês, um deles possui formação em Letras/espanhol e outro respondeu ser formado em Letras sem especificar em qual língua. A resposta da **terceira questão** demonstra que 60% dos professores possui especialização, enquanto apenas 20% possui mestrado, e 20% não cursou pós-graduação.

De acordo com as respostas da **quarta questão**, apenas 40% teve oferta de curso de alfabetização ou formação em Libras na graduação, enquanto 60% não tiveram. A resposta da **quinta questão** demonstra que 80% dos professores não buscou formação em Libras em sua formação continuada. Os dados das questões 4 e 5 mostram-se preocupante, pois a maioria dos professores afirma não ter sido ofertado curso de alfabetização em Libras na graduação e além disso, a maioria dos professores não buscou especialização na área em sua formação continuada. Conforme resposta da **sexta questão**, dos 5 professores, apenas 1 respondeu ter proficiência básica em Libras, enquanto os outros quatro que corresponde a 80% dos participantes, considera-se sem proficiência em Libras.

Como discutido na fundamentação teórica, um dos entraves para a oferta adequada de Educação Bilíngue de Surdos perpassa pela precariedade na formação dos professores ouvintes em Libras. Dorziat e Araújo (2012), Moura, Freire e Felix (2017) e Muttão e Lodi (2018) argumentam que muitos professores ouvintes não possuem a fluência necessária em Libras e os conhecimentos sobre as especificidades educacionais dos surdos, resultando em metodologias que privilegiam os estudantes ouvintes.

Muttão e Lodi (2018) argumentam que a legislação sobre Educação Bilíngue de Surdos, não tem abordado de forma adequada o âmbito da formação dos professores para

atuarem na educação de surdos. Segundo as pesquisadoras, documentos legais, como o Decreto nº 5.626/2005, entre outras disposições, determina a inclusão do curso de Libras na formação dos profissionais em licenciatura, sem estabelecer com maiores detalhes os aspectos da formação inicial e continuada ou critérios de avaliação da proficiência desses professores para atuarem na educação dos surdos.

Dessa forma, vemos que a formação oferecida aos professores, em geral, não é adequada para desenvolver proficiência em Libras. Soma-se a esse agravante, o fato de muitos professores, como os participantes aqui entrevistados, não buscarem formação em Libras em sua formação continuada, ainda mais tendo em vista serem professores de surdos.

É importante ressaltar que em nossas análises não consideramos os professores os “vilões” responsáveis pela defasagem educacional dos surdos. Nossas análises apontam para uma série de inadequações nas políticas que regem a Educação Bilíngue de Surdos, reverberando numa formação que não os prepara adequadamente para atuar na educação dos surdos.

Quadro 3 – Aspectos da interação dos professores com os estudantes surdos

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5
7. Na sua avaliação, qual é o nível de proficiência na escrita da maioria dos estudantes surdos do IEMA?					
sem proficiência; os estudantes não sabem escrever em português					
proficiência elementar	x	x	x		x
proficiência básica				x	
proficiência intermediária					
proficiência avançada					
proficiência superior					
8. Você conversa com os seus alunos surdos?					
Muito pouco			x		
Pouco				x	
Razoavelmente	x	x			
Bastante					
Não converso com meus alunos					x
9. Em que língua(s) ou de que forma(s), você conversa com os seus alunos surdos?					
por meio da Libras		x			
por meio da escrita				x	
por meio dos gestos		x			x
por meio de mímica					
por meio da oralização do português					
Por meio do intérprete de Libras	x	x	x		
10. Você entende os seus alunos surdos?					
Nunca					
quase nunca	x	x	x		
quase sempre				x	x
Sempre					

Fonte: o autor (2023)

As respostas da **sétima questão** trazem um interessante dado, 80% dos professores consideram que a maioria dos estudantes surdos possui proficiência elementar em português, enquanto 20% respondeu que eles possuem proficiência básica. A realização das entrevistas com os estudantes surdos, assim como, a realização da atividade para incentivar a produção escrita evidenciou que entre os 7 participantes surdos, apenas 1 deles demonstrou proficiência para escrever. Os outros 6 participantes surdos não dominavam as habilidades de leitura e escrita. Os dados dessa questão evidenciam que os professores têm ciência sobre a pouca proficiência em português de seus alunos surdos.

As respostas da **oitava questão** evidenciam uma preocupante situação relacionada a qualidade da interação dos professores de português com seus alunos surdos, pois 40% respondeu que “conversa razoavelmente” com eles, enquanto 40% respondeu que “conversa pouco” ou “muito pouco”, 20% respondeu que não conversa com os alunos surdos. Como destacado por Faria-Nascimento *et al.* (2021), a interação direta dos professores com os estudantes surdos durante as aulas é essencial para criar um ambiente em que o surdo se sinta à vontade para interagir, questionar, fazer contribuições compartilhar conhecimentos, e, assim impulsionar sua aprendizagem.

Conjecturamos que essa defasagem na interação ocorra em vista, principalmente, da pouca fluência dos professores de português em Libras, pois conforme respostas da sexta questão, 80% deles responderam não possuírem proficiência em Libras. Essa constatação, por sua vez, vai ao encontro dos dados gerados nas respostas da **nona questão**, em que apenas 20% afirma conversar com os estudantes surdos em Libras. Enquanto 80% afirma conversar por meio da escrita, gestos e conversas por meio do intérprete de Libras.

Na **décima questão** temos outro preocupante dado, em que 60% dos professores respondeu que entende “quase sempre” os estudantes surdos, enquanto 40%, isto é, a maioria, respondeu “quase nunca”. Vemos assim, mais uma vez, os empecilhos derivados da barreira linguística, em vista do pouco conhecimentos dos professores sobre a Libras.

Quadro 4 – Conhecimento dos professores sobre a Educação Bilíngue de Surdos

11. Quais os documentos e leis a seguir dizem respeito à Educação Bilíngue de Surdos?	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5
Declaração de Salamanca de 1994.			x		
Lei nº 9.394/1996.		x		x	
Lei nº 10.436/2002.					
Decreto nº 5.626/2005.					x
Lei nº 13.005/2014.					
Lei nº 13.146/2015.					
Lei nº 14.191/2021.	x	x			

12. Marque a(s) alternativa(s) que melhor descreve(m) o conceito de Educação Bilíngue de Surdos					
a) A Educação Bilíngue de Surdos é ofertada por meio do emprego de duas línguas durante as aulas.		x			x
b) Na Educação Bilíngue de Surdos, o professor leciona em português e o intérprete de Libras sinaliza aos estudantes surdos.	x	x		x	
c) Na Educação Bilíngue de Surdos, o professor ensina duas línguas: a Libras e o português escrito.					
d) Na Educação Bilíngue de Surdos, existe um momento para o ensino do português oral.					
e) A Educação Bilíngue de Surdos visa oferecer escolarização aos estudantes surdos, com deficiência, e aos estudantes ouvintes.					
f) A Educação Bilíngue de Surdos é uma abordagem linguística em que a Libras é empregada como primeira língua e permeia todo o processo educacional dos surdos, tendo o português escrito ensinado como segunda língua.			x	x	
g) A Educação Bilíngue de Surdos leva em consideração o posicionamento da família dos surdos, bem como, as opiniões dos estudantes surdos sobre como deve ocorrer o processo de educação que lhe seja mais confortável e produtivo.				x	
h) É direito das famílias optarem, ou não, pela Educação Bilíngue de Surdos.					
i) Nenhuma das alternativas anteriores.					

Fonte: o autor (2023)

Na **décima primeira** questão vemos que 40% marcaram a Lei nº 9.394/1996, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional que, entre outras disposições, trata sobre a Educação Bilíngue de Surdos e 40% destacaram a Lei nº 14.191/2021 que atualiza a LDB e estabelece a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de educação, desvinculando-a da modalidade Educação Especial. Esses dados mostram-se, a priori, promissores, pois vemos os professores demonstrarem um certo conhecimento sobre a legislação que regulamenta a educação dos surdos. Entretanto, consideramos necessário compreender o nível de familiaridade ou domínio dessas leis e documentos e legais. Por isso na questão seguinte solicitamos “marque a(s) alternativa(s) que melhor descreve(m) o conceito de Educação Bilíngue de Surdos”.

Na **décima segunda** questão vemos que 60% dos professores marcaram a alternativa b), quando a alternativa mais coerente seria a alternativa f). Conjeturamos que a maioria dos professores marcou a alternativa b) por ser a configuração de ensino com a qual

eles têm mais contato na escola inclusiva que trabalham, em que a educação de surdos ocorre por meio de duas línguas, ou seja, o professor oraliza a aula, e o intérprete, simultaneamente, a sinaliza.

Entretanto, como discutido na subseção 3.1, pesquisas como as de Alves *et al.* (2015) e Faria-Nascimento *et al.* (2021) defendem que emprego sobreposto ou simultâneo da Libras e do português durante o ensino, não oferece as condições adequadas para educação dos surdos.

Faria-Nascimento *et al.* (2021) defendem uma “nova concepção” para Educação Bilíngue de Surdos em que a Libras é empregada em todo processo educacional dos surdos, ou seja, as disciplinas e o ensino do português escrito ocorre por meio da Libras que figura como língua de ensino, instrução, comunicação e interação.

Quadro 5 – Conhecimento dos professores sobre letramento visual

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5
13. Você sabe o que é letramento visual?					
Sim		x	x		
Não	x				x
não tenho certeza				x	
14. Marque a alternativa que melhor descreve letramento visual, na sua concepção:					
a) Letramento Visual é uma metodologia voltada à educação dos surdos, desenvolvida em parceria com o Atendimento Educacional Especializado - AEE. No letramento visual o ensino de português ocorre por meio de materiais didáticos visuais: vídeos em Libras com legendas em português, animações, imagens, cartelas, entre outros recursos impressos ou digitais visuais empregados, preferencialmente, em salas multifuncionais, no contraturno das aulas.	x		x	x	x
b) Letramento Visual é uma metodologia voltada à educação dos surdos, desenvolvida pelos intérpretes de Libras, visando ao desenvolvimento de estratégias de ensino e recursos didáticos adequados às características visuais da Libras e às especificidades visuais dos surdos, com vistas a oferecer um ensino mais adequado e satisfatório, podendo contar com a colaboração dos professores, sempre que possível.		x			
c) Letramento Visual é uma metodologia voltada à educação dos surdos, empregada no ensino do português escrito, tendo por base as especificidades da Libras, enquanto					

língua de modalidade visuoespacial, assim como, as especificidades visuais dos surdos, haja visto o fato de eles terem a visão como principal canal sensorial para assimilação e compreensão de informações, visando oferecer um contexto mais confortável e produtivo de ensino da escrita da língua oral.					
d) Nenhuma das alternativas anteriores.					

Fonte: o autor (2023)

Na **décima terceira** questão, vemos que os professores não possuem conhecimentos consistentes sobre Letramento Visual, 40% respondeu não saber o conceito, 20% respondeu não ter certeza, enquanto 40% respondeu saber sobre seu conceito. As respostas da **décima quarta** questão evidencia concepções equivocadas sobre Letramento Visual, pois a resposta mais coerente está na alternativa c) a qual nenhum dos professores marcou. 80% dos professores marcou a opção a) por acreditarem que o Letramento visual deve ser desenvolvido em parceria com o AEE, enquanto 20% respondeu que ele deve ser organizado pelos intérpretes de Libras.

Conjecturamos que essas respostas foram geradas a partir das vivências dos professores, enquanto docentes de uma instituição de educação inclusiva, na qual as metodologias são, em tese, elaboradas em parceria com AEE. O fato de 20% dos professores ter respondido que o Letramento Visual é elaborado pelos intérpretes evidencia a errônea concepção sobre os intérpretes serem os principais responsáveis pela educação dos surdos, por terem mais fluência em Libras. Num cenário similar àqueles encontrados nos estudos de Dorziat e Araújo (2012), em que as pesquisas identificaram situações de intérpretes assumindo atribuições profissionais dos professores, no ensino dos surdos, isso em vista dos intérpretes terem proficiência em língua de sinais.

Os dados gerados pelas questões 13 e 14 evidenciam que os participantes entrevistados não possuem formação ou conhecimentos sobre Letramento Visual comprometendo o desenvolvimento de metodologias adequadas para o ensino do português escrito aos surdos.

Quadro 6 – Panorama sobre os métodos aplicados para a Educação Bilíngue de Surdos

	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Professor 4	Professor 5
15. Na aula de português, você adota:					
textos impressos.			x	x	x
textos sinalizados.					x
textos oralizados e sinalizados.		x			x
fragmentos de textos extraídos da internet.		x		x	
textos postados em redes sociais.					x

textos impressos que são sinalizados pelos intérpretes.					
textos exibidos em slides ou vídeos com legendas em português, que também são sinalizados.	x	x		x	
16. Marque a(s) alternativa(s) que contempla(m) a sua forma de ensinar aos estudantes surdos:					
Solicito que os estudantes produzam textos em português sobre um tema sugerido por mim.	x	x	x	x	x
A partir da produção textual dos estudantes, abordo aspectos sobre textualidade.		x	x	x	
Solicito que os estudantes tragam de casa recortes de reportagens, manchetes de revistas, jornais ou outras formas de enunciados e destaco as especificidades da Libras e do português.					x
Escolho apenas um gênero textual para trabalhar com os estudantes, a fim de que não se confundam como textos de outros gêneros textuais.		x			
Evito o trabalho com diferentes gêneros textuais, pois os estudantes não possuem fluência na leitura e na escrita do português.					
17. Assinale o(s) item(ns) que corresponde(m) à sua forma de trabalho com os estudantes surdos:					
Apresento textos longos para os estudantes.			x	x	
Trabalho somente com frases, porque é mais acessível para os estudantes.			x		
Discuto com os estudantes o tema central do texto.	x	x		x	x
Destaco os verbos do texto.				x	x
Os alunos decidem o que vou ensinar no texto.					
Não destaco os verbos do texto para não confundir os estudantes.					
Pergunto aos surdos o significado de cada verbo do texto.					x
Dou uma lista de significados para os estudantes dizerem a qual verbo se refere.					
Explico os significados de palavras e verbos que os estudantes não entendem.		x		x	x
Como a concordância verbal possui uma estrutura mecânica, não preciso trabalhá-la no texto, pois os estudantes seguem sempre o mesmo paradigma.					
Ensino para os estudantes todas as formas verbais dos verbos encontrados no texto.					
Como o conhecimento dos estudantes é bastante elementar, não há como trabalhar a concordância verbal nos textos.					
Trabalho a concordância verbal do português, em comparação com a Libras.					
Apresento alguns verbos, explicando o significado de cada um deles. Apresento sentenças para cada verbo, sentenças no singular, outras no plural.					

Destaco a concordância verbal em relação ao número, porque é um conceito fácil de ser aprendido pelos estudantes.					
Apresento aos estudantes as sentenças no presente, passado e futuro.					
Trabalho com um tempo verbal em cada ano, para não confundir os estudantes.					
Trabalho com os estudantes todas as categorias dos verbos: os modos, os tempos e as pessoas.	x				
Não adianta trabalhar modos, tempos e pessoas verbais com estudantes que têm apenas um nível elementar de proficiência em português.					
Não dá tempo de trabalhar concordância verbal em sala de aula. Quem desenvolve o trabalho mais efetivo com a concordância verbal são os professores do Atendimento Educacional Especializado.					
Tudo que trabalho em sala de aula é planejado com as(os) colegas do Atendimento Educacional Especializado.		x			
Como o papel dos professores regente é bem diferente do papel dos professores do AEE; não há necessidade de planejamento conjunto.					

Fonte: o autor (2023)

Nas respostas da **décima quinta questão**, vemos que 60% dos participantes empregam textos impressos nas aulas e 60% empregam textos exibidos em slides ou vídeos com legendas em português, os quais também são sinalizados. Como mencionado, os dados gerados pelos participantes surdos, evidenciam que eles apresentam pouca fluência na leitura e escrita do português.

Dessa forma, o emprego de textos impressos ou mesmo vídeos ou slides com legendas em português terão pouco proveito para um estudante que ainda não domina a leitura. No tocante a sinalização, é importante ressaltar que muitos estudantes surdos chegam a escola sem possuir fluência na Libras, comprometendo o entendimento da sinalização.

Ainda em vista dos dados da décima quinta questão, 20% dos professores afirmam empregar textos oralizados e sinalizados nas aulas, como discutido, o emprego simultâneo de duas línguas durante as aulas não oferece um contexto adequado de educação aos surdos, conforme as pesquisas de Alves *et al.* (2015) e Faria-Nascimento *et al.* (2021).

Ainda em vista da décima quinta questão, 40% empregam textos extraídos da internet. Embora seja fundamental trabalhar a escrita em diferentes contextos de produção textual, deve mensurar o nível de fluência dos estudantes surdos. O pouco conhecimento deles em leitura e escrita do português pode comprometer o entendimento sobre textos, sobretudo

extraídos da internet, que muitas vezes apresentam uma gama de expressões, gírias e neologismos.

Na **décima sexta questão**, solicitamos “marque a(s) alternativa(s) que contemplam sua forma de ensinar aos estudantes surdos”. 100% dos professores afirma solicitar a produção textual em português sobre um tema sugeridos por eles e 60% afirma que, a partir dos textos produzidos pelos surdos, são trabalhados nas aulas aspectos sobre textualidade.

Esses dados mostram-se contraditórios, pois, segundo os dados anteriores, a maioria dos professores considera que seus alunos surdos possuem nível de proficiência elementar. Em nossas análises, nível de proficiência elementar não é suficiente para produção textual, indicando uma inadequação no método de ensino.

Nesses casos, o ideal seria investir no ensino do português, a fim de que os estudantes surdos alcancem, inicialmente fluência em relação aos *inputs* linguísticos do português. Após alcançarem o nível básico ou intermediário, iniciam os esforços no ensino de produção textual e dos elementos de coesão e coerência. Solicitar que os estudantes surdos produzam textos, sem que eles tenham a proficiência para tal função, pode ocasionar situações em que o surdo se sinta frustrado ou desmotivado na aprendizagem do português escrito.

Na **décima sétima questão** solicitamos: “Assinale o(s) item(ns) que corresponde(m) à sua forma de trabalho com os estudantes surdos”. 80% dos professores afirma discutir com os estudantes surdos, o tema central do texto, e 60% afirma explicar os significados das palavras e verbos que os estudantes surdos não entendem.

Esses dados são promissores, pois segundo Gesser (2009), Goldfeld (2002), Nader (2011) e Terra-Fernandes (2018), em vista dos casos de privação ou aquisição tardia da Libras, muitos conceitos, temas e assuntos ainda não foram internalizados pelos surdos, fazendo-se necessário uma abordagem adequada desses significados. Assim, como é importante esclarecer o conceito das palavras e verbos não compreendidos.

Todavia, ainda na décima sétima questão, 40% dos professores afirma apresentar textos longos. Esse método pode não ser tão interessante aos surdos já que eles não dominam ainda a leitura. Nesse caso, o ideal seria que os estudantes surdos alcançassem um nível de proficiência básico ou intermediário para que estejam preparados para compreender textos longos.

20% afirma trabalham somente frases, por serem mais acessíveis aos surdos. As pesquisadoras Crato e Cárnio (2009) argumentam que em vista da defasagem linguística em português dos surdos, alguns professores tendem a minimizar ou reduzir o ensino do português a exposição de frases e orações curtas na tentativa de “adaptar” as aulas.

Por conseguinte, os estudantes surdos tendem a produzir textos curtos, engessados, sem criatividade e muitas vezes, sem sentido. Somente 20% entre os entrevistados afirma que suas aulas são planejadas em parceria com AEE. Uma das bases da chamada educação inclusiva é o trabalho em parceria com o AEE e os intérpretes para alinhar as metodologias, e, assim, garantir maior aprendizagem dos estudantes surdos. Isso parece ocorrer de forma fragmentada e insipiente no IEMA-centro em vista dos dados.

Quadro 7 – Opiniões dos professores sobre a oferta atual de Educação Bilíngue de Surdos no IEMA

18. Qual é a sua opinião sobre a educação de surdos no contexto da educação inclusiva no IEMA?	
Professor 1	“Devem fazer letramento da língua materna e na libras.”
Professor 2	“Um trabalho diferenciado na rede estadual.”
Professor 3	“Precisa ser redimensionada.”
Professor 4	“O Instituto de educação Ciência e Tecnologia do Maranhão ainda encontra dificuldades de coordenar os trabalhos em conjunto entre professores do ensino regular e professores da educação especial. Por vezes o professor dá sua aula e o professor de educação especial faz a conversão para Libras.”
Professor 5	“Precisaria de mais recursos um laboratório de língua iria ajudar. Para trabalhar com métodos específicos de gestos.”
19. Na sua opinião, o que pode melhorar na oferta da Educação Bilíngue de Surdos no IEMA?	
Professor 1	“Que os surdos devem fazer letramento da língua materna e da Libras, pois eles não sabem ambas.”
Professor 2	“Oferta de cursos de formação para os professores.”
Professor 3	“Formação dos professores de LP para o trabalho com a LIBRAS; Melhor suporte do AEE.”
Professor 4	“Falta uma equipe mediadora que consiga criar uma área de diálogo entre o ensino regular e o especial. Esse espaço de diálogo deve entrar não só na pauta de conteúdos, mas também na reserva de tempo para planejamento em conjunto.”
Professor 5	“Oferecer cursos de libras para os demais alunos.”

Fonte: o autor (2023)

Na **décima oitava questão**, perguntamos aos professores suas opiniões sobre a oferta de educação aos surdos, no contexto da educação inclusiva, no IEMA. As respostas em sua maioria foram curtas, como demonstrado no quadro acima.

O **professor 1** respondeu: “devem fazer letramento da língua materna e na Libras”. A resposta foi curta e mostra-se confusa: “Devem fazer letramento da língua materna e na libras.” Quem deve fazer o letramento? Os professores, o AEE, ou os intérpretes? Para quem se destina esse letramento? Aos estudantes surdos ou aos integrantes ouvintes da comunidade escolar? A resposta do professor 1 não deixa claro quem deve promover esse letramento e a que público se destina.

O fato do **professor 1** ter empregado o verbo “devem” na terceira pessoa do plural, indica que ele não se inclui nessa tarefa, sendo responsabilidade de outras pessoas. Outro aspecto observado nessa resposta é a confusão sobre o conceito de língua materna em relação aos surdos, ao ter respondido: “letramento da língua materna e na Libras”. O **professor 1** parece não compreender que para muitos surdos a Libras representa a língua materna. Não por ser a língua transmita pela mãe, mas por ser a língua pela qual o surdo assimila conceitos,

compreende seu ambiente social, a língua pela qual se sente mais à vontade para comunicar, expressar e interagir.

Em vista desse aspecto, parece que o **professor 1**, compreende que o português representa a língua materna dos surdos, e a língua de sinais, uma outra língua empregada por eles. Com efeito, muitos ouvintes compartilham o entendimento de que o português figura como língua materna dos surdos e, a língua de sinais, uma outra língua, ou um sistema de gestos empregado para comunicação e ensino dos surdos.

O **professor 2** respondeu: “um trabalho diferenciado na rede estadual”. Contudo não deixa claro de que maneira ou em que aspectos precisa ser diferenciado. Embora seja uma resposta curta, sem descrições, fica claro que o professor 2 acredita que ao atual contexto de educação de surdos, na rede estadual, na perspectiva da educação inclusiva do IEMA, precisa mudar ou melhorar.

O **professor 3** respondeu “precisa ser redimensionada”, a resposta foi curta e genérica, sem descrever qual âmbitos ou aspectos precisam ser redimensionada. Embora curta, a resposta deixa clara que o professor 3 considera que o atual contexto de ensino dos surdos no IEMA precisa mudar e melhorar.

O **professor 4** respondeu “O Instituto de educação Ciência e Tecnologia do Maranhão ainda encontra dificuldades de coordenar os trabalhos em conjunto entre professores do ensino regular e professores da educação especial. Por vezes o professor dá sua aula e o professor de educação especial faz a conversão para Libras.”

A resposta do **professor 4** apresentou mais informações, segundo ele, o IEMA encontra dificuldades na articulação entre professores e os profissionais do AEE (professores da educação especial) na educação dos surdos. Ainda segundo ele, “Por vezes o professor dá sua aula e o professor de educação especial faz a conversão para Libras”, parece que o **professor 3** considera insatisfatório quando apenas ocorre a conversão do português para Libras, indicando que ele considera necessário um trabalho mais próximo entre professor e intérpretes.

Conforme discutido na fundamentação teórica, a Lei n.º 14.704/2023 estabelece a atuação do intérprete de Libras na tradução/intepretação do português para Libras e vice-versa viabilizando comunicação entre surdos e ouvintes não fluentes em Libras (Brasil, 2023). Entretanto, Girke (2018) chama atenção para o fato dos intérpretes de Libras que atuam profissionalmente na educação estarem em contextos de trabalho diferentes, em comparação aos intérpretes que atuam em palestras, pois o processo de educação é amplo, complexo e no caso dos surdos envolve ensino da Libras como L1 e português escrito como L2.

Nesse contexto, os intérpretes de Libras possuem conhecimentos que podem ser empregados de forma colaborativa aos professores de português. Não se trata do intérprete dar aulas de português no lugar do professor. Mas de articular, planejar de forma conjunta os esforços para ensino dos surdos. Ainda em vista da resposta do professor 4, vemos que o IEMA não apresenta um contexto adequado de trabalho em conjunto entre professores, intérpretes de Libras e AEE na educação dos surdos.

O **professor 5** respondeu: “precisaria de mais recursos um laboratório de língua iria ajudar. Para trabalhar com métodos específicos de gestos”. O professor sugere a criação de um laboratório de língua com métodos específicos de gestos, evidenciando uma concepção equivocada sobre a Libras ser uma língua gestual. Quando na verdade, trata-se de uma língua cujos signos linguísticos são visuais (Gesser, 2009). A resposta do **professor** evidencia também a necessidade investimento em mudanças na oferta de educação dos surdos.

As respostas dos professores na questão 18 demonstram que todos eles acreditam ser necessárias mudanças para ofertar educação adequada aos surdos, no contexto da educação inclusiva no IEMA. Entre as adequações estão o trabalho articulado entre professores, intérpretes e AEE e também um laboratório de línguas.

Na **décima nona** questão perguntamos: “o que poderia melhorar na oferta de Educação Bilíngue de Surdos no IEMA? O **professor 1** apresentou uma resposta similar a sua resposta na questão anterior, afirmando: “que os surdos devem fazer letramento da língua materna e da Libras, pois eles não sabem ambas”.

A resposta reforça nosso entendimento sobre o **professor 1** confundir os conceitos de língua materna dos surdos, e, enfatiza que os estudantes surdos não têm fluência no português, nem na Libras. Ao fazer essa ressalva, o professor 1 indica que não considera satisfatória a oferta atual de Educação Bilíngue de Surdos no IEMA, sem sugerir de forma explícita o que poderia melhorar.

O **professor 2** respondeu: “oferta de curso de formação para os professores”. O professor 2 parece compreender que os docentes não possuem os conhecimentos apropriados para atuar na educação dos surdos, e, por isso deveria ser ofertada formação a eles, sem explicitar se essa formação deveria ser sobre a Libras, ou sobre a Libras e outros aspectos da educação dos surdos.

O **professor 3** respondeu: “formação dos professores de LP (língua portuguesa) para o trabalho com a LIBRAS; melhor suporte do AEE . O professor 3 destaca em sua resposta a necessidade de mais fluência em Libras por parte dos professores e sugere que o

AEE precisa oferecer um suporte melhor aos docentes, sem descrever de que forma ou formas deveria ocorrer esse suporte.

O **professor 4** respondeu: “Falta uma equipe mediadora que consiga criar uma área de diálogo entre o ensino regular e o especial. Esse espaço de diálogo deve entrar não só na pauta dos conteúdos, mas também na reserva de tempo para planejamento em conjunto”.

A resposta do professor 4 evidencia um desalinhamento entre ensino regular e a atuação do AEE. Diante disso, ele sugere a criação de uma equipe mediadora para articular os esforços dos professores como AEE, em relação aos conteúdos e na reserva de tempo para que professores e AEE possam planejar as aulas em conjunto.

Essa resposta é interessante, sobretudo numa escola como o IEMA que oferta educação em tempo integral, em que professores e estudantes surdos e ouvintes estão, na maior parte do tempo, envolvidos nas aulas e atividades e demais atribuições. Nesse contexto, por vezes, faz-se necessário a reserva de tempo para alinhamento das aulas e metodologias para educação dos surdos.

O **professor 5**: “Oferecer cursos de libras para os demais alunos.” Essa resposta por um lado, traz um aspecto interessante, pois o ideal seria que os estudantes ouvintes interagissem diretamente com os estudantes surdos, por meio da Libras, para isso, eles precisariam ter cursos de Libras. Entretanto, a efetivação da oferta de Educação Bilíngue de Surdos adequada, exige que todos os integrantes ouvintes da comunidade escolar sejam fluentes em Libras e não apenas os alunos ouvintes.

O conjunto das respostas obtidas nas questões 18 e 19 evidenciam que os professores percebem a necessidade de melhorias na oferta de educação aos surdos, isto é, o atual modelo do IEMA não oferece educação satisfatória aos surdos e por isso precisa de mudanças e melhorias. Embora a maioria deles não tenha explicitado como.

As respostas evidenciam que os professores não se veem como partícipes desse processo. A maioria das respostas sugere o entendimento de que “alguém precisa fazer algo” mas esse alguém parece ser outra pessoa, talvez os intérpretes, ou o AEE, ou a gestão da escola, ou ainda a secretaria estadual de educação. Nesse sentido, as responsabilidades pelas melhorias na oferta de educação aos surdos são de outras pessoas, não dos professores.

Nas respostas das questões 18 e 19 vemos que poucos professores percebem a necessidade de formação continuada para atuar na educação dos surdos, pois foram poucos os que sugeririam investimento na formação continuada dos docentes sobre a língua de sinais e as especificidades educacionais dos surdos.

As respostas evidenciam que os professores percebem a necessidade de reconfigurar a oferta de educação aos surdos. Contudo, suas respostas evidenciam que essa reconfiguração depende de outras pessoas ou de outros setores, em outras palavras, os professores fazem sua parte no processo de ensino dos surdos, os aspectos a melhorar, não dependem deles, mas de outros profissionais ou de outros setores relacionados ao IEMA. Dessa forma, vemos que os professores de português não compreendem que eles são os principais responsáveis pelo ensino de línguas aos surdos e para tanto, faz-se necessário formação continuada em Libras e nas especificidades educacionais dos surdos.

6.2 Apresentação e análise dos dados gerados por meio das entrevistas com os intérpretes de libras

Nesta seção apresentamos os dados gerados pelos 10 intérpretes de Libras, homens e mulheres, de diferentes idades que atuam profissionalmente nas séries do ensino médio do IEMA. Conforme mencionado, a entrevista com os intérpretes de Libras visou levantar informações sobre a aspectos da oferta de Educação Bilíngue de Surdos no numa escola pública, neste caso, o IEMA. As entrevistas ocorreram por meio da aplicação de questionários produzidos com ajuda da ferramenta digital *google forms*, pela qual foi gerado um link com acesso ao questionário. Esse link foi compartilhado via *whatsapp* com os intérpretes de Libras, conforme previamente combinado, com a gestão geral da escola e com a coordenação do AEE. A seguir apresentamos as questões do questionário e as respectivas análises.

Quadro 8 – Formação acadêmica dos intérpretes de Libras

1. Sua formação em nível superior é em qual área?			
Intrpr. 1	Mestrado em Letras	Intrpr. 6	Pedagogia
Intrpr. 2	Letras Libras	Intrpr. 7	Letras
Intrpr. 3	Pedagogia e Psicologia	Intrpr. 8	Administração e Letras Libras
Intrpr. 4	Letras	Intrpr. 9	Letras
Intrpr. 5	Pedagogia	Intrpr. 10	Letras Libras e Pedagogia
2 Você fez algum curso de sobre tradução/interpretação de Libras? Por quê? Onde? Qual curso e duração?			
Intrpr. 1	Cursos de Libras no CAS-MA (um ano e meio); capacitação em tradução e interpretação de Libras e LP (dois anos); e curso on-line Traduz Aí, por um ano.		
Intrpr.2	Sim, fiz uma capacitação na área de tradução e interpretação pela Uníntese, com duração de 2 anos e carga horária de 520h, com objetivo de atuar com competência na minha área de atuação.		
Intrpr.3	Especialização em Educação Especial/libras		
Intrpr.4	Sim. Para aperfeiçoar a profissão. Cursos diversos na área de tradução e interpretação. No CAS. Duração 4 meses.		
Intrpr.5	CAS		
Intrpr.6	Universidade São Vicente		

Intpr.7	Sim, pois é necessário para me especializar na área em que atuou. Curso tradução interpretação, faculdade Estudos sem Fronteiras 180h		
Intpr.8	Sim. EAD, 1 ano e 6 meses		
Intpr.9	CAS – Centro de Atendimento ao Surdo		
Intpr.10	Sim. Fiz curso. Para me aperfeiçoar na língua de sinais. Curso avançado. Fiz também pós -na área. Duração de 1 ano e meio		
3 Em que ano você concluiu seu curso de intérprete de Libras?			
Intpr.1	2021	Intpr.6	2018
Intpr.2	2021	Intpr.7	2018
Intpr.3	2022	Intpr.8	2022
Intpr.4	2017	Intpr.9	2009
Intpr.5	2017	Intpr.10	2010
4 Por que você decidiu fazer o curso tradução/interpretação de Libras?			
Intpr.1	Para me capacitar profissionalmente.		
Intpr.2	Primeiro é uma área que tenho prazer em trabalhar e segundo os cursos de libras		
Intpr.3	Atuar na área		
Intpr.4	A priori para fazer o concurso		
Intpr.5	Tenho familiares que já trabalhavam na área e me influenciaram a seguir a carreira.		
Intpr.6	Fui inspirada na igreja...		
Intpr.7	Gosto de trabalhar nessa área		
Intpr.8	Para proporcionar acessibilidade comunicativa aos surdos		
Intpr.9	Para trabalhar profissionalmente		
Intpr.10	Para me capacitar profissionalmente.		

Fonte: o autor (2023)

A primeira questão evidencia que todos os intérpretes possuem curso superior em diferentes áreas, sendo 60% deles formados na área de Letras. Como mencionado, no referencial teórico, a atuação profissional do intérprete de Libras é envolto de incertezas, entre elas, em relação a sua formação, isto é, a formação em tradução/interpretação em Libras seria o suficiente para atuarem na educação? Em vista disso, é possível ver um aumento tanto na oferta quanto demanda nos cursos de Letras/Libras

Por sua vez, na segunda questão vemos que todos os intérpretes, participantes da pesquisa, fizeram cursos de interpretação/tradução em Libras. O intérprete três declara ter especialização na área da Educação Especial, enquanto o intérprete 10 informou ter feito um curso cuja a duração foi de um ano, chegando ao nível avançado. As respostas das questões 1 e 2 evidenciam que os intérpretes possuem uma formação promissora para atuarem no contexto educacional com os surdos.

A terceira questão demonstra que 90% dos intérpretes concluíram o curso de Libras nos últimos 10 anos, levando a hipótese que eles estão atualizados das discussões contemporâneas sobre a Libras e sua importância para educação e desenvolvimento global do surdo, assim como as discussões sobre especificidades educacionais dos surdos.

Na quarta questão temos diferentes justificativas sobre os motivos que os levaram a fazer o curso de Libras. Nossa hipótese inicial era que os intérpretes teriam algum surdo na família e, por isso, procuraram o curso de tradução/interpretação de Libras e, por conseguinte,

seguiram a carreira profissional. Em vista das respostas, vemos que nossa hipótese não foi confirmada. São variados os motivos que os levaram a fazer o curso de tradução/interpretação em Libras. Um dos entrevistados afirmou que fez o curso visando concursos públicos, outro afirma ter feito o curso visando especialização profissional. Um dos entrevistados afirma ter familiares que atuam profissionalmente na área e eles o influenciaram a seguirem a profissão e outro afirma ter sido inspirado na sua igreja.

A apreciação dos dados do quadro 8 permitiu ter noções sobre os motivos que levaram os intérpretes a seguirem essa carreira, assim como evidenciam a trajetória acadêmica na formação desses profissionais para desempenhar a função de intérprete de Libras.

Quadro 9 – Intérpretes de Libras no contexto escolar

	Intpr. 1	Intpr. 2	Intpr. 3	Intpr. 4	Intpr. 5	Intpr. 6	Intpr. 7	Intpr. 8	Intpr. 9	Intpr. 10
1 Em qual(ais) série(s) do ensino médio você atua profissionalmente?										
	2ª	2ª	2ª	2ª	2ª	1ª 2ª 3ª	1ª	1ª	2ª	3ª
2 De acordo com seus conhecimentos, em que consiste a profissão do intérprete de Libras no contexto escolar?										
Intpr. 1	Mediação de conhecimentos e informações de Libras para Português, além de conhecimentos culturais. Fidelidade e ética na interpretação. Trabalho em alinhamento com os professores do AEE e de sala de aula.									
Intpr. 2	Atuar na comunicação, garantindo acessibilidade por interpretar os conteúdos curricular, participar das atividades pedagógicas.									
Intpr. 3	Interpretação e mediar comunicação de surdos e ouvintes e ouvintes e surdos									
Intpr. 4	Atua como mediador entre aluno e professor, porém na atual conjuntura, o intérprete te acumulado muito mais funções que isso, sendo ele responsabilizado pelo desenvolvimento e aprendizado do aluno.									
Intpr. 5	Consiste em ser ético e levar a comunicação real sem omitir nenhuma informação.									
Intpr. 6	Consiste na efetivação da inclusão não somente de pessoas surdas, mas de toda a comunidade escolar.									
Intpr. 7	Mediador da pessoa surda com os demais ouvintes, possibilitando ter o mesmo aprendizado do ouvinte									
Intpr. 8	Dar suporte comunicacional para estudantes surdos, interpretação em sala de aula, promover interação entre surdos e ouvintes etc									
Intpr. 9	Consiste em atuar como mediador entre o aluno surdo e o professor. Seu papel em sala de aula é traduzir da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais.									
Intpr. 10	Para ter de fato a inclusão dos surdos não só no espaço escolar. Mas na sociedade.									
3 Selecione os profissionais que atuam no AEE da escola onde você trabalha										
	Intpr. 1	Intpr. 2	Intpr. 3	Intpr. 4	Intpr. 5	Intpr. 6	Intpr. 7	Intpr. 8	Intpr. 9	Intpr. 10
Psicólogo										
Pedagogo							X	X		

Psicopedagogo									X	
Guia-intérprete										
Intérprete de Libras	X	X	X	X	X	X	X			X
Especialista em Braille										
Professor bilíngue – atuação intérprete										

Fonte: o autor (2023)

No Quadro 9, na primeira questão vemos que 70% dos intérpretes atua na segunda série do ensino do médio, isso ocorre em vista do número maior de estudantes surdos nessa série, conforme informações dos intérpretes durante a fase da geração de dados com os estudantes surdos. Na questão 2 vemos que 80% dos intérpretes possui um entendimento sobre sua função consistir principalmente na tradução/interpretação na mediação da comunicação e interação dos estudantes surdos. É interessante perceber que entre os entrevistados, 5 deles empregaram o termo mediar ou mediação nas respostas, indicando o entendimento de que sua função profissional se restringe a mediação da comunicação. As respostas dessa questão indicam também que os intérpretes entendem que sua atuação não tem muita relação com a educação, e sim com mediação nas aulas e nas interações do surdo com os professores e demais integrantes da comunidade escolar.

Como discutido, por muito tempo a profissão do intérprete de Libras esteve envolto de incertezas, afinal, qual seria sua atribuição profissional, traduzir/interpretar ou ensinar? A Lei n.º 14.704/2023 estabelece sua atribuição profissional na tradução/interpretação da Libras para o português e vice-versa e orienta apoio ou auxílio na promoção da acessibilidade dos estudantes surdos. Vemos assim que as respostas dos intérpretes estão coerentemente alinhadas a legislação. Entretanto, cabe refletir se a simples mediação do interprete nem sempre é suficiente para oferecer educação adequada ao surdo. Como defendido por Girke (2018) o ideal é que intérpretes e professores atuem de forma colaborativa no processo educativo dos surdos.

Na terceira questão vemos que 90% dos profissionais que fazem parte do AEE do IEMA são intérpretes de Libras, evidenciando uma carência de outros profissionais como psicopedagogos, especialista em Braille etc. Essa carência revela-se ainda mais preponderante ao considerarmos que o IEMA é uma escola em tempo integral com um grande contingente de estudantes com deficiência.

Na seção 4.1 desta seção abordamos alguns dispositivos legais que regulamentam a educação inclusiva nas escolas, a Lei n.º 13.146/2015 dispõem sobre as adaptações e adequações necessárias para composição de ambiente escolares para integração de estudantes com deficiência. Entre essas adequações está a organização do AEE com profissionais aptos para auxiliarem no processo de ensino e aprendizagem. Moura, Freire e Felix (2017) argumentam que um dos entraves para a realização da educação inclusiva é a distância entre o que prevê a legislação e a realidade das escolas.

As interações com a gestão da escola revelam que esse entrave é antigo. Conforme informações da gestão, várias vezes foram enviados ofícios à Reitoria do IEMA e a Secretaria de Estado da Educação, solicitando profissionais com formação para atuarem no AEE. Entretanto, as solicitações não foram atendidas pela falta de profissionais disponíveis para atuarem nas escolas e instituições educacionais do estado. Por outro lado, é interessante perceber que, no tocante ao quantitativo de intérpretes, o IEMA apresenta um quadro bem estruturado.

Quadro 10 - Nível de interação entre professor e AEE e entre professor e alunos surdos.

4 Qual o nível de interação entre professores de português e profissionais do AEE no alinhamento das metodologias para educação dos surdos?										
	Intpr. 1	Intpr. 2	Intpr. 3	Intpr. 4	Intpr. 5	Intpr. 6	Intpr. 7	Intpr. 8	Intpr. 9	Intpr. 10
Satisfatório, os professores planejam as metodologias de forma colaborativa com o AEE;						x				
Bom, os professores com frequência planejam em parceria com o AEE as metodologias;			x				x			
Regular, os professores, as vezes, solicitam a colaboração do AEE na elaboração das metodologias;	x	x			x			x		x
Ruim, os professores quase nunca planejam as metodologias em colaboração com o AEE;				x						
Inspiente, a maioria dos professores não considera necessário planejar antecipadamente as metodologias para educação dos surdos.									x	
5 Conforme sua experiência, qual o nível de interação entre professores e os estudantes surdos durante as aulas?										
Excelente! Os professores são fluentes em Libras e conseguem interagir diretamente com						x				

Nenhuma das respostas acima corresponde à realidade da proficiência dos estudantes do IEMA.										x	
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

Fonte: o autor (2023)

Na quarta questão, 50% dos entrevistados afirmam que os professores “às vezes” procuram o AEE para desenvolvimento de metodologias adequadas para educação dos surdos, indicando que ou os professores conseguem fazer as adequações sozinhos ou não as fazem e não consideram importante o auxílio do AEE de forma constante para desenvolvimento das aulas.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com os professores de português do IEMA indicam que a maioria deles possui fluência nível elementar ou básico em Libras. Assim, inferimos que o pouco conhecimento sobre a Libras compromete a elaboração de metodologias e aulas adequadas ao ensino dos surdos. Tal situação torna-se ainda mais agravante ao constatar por meio da análise dos dados que os professores somente às vezes procuram o AEE na elaboração das aulas, evidenciando um certo descaso com a educação dos surdos.

Na quinta questão vemos que 40% dos entrevistados considera “excelente” a interação dos professores com os estudantes surdos, enquanto 30% considera a interação “insipiente” em vista da pouca fluência dos professores em Libras. Vemos por meio dos dados que a interação ocorre majoritariamente de forma mediada, isto é, por meio do intérprete de Libras. Segundo Moura, Freire e Felix (2017) a educação inclusiva não se limita a receber ou matricular os estudantes surdos nas escolas do sistema regular de ensino, mas, consiste na integração desse estudante. Em vista dos dados, é possível perceber que a interação ocorre muitas vezes por meio do intérprete, indicando que poucos integrantes da comunidade escolar são fluentes em Libras, comprometendo a integração do estudante surdo.

Na sexta questão, 30% dos entrevistados afirmam que os estudantes surdos possuem “proficiência básica”, enquanto 30% responderam “sem proficiência”. Esse dado vai ao encontro dos dados gerados com os estudantes surdos, no qual apenas um deles conseguiu escrever um texto durante a segunda fase da geração de dados com os surdos. Esse dado revela-se um cenário preocupante em que temos estudantes surdos nas séries finais da educação básica e com pouca ou fluência insipiente no português escrito.

Quadro 11 – Aspectos da educação aos surdos no contexto da inclusão e da educação em tempo integral

	Intpr. 1	Intpr. 2	Intpr. 3	Intpr. 4	Intpr. 5	Intpr. 6	Intpr. 7	Inpr. 8	Intpr. 9	Intpr. 10
7 Você já deu aula de português para estudantes surdos?										
Sim, regularmente			x					x	x	x
Nunca! Atuo apenas na interpretação das aulas do português para a Libras.					x					
Não diretamente, pois atuo profissionalmente em parceria com os professores no desenvolvimento das metodologias para as aulas.						x	x			
Às vezes, quando percebo que o estudante surdo ficou com dúvidas.	x	x		x						
Às vezes, quando o estudante surdo pede a mim para explicar novamente.										
8 Como funciona o atendimento educacional especial dos estudantes surdos no contraturno das aulas em uma escola em tempo integral como o IEMA?										
Os estudantes surdos são liberados das aulas e atividades, isto é, ao invés de assistir as aulas e participar das atividades são encaminhados para o AEE, em um dos turnos;		x	x	x	x					
Os estudantes surdos não participam de todas as atividades eletivas e, assim, possuem tempo livre para o AEE;										
O AEE ocorre durante o intervalo das aulas;								x		
Não há tempo determinado, os estudantes surdos escolhem as aulas e atividades as quais não possuem interesse, no horário delas ocorre o AEE;	x									x
Não há horário determinado, os intérpretes de Libras escolhem as aulas e atividades que não são tão essenciais para os surdos, no horário delas ocorre o AEE.						x	x		x	

Fonte: o autor (2023)

Na sétima questão, 50% dos entrevistados afirmam dar aulas de português aos surdos, sendo 40% “regularmente” e 20% “às vezes, quando o estudante surdo fica com dúvidas”. Esses dados levam aos questionamentos: se o surdo possui dúvidas por que elas não são expostas e esclarecidas durante as aulas, o professor de português é ciente dessas dúvidas, ele esclarece as dúvidas somente dos estudantes ouvintes?

Dorziat e Araújo (2012), em sua pesquisa, identificaram casos de intérpretes que eram responsáveis por aspectos do ensino do português aos surdos, executando tarefas como elaborar, aplicar e corrigir as atividades e avaliações, em vista dos intérpretes terem mais fluência em Libras e mais afinidade com os estudantes surdos.

Conforme vemos na Lei n.º 13.146/2015 (Lei da inclusão brasileira), assim como no PNEEPEI o papel do AEE e, por conseguinte, dos intérpretes de Libras é atuar de forma colaborativa no desenvolvimento de metodologias e métodos adequados a educação dos surdos. Nessa perspectiva, Girke (2018) consideram uma inadequação na educação inclusiva casos em que os intérpretes ensinam de forma substitutiva aos professores de português.

Cabe ressaltar uma interessante situação testemunhada durante a geração de dados com os estudantes surdos que, como já mencionado, ocorreu presencialmente. Durante as entrevistas com os estudantes surdos foi possível presenciar um intérprete ensinando português, ele utilizou recursos impressos visuais para expor imagens de animais, em seguida, ele sinalizava explicando como escrever o nome daquele animal em português por meio da datilologia.

Ao ser perguntado pelo pesquisador principal o que estava acontecendo, o intérprete respondeu que são necessários esses momentos de ensino por que os surdos saem do ensino fundamental e começam o ensino médio com poucos conhecimentos sobre o português, comprometendo sua aprendizagem nas aulas.

Diante disso, vemos que o IEMA apresenta casos de intérpretes ensinando português aos estudantes surdos, contrariando os dispositivos legais. Nossa hipótese é que isso ocorra em vista da pouca fluência dos professores de português em Libras que dificulta a comunicação e interação dos entre professor de português e estudante surdo, ficando a cargo do intérprete esclarecer possíveis dúvidas e completar as lacunas do processo de aprendizagem do português.

A oitava questão foi elaborada visando entender como ocorre o AEE no contraturno numa instituição educacional de tempo integral como IEMA. A Lei n.º 13.146/2015 (Lei da inclusão brasileira de inclusão), assim como, o PNEEPEI, orientam que o AEE aos surdos e estudantes com deficiência devem ocorrer, de preferência, nas salas multifuncionais, no contraturno ou turno inverso das aulas.

Nas respostas, 40% dos intérpretes afirmam que “não há horário determinado, os intérpretes de Libras escolhem as aulas e atividades que não são tão essenciais para os surdos, no horário delas ocorre o AEE”. Segundo esses dados, fica a cargo dos intérpretes a responsabilidade por selecionar as aulas ou atividades “menos essenciais” e nesses horários

ocorre o AEE, evidenciando falta de planejamentos prévio entre gestão da escola e AEE na delimitação de horários para realização do AEE.

Ainda em vista da oitava questão vemos que 40% dos intérpretes respondeu “os estudantes surdos são liberados das aulas e atividades em um dos turnos”. Conforme discutido na fundamentação teórica, a legislação que aborda a oferta de educação inclusiva defende a inclusão e participação dos estudantes surdos em todos os aspectos da vivência escolar. Entretanto, os dados gerados nessa questão evidenciam que os surdos são liberados de um dos turnos para frequentarem o AEE.

Vemos assim que a falta de organização e delimitação de horários prévios para o AEE compromete a participação dos estudantes surdos em algumas aulas e atividades escolares, podemos constatar também que fica a cargo dos intérpretes a missão de selecionar os horários para o AEE com os estudantes surdos.

Quadro 12 – Leis, documentos e conceitos sobre Educação Bilíngue de Surdos

	Intpr. 1	Intpr. 2	Intpr. 3	Intpr. 4	Intpr. 5	Intpr. 6	Intpr. 7	Intpr. 8	Intpr. 9	Intpr. 10
Questão 9 Quais leis e documentos dizem respeito a Educação Bilíngue de Surdos?										
Declaração de Salamanca.	x									
Lei n.º 9.394/2002										
Lei n.º 10.436/2002			x							
Decreto n.º 5.626/2005										x
Lei n.º 13.005/2014		x				x			x	
Lei n.º 14.191/2021				x	x		x	x		
10 Marque a alternativa que melhor descreve o conceito de Educação Bilíngue de Surdos:										
A Educação Bilíngue de Surdos é ofertada por meio do professor que fala em Libras e em português, simultaneamente, durante as aulas;						x		x		
Na Educação Bilíngue de Surdos, o professor leciona em português e o intérprete de Libras sinaliza aos estudantes surdos;										
Na Educação Bilíngue de Surdos, o professor ensina duas línguas: a Libras e o português escrito;										
Na Educação Bilíngue de Surdos existe um momento específico para o ensino do português oral;										
A Educação Bilíngue de Surdos é uma abordagem linguística em que a Libras	x	x		x	x		x		x	

é empregada como primeira língua e permeia todo o processo educacional dos surdos, tendo o português escrito como segunda língua e visa formar surdos bilíngues;										
A Educação Bilíngue de Surdos leva em consideração o posicionamento da família dos surdos, bem como, as opiniões dos estudantes surdos sobre como deve ocorrer o processo de educação de modo que lhe seja mais confortável e produtivo.										
É direito das famílias optar, ou não, pela Educação Bilíngue de Surdos;			x							
Nenhuma das alternativas acima traz características compatíveis com a Educação Bilíngue de Surdos.										x

Fonte: o autor (2023)

Na nona questão, 40% dos entrevistados afirmam conhecer a Lei n.º 14.191/2021, essa Lei atualiza a LDB no tocante a oferta de Educação Bilíngue de Surdos, desvinculando-a da modalidade Educação Especial e estabelecendo-a como uma das modalidades da educação básica. A sanção dessa Lei permite a criação de escolas ou classes com atendimento específico de surdos para os estudantes surdos que optarem por essa oferta de educação.

É possível lançar a hipótese de que a maioria dos intérpretes esteja familiarizado com essa Lei por serem profissionais da área, com formação na área de tradução/intepretação em Libras, assim como, pelo fato dela ser recente e, também, em vista de toda as discussões e polêmicas em torno de sua sanção pois, conforme discutido na fundamentação teórica, muitos setores da sociedade civil ouvinte se manifestaram contra essa Lei, considerando-a retrógrada e segregacionista por separar os ambientes educacionais entre surdos.

No entanto, defendemos nesta pesquisa que a Educação Bilíngue de Surdos em escolas ou classes com atendimento específico de surdos é o contexto mais favorável e promissor para sua educação. Nessa perspectiva, é interessante que a maioria dos intérpretes esteja familiarizado com ela.

A décima questão ratifica as análises acima, pois a maioria dos intérpretes, especificamente, 60%, marcou a opção mais adequada para o conceito de Educação Bilíngue de Surdos, evidenciando que eles estão familiarizados com os aspectos legais e com as discussões sobre contexto ideal para a oferta de educação aos surdos.

Quadro 13 – Conhecimentos sobre letramento visual

[illegible]

professores, sempre que possível;										
Letramento Visual é uma metodologia voltada à educação dos surdos, empregada no ensino do português escrito, tendo por base as especificidades da Libras, enquanto língua de modalidade visuoespacial, assim como, as especificidades visuais dos surdos, haja vista o fato de eles terem a visão como principal canal sensorial para assimilação e compreensão de informações, visando oferecer um contexto mais confortável e produtivo de ensino da escrita da língua oral;	x	x		x			x	x		x
Letramento Visual é uma metodologia de ensino exclusiva para estudantes surdos;										
Nenhuma das alternativas anteriores.										
13 De acordo com sua experiência profissional, os professores de português do IEMA empregam o Letramento Visual em suas aulas?										
Frequentemente;										
Às vezes. Poucos professores de português empregam o Letramento visual em suas aulas;			x	x	x	x	x		x	
Às vezes. Os professores não são fluentes em Libras e, portanto, possuem poucos conhecimentos sobre Letramento visual;		x								
Nunca;	x							x		
Não sei dizer;										
Prefiro não responder.										x

Fonte: o autor (2023)

Na décima primeira e décima segunda questões constatamos que os intérpretes possuem conhecimentos coerentes sobre Letramento visual, pois 60% deles, isto é, a maioria, marcou a alternativa com a definição mais coerente para o conceito de Letramento Visual. Acreditamos que o fato deles terem formação na área de tradução/interpretação de Libras, assim como, os anos de vivência profissional e interação com os surdos tenham contribuído para a

construção de conhecimentos pertinentes e necessários acerca do processo de aprendizagem do português escrito como L2 dos surdos.

Na décima terceira questão 60% responderam que os professores de português, “às vezes” empregam o Letramento Visual nas aulas em vista dos poucos conhecimentos sobre a Libras e sobre as especificidades educacionais dos surdos. Evidenciando assim um cenário preocupante sobre oferta de ensino do português como L2 dos surdos.

Quadro 14 - Opiniões sobre oferta de educação aos surdos no IEMA

14 Na sua opinião o que poderia melhorar na oferta da Educação Bilíngue de Surdos no IEMA?	
Intpr. 1	Aprendizado de Libras pelos professores e estudantes, além de alinhar o trabalho com os profissionais da educação especial inclusiva e aplicar metodologias eficazes para o significativo e efetivo ensino-aprendizagem dos alunos surdos.
Intpr. 2	Uma formação com o corpo docente em Libras seria o ideal.
Intpr. 3	Ter mais materiais com adaptação.
Intpr. 4	Aplicar de fato a educação bilíngue no mesmo.
Intpr. 5	Professores se disponibilizarem a adaptarem as aulas com imagens, vídeos com legendas e serem mais sensíveis as dificuldades dos alunos surdos.
Intpr. 6	O interesse dos professores.
Intpr. 7	Capacitação dos professores.
Intpr. 8	Formação para professores como foco em metodologias de ensino para surdos.
Intpr. 9	Na realidade o surdo já deveria vir desde as séries iniciais com essa perspectiva. Sua língua materna, sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta estimulada pelo contato com a comunidade surdas, na qual estará inserida quando chegar no ensino médio. Defendo que se ele não for bilíngue desde que ingressou na escola vai ser difícil essa oferta de aprendizagem no ensino médio.
Intpr. 10	Prefiro não opinar.

Fonte: o autor (2023)

Na décima quarta questão vemos diferentes opiniões sobre o que poderia melhorar na oferta de Educação bilíngue de surdo no IEMA, mas podemos observar que as respostas evidenciam que 90% deles consideram ser necessárias mudanças na Educação Bilíngue de Surdos.

O intérprete 10 chegou a responder que prefere não opinar. Embora tenha sido o único a dar essa resposta, consideramos importante refletir sobre os possíveis motivos para tal posicionamento. Nossa hipótese (i) é que o intérprete 10 considera ser atribuição da gestão geral e do AEE, a responsabilidade por levantar, discutir e executar medidas para aperfeiçoamento da oferta de Educação Bilíngue de Surdos no IEMA. Nossa hipótese (ii), a qual acreditamos ser a mais provável, é que o intérprete 10 considera esse um assunto delicado, complexo ou polêmico e, assim, prefere não opinar para se eximir de possíveis represálias.

Por sua vez, o intérprete 9 defende a necessidade de aperfeiçoamento na oferta de educação no ensino fundamental. As interações com os intérpretes revelam ser essa uma

questão muito discutida entre eles. Conforme relatos, muitos surdos chegam no ensino médio com conhecimentos ínfimos em Libras e em português, e, por conseguinte, segundo eles, o período do ensino médio torna-se curto para oferecer aprendizagem no português, inviabilizando o trabalho dos professores e intérpretes. Consideramos interessante esse posicionamento em vista da necessidade de garantir oferta de educação adequada em todas as etapas da educação básica.

Faria-Nascimento *et al.* (2021) em sua proposta curricular para ensino do português escrito como L2 dos surdos, destacam a importância do nivelamento entre os estudantes surdos, visando diagnosticar o nível de fluência em Libras e português com a qual o surdo chega na escola. A partir desse diagnóstico, são lançados esforços para desenvolver os conhecimentos linguísticos no estudante.

Esse nivelamento deve ocorrer no início e fim do semestre, como forma de monitorar a aprendizagem. No caso do IEMA, de acordo com seus parâmetros de funcionamento, os estudantes só podem ingressar na escola no primeiro ano do ensino médio, nesse período poderiam ocorrer os nivelamentos, a fim de oferecer condições mais favoráveis ao longo do processo educacional dos estudantes surdos.

Em levantamento das demais respostas dos intérpretes, vemos que, em geral, eles defendem a necessidade de formação continuada dos professores em Libras e melhorias na adaptação e adequação dos recursos no AEE para oferecer um ensino mais satisfatório do português aos surdos.

6.3 Apresentação e análise dos dados gerados por meio das entrevistas com os estudantes surdos

As entrevistas com os estudantes surdos, doravante participantes surdos-PS, ocorreram no dia 24 de março de 2023, uma sexta-feira, iniciado pela manhã às 11h. Conforme combinado previamente com a gestão do IEMA e com a coordenação do AEE, as entrevistas ocorreram na sala de AEE, a qual também funciona como sala de recursos multifuncionais. Como mencionado o IEMA é uma instituição de ensino pública estadual que oferece educação somente no ensino médio e técnico.

Como mencionado, entre os 9 PS, dois possuem diagnósticos de surdez e de deficiência intelectual e, assim, não abordamos os dados gerados por eles. Por conseguinte, mantivemos nossas análises nos dados gerados pelos outros 7 PS que atendem ao perfil clínico

estabelecido para este estudo. O sétimo PS trata-se de um egresso, ele respondeu a pesquisa em junho de 2022, no período da qualificação.

O questionário com os PS foi dividido em três partes. A **parte 1** com perguntas para definir o contexto familiar, isto é, quantos surdos ou ouvintes vivem na mesma residência e em que língua (s) ocorrem as interações com seus familiares surdos e ouvintes. A **parte 2** levantou informações sobre o contexto escolar, aspectos sobre a interação dos PS com seus professores de português, com os intérpretes de Libras e com os colegas surdos e ouvintes. A **parte 3**, visou averiguar o nível de fluência em português dos PS, nela também constam as perguntas subjetivas sobre as opiniões dos PS acerca das aulas de português. Os questionários foram empregados de forma impressa e foram sinalizados pelos intérpretes para garantir máxima compreensão das questões.

Quadro 15 - Faixa etária dos participantes surdos

<i>Parte I</i>	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7
1. Qual é a sua idade?	“18”	“16”	“17”	“19”	“18”	“27”	“20”

Fonte: o autor (2023)

Conforme exposto, 43% dos PS possuem idades avançadas para as séries em que estão matriculados, quando comparados a média da idade com que os estudantes ouvintes chegam no ensino médio. A diferença na idade, por vezes, causa constrangimento nos estudantes surdos com impactos em suas interações na escola e em sua aprendizagem. Casos assim, embora preocupantes, acontecem com frequência, em vista da postergação da família ouvinte na busca pelo diagnóstico.

Goldfeld (2002) ressalta que famílias ouvintes ao perceberem sinais de surdez na criança, tendem a protelar a busca por um diagnóstico preciso, seja por falta de informações sobre onde buscar atendimento clínico especializado, ou, por medo da confirmação do diagnóstico de surdez. Essa demora na confirmação e especificação do diagnóstico leva o surdo a ser inserido tardiamente na escola, comprometendo seu desenvolvimento.

Cabe salientar que algumas escolas, em geral, aquelas com oferta educacional especificamente de surdos, enturmam os estudantes em classes de acordo com seu nível de fluência na Libras e no português, visando nivelar e harmonizar o processo de ensino e aprendizagem. Esse não é o caso do IEMA, pois a instituição é estadual e oferece educação apenas no nível médio, com oferta de matrículas somente a partir da primeira série do ensino médio.

Quadro 16 - Participantes surdos em seu contexto familiar

2. Quem reside com você?	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7

Mãe/Pai	x	x	x	x	x	x	x
Irmã(s)/irmãos(s)			x	x	x	x	x
Madrasta/Padrasto		x					
Avó(s)/avô(s)							
Tia(s)/tio(s)							
Prima(s)/primo(s)							

Fonte: o autor (2023)

Conforme as respostas, todos os PS vivem com o pai ou a mãe, ou ambos, e 71% afirmam viver com os irmãos. A quantificação dos familiares integrantes do núcleo familiar foi importante para nossas análises, a partir desses dados pudemos averiguar a quantidade e qualidade da interação do PS com seus familiares e em que línguas ocorrem essa interação.

Quadro 17 - Participantes surdos e seus familiares surdos

3. Há surdo(s) residindo com você?	PS1	PS2	PS3	PS4		PS5	PS6	PS7
Sim			x					
Não	x	x		x		x	x	x

Fonte: o autor (2023)

A **terceira questão** demonstra que a maioria dos PS não possuem outro surdo em seu núcleo familiar, apenas 14% residem com outro surdo. Esse dado vai ao encontro dos estudos de Goldfeld (2002) ao destacar que os surdos, geralmente, são minoria em suas famílias. Por isso, é importante que os familiares ouvintes, principalmente os integrantes do núcleo familiar, busquem formação na Libras, a fim de garantir um ambiente familiar favorável para interação do surdo em sua L1, levando-o a participar mais ativamente da dinâmica familiar, assim como, é importante garantir a interação do surdo com os aspectos culturais e comunitários dos surdos, potencializando seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional e social.

Quadro 18 – Participantes surdos e suas interações com familiares surdos

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7
4 Quantos surdos residem com você?	“0”	“0”	“1”	“0”	“0”	“0”	“0”
5 Conversa com surdo em casa:							
Muito							
Pouco			x				
Mais ou menos							
Não converso							
Não tenho	x	x		x	x	x	x
6 Como conversa com surdo em casa?							
Mímica							
Escrita							
Gestos							
Oralização e leitura labial			x				
Libras							
Não converso por que não sinalizam							
Não tenho	x	x		x	x	x	x

Fonte: o autor (2023)

As análises das questões 4 e 5 evidenciam que, embora o PS3 tenha outro surdo em seu núcleo familiar, a interação entre eles ocorre de forma insipiente, em vista do entrevistado ter respondido que “conversa pouco”. Acreditamos que isso ocorra em vista das diferenças entre as línguas na comunicação pois, conforme resposta da questão 6, a conversa entre eles ocorre por meio da oralização e leitura labial, indicando que o outro familiar surdo é oralizado, enquanto o PS3 é sinalizante. O fato do PS3 ter respondido na questão 5 que “conversa pouco” leva a crer que ele possui pouco domínio das habilidades de oralização e leitura labial.

Embora o PS3 seja sinalizante e tenha a Libras como L1, a família ouvinte exige sua oralização, conforme dados fornecidos no quadro 1. Vemos assim que a família ouvinte do PS3 investe no Oralismo, como principal abordagem linguística pois, conforme nossas hipóteses, já possui um surdo oralizado na família, e, agora, lança esforços para oralizar o PS3 também.

O PS3 possui surdez neurossensorial, grau de surdez moderadamente severa na orelha esquerda, grau de surdez profunda na orelha direita, pré-linguística (quando a surdez se manifesta antes da aquisição de uma língua). Muitos surdos, em vista do grau de surdez moderadamente severa, severa ou profunda, tendem a não desenvolver as técnicas de oralização e leitura labial, da maneira almejada pelos familiares ouvintes.

Gesser (2009), argumenta que as línguas de sinais atendem satisfatoriamente as demandas de aprendizagem, comunicação e expressão dos surdos. Diante disso ela reflete por que tantas famílias ouvintes impõe o Oralismo aos surdos? Para ela, a imposição da língua oral é um desrespeito a língua e cultura surda, uma tentativa de “normalizar” o surdo, fazê-lo mais parecido com os ouvintes, uma forma de apagar, negar ou impedir suas características relacionadas a comunidade e culturas surdas.

As discussões de Gesser (2009) vão ao encontro das discussões de outros pesquisadores como Goldfeld (2002), Faria-Nascimento (2009), Strobel (2013), Terra-Fernandes (2018) e Faria-Nascimento *et al.* (2021), os quais defendem também a importância de oportunizar a Libras como L1, nos primeiros anos de vida, a fim de garantir desenvolvimento cognitivo do surdo, contribuindo para sua aprendizagem.

Quadro 19 – Participantes surdos e suas interações com familiares ouvintes

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7
7. Quantos ouvintes residem com você?	“1”	“2”	“1”	“3”	“4”	“4”	“3”
8. Conversa com ouvintes em casa:							
Muito			x			x	
Pouco				x	x		

Mais ou menos	x	x					x
Não converso por que não sinalizam							
Não tenho							
9. Como conversa com ouvintes em casa?							
Mímica				x			
Escrita				x			
Gestos				x			x
Oralização e leitura labial			x			x	x
Libras	x	x		x	x	x	
Não converso por que não sinalizam							
Não tenho							

Fonte: o autor (2023)

A **sétima**, **oitava** e **nona** evidenciam o nível de interação entre os PS com seus familiares, desta vez ouvintes. Conforme as respostas da **sétima** questão, 86% dos PS tem suas famílias compostas inteiramente por ouvintes. Na **oitava** questão, 71% responderam conversar “pouco” ou “mais ou menos”. A **nona questão** demonstra que 71% conversam por meio da Libras, enquanto 43% conversam por meio de oralização e leitura labial e 14% empregam além a Libras, mímica, escrita e gestos.

A maioria dos entrevistados surdos afirma conversar por meio da Libras. Entretanto, essa maioria também afirma conversar “pouco” ou “mais ou menos”. Esses dados sugerem que os familiares ouvintes possuem pouca fluência na Libras, resultando em interações insipientes no núcleo familiar.

As pesquisadoras Goldfeld (2002), Nader (2011) e Terra-Fernandes (2018) destacam o núcleo familiar como o primeiro grupo social com o qual interagimos, onde aprendemos novos conceitos, compartilhamos experiências, construímos conhecimentos científicos, sociais, culturais etc.

Vygotsky (1991, 2002) destaca que o amadurecimento do comportamento social perpassa pelas interações simbólicas, interpessoais e com o ambiente, além da transmissão de conhecimentos dos adultos para os mais jovens. Essas interações, conforme o teórico, são mediadas pela linguagem. Diante dessa evidência, podemos mensurar o quão prejudicial pode ser ao surdo ser privado da aquisição da Libras, pois limita e restringe suas interações e consequentemente a assimilação de informação.

Ainda em vista dos dados da nona questão, vemos que 14% dos entrevistados afirmam empregar, além da Libras, outras formas de comunicação. Esse dado reforça o entendimento sobre a pouca fluência dos familiares ouvintes, levando-os a recorrerem a outras formas de comunicação.

Sobre isso, a pesquisadora Nader (2011) argumenta ser comum o emprego de diferentes recursos de comunicação em famílias cujos pais ouvintes não são fluentes na Libras,

para estabelecer comunicação com seus filhos surdos. Contudo, Nader (2011) baseada concepções de Vygotsky (1991, 2002) sobre a importância da linguagem para desenvolvimento da cognição, afirma que o emprego desses recursos de comunicação, atende à demanda de interação, mas, não contribui para o amadurecimento das funções cognitivas dos surdos, haja vista não ser empregada a língua de sinais, em sua máxima dimensão e complexidade.

Quadro 20 – Participantes surdos e a aquisição da linguagem

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7
10 Qual língua você aprendeu primeiro?							
Libras	⁵	x		x	x		x
Português						x	
11 Idade em que começou a adquirir a Libras	“7”	“11”	“8”	“7”	“8”	“17”	“6”
12 Idade em que começou a aprender português	“7”	“12”	⁶	“9”	“15”	“11”	“11”
13 Aprendi língua de sinais:							
Casa					x	x	
Igreja					x		
Escola	x			x	x	x	
Centro de Atendimento ao Surdo		x			x		x
Mãe/Pai					x	x	
Irmã(o) surda(o)							
Irmã(o) ouvinte							
Prima(o) surda(o)							
Prima(o) ouvinte							
Tia(o) surda(o)							
Tia(o) ouvinte							
Amiga(o) surda(o)					x		
Vizinha(o) surda(o)							
Comunidade surda					x		
Não sei Libras							
14 Na minha 1ª escola:							
Tinha só crianças surdas		x			x		
Tinham crianças surdas e ouvintes				x		x	
Só eu era surdo	x						
Tinha sala de recursos							
Tinha sala de recursos multifuncionais		x		x			x

Fonte: o autor (2023)

Na décima questão, vemos que 71% dos PS adquiriu primeiro a Libras. No entanto, essa aquisição ocorreu de forma tardia, numa faixa etária que vai dos 6 aos 17 anos. Na décima primeira questão vemos que a aprendizagem do português também se deu de forma tardia numa faixa etária que vai dos 7 aos 15 anos.

A aquisição tardia da língua de sinais compromete a cognição dos surdos. Nader (2011) e Terra-Fernandes (2018) destacam que a plasticidade cerebral atinge seu ápice nos

⁵ O PS1 afirma que iniciou o processo de aprendizagem das duas línguas, Libras e português, na mesma idade, aos 7 anos.

⁶ O PS3 afirmou não lembra quando iniciou o processo de aprendizagem do português e assim não respondeu à questão

primeiros anos de vida. Por isso é importante oportunizar a ligação de sinais, o mais cedo possível aos surdos, de modo a oferecer um contexto promissor para desenvolvimento da linguagem.

Os dados obtidos por meio das respostas da décima primeira e décima segunda questões evidenciam ainda a desvantagem linguística imposta a muitos estudantes surdos, em comparação aos estudantes ouvintes, no contexto escolar pois, estes, em geral, ao chegarem na escola, já possuem uma língua estruturada, potencializando a construção do conhecimento, enquanto muitos surdos chegam na escola sem ter uma língua internalizada, dificultando o acompanhamento do ritmo de aprendizagem dos estudantes ouvintes, ocasionando preconceitos sobre os surdos terem déficit cognitivo, quando na verdade ocorre uma defasagem linguística proveniente da privação ou aquisição tardia da Libras como L1.

Quadro 21 – Participantes surdos em seu contexto escolar

Parte 2	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7
1 Seu Professor de português é surdo ou ouvinte?							
Surdo							
Ouvinte	x	x	x	x	x	x	x
2 Você conversa com o seu professor de português?							
Muito							
Pouco	x				x		x
Mais ou menos		x	x	x		x	
3 Seu professor de português sabe Libras?							
Não converso com o meu professor de português							
Meu professor de português não sabe Libras		x	x			x	
Meu professor de português sabe pouco Libras	x			x	x		x
Meu professor de português sabe muito Libras							
4 Como você conversa com o professor de português?							
Por mímica							
Por escrita	x			x			x
Por gestos				x	x	x	
Por oralização e leitura labial				x			
Pela Libras		x	x	x			x
Não converso por que ele não sinaliza							
Por meio dos intérpretes de Libras							

Fonte: o autor (2023)

As questões acima, referentes à parte 2 do questionário, abordam o nível de interação entre professores de português e os PS. Na segunda questão, 43% deles responderam conversar pouco, enquanto 57% responderam conversar mais ou menos, indicando pouca interação. As respostas da terceira questão indicam que os professores de português não são fluentes na Libras, pois nenhum dos participantes afirmou que seu professor tinha fluência na Libras.

As respostas da quarta questão apontam para conversas/interações realizadas de diferentes formas, 57% conversam por meio da Libras, 43% conversam por meio da escrita,

enquanto 14% por meio de diversas formas de comunicação. De acordo com Moura, Freire e Felix (2017) e Dorziat e Araújo (2012) às conversas/interações entre professores de português e estudantes surdos são majoritariamente mediadas pelos intérpretes de Libras, restringindo a participação dos estudantes surdos nas aulas e demais atividades escolares e comprometendo sua aprendizagem.

Quadro 22 – Participantes surdos e suas interações com os colegas ouvintes

	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5		PS6	PS7
5 Você conversa com os colegas surdos:								
Muito	x	x	x	x	x			x
Pouco								
Mais ou menos							x	
Não converso								
6 Como você conversa com os colegas surdos?								
Por mímica					x			
Por escrita								
Por gestos								
Por oralização e leitura labial							x	
Pela Libras	x	x	x	x				x
Não converso por que eles não sinalizam								
Por meio dos intérpretes de Libras							x	
Não converso por que eles são de outras turmas								
Não converso com os meus colegas surdos								
7 Você conversa com os colegas ouvintes:								
Muito				x				x
Pouco	x	x	x		x		x	
Mais ou menos							x	
Não converso								
8 Como você conversa com os colegas ouvintes?								
Por mímica				x				
Por escrita			x	x				x
Por gestos				x	x			
Por oralização e leitura labial				x				
Pela Libras	x	x		x	x		x	x
Não converso por que eles não sinalizam								
Por meio dos intérpretes de Libras				x			x	
Não converso por que eles são de outras turmas								

Fonte: o autor (2023)

Na quinta questão, 86% dos participantes afirmaram conversar muito com seus colegas surdos, destes, 83% empregam a Libras, conforme dados da sexta questão. Em contrapartida, a sétima questão demonstra pouca interação com os colegas ouvintes, haja vista 57% terem respondido que conversam pouco e apenas 28% muito. Na oitava questão 86% responderam conversar por meio da Libras, 28% por meio da escrita e 14% por meio de outras formas de comunicação. Esses dados são similares àqueles sobre a interação dos PS com seus familiares ouvintes, embora a maioria afirme empregar a Libras, a interação ocorre pouco ou mais ou mais menos, conforme os dados. Conjecturamos que isso ocorra em vista da pouca fluência na Libras pelos colegas ouvintes.

Para Moura, Freire e Felix (2017) a inclusão educacional dos surdos não se trata apenas de garantir vagas nas escolas regulares, mas, de inclui-lo à comunidade escolar, para que ele se perceba como principal agente na busca e construção de conhecimento que ocorre tanto na escola quanto fora dela.

Contudo, os dados gerados apontam para percalços na integração dos surdos estudantes do IEMA, em vista da pouca interação deles com os professores de português e com os colegas ouvintes. Situações assim, levam os surdos a construir uma imagem deficitária sobre si, pois sua língua não é conhecida pela comunidade escolar, suas interações são quase sempre mediadas pelo intérprete de Libras, sua participação nas atividades escolares não ocorre na mesma intensidade dos estudantes ouvintes etc.

Quadro 23 - Aspectos da fluência em português dos participantes surdos

Parte 3	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	PS6	PS7
1 Leia o texto: “Quando contemplo o céu à noite, vejo o amor de Deus, em sua bela e grandiosa criação a nos emocionar, convide seus amigos a fazerem o mesmo”. Marque a alternativa que reúne todos os verbos.							
Quando, céu, Deus, amigos		x			x		
Deus, bela, grandiosa, amor							
Contemplo, convide, maravilhar, amor							
Convide, emocionar, vejo, fazerem, contemplo			x	x			x
2 Marque a sentença correta:							
Eu e meu irmão comprar um novo vídeo game					x		
Nós amamos anda de bicicleta		x		x			
As flores da primavera são mais vivas e durar mais tempo							
Nós já tínhamos esse costume, muito antes de você chegar aqui na escola			x				x

Fonte: o autor (2023)

Na primeira questão, da parte 3, 29% ou seja dois PS não souberam responder. Entre os que responderam, 60% o fizeram corretamente. Vemos assim que a maioria dos PS conseguiu identificar adequadamente os verbos nas sentenças. Esse dado é interessante pois, a primeira questão possui certo um grau de dificuldade, considerando que alguns verbos estão no infinitivo, enquanto outros estão conjugados e considerando também, que as perguntas foram feitas a estudantes surdos em processo de aprendizagem do português.

Na segunda questão da parte 3, os mesmos 29% que não responderam a primeira questão, também não souberam responder a segunda. A porcentagem de PS que responderam adequadamente à questão 2, caiu para 40%. Evidenciando que os PS possuem conhecimento para identificar os verbos nas sentenças, mas ainda não possuem fluência para identificar quando estão empregados adequadamente ou não nas sentenças

Conjecturamos que as respostas das questões 1 e 2 da parte 3 dos questionários evidenciam aspectos do ensino de português, em que são apresentados *inputs* linguísticos do

português de forma isolada, ou seja, os professores de português apresentam as palavras e os verbos de forma isolada. Por conseguinte, o estudante surdo compreende o verbo, quando apresentado isoladamente, mas não os compreende adequadamente dentro dos contextos das sentenças.

Faria-Nascimento *et al.* (2021) argumentam sobre a necessidade de oferecer Educação Bilíngue de Surdos numa perspectiva funcional e contextualizada, colocando o surdo em contato com diferentes tipos de texto que reproduzam situações reais e autênticas de comunicação, fazendo-o compreender as formas de articulação das palavras dentro da frase, da sentença e do texto, demonstrando como esses elementos se conectam na produção de sentidos, conforme seus contextos comunicacionais.

Quadro 24 - Opiniões dos PS sobre as aulas de português

	Você gosta de português?	Qual assunto você mais gosta nas aulas de português?	Qual assunto de português você acha mais difícil?	Qual assunto você aprendeu na sua última aula de português?
PS1	Mais ou menos	“Desenvolvimento de frases”	“Verbos”	“Gramática”
PS2	Mais ou menos	“Verbos”	“Interpretação de textos”	“Gramática”
PS3	Mais ou menos	“Ler livros”	“Não sei”	“Verbos”
PS4	Às vezes	“Eu achar português difícil muito”	“Tudo”	“Não lembrar”
PS5	Às vezes	“Sim”	“Português difícil”	“Eu aprendei importante verbo”
PS6	Mais ou menos	“Nenhum”	“Gramática”	“Gêneros textuais”
PS7	Às vezes	“Literatura”	“Verbos”	

Fonte: o autor (2023)

No quadro 11 temos as questões subjetivas, (i) – “Você gosta de português?” 70% responderam mais ou menos. Consideramos que a maioria deles gosta “mais ou menos” de português por ainda não serem fluentes nessa língua. É comum vermos uma reação negativa de estudantes mediante assuntos, conteúdos, disciplinas ou línguas que ainda não dominam. Ainda nessa questão, 25% dos entrevistados responderam “às vezes”, sugerindo que algumas aulas são consideradas mais interessantes do que outras.

Na questão (ii) – “Qual assunto você mais gosta em português?” As respostas foram variadas, 25% responderam assuntos relacionados à literatura, apontando para predileção de assuntos com mais liberdade de interpretação e construção de sentidos. A literatura apresenta menos regras, comparada a outros assuntos como a gramática. Por meio da literatura os estudantes conseguem ter acesso a várias histórias e estórias, conhecem diferentes personagens, vivenciam aventuras, conhecem novos lugares, contribuindo para a aprendizagem de novas

palavras, oferecendo acesso a novos *inputs*. 14% dos PS deram outras respostas, entre elas, “sim” indicando que o entrevistado não entendeu totalmente a pergunta.

Ainda em vista da questão (ii), destacamos a resposta do PS4: “eu achar português difícil muito” em que o verbo achar aparece no infinitivo, nesse caso, conjecturamos ter havido Interlíngua, transferência dos conhecimentos da primeira língua para a produção de enunciado na L2. O verbo achar na Libras não apresenta concordância, levando o PS4 a empregá-la também sem concordância, ou seja, no infinitivo, em sua escrita.

A resposta do PS4 expressa também seu desconforto mediante as aulas de português, pois ele não respondeu qual seu assunto preferido nas aulas, ao invés disso, declarou “achar a língua difícil”, isto é, para ele tudo nessa língua é difícil e, conseqüentemente, nada lhe é interessante nas aulas de português.

Na questão (iii) - Qual assunto você acha mais difícil? 25% responderam verbos. De fato, o emprego verbal do português tem muitas especificidades, sendo esse assunto considerado difícil até mesmo entre os ouvintes (Almeida, 2007). As outras respostas foram variadas, entre elas, destacamos a resposta “tudo”, do PS4, embora curta, essa resposta é carregada de sentido, pois o entrevistado demonstra como se sente em relação a língua, a qual não possui fluência e, assim, considera tudo nela difícil.

O teórico Krashen (1985 *apud* Paiva, 2014) discute em seus estudos a hipótese do filtro afetivo. Segundo ele, quando o aprendiz de uma língua-alvo se sente inseguro, estressado ou desmotivado, seus filtros afetivos sobem, impedindo a absorção do *input* linguístico pelo DAL (dispositivo de aquisição da linguagem) resultando, num processo de aprendizagem insatisfatório.

Os dados gerados por meio das questões (i), (ii) e (iii) do quadro 11 indicam que os PS não apresentam entusiasmo nas aulas de português, pois consideram a língua difícil, e não dominam muitos de seus aspectos, gerando insegurança e desmotivação nos estudantes surdos, elevando seus filtros afetivos e resultando num processo de aprendizagem do português como L2 insatisfatório.

Na questão (iv) “Qual assunto você aprendeu na sua última aula de português?” 25% responderam “gramática”, 14% responderam “não lembrar”. Um dos participantes respondeu “gêneros lextuais”. É importante ressaltar e levar em consideração em nossas análises que, ao longo das respostas das questões subjetivas, os PS, em alguns momentos, esqueciam uma letra ou palavra e respondiam em Libras ao intérprete que, em seguida, fazia a datilologia para que o estudante surdo escrevesse a palavra desejada. Assim, conjecturamos que

o PS6 que respondeu “generos lextuais” por ter compreendido errado a datilologia do intérprete, ou, o intérprete pode ter a datilologia pouco clara.

Em geral, as respostas dos PS, às questões subjetivas tenham sido curtas, além de terem sido majoritariamente mediadas pela datilologia dos intérpretes de Libras, evidenciando, por vezes, pouca fluência no português escrito. Essa constatação é preocupante em vista de os PS estarem na última etapa da educação básica.

6.3.1 Apresentação e análise dos dados gerados por meio da produção escrita dos participantes surdos

Para ter acesso aos textos dos PS pensamos numa atividade lúdica para incentivar a produção escrita, motivada pela exibição de um vídeo da animação Pingu, de dois minutos e quarenta e um segundos (ver anexo B). Escolhemos essa animação em vista de sua popularidade, além do fato de a animação não empregar uma língua oral. Assim, a transmissão das informações ocorre por meio de uma linguagem empregada pelos personagens, que reúne sons, gestos, imagens contextualizadas possibilitando entendimento sem a necessidade de legendas ou da sinalização. Abaixo descrevemos o conteúdo da animação exibida:

A personagem Pingu aparece na cozinha de sua casa, um iglu; ele está mexendo em uma frigideira, posicionada em cima do fogão, seu irmão mais novo entra na cozinha, ele vai até ao depósito e traz uma espiga de milho, Pingu debulha o milho e frita a pipoca que em seguida é comida pelos irmãos. Depois disso, o irmão mais novo do Pingu, pede para que o irmão mais velho frite mais pipocas. Assim, o pinguim mais novo vai até uma outra sala com um forno maior do que o fogão utilizado anteriormente. Pingu vai até o depósito e pega várias espigas de milho, enquanto seu irmão novo coloca mais lenha no compartimento inferior do forno, com a intenção de aumentar o calor, em vista da grande quantidade de milho a ser frito. Pingu coloca os grãos de milho numa grande panela posicionada em cima do grande forno e fritam a pipoca, em vista da grande quantidade, a pipoca transborda e cai no chão. Os irmãos comem a pipoca. Na cena seguinte, Pingu recolhe as pipocas sobressalentes e as divide em quatro caixas, ele coloca as caixas num trenó e sai para as distribuir. Primeiro, o Pingu vai até um iglu com uma placa na faixa com um desenho de uma corneta. Ao chegar Pingu é recepcionado por um pinguim uniformizado que parece estar em

seu ambiente de trabalho, Pingu entrega uma das caixas com pipoca e vai embora. Em seguida, Pingu vai até outro iglu, dentro há uma pinguim que parece ser uma mãe com seus filhos ou filhotes, engatinhando pela sala, ele entrega a eles outra caixa de pipoca e sai. No terceiro e último iglu, há um pinguim sentado numa poltrona, lendo jornal, o Pingu coloca a pipoca sobre a mesa, o pinguim permanece sentado, para de ler o jornal e começa logo a comer as pipocas.

A exibição do vídeo ocorreu também na sala do AEE do IEMA, após a realização das entrevistas. O vídeo foi transmitido por meio de um projetor de multimídia disponibilizado pela escola. Logo no início da exibição, alguns PS empregaram o sinal CONHECER, informando já conhecerem a animação Pingu.

Finalizado o desenho, foi solicitado a produção de um texto acerca do conteúdo assistido. Entretanto, como mencionado, nenhum dos PS sentiu-se seguro para escrever. Era perceptível a insegurança deles, alguns colocaram as canetas em cima da mesa, outros entreolhavam-se, enquanto outros abaixaram a cabeça. Um dos intérpretes de Libras explicou que eles não possuíam fluência no português escrito e, por isso, não se sentiam confiantes para escrever sozinhos durante as aulas. Essa situação revela-se preocupante, sobretudo em vista dos estudantes surdos estarem no ensino médio, etapa final da educação básica.

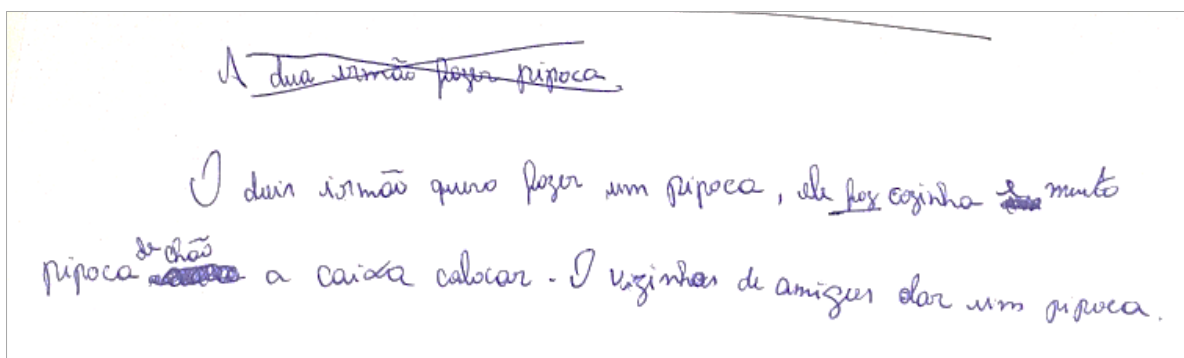
Embora a maioria dos PS não tenha produzido textos escritos, consideramos importante ressaltar que eles produziram textos em Libras. Um por vez sinalizou ao pesquisador principal aquilo que havia entendido sobre o conteúdo assistido. É interessante destacar o texto em Libras do PS6, pois ele foi único entre os demais participantes a interpretar que se tratava de pai e filho pinguins. Embora sua interpretação não seja coerente em relação às personagens pois, se tratam de dois irmãos, é interessante vermos como o PS6 processou as informações. Ele entendeu que, o fato de os dois pinguins residirem no mesmo iglu, indicava uma família, em vista de um dos pinguins ter estatura mais alta, e ter manuseado o fogão, tarefa geralmente realizada por adultos. Nessa perspectiva tratava-se do pai pinguim, enquanto o outro de estatura menor, pedindo por pipoca, seria o filho ou filhote. Desse modo, a sinalização do PS6, assim como a dos demais, sobre o que assistiram, evidencia como eles interpretam informações e constroem sentidos. Apesar de ser interessante, não abordamos os textos sinalizados pelos PS, pois esta pesquisa tem por enfoque produção escrita em português como L2.

Entre os PS aquele que produziu um texto em português foi o PS7, durante o período da qualificação da dissertação. As análises da produção escrita ocorreram por meio das categorias de análises, a saber: a) **narrativa**, a qual avaliamos os elementos na estória exibida

(personagens, cenário, ações, enredo, clímax, desfecho); b) **discursiva**, descrevendo os mecanismos de coesão e coerência identificados no texto, assim como, evidências do processamento cognitivo do PS7 na produção de sentidos expressos na sua escrita; c) **lexical**, que averiguou o nível de fluência no léxico do português; d) **morfológica**, em que averiguamos o nível de domínio nas funções morfológicas da língua portuguesa; e) **sintática**, para averiguar o nível de fluência em relação às estruturas sintáticas do português, com ênfase na concordância verbal.

Ao longo das abordagens de cada categoria empregamos análises baseadas na Interlíngua, conforme Selinker (1972) citado por Paiva (2014) para analisar casos transferência das estruturas da Libras para a produção escrita do português como L2. A seguir, apresentamos uma cópia digitalizada do texto produzido pelo PS7. Depois apresentamos a enumeração das sentenças para facilitar a abordagem de cada uma. Como pode-se ver, a primeira sentença foi riscada, levando à compreensão de que o PS7 iniciou uma sentença, depois a descartou, riscando-a, e, em seguida, iniciou outra. Apesar disso, abordamos a sentença riscada, a fim de reunir o maior quantitativo possível de dados linguísticos na escrita para as análises.

Figura 4 – Texto produzido pelo PS7



Fonte: texto do PS7 digitalizado

Sentença 1- “a dua irmão fazer pipoca”;

Sentença 2- “O dois irmão quero fazer um pipoca”

Sentença 3- “ele faz cozinha”;

Sentença 4- “e muito pipoca de chão”

Sentença 5- “a caixa colocar”;

Sentença 6- “O vizinhos de amigos dar um pipoca”.

Categoria Narrativa: o PS7 conseguiu compreender e expressar em sua produção escrita os principais elementos narrativos da estória. Ele apresentou primeiro as personagens centrais, na sentença 1 “a dua irmão fazer pipoca”. Na sentença 2 “o dois irmão quero fazer

pipoca um pipoca” vemos um ajuste no gênero, indicado por meio do emprego, desta vez, do artigo “o” e do numeral “dois” determinando o gênero masculino das personagens pois, como sabemos o Pingu é um jovem pinguim macho e seu irmão mais novo, a julgar pelas suas feições e o timbre da voz, também.

Na sentença 3 “ele faz cozinha” temos uma ambiguidade, levando a construção de diferentes sentidos, entre as quais, elaboramos três hipóteses. O PS7 quis dizer na sentença 3, **hipótese (i)** ele fez comida, **hipótese (ii)** ele cozinha ou cozinhou, **hipótese (iii)** ele fez as pipocas na cozinha. Nossa hipótese principal é a (iii), haja vista o início, e boa parte da animação se passar na cozinha, cujas cenas descrevem extensivamente os elementos constituintes da cozinha, o depósito com as espigas de milho, o fogão a lenha, as lenhas para abastecer o fogão, as panelas, os armários etc. Assim, conjecturamos que o PS7 quis dizer que o personagem central, o Pingu, fez a pipoca na cozinha, demonstrando a ação e situando o local.

Na sentença 4 “e muito pipoca de chão” o PS7 expressa que foi feita tanta pipoca que transbordou da panela e caiu no chão, destacando outro importante acontecimento dentro do enredo. Na sentença 5 “a caixa colocar” compreendemos tratar-se das pipocas, ou seja, as pipocas sobressalentes foram colocadas nas caixas.

Na sentença 6 “o vizinho de amigos dar um pipoca” temos outra ambiguidade, possibilitando a elaboração de pelo menos três hipóteses. O PS7 quis dizer nessa sentença, **hipótese (i)** as pipocas foram entregues aos vizinhos e amigos; **hipótese (ii)** a pipoca foi entregue aos amigos da vizinhança; **hipótese (iii)** a pipoca foi entregue aos vizinhos dos amigos. Vemos então que o PS7 compreendeu que os pinguins que receberam as caixas com as pipocas sobressalentes são vizinhos e/ou amigos do Pingu. No entanto, é difícil determinar quais deles o PS7 considerou vizinhos e quais são os amigos, em vista da ambiguidade dessa sentença.

O PS7 conseguiu descrever os principais elementos narrativos da história. Apresentou os personagens centrais como visto na sentença 2 “O dois irmão...” e os personagens secundários, como na sentença 6 “vizinhos de amigos”, ele descreveu as ações, por exemplo na sentença 2 “quero fazer um pipoca”, expressando a ideia de que os irmão pinguins estavam planejando fazer pipoca, assim como, na sentença 4 “e muita pipoca de chão” e, ainda, na sentença 5 “a caixa colocar”. Ele também descreve o desfecho da história, na sentença 6 “o vizinhos de amigos dar um pipoca”.

É interessante notar que mesmo sem legendas e sem a sinalização, o PS7 conseguiu absorver as informações exibidas na animação. Segundo Faria-Nascimento (2009), existe o mito da restrição cognitiva, sobre os surdos terem uma cognição inferior em comparação aos

ouvintes. Ao contrário do apregoado por esse mito, o PS7 demonstrou potencial cognitivo por meio de uma narração escrita em português, coerente com a animação assistida.

Categoria Discursiva: Ao nos depararmos com a produção textual do PS7, inicialmente, poderíamos supor tratar-se de um texto sem coesão e coerência. Com efeito, os estudos de Crato e Cárnio (2009) e Oliveira e Cunha (2009) discutem a concepção fortemente difundida na sociedade ouvinte sobre a escrita dos surdos ser deficitária ou um reflexo de sua deficiência. Entretanto, numa análise mais atenta e a base da Linguística Textual, podemos identificar elementos de coesão e coerência no texto analisado.

Durante a produção escrita do PS7 observamos que, por vezes, ele parava de escrever e parecia refletir. Imaginamos, inicialmente, que ele estava tentando lembrar de trechos da animação e perguntamos se ele gostaria de assistir novamente. Ele respondeu que não seria necessário. Após isso, ele riscou a primeira sentença e, em seguida, iniciou outra, classificada em nossa análise como sentença 2, na qual empregou o artigo e o numeral adequado ao gênero masculino dos personagens centrais, evidenciando uma progressão em seu raciocínio e em sua produção textual.

Essa situação nos leva a inferir que o PS7 estava pensando ou raciocinando, selecionando e organizando as palavras, antes de expressá-las em sua escrita. Koch (2007), ao discutir os estudos de Beaugrande e Dressler (1981), destaca os critérios para produção e compressão de um texto, entre eles, estão a intencionalidade (centrado no locutor) e aceitabilidade (centrado nos usuários). O primeiro, diz respeito as intenções do locutor, o que ele quis dizer, quais sentidos quis produzir, como ele mobilizou os elementos linguísticos em seu texto para se fazer entender? O segundo, a aceitabilidade, diz respeito aos usuários/interlocutores, aqueles que acessam os textos, como ou quais as formas de decodificação, interpretação e compreensão dos enunciados nos textos produzidos por outras pessoas?

Nessa perspectiva, temos evidências sobre a intencionalidade do PS7, em sua produção textual. O fato de descartar a sentença 1, ao riscá-la, e iniciar a sentença 2, empregando o artigo e o numeral no gênero masculino, indicam a intenção de produzir um texto com mais sentido, mais fidedigno as informações exibidas na animação. Vemos assim, a intenção dele de produzir um texto com sentido aos interlocutores.

Na sentença 3, “ele faz cozinha”, vemos o emprego do “ele” como elemento de coesão referencial. Koch (2007), ao discutir os mecanismos de coesão textual, destaca a coesão referencial, quando há referência a um elemento já presente ou inferível a partir do universo do texto. No caso da sentença 3, encontramos uma coesão referencial anafórica, em que o PS7

retoma ou faz referência a outro personagem, já mencionado no texto. Isso nos leva à questão: quem seria o personagem referenciado anaforicamente nessa sentença, Pingu ou seu irmão mais novo?

Acreditamos que o PS7 se referiu ao Pingu. Embora os dois irmãos pinguins estivessem na cozinha, Pingu foi o único a manusear a panela durante a fritura da pipoca. Diante do contexto da animação, e mediante a construção da sentença 3, podemos inferir que o PS7 quis dizer nessa sentença: hipóteses (i) ele (o Pingu) fez comida; hipótese (ii) ele (o Pingu) cozinha ou cozinhou; hipótese (iii) ele (o Pingu) fez pipoca na cozinha.

Na sentença 4 “e muita pipoca de chão” temos outro elemento de coesão, o “e” conectando a terceira e quarta sentença. Segundo Koch (2007) as conjunções também são empregadas como mecanismos de coesão textual, proporcionando fluidez e sequencialidade ao texto. É interessante perceber a sequência de acontecimentos dispostos pelo PS7 em seu texto. Na sentença 3 ele expressa que o Pingu fez comida, ou fez cozinha no sentido de cozinhou, ou, que as pipocas foram feitas na cozinha. Em seguida, na sentença 4 ele apresenta o fato sobre as pipocas serem tantas que transbordaram e caíram no chão. Essa sucessão de acontecimentos ocorre em duas sentenças relacionadas por meio da conjunção aditiva “e”, adequadamente empregada pelo PS7.

Na sentença 5 “a caixa colocar” desenvolvemos a hipótese que o PS7 tentou expressar a ideia sobre o Pingu ter colocado as pipocas sobressalentes nas caixas. Nessa perspectiva, temos um caso de elipse, um mecanismo de coesão textual em que um elemento pode ser omitido sem alterar o sentido do texto. Nesse caso, segundo nossa hipótese, o PS7 já havia apresentado os personagens centrais nas sentenças 1 e 2, referenciou o Pingu na sentença 3 por meio do pronome ele. Na sentença 4 deu destaque ao fato da quantidade de pipoca ser tão grande a ponto de caírem no chão, e na sentença 5, empregou a elipse, omitindo o personagem que já havia sendo referenciada nas sentenças anteriores, descrevendo apenas a ação “a caixa colocar”. Caso nossa hipótese esteja correta, sobre o emprego da elipse, o PS7 demonstra conhecimentos promissores sobre aspectos de coesão textual.

Na sentença 6 vê-se que o PS7 empregou primeiro as personagens e depois a ação. A construção dessa sentença deixa difícil identificar quem seriam os vizinhos e quem seriam os amigos, porém é possível compreender a ideia central dela, sobre o Pingu ter levado as caixas com pipocas para, hipótese (i) amigos e vizinhos, hipótese (ii), aos amigos da vizinhança, ou ainda, hipótese (iii) vizinhos dos amigos.

No tocante a coerência, Koch (2007) ressalta os posicionamentos de outros pesquisadores da Linguística Textual, tais como Marcuschi (1986) e Beaugrande e Dressler

(1981), os quais entendem a coerência textual como responsável pela continuidade dos sentidos no texto, não se limitando aos traços linguísticos de coesão, mas relacionando-se a uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional. Ainda nessa perspectiva, “a simples justaposição de eventos e situações em um texto pode ativar operações que recobrem ou criam relações de coerência” (Marcuschi, 1983 *apud* Koch, 2007, p. 17).

Partindo dessa premissa, podemos afirmar que o texto produzido pelo PS7 possui coerência, não apenas por apresentar elementos ou mecanismos de coesão, mas, por que a sequencialidade apresentada, a disposições dos acontecimentos e informações expressas permitem entendimento sobre o conteúdo do texto.

Mediante a sequencialidade dos acontecimentos, dispostos pelos PS7, pode-se entender que os dois irmãos pinguins fizeram pipoca, havia uma grande quantidade, fazendo-a transbordar e cair no chão, aquelas sobressalentes foram colocadas em caixas e distribuídas. Conforme destacado por Koch (2007), o texto não consiste num conjunto de frases, orações ou sentença isoladas, mas, uma unidade básica da manifestação da linguagem pois, segundo a pesquisadora, o homem comunica por meio de textos.

É preciso considerar que, quando Koch (2007) aborda os mecanismos de coesão e coerência textual e os processos cognitivos na produção e processamento de sentidos, expressos nos textos, ela se refere a produção de textos em primeira língua. Enquanto o texto produzido, e, aqui analisado, trata-se de um texto em português escrito como L2. Vemos assim que o PS7 apresenta conhecimentos promissores sobre coesão e coerência textual, expressos em seu texto.

Categoria Lexical: na sentença 1 “a dua irmão fazer pipoca” O PS7 empregou as palavras adequadamente em relação ao significado delas. Vemos que ele tentou descrever o numeral dois no feminino “dua”. Nessa situação há uma tentativa de estabelecer concordância de gênero feminino com o artigo “a”. Posteriormente, na sentença 2, o PS7 ajustou o léxico das palavras para o masculino, evidenciando compreensão sobre serem pinguins machos, e sobre as especificidades de gênero do léxico e suas relações com as demais palavras.

Ainda na sentença 2, é interessante perceber o emprego da expressão “fazer pipoca”, uma expressão muito reproduzida pelos ouvintes nativos em português “fazer pipoca”, demonstrando familiaridade com produções linguísticas empregadas em contextos reais ou coloquiais de comunicação.

Na sentença 3 “ele faz cozinha” temos uma ambiguidade, levando a três possíveis sentidos, como já mencionado, hipótese (i) ele fez comida, hipótese (ii) ele cozinha, no sentido de ele cozinhou, ou, hipótese (iii) ele faz pipoca na cozinha.

Na sentença 4 “e muita pipoca de chão” é interessante perceber o emprego da expressão “pipoca de chão”. Essa unidade lexical não é comum entre os falantes nativos do português. Podemos inferir que o PS7 teve contato com outras expressões como pano de chão, o internalizou e associou ao sentido de objetos que vão ao chão. Essa hipótese traz evidências sobre aspectos do raciocínio do PS7, isto é, associações de sentidos a partir de seus conhecimentos prévios do português aplicadas em sua produção escrita.

Na sentença 5 “a caixa colocar” as palavras foram adequadamente empregadas, com um possível caso de elipse, segundo nossa hipótese, em que o sujeito da ação foi omitido sem alterar o sentido do enunciado. Na sentença 6 “o vizinhos de amigos dar um pipoca” é difícil determinar quem são “o vizinhos de amigos”, ainda assim é possível compreender o enunciado, o que nos leva a considerar adequado o emprego das palavras nessa sentença, com exceção do artigo “um” em “um pipoca” pois não houve adequação de gênero entre o artigo e o substantivo feminino pipoca.

As pesquisadoras Crato e Cárnio (2009) ao realizarem uma pesquisa sobre flexão verbal de tempo na produção escrita de estudantes surdos de uma escola inclusiva do interior de São Paulo, afirmam terem identificado muitos casos de substantivos empregados no lugar de verbos. Dados similares foram identificados na produção escrita de estudantes surdos de uma escola inclusiva de São Luís, segundo os estudos de Zaqueu, Alves e Silveira (2019). A produção do PS7 não apresenta esses dados, tanto os verbos quanto os substantivos foram adequados em relação aos seus significados e funções. Diante do exposto, consideramos que o PS7 possui conhecimentos promissores sobre o léxico do português.

Categoria Morfológica: Na sentença 1 vemos o PS7 empregar os artigos, depois o numeral, os substantivos e depois o verbo, numa organização de sentença muito similar àquelas produzidas pelos falantes nativos do português. Como mencionado, na sentença 2 ele retifica a relação entre as palavras conforme seu gênero, empregando o artigo masculino e assim estabelecendo relações com o numeral e os substantivos.

Ainda na sentença 1, vemos o emprego de apenas um verbo fazer, mas o PS7 a descartou riscando-a. Na sentença 2, ele acrescentou outro verbo querer empregado como verbo auxiliar: “quero fazer um pipoca”. Embora tenha empregado uma locução verbal, o verbo “quero” não apresenta as flexões de número e tempo adequadas ao contexto.

No final dessa sentença, tem-se o emprego da expressão “fazer um pipoca”. Em geral, os falantes nativos do português empregam a expressão fazer pipoca sem o emprego do artigo. Entretanto, em alguns contextos comunicacionais podemos encontrá-los, por exemplo,

fui ao cinema e comprei uma pipoca ou comemos um pouco de pipoca na festa. Assim, pode ser possível que o PS7 tenha tido contato com esses enunciados e os internalizou.

Na sentença 3, “ele faz cozinha” vemos um pronome e um verbo, adequadamente empregados, e uma ambiguidade em cozinha que pode ter sido empregado como substantivo (caso tenha se referido a comida ou cozinha, enquanto local da ação) ou verbo (caso tenha se referido a cozinhar), com ausência da contração na, caso o PS7 tenha se referido ao local, cozinha.

É preciso considerar que o emprego de artigos e conectivos ocorre de forma diferente na Libras e no português. É adequado que o ensino de português como segunda língua seja contrastiva conforme Faria-Nascimento *et al.* (2021), enfatizando as especificidades e distinções de cada língua.

Na sentença 4 “e muito pipoca de chão” vemos o PS7 empregar adequadamente a conjunção coordenada “e” conectando as sentenças. Encontramos ainda a palavra muito em “e muito pipoca de chão” inadequadamente empregada, haja vista se relacionar ao substantivo pipoca, ocupando assim a função de adjetivo e devendo ser empregada no feminino, muita, concordando com o substantivo feminino pipoca.

Na sentença 5 “a caixa colocar” temos o emprego de um artigo indicador de gênero feminino, um substantivo, adequadamente empregados, e um verbo, posicionado no final da sentença, empregado no infinitivo. O verbo COLOCAR na Libras, segundo Oliveira e Cunha (2009) é classificado como verbo espacial, enquanto Quadros e Karnopp (2004) o classificam como verbo sem concordância. Inferimos assim que houve ocorrência de Interlíngua, em que o PS7 empregou conhecimentos de sua L1 na escrita da L2 e, assim, posicionando o verbo no final da sentença, no infinitivo. tal como em sua L1.

Na sentença 5 “o vizinhos de amigos dar um pipoca” temos o emprego adequado do artigo “o” no masculino, mas inadequadamente no singular. Os substantivos vizinhos e amigos estão adequadamente no plural. Vemos o verbo “dar” sem flexão, demonstrando domínio do léxico dessa palavra, mas não de sua conjugação. E a expressão “um pipoca”, em que o artigo não concorda em gênero com o substantivo feminino.

Categoria Sintática: Em relação à concordância verbal, na sentença 1 temos o verbo FAZER, no infinitivo, sem concordância em relação ao sujeito: “A dua irmão” que apresenta sentido de plural em vista do emprego do numeral dois, escrito “dua”. Segundo Bechara (2009), concordância verbal é aquela que se verifica na mudança de número e pessoa do verbo, determinada pelo sujeito da oração. Diante disso, vemos que não houve concordância

verbal na sentença 1. Entretanto é preciso considerar o raciocínio do PS7, posto que ele descartou a primeira sentença, riscando-a e começou a escrever outra.

Na sentença 2 temos “O dois irmão quero fazer um pipoca”, na qual vemos o emprego de uma locução verbal, nesses casos, apenas o verbo auxiliar sofre concordância, enquanto aquele com função de verbo principal é empregado no infinitivo. Assim, consideramos que o verbo querer, na forma QUERO, conforme descrito no texto, não apresenta concordância, enquanto o verbo FAZER encontra-se adequadamente na posição de verbo principal, no infinitivo. Consideramos então, que a sentença dois apresenta tentativa de concordância verbal.

Na sentença 3 “ele faz cozinha” vemos outra tentativa de estabelecer concordância, pois nessa sentença, o verbo deveria concordar com o sujeito “ele” e ser empregado na forma fez, fazendo a concordância de tempo e número. Partindo dessa perspectiva, consideramos que a escrita do verbo fazer, na forma FAZ, ao invés de fez, constitui um equívoco, isto é, um lapso derivado da falta de atenção ou cansaço do aprendiz na produção de um enunciado, conforme Corder (1967 *apud* Paiva, 2014). Contudo, na perspectiva de Bechara (2009) não houve concordância verbal nessa sentença, por isso consideramos que essa sentença apresenta tentativa de concordância.

A sentença 4 “e muita pipoca de chão” não apresenta verbos, mas em vista desta categoria ser de análise sintática, ressaltamos, novamente, o emprego da conjunção “e” conectando duas sentenças. Na sentença 5 “a caixa colocar” vemos o verbo colocar, no infinitivo, posicionado no final da sentença. Partindo da premissa de que o PS7 referiu-se ao Pingu, (sujeito elíptico) consideramos que não houve concordância de tempo entre o sujeito implícito (Pingu) e o verbo COLOCAR. Inferimos ainda que houve caso de interlíngua, haja vista, o verbo COLOCAR não apresentar concordância na Libras.

A sentença 6 “o vizinhos de amigos dar um pipoca” vemos o emprego do verbo DAR no singular, o qual, na perspectiva de Bechara (2009) não apresenta concordância verbal de tempo e número. Por conseguinte, nossas análises demonstram que o PS7 escreveu um texto que pode ser dividido em 6 sentenças, as quais, 2 apresentam tentativas de concordância verbal, 1 não apresenta verbo e 3 não apresentam concordância verbal, tendo os verbos empregados no infinitivo.

Conforme discutido na fundamentação teórica, Crato e Cárnio (2009), em seu estudo sobre flexão verbal na escrita do português pelos surdos identificaram casos em que os surdos não entendiam a necessidade de empregar a flexão no verbo para demarcar o tempo da ação e assim produziram enunciados com verbo na mesma forma. Os dados gerados pela escrita

do PS7 evidenciam que ele entende a necessidade de delimitar a ação verbal, pois em alguns verbos houve tentativa de estabelecer concordância verbal.

A concordância verbal é um assunto considerado difícil para muitos surdos, em vista das diferentes formas de concordância entre as línguas (Oliveira; Cunha, 2009). Na Libras apenas alguns verbos apresentam concordância, enquanto no português, temos concordância em todos os verbos. Essas especificidades quando não abordadas adequadamente no processo de ensino dos surdos, podem gerar dúvidas quanto ao emprego da concordância.

Outro aspecto que chamou nossa atenção foi a disposição dos elementos sintáticos nas sentenças. Na sentença 1 temos: sujeito-verbo-objeto- SVO, na sentença 2: sujeito-verbo-objeto-SVO, na 3 sujeito-verbo-objeto-SVO, na 4 objeto-O, na 5 objeto-verbo-OV, na 6 objeto indireto-verbo-objeto- OIVOD. Vemos assim que a maioria das sentenças apresentam a ordem SVO, a mais comum entre os falantes do português.

Oliveira e Cunha (2009) defendem que a ordem SVO também é a mais comum em Libras. Contudo, elas destacam que há variações dessa ordem, por exemplo, a ordem, objeto-sujeito-verbo-OSV. Nessa perspectiva, inferimos que as sentenças 5 e 6, em que os objetos foram empregados no começo das sentenças, sejam casos de Interlíngua, em que o PS7 transferiu conhecimentos linguísticos da Libras para a escrita do português.

Conforme Crato e Cárnio (2009) e Oliveira e Cunha (2009), é comum casos de transferências de estruturas linguísticas da Libras para a produção escrita do português pelos surdos, evidenciando o processo de acomodação dos conhecimentos linguísticos entre a L1 e a L2. Casos de interlíngua também ocorrem com ouvintes aprendizes de uma determinada língua-alvo.

Como discutido na subseção 4.3, desta dissertação, as pesquisadoras Crato e Cárnio (2009), em seu estudo sobre flexão verbal de tempo encontrada na escrita dos surdos, destacaram que alguns deles perguntaram por que deveriam escrever sentenças com verbos nos três tempos, passado, presente e futuro, evidenciando que eles não compreendiam a necessidade de delimitar o tempo da ação em sua escrita.

Em nossa pesquisa, o caso do PS7 não fez esse questionamento, ele demonstrou compreender que os verbos apresentam flexão e concordância no português. Sua produção textual evidencia tentativas de estabelecer concordância verbal em duas sentenças, na sentença 2, por meio de uma locução verbal e na sentença 3, por meio de flexão desinencial. Nas demais sentenças temos, a sentença 1 que apresenta o verbo FAZER no infinito, a sentença 4 que não apresenta verbo, a sentença 5 que apresenta o verbo COLOCAR no infinitivo e a sentença 6 que apresenta o verbo DAR no infinitivo.

É importante ressaltar que o verbo FAZER e COLOCAR em Libras não apresentam concordância verbal e, portanto, são classificados como verbos simples ou verbos sem concordância na língua de sinais. Diante disso, inferimos outra ocorrência de interlíngua em que o PS7 transferiu estruturas da Libras para sua escrita do português e assim, empregou os verbos FAZER e COLOCAR no infinitivo, conforme os parâmetros sintáticos da Libras.

Em vista dos casos de interlíngua, podemos verificar o estágio de desenvolvimento da aprendizagem do português do PS7. Ele demonstra conhecimentos promissores sobre concordância verbal, sobretudo em comparação aos demais estudantes surdos que ainda não possuem a proficiência adequada para escrever.

6.4 Cruzamento dos dados

Conforme exposto acima, realizamos a geração dos dados com 5 professores de português, 10 intérpretes de Libras e 7 estudantes surdos do ensino médio, alcançando assim, um total de 22 participantes entre ouvintes e surdos. A geração e análise dos dados permitiu levantar informações sobre como ocorre a oferta de ensino do português numa escola inclusiva, da rede pública, de São Luís, Maranhão e seus impactos na escrita produzida pelos surdos. Nesta subseção apresentamos o cruzamento dos dados, fazendo a relação dos dados obtidos nas entrevistas com a produção escrita e concordância verbal produzida pelo PS7, a fim de averiguar a validade das hipóteses lançadas neste estudo, conforme descrito a seguir:

6.4.1 Hipótese (i) os principais agentes envolvidos no processo de ensino do português aos surdos não possuem formação acadêmica adequada em Libras

Para averiguar a validade da hipótese (i) analisamos os seguintes aspectos: a) nível de fluência em Libras dos professores de português, b) nível de fluência em Libras dos intérpretes, haja vista serem os professores de português e intérpretes os profissionais que atuam de forma mais direta no ensino do português aos surdos, no contexto da educação inclusiva.

a) **Nível de fluência em Libras dos professores de português:** perguntamos aos professores no quadro 2, questão 4: “foi oferecido curso de Libras na sua graduação?”. 60% respondeu não, 40% respondeu sim, indicando que poucos professores tiveram oferta de formação em Libras na graduação. No quadro 2, questão 5 perguntamos: “você já fez algum curso de Libras, na sua formação continuada?”. 80% respondeu não e 20% respondeu sim. No quadro 2, questão 6, perguntamos: “Na sua opinião, qual seu nível de proficiência em Libras?”,

20% dos professores responderam ter “proficiência básica”, enquanto 80% considera-se “sem proficiência”.

Esses dados demonstram que poucos professores tiveram oferta de curso em Libras, assim como, poucos deles buscaram formação continuada nessa área. Por conseguinte, a maioria deles possui pouca proficiência em Libras, evidenciando um cenário preocupante, pois o IEMA possui um total de 9 estudantes surdos matriculados, sendo que os professores de português, em sua maioria, não apresentam a proficiência necessária para comunicar, ensinar e interagir com os estudantes surdos, comprometendo oferta de Educação Bilíngue de Surdos.

Dorziat e Araújo (2012) e Muttão e Lodi (2018) destacam que um dos empecilhos para a oferta de ensino de qualidade do português aos surdos, nas escolas inclusivas, é a pouca ou nenhuma proficiência em Libras pelos professores. Ainda segundo as pesquisadoras, esse empecilho é frequentemente identificado em muitas escolas inclusivas.

A pouca ou nenhuma proficiência em Libras pelos professores inviabiliza a interação deles com os estudantes surdos ao longo das aulas, inviabilizando a participação dos estudantes surdos no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, a interação entre professores e estudantes surdos ocorre quase sempre mediada pelo intérprete.

Esse contexto em que estudante surdos e professores não compartilham a mesma língua pode desmotivar o surdo nas aulas, pois caso ele tenha alguma dúvida, ou queira fazer alguma observação, contribuição ou compartilhar uma informação terá que fazer de forma mediada pelo intérprete. Nesse contexto, a Libras figura como uma língua estranha em sala de aula, sendo pouca compreendida pelos estudantes e professores ouvintes.

Ainda nesse contexto, um estudante surdo, quando se sente desmotivado em relação a aprendizagem do português, tende a absorver poucos *inputs* linguísticos da língua-alvo. Conforme Krashen (1985 *apud* Paiva, 2014), um aprendiz de uma determinada língua-alvo, quando se sente inseguro ou desmotivado tem seus filtros afetivos elevados, impedindo a absorção dos *inputs* linguísticos pelo “dispositivo de aquisição da linguagem” levando a uma aprendizagem insipiente.

b) nível de fluência em Libras dos intérpretes. Perguntamos aos intérpretes de Libras, no quadro 8, questão 1: “Sua formação em nível superior é em qual área ?”: 60% afirma ter formação na área de Letras-Libras, enquanto 30% possui formação em pedagogia e 10% mestrado em Letras. No quadro 8, questão 2: “Você fez algum curso de sobre tradução/interpretação de Libras?” : 100% dos intérpretes afirmam ter realizado cursos de Libras evidenciando que todos possuem formação adequada para a profissão de intérprete.

É interessante perceber que os intérpretes, além de possuírem curso de formação em tradução/interpretação em Libras, possuem graduação. Conforme respostas das entrevistas, 60% dos intérpretes investiram em formação superior na área de Letras-Libras, evidenciando possuírem formação promissora para atuar profissionalmente na área educacional com os surdos.

O cruzamento dos dados entre os aspectos a) e b) nos leva a considerar a hipótese (i) parcialmente comprovada, pois entre os principais agentes envolvidos na oferta de ensino do português aos surdos, os intérpretes de Libras possuem formação adequada. Entretanto, os professores de português, não. Esse dado mostra-se preocupante, pois o IEMA possui 5 professores de português atuando no ensino de surdos sem terem desenvolvido as habilidades necessárias na formação acadêmica para educação dos surdos.

6.4.2 Hipótese (ii) os métodos de ensino, nas escolas inclusivas, não são adequados aos surdos, comprometendo a aprendizagem do português, resultando em casos de não concordância verbal em sua escrita

Para averiguar a validade da hipótese (ii), investigamos os seguintes aspectos a) métodos que os professores empregam no ensino do português aos surdos; b) métodos de ensino sobre aspectos da textualidade na produção escrita aos surdos; c) métodos de ensino sobre concordância verbal do português aos surdos.

a) **Métodos que os professores empregam no ensino do português aos surdos:**

Perguntamos aos professores de português, no quadro 6, questão 15: “Na aula de português você adota:”, 60% dos professores afirmam empregar “textos impressos”, enquanto 60% emprega “textos exibidos em slides ou vídeos com legendas em português, que também são sinalizados”.

Os dados analisados na subseção 6.3.1 evidenciam que os estudantes surdos não possuem a fluência necessária para leitura e escrita do português. Dessa forma, o emprego de textos impressos nas aulas não é um método apropriado para ensino do português na medida que os estudantes surdos não dominam a leitura. Nessa situação, o mais indicado seria que o texto impresso fosse sinalizado pelo professor ou intérprete. Na questão 15, tem-se a alternativa: “textos impressos que são sinalizados pelos intérpretes”, porém, nenhum dos professores a marcou.

Os estudantes surdos demonstraram uma certa fluência em Libras, conforme identificado nas análises da subseção 6.3.1. Assim, o ideal seria empregar os textos impressos

e a sinalização para garantir entendimento. Diante disso, identificamos uma inadequação em um dos métodos de ensino do português, em que são utilizados textos impressos com estudantes surdos que não apresentam ainda a desenvoltura necessária para leitura.

Ainda nesse aspecto, no quadro 6, questão 16, solicitamos: “marque a(s) alternativa(s) que contempla(m) a sua(s) forma(s) de ensinar português aos estudantes surdos”. 100% dos professores marcaram: “solicito que os estudantes produzam textos em português sobre um tema sugerido por mim” e 60% marcou “a partir da produção textual dos estudantes surdos, abordo aspectos sobre textualidade”.

Vemos assim, que todos os professores de português afirmam solicitar produção textual dos surdos, a partir de um tema sugerido por eles. Por um lado, é interessante que os estudantes surdos sejam estimulados a produzir textos, sobre diferentes temas. Por outro, é preciso considerar a familiaridade do surdo com o tema sugerido. Por ser um tema sugerido pelo professor, há chances de o surdo não ter familiaridade com o assunto proposto e, conseqüentemente, não o abordará adequadamente e não produzirá um texto rico em discussões.

Streiechen e Krause-Lemke (2014) argumentam que a privação no acesso e aquisição da Libras pelos surdos compromete a assimilação de conceitos que constituem seu ambiente social; muitos assuntos, temas, ou conceitos são facilmente compreendidos pelos ouvintes pelo fato deles já possuírem uma língua internalizada, desde os primeiros de vida, o que não ocorre com muitos surdos, em vista da barreira linguística imposta a eles, decorrente da privação no acesso e aquisição a Libras. Nesse contexto, o ideal seria, primeiramente, discutir com os estudantes surdos sobre diferentes temas, para averiguar com qual deles, os surdos demonstram maior familiaridade e a partir deles, eleger o tema para produção textual em português.

Outra questão a ser considerada, mediante os dados, é se os estudantes surdos apresentam a proficiência necessária em português para escrever. Perguntamos aos professores, no quadro 3, questão 7, “qual o nível de proficiência da maioria dos estudantes surdos do IEMA? 80% respondeu proficiência elementar. Fizemos a mesma pergunta aos intérpretes, no quadro 10, questão 6. 30% respondeu “proficiência elementar” e 30% respondeu “sem proficiência”.

É preciso levar em consideração o fato dos PS terem respondido as questões subjetivas dos questionários de forma mediada, por meio da datilologia do intérprete. Além disso, entre os 7 PS, apenas 1 deles demonstrou proficiência para produzir um texto. A relação desses dados indica que os PS ainda não desenvolveram a proficiência apropriada a escrita.

Dessa forma, exigir a produção escrita do estudante sem a proficiência adequada para essa atividade pode levar a uma experiência frustrante e pouco produtiva, configurando como uma inadequação nos métodos no ensino do português. Nesse contexto, o ideal seria que o estudante surdo avançasse para o nível de proficiência básico ou intermediário para então iniciar o processo de aprendizagem da escrita

b) Abordagem sobre aspectos da textualidade na produção escrita aos surdos: solicitamos aos professores, no quadro 6, questão 16, “marque a(s) alternativa(s) que contempla(m) a sua(s) forma(s) de ensinar português aos estudantes surdos”. 60% deles marcou a opção “a partir da produção textual dos estudantes surdos, abordo aspectos sobre textualidade”. É positivo que os professores trabalhem elementos de coesão e coerência textual. Entretanto, as análises dos dados apontam que os PS possuem pouca ou nenhuma proficiência para a escrita, o que nos leva a indagar: como os professores tem acesso a esses textos dos surdos para trabalhar aspectos da textualidade?

As análises dos dados permitem inferir duas hipóteses para responder a indagação, hipótese (i): os professores falsearam a resposta, pois os estudantes surdos não produzem textos, por não terem a proficiência necessária; hipótese (ii) os textos que os professores têm acesso são produzidos pelos estudantes surdos de forma mediada, eles sinalizam ao intérprete de Libras que faz a datilologia para que os surdos escrevam e, assim, os professores abordam os aspectos da textualidade.

No quadro 6, questão 17, solicitamos aos professores, “assinale o(s) item(ns) que corresponde(m) à sua forma de trabalho com os estudantes surdos”, 80% marcou “discuto com os estudantes o tema central do texto” e 60% marcou “explico os significados de palavras e verbos que os estudantes não entendem”.

Esses dados são positivos, na medida que muitos conceitos do português não estão devidamente internalizados pelos surdos, assim faz-se necessário um ensino de língua, em que são abordados palavras e verbos do português. Krashen (1985) citado por Paiva (2014) afirma que aquisição/aprendizagem de uma língua-alvo ocorre por meio do acesso a inputs compreensíveis, evidenciando importância de compreender o sentido dos inputs de acordo com o contexto comunicacional.

Da mesma forma, é positivo que os professores promovam discussões sobre os temas centrais dos textos trabalhados nas aulas, a fim de que estudantes surdos se familiarizem-se ou ampliem seus conhecimentos sobre os temas centrais dos textos.

c) Métodos de ensino sobre concordância verbal do português aos surdos. Ainda no quadro 6, questão 17 solicitamos “Assinale o(s) item(ns) que corresponde(m) à sua

forma de trabalho com os estudantes surdos” a fim de verificar, entre outros aspectos, como é trabalhada a concordância verbal nas aulas de português. Assim, apresentamos os seguintes itens: “trabalho a concordância verbal do português, em comparação com a Libras”; “apresento alguns verbos, explicando o significado de cada um deles, ou ainda “apresento sentenças para cada verbo, sentenças no singular, outras no plural”; as quais não foram marcadas pelos professores, indicando que a concordância verbal não tem sido adequadamente ensinada aos estudantes surdos. Segundo Faria-Nascimento *et al.* (2021), o ensino de português aos surdos deve ser pautado numa perspectiva contrastiva, evidenciando as especificidades de cada língua, o que parece não ocorrer nas aulas em vista dos dados.

O cruzamento dos dados dos aspectos a), b) e c) evidenciam inadequações nos métodos de ensino do português e da concordância verbal aos surdos e apontam para um ensino que tende a privilegiar os estudantes ouvintes. Dessa forma, consideramos que nossa hipótese (ii) foi comprovada, os métodos de ensino, nas escolas inclusivas, não são adequados aos surdos, comprometendo a aprendizagem do português resultando em casos de não concordância verbal em sua escrita.

6.4.3 Hipótese (iii) o modelo de ensino do português, nos parâmetros da educação inclusiva, não oferece educação de qualidade aos surdos

Para averiguar a validade da hipótese (iii) investigamos os seguintes aspectos: a) quais são os profissionais que atuam no AEE?; b) como funciona o AEE dos estudantes surdos no contraturno das aulas em uma escola com oferta de educação em tempo integral como o IEMA; c) os intérpretes de Libras atuam de forma substitutiva aos professores no ensino do português aos surdos?; d) os professores de português atuam de forma colaborativa com o AEE no alinhamento e desenvolvimento de metodologias adequadas para ensino do português escrito aos surdos? e) emprego do Letramento Visual nas aulas de português. O cruzamento desses aspectos permitiu compreender cenas do modelo de ensino do português aos surdos conforme descrito:

a) **quais são os profissionais que atuam no AEE?** No quadro 09, questão 3, solicitamos aos intérpretes que marcassem as opções com os profissionais que atuam no AEE do IEMA. 80% respondeu intérpretes de Libras, 20% respondeu pedagogos e 10% respondeu psicopedagogo. De acordo com os dados, o IEMA dispõe de um quadro bem estruturado de intérpretes, sendo ao todo 10, atuando na mediação da comunicação de 9 estudantes surdos, matriculados no ensino médio.

Embora o IEMA apresente um quantitativo interessante de intérpretes, constatamos por meio dos dados, que a escola dispõe de poucos profissionais como guia-intérpretes, especialistas em braile e psicólogos que poderiam contribuir na oferta de educação aos surdos. Segundo informações da gestão da escola, obtidas em conversas durante a geração dos dados, por várias vezes foram enviados ofícios à reitoria do IEMA e também a Secretaria de Estado da Educação, solicitando o envio desses profissionais. Ainda de acordo com a gestão da escola, a solicitação da escola não foi atendida em vista da carência desses profissionais para atuarem no IEMA e nas escolas estaduais.

Os documentos que balizam a educação inclusiva orientam a disposição desses profissionais para atuarem no AEE, de modo a dar apoio ou auxílio aos professores no desenvolvimento de aulas adequadas aos surdos e estudantes com deficiência. A carência desses profissionais compromete a oferta educacional e não oferece um contexto de acordo com os parâmetros da educação inclusiva.

b) Como funciona o AEE dos estudantes surdos no contraturno das aulas em uma escola com oferta de educação em tempo integral como o IEMA. Realizamos esse questionamento aos intérpretes de Libras no quadro 11, questão 8. 40% respondeu que “os estudantes surdos são liberados⁷ das aulas e atividades em um dos turnos”, enquanto 30% respondeu: “Não há horário determinado; os intérpretes de Libras escolhem as aulas e atividades que não são tão essenciais para os surdos, no horário delas ocorre o AEE”.

Ao fazermos relação entre as respostas, vemos uma divergência. Alguns intérpretes responderam que os estudantes surdos são “liberados” das aulas em um dos turnos; enquanto outros responderam que os intérpretes escolhem o horário para o AEE. Essa divergência não deixa clara em que horário ocorre o AEE com os surdos. Entretanto, é perceptível o desalinhamento na organização prévia dos horários para o AEE.

Conforme discutido na fundamentação teórica, Sotero, Cunha e Garcia (2019) destacam que a Nota Técnica n.º 62/2014 determina que as escolas com educação em tempo integral devem implementar em seu Projeto Político Pedagógico ações que visem articular o AEE sem comprometer a participação dos estudantes surdos nas aulas e demais atividades escolares, ainda que não explicita de que forma deveria ocorrer essa articulação. Como discutido, essa falta de clareza compromete a efetivação na organização de um cronograma que contemple as aulas, as atividades escolares e o AEE.

⁷ O termo “liberados” significa que, em alguns momentos, enquanto ocorrem as aulas ou as atividades escolares, os surdos deixam de participar das aulas e das atividades e são encaminhados para o AEE, segundo informações obtidas durante conversas com a gestão da escola, com os professores e os intérpretes de Libras.

As respostas quadro 11, questão 8, discutidas, acima nos levam a inferir que que o IEMA não possui um cronograma previamente estabelecido para articular aulas com as demais atividades escolares e o AEE. Assim, os estudantes surdos são “liberados” das aulas, ou, os intérpretes “escolhem” uma aula ou atividade para realizar o AEE. O cruzamento e discussão desses dados evidenciam a não efetivação da educação inclusiva, na medida em que os estudantes surdos não participam de algumas aulas e atividades escolares.

c) Os intérpretes de Libras atuam de forma substitutiva aos professores no ensino do português aos surdos? No quadro 11, questão 7, perguntamos aos intérpretes: “você já deu aulas de português aos estudantes surdos?” 50% dos intérpretes responderam que dão aulas de português, sendo 40% “regularmente” e 20% “às vezes, quando o estudante surdo fica com dúvidas”.

Essas respostas nos levaram aos seguintes questionamentos: por que os intérpretes estão atuando, por vezes, de forma substitutiva aos professores no ensino do português? E por que os intérpretes estão esclarecendo dúvidas dos estudantes surdos, quando a expectativa é que as dúvidas em sala de aula sejam respondidas pelos professores e não pelos intérpretes?

Os dados gerados nas entrevistas não permitem chegar a uma resposta satisfatória para esses questionamentos. Entretanto, o cruzamento dos dados, conforme discutido acima, evidencia que os professores de português possuem pouca ou nenhuma fluência em Libras, bem como, indica que a interação entre professores de português e estudantes surdos ocorre de forma insipiente durante as aulas.

Diante desses dados, inferimos que a pouca ou nenhuma fluência em Libras dos professores de português atrapalha a interação entre eles e os estudantes surdos, levando os estudantes surdos a buscarem esclarecimento das dúvidas com os intérpretes. A relação entre estudantes surdos e intérpretes tende a ser mais próxima em comparação a relação dos estudantes surdos com os professores, no contexto da educação inclusiva.

Esse fato se justifica, primeiramente, se considerarmos que os intérpretes são mais fluentes em Libras que os professores. Em segundo lugar, porque eles participam dos diferentes contextos de interação dos surdos, dentro e fora da sala de aula, mediando a comunicação do surdo com os ouvintes da comunidade escolar. Por conseguinte, é natural que o surdo estabeleça um nível de confiança maior com os intérpretes, podendo contribuir para situações em que o surdo se sinta mais à vontade para tirar dúvidas com os intérpretes ao invés dos professores.

No entanto, é preciso considerar que os intérpretes, muitas vezes, não possuem formação para abordar determinados conteúdos de ensino. Nesse contexto, o ideal seria que o professor, com sua formação adequada, esclarecesse as dúvidas. Girke (2018) defende que

muitos intérpretes possuem formação e conhecimentos relacionados às especificidades linguísticas e educacionais dos surdos, que podem e devem ser empregadas em seu processo educacional, desde que de forma colaborativa, dando apoio aos professores na elaboração de aulas adequadas aos surdos.

Conforme destacado na fundamentação teórica, Dorziat e Araújo (2012) identificaram em escolas inclusivas situações em que intérpretes de Libras eram responsáveis pela elaboração, aplicação e avaliação de atividades com estudantes surdos. Essa situação vai contra as disposições legais encontradas em documentos como a Lei 14.704/2023 que dispõe sobre as atribuições dos intérpretes de Libras, que conforme a Lei, consiste na tradução/interpretação da Libras para o português, visando mediação da comunicação do surdo com a comunidade ouvinte não fluente em Libras. Nesse contexto, é responsabilidade do professor os aspectos educacionais dos surdos.

Não obstante, conforme mencionado, durante a geração da produção escrita dos PS, presenciamos situações de intérpretes ensinando português no AEE. Segundo os intérpretes, esses momentos eram necessários em vista dos estudantes surdos concluírem o ensino fundamental e chegarem no ensino médio, no IEMA, com pouca fluência em português.

Na fundamentação teórica vimos que o Decreto n.º 7.611/2011 defini a atuação do AEE de forma colaborativa, de forma complementar no processo de educação dos surdos. Entretanto, o contexto de educação do IEMA apresenta casos de intérpretes atuando no ensino do português escrito. Vemos assim, uma inadequação na oferta de Educação Bilíngue de Surdos no IEMA, em que os intérpretes atuam de forma substitutiva aos professores no ensino do português escrito aos surdos.

d) Os professores de português atuam de forma colaborativa com o AEE no alinhamento e desenvolvimento de metodologias adequadas para ensino do português escrito aos surdos? No quadro 10, questão 4 perguntamos aos intérpretes de Libras: “Qual o nível de interação entre professores de português e profissionais do AEE no alinhamento de metodologias para educação dos surdos?” Segundo as respostas, 50% dos intérpretes afirmam que os professores de português “às vezes” procuram o AEE para desenvolvimento de metodologias adequadas aos surdos.

Esse dado mostra-se preocupante, sobretudo, ao considerarmos que os professores possuem pouca ou nenhuma fluência em Libras. Nesse caso o ideal seria um planejamento prévio com os intérpretes de Libras e demais profissionais do AEE para desenvolvimento de métodos e atividades alinhadas às especificidades linguísticas e educacionais dos estudantes surdos. As diretrizes legais da educação inclusiva determinam que o trabalho dos professores e

profissionais do AEE deve ocorrer de forma colaborativa, visando oferecer condições adequadas para educação dos surdos. Conforme os dados, o trabalho colaborativo entre professores de português e profissionais do AEE ocorre de forma insatisfatória

e) **Emprego do Letramento Visual nas aulas de português**, para averiguar esse aspecto, perguntamos aos professores de português, no quadro 5, questão 13 “você sabe o que é Letramento Visual? 40% respondeu “sim”, 40% respondeu “não” e 20% respondeu “não tenho certeza”. Na questão seguinte, solicitamos: “Marque a alternativa que melhor descreve o conceito de Letramento Visual na sua concepção”, 80% dos professores marcaram a opção que descreve o Letramento Visual como uma metodologia desenvolvida em colaboração com o AEE, isto é, maioria dos professores demonstrou não ter compreensão do conceito de Letramento Visual.

Nas entrevistas com os intérpretes, no quadro 13, questão 11 perguntamos: “você sabe o que é Letramento Visual?” 80% respondeu sim, 20% respondeu não tenho certeza. Na questão seguinte, de número 12 solicitamos: “marque a alternativa que melhor descreve Letramento Visual” 60% dos intérpretes marcou o conceito mais coerente.

O cruzamento desses dados indica que os intérpretes possuem conhecimentos mais coerentes sobre o conceito de Letramento Visual em comparação aos professores. Especulamos que isso ocorra em vista da formação em tradução/interpretação em Libras, bem como, em vista da formação de alguns deles em Letras/Libras.

No tocante aos professores de português, os dados revelam que eles possuem poucos conhecimentos consistentes sobre essa abordagem metodológica. É interessante destacar que a maioria deles marcou a opção em que o Letramento Visual ocorre em colaboração com o AEE. Especulamos que essas concepções foram construídas a partir das vivências profissionais em escolas inclusivas, em que a educação dos surdos ocorre em colaboração com o AEE.

No quadro 13, questão 13, perguntamos aos intérpretes “De acordo com sua experiência profissional, os professores empregam o Letramento Visual de português em suas aulas?” 60% respondeu “as vezes, poucos professores de português empregam o Letramento visual em suas aulas”.

Conforme discutido na fundamentação teórica, Lebedeff (2010) argumenta que, apesar de ser um assunto cujo interessante científico tem crescido nos últimos anos, o Letramento Visual ainda é pouco empregado nas escolas inclusivas. Ainda segundo a autora, o Letramento Visual perpassa pela formação adequada dos professores. São necessários amplos conhecimentos sobre a Libras, as culturas surdas e especificidades educacionais dos surdos,

demanda consciência sobre os aspectos da visualidade dos surdos na construção das significações.

Contudo, conforme vimos por meio dos dados, os professores possuem pouca fluência em Libras, e a maioria deles não possui formação continuada na área de educação de surdos, inviabilizando a construção de conhecimento consistente sobre Letramento Visual e seu emprego nas aulas. Consequentemente, os dados demonstraram que os professores “às vezes” empregam o Letramento Visual, indicando que o ensino ocorre, majoritariamente, tendo em mente os estudantes ouvintes, sem as adequações necessárias para educação e letramento dos surdos.

Moura, Freire e Felix (2017) e Muttão e Lodi (2018) argumentam que em muitas escolas inclusivas encontramos contexto de predileção da língua e cultura ouvinte. Por conseguinte, o desenvolvimento das metodologias privilegia os estudantes ouvintes. Isso ocorre em vista de diferentes fatores, entre eles, a pouca fluência acerca das singularidades linguísticas, culturais e educacionais dos surdos, resultando em um ensino insatisfatório do português escrito. Nesse contexto, não ocorre a efetivação da Educação Bilíngue de Surdos. Temos apenas estudante surdos e ouvintes reunidos na mesma sala de aula com condições desiguais de ensino.

O cruzamento dos aspectos a), b), c), d) e e) evidenciam que, embora o IEMA possua AEE, ele é composto majoritariamente por intérpretes de Libras, evidenciando carência na disposição dos demais profissionais qualificados para atuar na educação dos surdos; os horários para o AEE com os estudantes surdos não são previamente estabelecidos; os intérpretes de Libras, por vezes, atuam de forma substitutiva no ensino do português sem terem a formação necessária no ensino de línguas e indo contra os dispositivos legais que regulamentam sua atuação profissional; os professores de português não trabalham adequadamente em parceria com o AEE no desenvolvimento de metodologias adequadas para ensino dos surdos e os professores não empregam o letramento visual nas aulas de português aos surdos.

O cruzamento dos dados demonstra que o modelo de ensino do português aos surdos do IEMA, baseados nos parâmetros da educação inclusiva não oferece ensino de qualidade aos surdos. Essa defasagem na oferta de ensino compromete a aprendizagem do português pelos surdos. Assim, consideramos a hipótese (iii) confirmada, **o modelo de ensino do português, nos parâmetros da educação inclusiva, não oferece educação de qualidade aos surdos.**

6.4.4 Hipótese (iv) os estudantes surdos, em vista das inadequações na oferta de ensino, não desenvolvem fluência no português, levando aos casos de não concordância verbal em sua escrita.

Como discutido, a maioria dos professores de português e intérpretes de Libras avaliam que a maioria dos estudantes surdos apresentam ou possuem um nível de proficiência em português elementar ou básico. Entretanto, como destacado, durante a geração dos dados com os PS, observamos que eles não tinham fluência apropriada para leitura e, assim, as questões dos questionários foram sinalizadas para eles compreendessem as perguntas.

Vimos também que as respostas das questões subjetivas foram escritas de forma mediada, isto é, por meio da datilologia dos intérpretes. Além disso, entre os 7 PS, apenas 1 demonstrou proficiência para produzir um texto.

Diante desses dados, consideramos que os PS ainda não possuem proficiência apropriada no português, inviabilizando a leitura e escrita, que ocorre majoritariamente de forma mediada pelos intérpretes de Libras. Ao confrontar os dados das subseções 5.3.1 que aborda a produção escrita dos PS, com os dados das subseções 5.4.1, 5.4.2 e 5.4.3 constatamos que a pouca proficiência em português tem relação com inadequações na oferta de ensino do português aos surdos.

Vemos assim que a oferta de ensino do português aos surdos do IEMA não oferece um contexto adequado de Educação Bilíngue de Surdos. Por conseguinte, o ensino de português ocorre de forma insipiente, privilegiando os estudantes ouvintes. Consequentemente, a aprendizagem do português ocorre de forma insatisfatória. Em vista disso, os estudantes surdos ainda não alcançaram a proficiência adequada em português. Esse dado é alarmante, haja vista os estudantes surdos estarem perto de concluir o ensino médio, a última etapa da educação básica. Diante do exposto, consideramos comprovada **a hipótese (iv) os estudantes surdos, em vista das inadequações na oferta de ensino, não desenvolvem fluência no português, levando aos casos de não concordância verbal em sua escrita.**

7 CONCLUSÃO

Nessa seção, reiteramos os motivos que levaram ao desenvolvimento da pesquisa, as constatações por meio das análises dos dados e as conclusões as quais chegamos, assim como, descrevemos as limitações deste estudo de caso e as sugestões para pesquisas futuras que possam contribuir com o ensino e aprendizagem do português pelos surdos.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma inquietação, identificada na escrita dos surdos, com os quais tive contato durante o período em que fui voluntário na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Pinheiro, interior do Maranhão. A correspondência trocada com eles permitiu perceber que sua escrita apresenta características que diferem da escrita habitual dos ouvintes. Entre essas características, a não concordância verbal foi o que mais chamou minha atenção, pois os verbos eram empregados majoritariamente no infinitivo. Assim, realizamos esta pesquisa a fim de compreender os fatores envolvidos nesses casos de não concordância verbal.

Os estudos que abordam a produção escrita dos surdos, como as de Crato e Cárnio (2009), Oliveira e Cunha (2009) e Streiechen e Krause-Lemke (2014), argumentam que os “erros” encontrados na escrita dos surdos tem relação com aspectos da oferta de ensino e aprendizagem do português aos surdos.

Diante disso, realizamos este estudo de caso que vivou averiguar aspectos da aprendizagem do português pelos surdos numa escola inclusiva da rede pública, em São Luís no Maranhão e seus impactos na produção escrita e concordância verbal.

Os dados gerados nas entrevistas permitem constatar que: os professores de português não possuem proficiência em Libras; os métodos de ensino do português e da concordância verbal não são adequados aos surdos; o AEE do IEMA é composto majoritariamente apenas por intérpretes de Libras; o IEMA não possui um cronograma previamente estabelecido para o AEE com os surdos, há casos de intérpretes de Libras atuando de forma substitutiva aos professores no ensino do português aos surdos, sem a formação adequada para essa função, contrariando a legislação que regulamenta a atribuição profissional dos intérpretes; os professores de português não atuam de forma colaborativa com o AEE no desenvolvimento de metodologias adequadas para ensino do português aos surdos, os professores não empregam letramento visual nas aulas de português.

Em relação, a produção escrita, entre os sete estudantes surdos, matriculados atualmente no ensino médio do IEMA, seis não possuem fluência em português para escrever. Apenas um deles, o PS7, demonstrou proficiência suficiente para produzir um texto.

Em relação à produção escrita do PS7, vimos que ele apresenta um nível relativo de fluência, na categoria **gramatical**: nos aspectos morfológico, lexical e sintático. Das seis sentenças extraídas de sua produção escrita, percebe-se que ele tentou estabelecer concordância verbal em duas sentenças, em uma sentença não houve emprego de verbos e em três sentenças não apresentaram concordância verbal, pois os verbos continuam sendo empregados no infinitivo. Na categoria **discursiva**, vimos que ele conseguiu descrever os elementos centrais da narrativa da animação Pingu, assim como, identificamos elementos de coesão e coerência textual em sua escrita.

O texto também apresenta casos de interlíngua, a partir dos quais pode-se ver as transferências de características linguísticas da Libras para escrita do português, por exemplo, em relação a posição do verbo, COLOCAR posicionado no final da sentença cinco, seguindo uma ordem sintática encontrada, por vezes, na Libras. E, também, em vista desse verbo ter sido empregado no infinitivo, sendo ele classificado como verbo sem concordância na Libras. A produção escrita do PS7 evidencia uma interessante etapa no estágio de desenvolvimento do português do estudante surdo, sobretudo em comparação aos demais.

Assim, neste estudo de caso, podemos concluir que **o modelo de ensino do português aos surdos do IEMA, que segue os parâmetros da educação inclusiva, não oferece educação de qualidade aos surdos, levando há duas situações, a primeira, estudantes surdos do ensino médio que ainda não possuem fluência em português para escrever. A outra situação, estudante surdo (PS7) com pouca fluência em português cuja a escrita reúne estruturas linguísticas da Libras e do português, ocasionado casos de não concordância verbal do português.**

Nosso estudo concluiu também que o IEMA, embora ofereça educação aos surdos e figure como uma escola inclusiva em São Luís, não oferece um contexto adequado de Educação Bilíngue de Surdos. Os professores de português não possuem a formação adequada em Libras, a sinalização limita-se aos estudantes surdos e intérpretes de Libras, evidenciando um contexto escolar em que há predominância do português, privilegiando o ensino aos estudantes ouvintes.

O fato da maioria dos estudantes surdos não terem produzido textos, por não terem alcançado a fluência necessária em português, em nossa análise, constitui-se um dado. Não esperado, mais ainda assim um dado, na medida em que esta pesquisa visou compreender a produção escrita dos surdos e a concordância verbal a partir de aspectos da oferta de ensino do português. Assim, vemos que as inadequações no ensino levam a casos de pouca fluência inviabilizando a escrita pelos surdos e o emprego da concordância verbal.

Esta pesquisa apresentou limitações, intencionávamos descrever e analisar a produção textual e a concordância verbal dos sete estudantes surdos, matriculados no IEMA. No entanto, como descrito, apenas um deles demonstrou proficiência para escrever. Apesar da pouca amostragem dos dados em relação a escrita e, portanto, a inviabilidade de generalizações, podemos refletir sobre a possibilidade de outras escolas inclusivas de São Luís, com oferta de educação aos surdos, apresentarem inadequações no modelo ensino do português, similares a estas, identificadas no IEMA.

A divulgação de estudos como este ajudam a minimizar os preconceitos sobre o potencial cognitivo dos surdos, contribui para a identificação de novos ângulos de visão. Deixa-se de encarar o surdo como “deficiente” e constata-se que a deficiência se encontra, muitas vezes, na oferta de educação aos surdos.

Como sugestão para pesquisas futuras que promovam avanços na produção científica, envolvendo aspectos da aprendizagem e produção escrita do português pelos surdos, indicamos a realização de pesquisas nas demais unidades do IEMA, distribuídas nas cidades do Maranhão, para comparar os resultados. Ainda nessa vertente, sugerimos a realização de estudos em outras escolas ou instituições educacionais públicas e privadas de São Luís e do Maranhão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de; FILASI, Carolina Ronqui; ALMEIDA, Luiza Crepaldi de. Coesão textual na escrita de um grupo de adultos surdos usuários da língua de sinais Brasileira. **Revista Cefac**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 216-222, abr. 2010.

ALMEIDA, Janete Alves de. **Aquisição do sistema verbal do português por escrito pelos surdos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília - UNB, Brasília, 2007.

ALVES, Francislene Cerqueira et al. Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente**. Ilhéus: Editus, 2015. p. 27-44.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.191, 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação especial. **Nota Técnica nº 62.** Organização do atendimento educacional especializado na educação integral. Brasília: MEC/SECADI/DPPEE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 4.909, de 2020.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Senado Federal, 2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CORDER, S. P. The Significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967.

CRATO, Aline Nascimento; CÁRNIO, Maria Silvia. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2009.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BSxdXLDZpgqF5yTfsbHTW3n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior:** caderno introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. *In*: QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRKE, César Augusto. **Atuação e papel do intérprete educacional de língua de sinais**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras LIBRAS) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

KALATAI, Patricia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. **As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil**. Irati, PR: Universidade Estadual do Centro-Oeste de Irati, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução a linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KRASHEN, Stephen. **The input hypothesis: issues and implications**. Nova York: Longman, 1985.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler "com outros olhos": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 5, n. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010.

MOORES, D. **Educating the deaf, psychology, principles and practice**. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

MOURA, Anaisa Alves de; FREIRE, Edileuza Lima; FELIX, Neudiane Moreira. Escolas bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p.1283-1295, nov. 2017.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. especial, p. 49-56, 2018.

NADER, Júlia Maria Vieira. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Christiane Cunha; CUNHA, Karina Miranda Machado Borges. Concordância verbal em Língua de Sinais e suas implicações na escrita da segunda língua. **Revista**

Eutomia, Pernambuco, ano II, n. 1, p. 1-19, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1830/pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

PADDEN, Carol. **Interaction of morphology and syntax in American Sign Language**. Doctoral Dissertation, University of California, San Diego, 1983.
PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PEREIRA, Márcia Fernanda Falcão. **Coesão e coerência**: uma análise da produção escrita de alunos surdos do 3º ano do ensino médio regular da escola Luiz Nunes Direito. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Libras e Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PEREIRA, Maria Lidianne de Sousa; ARAÚJO, Aluiza Alves de. Atuação de fatores sociais sobre a variação na concordância verbal no falar brasileiro. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 24-39, jul./dez. 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua brasileira de sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMPAIO, Maria Janaina Alencar. Os mecanismos de textualização no gênero redação escolar produzido por uma criança surda. **Revista Prolíngua**, Paraíba, v. 2, n. 2, p. 53-71, jul./dez. 2008.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras. **Revista Digital Inventário**, Bahia, v. 8, p.1-16, 2011.

SANTOS, Renata Livia de Araújo. Concordância verbal, variação e ensino. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 47, p. 255-267, jan./jun. 2013.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SILVA, Camila Michelyne Muniz da. **A interlíngua português-libras na produção textual escritas de pessoas surdas adultas usuárias de Libras aprendizes do português escrito como segunda língua**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

SILVA, Giovanna Karla Moreira; GONÇALVES, Pedro Henrique Nogueira; RODRIGUES, Máira Cristina. Atuais desafios da educação inclusiva em diferentes contextos. **Perquirere**, Patos de Minas, v. 17, n. 3, p. 298-313, set./dez. 2020.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-19, abr. 2022.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

SOTERO, Mariana da Cunha; CUNHA, Eliana Briense Jorge; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 237-250, maio-ago. 2019.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, set. 2014.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

SVARTHOLM, Kristina. Educação bilíngue para os surdos na Suécia: teoria e prática. In: MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (org.). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas. São Paulo: Santos Editora, 2008. p. 119-144.

TERRA-FERNANDES, Cristina Lima. **Neurociência na formação docente e implicações para a educação bilíngue de estudantes surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/8490>. Acesso em: 15 ago. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

VIANA, Manuela Maria Cyrino. **Libras e português como L2**: a escrita dos surdos nas redes sociais. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em: <http://tedeabc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/1416>. Acesso em: 23 set. 2019.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A formação social da mente**. 2. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 1. ed. brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

ZAQUEU, Livia Conceição Costa; ALVES, Dirce Socorro Ribeiro; SILVEIRA, Francisca Moraes da. O processo de produção textual em língua portuguesa de estudantes surdos de uma escola pública: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, mar. 2019.

APÊNDICE A - QUADRO NORTEADOR DE PESQUISA/QNP

Título: ASPECTOS DA APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO ESCRITA DO PORTUGUÊS PELOS SURDOS: um enfoque na concordância verbal

Objeto de pesquisa: casos de não concordância verbal na escrita do português pelos surdos. Breves considerações: as pesquisas que abordam a produção escrita dos surdos e o emprego dos verbos argumentam que os “erros” encontrados em sua escrita não tem relação com o diagnóstico de surdez, mas com inadequações na oferta de ensino do português aos surdos.				
Pergunta central:	Pergunta secundária (i)	Pergunta secundária (ii)	Pergunta secundária (iii)	Pergunta secundária (iv)
Como ocorre a oferta de ensino do português aos surdos numa escola inclusiva da rede pública em São Luís-MA?	Qual a formação acadêmica em Libras dos principais agentes envolvidos no processo de ensino do português aos surdos?	Quais os métodos de ensino do português escrito são empregados aos surdos numa escola inclusiva?	Quais os impactos do modelo de ensino do português, no contexto da educação inclusiva aos surdos?	Os estudantes surdos de uma escola inclusiva em processo de aprendizagem do português apresentam fluência na escrita e concordância verbal?
Hipótese Central	Hipótese (i)	Hipótese (ii)	Hipótese (iii)	Hipótese (iv)
Os casos de não concordância verbal, encontrados na escrita dos surdos são provenientes das inadequações na oferta de ensino do português.	Os principais agentes envolvidos no processo de ensino do português aos surdos não possuem a formação acadêmica adequada em Libras;	Os métodos de ensino, nas escolas inclusivas, não são adequados aos surdos, comprometendo a aprendizagem do português, resultando em casos de não concordância verbal em sua escrita;	O modelo de ensino do português, nos parâmetros da educação inclusiva não oferece educação de qualidade aos surdos;	Os estudantes surdos, em vista das inadequações na oferta de ensino não desenvolvem a fluência no português, levando aos casos de não concordância verbal em sua escrita.

Objetivo geral	obj. específico (i)	obj. específico (ii)	obj. específico (iii)	Obj. específico (iv)
Analisar o modelo adotado pela educação inclusiva para o ensino de português aos surdos numa escola da rede pública, de São Luís, Maranhão e seus impactos na escrita produzida pelos surdos.	Averiguar a formação acadêmica, em Libras, dos principais agentes envolvidos no ensino de português aos surdos.	Analisar os métodos de ensino do português escrito e da concordância verbal empregados na educação inclusiva.	Analisar os impactos do modelo de ensino adotado pela educação inclusiva na aprendizagem e produção escrita do português dos surdos.	Analisar a produção escrita dos estudantes surdos, com ênfase em aspectos relacionados à concordância verbal.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROPOSTO AOS PROESSORES DE PORTUGUÊS

Concordo em participar da pesquisa intitulada: A escrita do português pelos surdos: um enfoque na concordância verbal, cujo objetivo é analisar os fatores envolvidos na aprendizagem e produção escrita do português pelos surdos, com ênfase na concordância verbal. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação da em Letras, mestrado acadêmico, Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus São Luís.

A dissertação teve como pesquisador principal Elton César Soeiro Maramaldo Júnior, mestrando do programa de pós-graduação em Letras, mestrado acadêmico, da UFMA, com supervisão e orientação da professora Dr^a. Mônica Fontenelle Carneiro-UFMA, e coorientação da professora Dr^a Sandra Patrícia de Faria do Nascimento da Universidade de Brasília-UNB e com eles poderei manter contato pelo e-mail: elton.cesar@discnete.ufma.br, ou pelo número (98) 99231-7447 (telefone de Elton César).

A dissertação teve como pesquisador principal Elton César Soeiro Maramaldo Júnior, mestrando do programa de pós-graduação em Letras, mestrado acadêmico, da UFMA, campus São Luís, com supervisão e orientação da professora Dr^a. Mônica Fontenelle Carneiro-UFMA, e coorientação da professora Dr^a Sandra Patrícia de Faria do Nascimento da Universidade de Brasília-UNB e com eles poderei manter contato pelo e-mail: elton.cesar@discnete.ufma.br, ou pelo número (98) 99231-7447 (telefone de Elton César), ou ainda pelo telefone do Programa de pós-graduação, São Luís-MA: (98) 3272-8343.

Recebi os esclarecimentos sobre minha participação na pesquisa, que consiste em responder um questionário estruturado com perguntas objetivas e subjetivas sobre itens como: minha formação inicial e continuada em Libras, meu nível de proficiência em Libras, nível de interação com os estudantes surdos nas aulas, nível de interação com o Atendimento Educacional Especializado-AEE no desenvolvimento de métodos para ensino do português aos surdos, meus conhecimentos sobre Educação Bilíngue de Surdos e Letramento Visual, entre outros aspectos acerca da oferta de educação aos surdos no IEMA.

Fui informado que a realização desta pesquisa não apresenta riscos materiais ou físicos a integridade. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, servir de identificação serão mantidos em sigilo. Assim, os dados obtidos por meio das respostas dos questionários e por

meio dos textos escritos serão coletados e tratados observando a ética de pesquisa e o sigilo dos meus dados pessoais.

Também fui informado que a execução e promoção desta pesquisa trará benefícios ao campo educacional e as populações surdas, pois, visa contribuir com os métodos e as práticas de ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos. Além de contribuir com os conhecimentos acerca da Educação Bilíngue de Surdos. Também fui informado de que posso retirar minha concessão na participação nesse estudo, a qualquer momento, sem precisar justificar.

Nesses termos, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, os objetivos e a finalidade da minha participação nesta pesquisa, manifesto meu livre assentimento em participar deste estudo como sujeito da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Nome completo: _____

São Luís, _____ de _____ de 2023

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROPOSTO AOS INTÉRPRETES DE LIBRAS

Concordo em participar da pesquisa intitulada: A escrita do português pelos surdos: um enfoque na concordância verbal, cujo objetivo é analisar os fatores envolvidos na aprendizagem e produção escrita do português pelos surdos, com ênfase na concordância verbal. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação da em Letras, mestrado acadêmico, Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus São Luís.

A dissertação teve como pesquisador principal Elton César Soeiro Maramaldo Júnior, mestrando do programa de pós-graduação em Letras, mestrado acadêmico, da UFMA, com supervisão e orientação da professora Dr^a. Mônica Fontenelle Carneiro-UFMA, e coorientação da professora Dr^a Sandra Patrícia de Faria do Nascimento da Universidade de Brasília-UNB e com eles poderei manter contato pelo e-mail: elton.cesar@discnete.ufma.br, ou pelo número (98) 99231-7447 (telefone de Elton César).

A dissertação teve como pesquisador principal Elton César Soeiro Maramaldo Júnior, mestrando do programa de pós-graduação em Letras, mestrado acadêmico, da UFMA, campus São Luís, com supervisão e orientação da professora Dr^a. Mônica Fontenelle Carneiro-UFMA, e coorientação da professora Dr^a Sandra Patrícia de Faria do Nascimento da Universidade de Brasília-UNB e com eles poderei manter contato pelo e-mail: elton.cesar@discnete.ufma.br, ou pelo número (98) 99231-7447 (telefone de Elton César), ou ainda pelo telefone do Programa de pós-graduação, São Luís-MA: (98) 3272-8343.

Recebi os esclarecimentos sobre minha participação na pesquisa, que consiste em responder um questionário estruturado com perguntas objetivas e subjetivas sobre assuntos como: minha formação inicial e continuada em Libras, meu nível de proficiência em Libras, meus conhecimentos sobre Educação Bilíngue de Surdos e Letramento Visual, informações sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE entre outros aspectos da oferta de educação aos surdos no IEMA.

Fui informado que a realização desta pesquisa não apresenta riscos materiais ou físicos a integridade. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, servir de identificação serão mantidos em sigilo. Assim, os dados obtidos por meio das respostas dos questionários e por meio dos textos escritos serão coletados e tratados observando a ética de pesquisa e o sigilo dos meus dados pessoais.

Também fui informado que a execução e promoção desta pesquisa trará benefícios ao campo educacional e as populações surdas, pois, visa contribuir com os métodos e as práticas de ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos. Além de contribuir com os conhecimentos acerca da Educação Bilíngue de Surdos. Também fui informado de que posso retirar minha concessão na participação nesse estudo, a qualquer momento, sem precisar justificar.

Nesses termos, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, os objetivos e a finalidade da minha participação nesta pesquisa, manifesto meu livre assentimento em participar deste estudo como sujeito da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Nome completo: _____

São Luís, _____ de _____ de 2023.

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROPOSTO AOS ESTUDANTES SURDOS MAIORES DE IDADE**

(Este termo foi sinalizado aos estudantes surdos)

Concordo em participar da pesquisa intitulada: A escrita do português pelos surdos: um enfoque na concordância verbal, cujo objetivo é analisar os fatores envolvidos na aprendizagem e produção escrita do português pelos surdos, com ênfase na concordância verbal. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação da em Letras, mestrado acadêmico, Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus São Luís.

A dissertação teve como pesquisador principal Elton César Soeiro Maramaldo Júnior, mestrando do programa de pós-graduação em Letras, mestrado acadêmico, da UFMA, com supervisão e orientação da professora Dr^a. Mônica Fontenelle Carneiro-UFMA, e coorientação da professora Dr^a Sandra Patrícia de Faria do Nascimento da Universidade de Brasília-UNB e com eles poderei manter contato pelo e-mail: elton.cesar@discnete.ufma.br, ou pelo número (98) 99231-7447 (telefone de Elton César).

Recebi os esclarecimentos sobre minha participação na pesquisa, que consiste em responder um questionário estruturado com perguntas objetivas e subjetivas empregados na versão impressa que também serão sinalizados, sobre aspectos como: a idade em que iniciei a aquisição da Libras e do português, meu nível de sinalização com meus familiares, nível de interação em língua de sinais com os professores de português, o assunto que mais gosto nas aulas de português e os assuntos que menos gosto, entre outros aspectos da oferta de educação aos surdos no IEMA.

Fui informado que a realização desta pesquisa não apresenta riscos materiais ou físicos a integridade. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, servir de identificação serão mantidos em sigilo. Assim, os dados obtidos por meio das respostas dos questionários e por meio dos textos escritos serão coletados e tratados observando a ética de pesquisa e o sigilo dos meus dados pessoais.

Também fui informado que a execução e promoção desta pesquisa trará benefícios ao campo educacional e as populações surdas, pois, visa contribuir com os métodos e as práticas de ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos. Além de contribuir com os conhecimentos acerca da Educação Bilíngue de Surdos. Também fui informado de que posso

retirar minha concessão na participação nesse estudo, a qualquer momento, sem precisar justificar.

Nesses termos, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, os objetivos e a finalidade da minha participação nesta pesquisa, manifesto meu livre assentimento em participar deste estudo como sujeito da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Nome completo: _____

São Luís, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROPOSTO AOS ESTUDANTES SURDOS MENORES DE IDADE

(Este termo foi entregue aos estudantes surdos menores de idade, que os levaram para casa, para leitura e ciência dos pais ou responsáveis legais).

Concordo em participar da pesquisa intitulada: A escrita do português pelos surdos: um enfoque na concordância verbal, cujo objetivo é analisar os fatores envolvidos na aprendizagem e produção escrita do português pelos surdos, com ênfase na concordância verbal. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação da em Letras, mestrado acadêmico, Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, campus São Luís.

A dissertação teve como pesquisador principal Elton César Soeiro Maramaldo Júnior, mestrando do programa de pós-graduação em Letras, mestrado acadêmico, da UFMA, com supervisão e orientação da professora Dr^a. Mônica Fontenelle Carneiro-UFMA, e coorientação da professora Dr^a Sandra Patrícia de Faria do Nascimento da Universidade de Brasília-UNB e com eles poderei manter contato pelo e-mail: elton.cesar@discnete.ufma.br, ou pelo número (98) 99231-7447 (telefone de Elton César).

Recebi os esclarecimentos sobre minha participação na pesquisa, que consiste em responder um questionário estruturado com perguntas objetivas e subjetivas empregados na versão impressa que também serão sinalizados, sobre aspectos como: a idade em que iniciei a aquisição da Libras e do português, meu nível de sinalização com meus familiares, nível de interação em língua de sinais com os professores de português, o assunto que mais gosto nas aulas de português e os assuntos que menos gosto, entre outros aspectos da oferta de educação aos surdos no IEMA.

Fui informado que a realização desta pesquisa não apresenta riscos materiais ou físicos a integridade. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, servir de identificação serão mantidos em sigilo. Assim, os dados obtidos por meio das respostas dos questionários e por meio dos textos escritos serão coletados e tratados observando a ética de pesquisa e o sigilo dos meus dados pessoais.

Também fui informado que a execução e promoção desta pesquisa trará benefícios ao campo educacional e as populações surdas, pois, visa contribuir com os métodos e as práticas de ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos. Além de contribuir com os conhecimentos acerca da Educação Bilíngue de Surdos. Também fui informado de que posso

retirar minha concessão na participação nesse estudo, a qualquer momento, sem precisar justificar.

Nesses termos, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, os objetivos e a finalidade da minha participação nesta pesquisa, manifesto meu livre assentimento em participar deste estudo como sujeito da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Nome completo: _____

São Luís, _____ de _____ de 2023.

**ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA**

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA:

Título da Pesquisa: ASPECTOS DA APRENDIZAGEM E PRODUÇÃO ESCRITA DO PORTUGUÊS PELOS SURDOS: Um enfoque na concordância verbal;

Pesquisador: Elton Cesar Soeiro Maramaldo Junior;

Área Temática: Letras/Linguística;

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão-UFMA;

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio;

DADOS DO PARECER

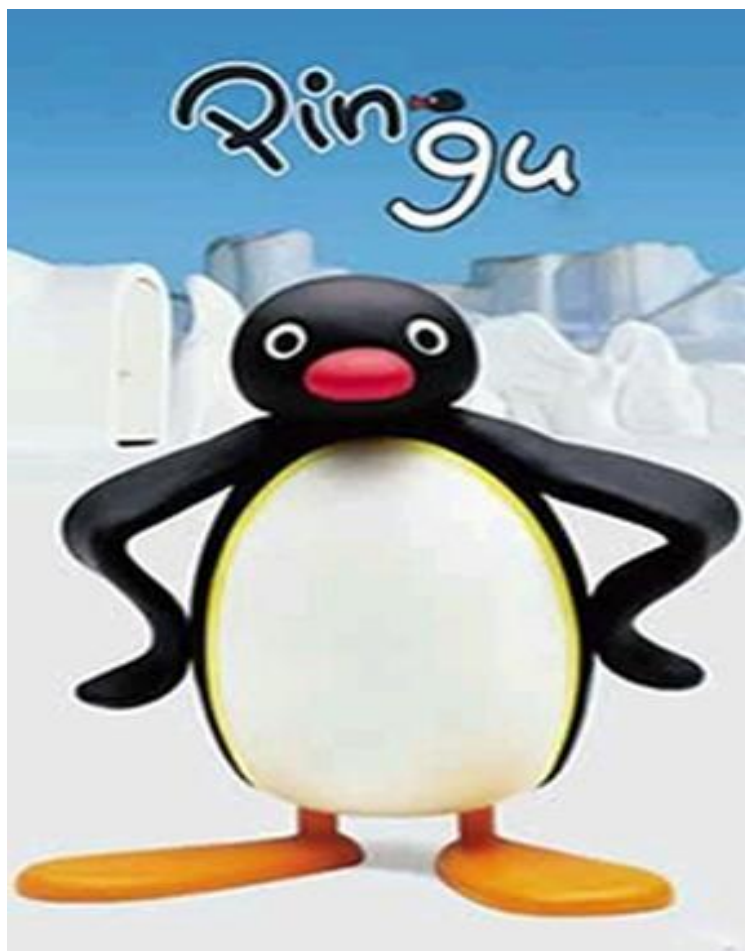
Número do Parecer: 5.054.548;

Data do Parecer: 22 de outubro de 2022;

Situação do Parecer: Aprovado;

Necessita Apreciação da CONEP: Não.

ANEXO B - ANIMAÇÃO PINGU



Fonte: filme Pingu (1986)