



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

SANDRA ROSA DE MAGALHÃES SOUZA

**INFLUÊNCIA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NA AQUISIÇÃO DO
PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 POR SURDOS DO ENSINO SUPERIOR:
COMPARANDO DADOS**

RECIFE

2022

SANDRA ROSA DE MAGALHÃES SOUZA

**INFLUÊNCIA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NA AQUISIÇÃO DO
PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 POR SURDOS DO ENSINO SUPERIOR:
COMPARANDO DADOS**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa 1– Aquisição, desenvolvimento e distúrbios da linguagem em suas diversas manifestações, sob a orientação da Professora Dr^a Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

RECIFE

2022

S729i

Souza, Sandra Rosa de Magalhães

Influência da trajetória escolar na aquisição do português escrito como L2 por surdos do ensino superior : comparando dados / Sandra Rosa de Magalhães Souza, 2022.

129 f.: il.

Orientadora: Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de

Pernambuco.

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Língua portuguesa – Escrita. 2. Surdos – Educação.
3. Bilinguismo. 4. Ensino superior. I. Título.

CDU 801.115

Luciana Vidal CRB4/1338

SANDRA ROSA DE MAGALHÃES SOUZA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

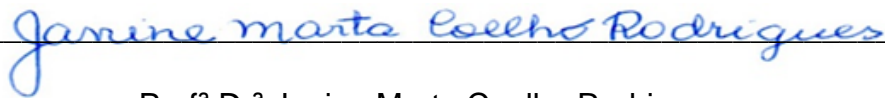
Defesa pública em:

Recife, 19 de abril de 2022.

Banca examinadora:



Profª Drª Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora



Profª Drª Janine Marta Coelho Rodrigues
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Externa



Profª Drª Glória Maria Monteiro de Carvalho
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, magnificentíssimo, pelo seu cuidado com a minha vida, nos mínimos detalhes. O Senhor é maravilhoso e a sua grandeza é incompreensível aos olhos humanos.

Ao meu esposo, Joás, pelo seu amor, companheirismo, paciência e por sempre me incentivar quando eu me sentia fragilizada e querendo desistir.

Aos meus filhos, Juliana e Thiago, por me encorajarem e acreditarem na minha capacidade de evoluir. Sem vocês minha vida não tem sentido.

A minha nora, Bruna, pelos incentivos nos momentos difíceis, me ajudando a ser forte e confiante, obrigada pelo carinho.

A minha família, por me apoiarem a continuar lutando.

A minha orientadora, Professora Dr^a Wanilda Cavalcanti, meu reconhecimento pela sua disponibilidade, confiança e dedicação que me conduziu num universo de conhecimentos, acreditando que eu seria capaz e, principalmente, a sua amizade que nasceu dos esclarecimentos, conselhos e ensinamentos, dotados de tamanha sabedoria, que suavizaram os impactos do distanciamento, nesse momento pandêmico que vivenciamos. Que experiência!

Aos amigos, pela compreensão durante as minhas ausências, em especial a Edson e Ana Cristina Lucena.

A professora e amiga Darlene Seabra, pela sua generosidade e disponibilidade em ajudar. A professora Clarice Travassos pelos seus conselhos, meu carinho e admiração.

A todos os professores do PPGCL, que contribuíram com mais essa etapa da minha formação acadêmica, pela riqueza de conhecimentos compartilhados que levarei para a vida.

Aos participantes da pesquisa, os professores que contribuíram com suas inestimáveis experiências, os alunos surdos que disponibilizaram um quadro de referências que merece minha gratidão e labuta diária pela causa dessa comunidade.

Ao meu esposo, Joás, sinto-o como o forte sopro de vento em minhas asas, assegurando o meu voo!

Aos meus filhos, Juliana e Thiago, por serem meus encorajadores. Amo vocês!

Ao meu neto, Oliver, meu amor incondicional!

“Bendito seja o Senhor, minha rocha,
que ensina as minhas mãos para a
peleja e os meus dedos para a guerra.”

Salmos 144:1

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Apresentação da Definição e Práticas de Acessibilidade Atitudinal e Comunicacional.....	35
QUADRO 2 – Descrição do Perfil Geral dos Alunos Participantes da Pesquisa Relativos ao Tempo e Uso da Língua Portuguesa e Libras, Perda Auditiva e Forma de Comunicação.....	63
QUADRO 3 – Síntese das Respostas das Experiências Vivenciadas na Trajetória Escolar e a Aquisição do Português Escrito.....	80
QUADRO 4 – Relatos de Professores Sobre a Condição de Oralizado pelo Surdo Como o Único Meio para que Ele Escreva Bem em Língua Portuguesa.....	82
QUADRO 5 – Relatos de Professores sobre se é Perceptível a Influência da Libras, nas Produções Textuais de Alunos Surdos.....	84
QUADRO 6 – Relatos de Professores sobre se os Textos Escritos de Alunos Surdos são Claros como requerem as Produções Acadêmicas do Ensino Superior?.....	86
QUADRO 7 – Relatos de Professores sobre a Existência de Elementos que Podem Ajudar na Escrita do Aluno Surdo.....	87
QUADRO 8 – Relatos dos Professores Sobre as Principais Dificuldades que são Identificadas no Texto Escrito pelo Aluno Surdo.....	90
QUADRO 9 – Relatos de Professores Sobre suas Considerações e a Possibilidade de um Aluno Surdo Escrever bem em Língua Portuguesa...	91
QUADRO 10 – Apresentação das Notas que Constam do Histórico Escolar do Ensino Médio e Superior dos Alunos Surdos Participantes da Pesquisa.....	94
QUADRO 11 - Apresentação das Notas em Língua Portuguesa no Ensino Médio e a Consideração dos Alunos Entrevistados Sobre Elas.....	95
QUADRO 12 – Relatos dos percalços que podem ter ocorrido na aquisição do Português como L2, identificados pelos discentes surdos e docentes da Língua Portuguesa escrita no Ensino Superior.....	96

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O Alfabeto na Língua de Sinais, Publicado no Livro Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos, Pablo Bonet.....	28
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Idades de acesso e conclusão do Ensino Médio.....	77
GRÁFICO 2 – Média das notas no Ensino Médio.....	78
GRÁFICO 3 – Média das notas no Ensino Superior.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Apoio Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TILSP	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Português

RESUMO

A história da educação de surdos sempre foi marcada por conflitos e controvérsias que até hoje ainda se mantém, frente a determinados temas, como por exemplo, a escrita em língua portuguesa dentro da perspectiva bilíngue. Diante desses fatos, observa-se que segundo Lacerda e Lodi o foco dos debates sempre estiveram relacionados às questões linguísticas. As propostas educacionais direcionadas ao estudante surdo, até o momento, não conseguiram alcançar o sucesso pretendido, especialmente se considerarmos a chegada desses estudantes ao ensino superior e a crença que circula na sociedade de que surdos não escrevem bem em língua portuguesa. Com o propósito de avançar nesse quesito, o objetivo desse trabalho foi: analisar se existe ou não coerência no desempenho acadêmico em língua portuguesa de alunos surdos, comparando as notas registradas no histórico escolar do ensino médio e da graduação, com os relatos de docentes e discentes que participaram. Como objetivos específicos tivemos: analisar as justificativas que os docentes expressaram sobre o desempenho dos alunos e o dos próprios discentes; investigar percalços que podem ter ocorrido na aquisição do português como L2, identificados pelos estudantes surdos e professores da LP do ensino superior. A fundamentação teórica contou com a contribuição de autores como Quadros, Almeida, Goldfeld, Lodi, Lacerda, Fernandes, Cavalcanti, Stumpf, Bardin, Soares, dentre outros, que comentaram sobre encaminhamentos que poderão ser adotados com vistas a melhorar a produção textual desses alunos. A investigação foi conduzida pela pesquisa qualitativa na qual a análise dos dados se apoiou na análise de conteúdo de Bardin. Os resultados das pesquisas realizadas permitiram identificar, que as notas obtidas pelos alunos durante o ensino médio e graduação, não mostram significativas diferenças. Quanto a opinião dos professores, a falta de metodologias adequadas para esses alunos, ainda tem se constituído fator relevante para as dificuldades apresentadas no desempenho da escrita do português como L2. Os alunos atribuem a dificuldade que sentem na escrita do português, está associada ao ensino da LP, em sua modalidade escrita, como sua L1, com a ausência mediadora da Libras. A educação bilíngue tem sido

recomendada pela maioria dos países do mundo, como a proposta que melhor atende a necessidade da educação dos surdos, desde que a língua de sinais apareça como mediadora para o aprendizado do português, em sua modalidade escrita, desde os anos iniciais de aprendizagem.

Palavras-chave: Surdos. Ensino Superior. Histórico Escolar. Escrita em Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Conflicts and controversies always marked the deaf people's education history that until these days are maintained, front to some subjects, for example, the written portuguese language in the bilingual perspective. Thus, according to Lacerda and Lodi, the focus of the debate had always been related to linguistic matters. The educational programs directed to the deaf student, until now, failed to achieve the desired success, especially if we consider these students' arrival to High Education and the society's beliefs that they are not able to write well in Portuguese. To move on into this subject, the main goal of this academic work was: to analyze if there is coherence or not in the deaf students' development in the portuguese language, compared to the grades reported in the high schools and university school Records considering the teachers and students opinions. The specific purpose was: to analyze the teachers' and students' reports about the student's development; investigate mishaps that may have occurred in the acquisition of the portuguese as L2, identified by deaf students and teachers of LP of higher education. The theoretical foundation had contributions of authors such as Quadros, Almeida, Goldfeld, Lodi, Lacerda, Fernandes, Cavalcanti, Stumpf, Bardin, Soares, among others, which remarked about methods to be adopted aiming to improve those students' writing. The investigation used the qualitative research method and Bardin's content analysis as a reference for data analysis. The research's results allowed us to recognize that students' grades during high school and College do not reveal significant differences. As for the teachers' opinions, the lack of adequate methodologies for those students still is an obstacle to reaching good writing in portuguese as L2. The students consider that the difficulty they fell with written portuguese is due to learning LP, in its written modality, as their L1, without Libras as a mediator. Bilingual education has been the worldwide suggestion, as the proposal that best fits deaf people's educational needs, as long as they have sign language as a mediator for portuguese learning, in its written modality, from the very beginning.

Key-words: Deaf People. High Education. School Records. Written Portuguesas.

SUMÁRIO

RESUMO	12
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O LUGAR DE ONDE FALAMOS	18
1.1 – A Trajetória Escolar do Surdo na Escola Inclusiva.....	26
1.2 – O recurso da acessibilidade como apoio para melhorar a competência linguística do surdo no Ensino Superior: aspectos legais.....	33
CAPÍTULO 2 – A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: DADOS DE PESQUISA	39
2.1 – Por que a aquisição da escrita em Língua Portuguesa por surdos?.....	39
2.2 – As propostas para aquisição da escrita.....	41
CAPÍTULO 3 – É DIFÍCIL PARA OS SURDOS ESCREVEREM EM PORTUGUÊS?	47
3.1 – O que dizem os teóricos sobre as dificuldades de aquisição da escrita em Língua Portuguesa por surdos?.....	48
3.2 – O que expressam os resultados expostos no Histórico Escolar dos alunos surdos: o que revela esta pesquisa.....	51
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	57
4.1 – Características da pesquisa.....	57
4.2 – Local da pesquisa.....	57
4.3 – Seleção dos participantes.....	58
4.4 – Procedimentos de coleta.....	58
4.4.1 – Corpus da pesquisa.....	59
4.5 – Procedimentos de análise.....	59
4.6 – Aspectos éticos.....	60
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61

5.1 – Descrição detalhada de respostas dos alunos entrevistados...	64
5.1.1 – Relato dos alunos surdos da graduação e Pós-graduação.....	64
5.1.2 – Gráficos que apresentam dados complementares.....	77
5.2 – Relatos de professores do Ensino Superior sobre a escrita de surdos estudantes de Graduação e Pós-graduação.....	81
5.3 – Comparando dados.....	94
CONCLUSÕES.....	99
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES.....	109

INTRODUÇÃO

A construção identitária de pessoas surdas se concebe dentro de uma cultura visual, considerando que a sua língua é vista no corpo do outro. A esse respeito, explicam que os surdos veem a língua produzida pelo outro através do olhar, das mãos, das expressões faciais e do corpo. Uma língua que é visualizada no outro (GESUELI 2006; QUADROS, 2006).

O surdo pertence a uma comunidade de minoria linguística e, também cultural, que carrega em si especificidades próprias, compreendida como uma diferença na multiplicidade humana. Tal diferença precisa ser percebida, não como uma construção solitária, mas como um processo de construção multicultural. A cultura surda enquanto diferença é constituída numa atividade criadora, organizada por uma forma de ação e atuação visual.

Circula na sociedade a crença de que surdos não escrevem bem em língua portuguesa e que sua produção textual não apresentará as características estruturais tais como: elementos de ligação, flexão verbal de gênero, número da LP como elementos de ligação, flexão verbal, de gênero, número, entre outros, mantendo sempre a estrutura da Libras. A formação inicial de professores para o ensino do português como 2ª língua, é insuficiente, pois na maioria dos casos a metodologia do Ensino Superior trata o ensino da LP como 1ª língua se pautando com o que é feito para os ouvintes.

Portanto, é importante destacar que ao lidar com a questão da dificuldade na linguagem escrita, oriunda desde a aquisição tardia de uma língua, pois a maioria dos surdos é filho de pais ouvintes, e ainda é possível encontrarmos famílias com limitada compreensão a respeito da linguagem e sua importância em relação ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, as notas geralmente apresentadas nos históricos escolares, mostram um bom resultado, e o que ouvimos, principalmente, dos docentes do ensino superior que existem muitas dificuldades na escrita em língua portuguesa por esse aluno.

O objetivo geral deste trabalho é analisar se existe ou não coerência do desempenho acadêmico em língua portuguesa de alunos surdos, comparando as notas registradas no histórico escolar do ensino médio e da graduação

considerando os relatos de docentes e discentes que participaram. Com os objetivos específicos procuramos: analisar as justificativas que os docentes expressaram sobre o desempenho dos alunos e aquelas trazidas pelos próprios discentes; investigar percalços que podem ter ocorrido na aquisição do português como L2, identificados pelos estudantes surdos e professores da LP do ensino superior.

Realizamos um levantamento em sites oficiais credenciados, através de teses e dissertações, artigos, livros, e é importante registrar que após intensa pesquisa, não identificamos trabalhos que trouxessem o tema que adotamos neste estudo, motivo pelo qual destacamos a relevância com que o mesmo se reveste.

No contexto pesquisado, partimos da diferença de estrutura entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), afirmado pela grande maioria de autores que tratam do tema tais como: Quadros (1997, 2006); Fernandes (2003); Lodi (2004); Lacerda (2014, 2017); Lodi e Lacerda (2017), dentre outros. Esses mesmos autores concordam que a Libras pode ajudar muito na mediação para o aprendizado da língua portuguesa.

Identificamos através de comentários sobre as dificuldades de surdos, na aquisição da língua portuguesa escrita, tais como afirma Cavalcanti (2011) que em artigo traz questões sobre a temática, afirmando que essa situação ainda se mantém, pelo fato de requerer ações específicas, que na realidade não são observadas. Dizemos isso pelo fato da autora discutir sobre os fenômenos típicos da aquisição de uma segunda língua, na modalidade escrita por surdos, mediados pela Língua de Sinais, e a realidade que não se concretizou ainda.

Trazendo a discussão para o ensino superior podemos considerar que o ensino de língua portuguesa engloba a questão crucial da formação do professor como importância estratégica, um dos aspectos mais preocupantes na atualidade, no conjunto de dificuldades que compõem o contexto no qual esse aluno se situa. Salientando que o professor de língua portuguesa numa sala de aula inclusiva, na qual existam surdos e ouvintes, precisa estar apto a “problematizar seus pressupostos e perguntar-se: o que é ensinar essa língua para um grupo heterogêneo?” A partir das respostas encontradas, buscará estratégias que o direcionarão “para os conhecimentos sociolinguísticos, filosóficos, didáticos e técnicos.” (ALVES e CAVALCANTI, 2019, p.3).

A educação do surdo revela não só questões referentes aos seus limites e possibilidades como também ao desconhecimento de sua capacidade de aprendizagem. Observando a dificuldade da escrita do português pelos alunos surdos, no ensino superior, e a preocupação enfrentada pelos professores na avaliação dessa modalidade, buscamos elucidar alguns critérios que possam ser considerados no momento da avaliação da escrita desses alunos. E esses estudantes como se sentem?

É sabido que existe uma crença na sociedade de que o surdo não consegue escrever bem em língua portuguesa. Trazendo algumas questões que precisam de respostas perguntamos: Em que fundamentos esse conceito se baseia? De princípio, entendemos que há uma discordância entre essa afirmativa e as notas do ensino médio e graduação, na disciplina língua portuguesa. Como explicar o desempenho sempre muito positivo desses estudantes e as reclamações dos docentes e deles próprios? O que levavam os professores a considerar essa escrita? Que critérios eram levados em conta para tal avaliação? O que o professor na sua formação teve como capacitação? Por que não observamos a qualidade da escrita desses surdos em consonância com as notas a elas atribuídas durante sua trajetória escolar? E esses estudantes, como analisam seu aprendizado?

Estes foram os principais problemas que estudamos ao longo dessa pesquisa.

CAPÍTULO 1

O LUGAR DE ONDE FALAMOS

O olhar de Vygotsky sobre a criança com deficiência e suas contribuições significativas, no que se refere a área da surdez, é o lugar de onde as possibilidades de investigação e intervenção que a teoria histórico-cultural, apresenta à educação da pessoa surda, buscamos nos debruçar. Dentre suas pesquisas, encontramos sustentação teórica em defesa da Língua de Sinais, como via imprescindível para o trabalho educacional com crianças surdas (SOUZA, 2021, p.250).

O período entre 1880 e 1960, era preponderante o discurso ouvinte centrado, prioritariamente, na correção do corpo disforme do surdo com a finalidade de alcançar padrões, ditos normais, nos moldes do modelo ouvinte (Lodi, 2004). Nessa perspectiva, as singularidades inerentes à pessoa surda constituíam alterações patológicas e que deveriam ser amenizadas através das práticas clínico-pedagógicas com o fim de desenvolver a oralidade por meio do treino articulatório e o reestabelecimento da audição com o uso de aparelhos.

As narrativas de pessoas surdas que vivenciaram essas experiências são marcadas pelas “*cicatrices*” da falta de conhecimentos, por parte dos educadores, no que se refere a formação dessa minoria linguística. Alguns, até quase o final do século passado, não conseguiram avançar, no contexto escolar que lhes era proposto, com a imposição da oralização para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Outros foram passíveis e se submeteram as “*adaptações*” para sua formação, o que os marcou como pessoas que não alcançavam um avanço, considerável, no aprendizado. Não obstante, consideremos os que, com muito esforço, buscaram superar o que lhes eram “*imposto*”, como metodologia de ensino, baseado nos moldes ouvintistas, chegando a ocupar os espaços acadêmicos como, a educação superior.

No entanto, em 1980, surgiram os movimentos mundiais beneficiando a implementação de uma política bilíngue que vislumbra a possibilidade de o surdo desenvolver a Língua de Sinais como L1, enquanto a língua oral, na sua modalidade escrita, como L2 (LODI, 2004; PAIVA & MELO, 2017). É notável a possibilidade de perceber o quanto são necessárias essas mudanças de perspectivas, numa nova

concepção para um novo modelo na formação da educação de surdos. No entanto, podemos perceber que a concretização da proposta do ensino bilíngue para surdos ainda precise de adequações nos espaços educacionais, oportunizando ao aluno surdo condições para a aquisição do conhecimento por meio de sua L1, bem como a L2, em sua modalidade escrita.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras foi reconhecida legalmente como meio de comunicação de surdos brasileiros, por meio da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), Estes documentos representam um marco histórico para a comunidade surda do Brasil, no que concerne ao reconhecimento de sua cultura e identidade, o acesso à educação e o exercício da cidadania, ainda que, a forma de comunicação do surdo, entendida como não língua, ainda seja disseminada socialmente, mesmo com leis regulamentadoras da língua de sinais.

Nessa perspectiva, após o reconhecimento da Libras como sistema linguístico de natureza visuo-motora e com estrutura gramatical própria, passando a ser a língua de instrução dos alunos surdos, o Decreto 5.626/05 norteia as práticas de respeito, inclusão e acessibilidade e diversas conquistas passam a ser asseguradas a comunidade surda brasileira.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras, teve seu reconhecimento como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, por meio da Lei 10.436/02. Entretanto, o artigo 4º parágrafo único, afirma que a língua de sinais não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Nesse sentido, com a regulamentação da referida lei, como o Decreto 5626/05, que aponta parâmetros para o ensino com a proposta bilíngue, na qual “a língua de sinais e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução em todo processo educativo” (PEREIRA, 2016, p.889).

Elencamos algumas orientações que o Decreto citado acima, dispõe: a Libras deve ser ministrada como disciplina obrigatória no ensino superior, nos cursos de pedagogia, fonoaudiologia, educação especial, e licenciaturas sendo optativa nos demais cursos; ser divulgada em todos os níveis escolares, em órgãos e departamentos de empresas públicas e particulares; em cursos superiores de Letras-Libras; na formação de Instrutores de Libras; na formação do Tradutor Intérprete de Libras e Português (TILSP) a nível superior, entre outras conquistas.

Nas políticas linguísticas, a Libras deverá constar como língua de instrução e o Português como segunda língua, nas políticas inclusiva a língua de instrução é a Língua Portuguesa e a Libras se configura como um instrumento para o acesso à língua majoritária (CARVALHO, CAVALCANTI e SILVA 2019, p.9).

Em conformidade com a Lei 10.436/02 e com o Decreto acima comentados, percebemos algumas consequências e vários desdobramentos em termos de planejamento linguístico, com uma série de ações de implantação, implementação e propagação da Libras no Brasil, e as adequações da língua portuguesa - como L2 – no intuito de promover ingresso das pessoas surdas à educação, sendo considerado também, os exames institucionais, sendo estas, as avaliações de seleção de candidatos e estudantes, como provas de seleção de ingresso no Ensino Médio, Ensino Superior entre outras, além de avaliações em sala de aula, entre eles, testes e provas.

Nessa perspectiva, salientamos, mais uma vez, com base na Lei de Libras no Art 4º parágrafo único que a Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa e, de acordo com os parâmetros do Decreto 5.626/05, que norteiam o ensino bilíngue para a pessoa surda, o ensino da língua portuguesa, estará presente em todo processo educativo do estudante surdo às políticas linguísticas e de inclusão, tornaram possível que os surdos adentrassem em diversos espaços, de forma a oportunizar que a comunidade surda experienciasse importantes mudanças.

Corroborando esse cenário, as universidades, assim como as demais instituições de ensino, devem, portanto, implementar medidas que assegurem o acesso à comunicação, à informação e à educação (Decreto no 5.626/2005). Esse movimento social, político e legal - atuando em território hierarquizado e com fronteiras epistemológicas demarcadas - revela a necessidade de que as instituições educacionais reconheçam a existência de um outro sujeito em contexto de diferença. Essa dinâmica proporciona o acolhimento do jeito surdo de ser, retirando os surdos da condição de sujeitos idênticos e amorfos⁶ (Han, 2018). Pode-se dizer que, no momento que se manifesta na educação de surdos a diferença cultural e valorativa pertencente à comunidade surda (PAIVA & MELO, 2021, p. 91-92).

Com o uso de uma língua de modalidade visuo-motora, diferente da língua majoritária de seu país, de modalidade oral/auditiva, o surdo é um sujeito bicultural, tendo sua cultura como marca de interação social por meio do uso de sua Língua de Sinais - L1, havendo uma “relação ao fato de que o desenvolvimento da linguagem depende do acesso à comunicação frequente e consistente, e da interação da

criança com um meio linguístico adequado” (TEIXEIRA, 2019, p.4) sendo este, falado ou sinalizado e é essencial que ambas as línguas, Libras e língua portuguesa, estejam presentes no contexto escolar.

As implicações desse processo de interação, pelo plano visual-motor como é reconhecida a L1 do aluno surdo, oportuniza uma melhor convivência entre professor e aluno surdo e, conseqüentemente, o avanço do desenvolvimento do aluno surdo, tanto em língua de sinais quanto em língua portuguesa, preferencialmente escrita. Nessa perspectiva, consideramos a relevância de que haja interação entre estas línguas, que se apresentam no contexto da escola inclusiva, com o intuito de desenvolver plenamente o aprendiz surdo, ampliando sua capacidade cognitiva, linguística e social.

A língua de sinais é reconhecida como a língua natural da comunidade surda e sua aquisição, exerce função comunicativa, possibilitando que eles apreendam sobre o mundo que os rodeiam.

A realidade da maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, como já mencionamos, vindo a adquirir a língua de sinais, quando chegam às escolas, portanto, tardiamente. Nesse contexto, a condição bilíngue dos surdos, filosofia que considera as singularidades linguísticas desses estudantes, mostra que eles devem desenvolvê-la como primeira língua (L1).

No tocante a “aquisição da língua majoritária escrita em um país grafocêntrico, a perspectiva bilíngue” (CARVALHO, CAVALCANTI e SILVA 2019, p.320) defende que ela deve ser considerada como segunda língua e a língua de sinais como língua natural dos surdos. Devemos partir desse pressuposto para o ensino da língua escrita na escolarização dos surdos com estratégias metodológicas de ensino para uma segunda língua. Ante o exposto, é necessário destacar a importância da língua portuguesa, preferencialmente escrita, para os surdos brasileiros de acordo com o que a Lei 10.436/02 determina.

Com uso das novas tecnologias é perceptível um grande avanço no uso de ferramentas nos espaços educacionais, promovendo desenvolvimento e aprendizado no que se refere ao desempenho de alunos surdos, além de minimizar as entraves na comunicação entre eles e os ouvintes. Com o uso das redes sociais, aplicativos e programas que inserem de forma mais significativa estes alunos nos contextos sociais, também sugere maior empenho no aprendizado da língua de maior circulação em nosso país, o português escrito.

No entanto, pesquisadores como, Cavalcanti, (2011); Lacerda e Lodi, (2014); Daroque, (2011), entre outros, postulam sobre a necessidade de aprender a língua portuguesa como L2, sendo imprescindível para o sujeito surdo a apropriação da leitura e da escrita para o convívio social e suas diversas interações e práticas, além do acesso à tecnologia, presente no mundo atual, que viabiliza a informação para a formação educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), Nº 13.146 de 06 de julho de 2015, no Art 1º destina, assegura e promove, em condições igualitárias, “o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), marca uma mudança paradigmática da concepção jurídica e social, no que se refere aos conceitos que mudam a compreensão acerca da pessoa com deficiência, numa perspectiva patológica.

é imperativo que haja mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades (UNESCO, 1994, p. 6-7).

O que devemos entender sobre a pessoa com deficiência é aquela que tem possibilidade de se desenvolver, embora o senso comum considere sua deficiência aquela que o impossibilita física, mental ou sensorial e, em convívio com várias barreiras, se deparam com restrições que inviabilizam a participação plena e efetiva nos espaços educacionais e na sociedade em condições igualitárias com as demais pessoas.

Sob os aspectos legais, ficam assegurados os direitos da pessoa com deficiência, buscando aperfeiçoamentos e formas de como minimizar ou mesmo extinguir, as barreiras enfrentadas por essas pessoas. O Decreto Lei 5.296/04 que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000 estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

A Lei Brasileira da Inclusão/2015, a Lei 13.846/2019 e a Lei 14.126/2021 trazem atualizações sobre a acessibilidade definindo no Art. 3º as barreiras como sendo todo o entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte a participação social do indivíduo, infringindo seus direitos à acessibilidade.

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à

liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (BRASIL, 2015).

Destacamos as falhas atitudinais que podem ser segregantes, quando perpetuamos conceitos ultrapassados que impossibilitam as pessoas com deficiência desenvolverem suas capacidades plenas. Nessa perspectiva, retomamos à luz do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei Nº 10.436/02, que objetiva o acesso à escola pelos alunos surdos, discorre sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, bem como, a formação e a certificação de professor, Instrutor e TILSP, o ensino da língua portuguesa como L2 para esses sujeitos e a organização da educação bilíngue (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

Entendemos que, a escola é considerada como espaço importante na formação educacional pensando em um ensino que promova a formação de sujeitos conscientes, críticos e autores na construção do seu próprio conhecimento, apresentam propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua, mostrando as variedades e pluralidade de uso inerentes a qualquer idioma. Observamos no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (1997, p. 23). É na percepção das situações discursivas que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua, no caso do surdo a L2.

Inicialmente, compete aos educadores da área de línguas se especializarem nos conhecimentos em relação a Libras, no intuito de apresentar as condições

necessárias para os estudantes surdos interagirem com o grupo heterogêneo no ambiente escolar. Outrossim, a instituição de ensino precisa fazer valer os direitos humanos e garantir às minorias o acolhimento afetivo, bem como os meios adequados às suas demandas, que são, antes de tudo, sociais (LIMA e CAVALCANTI, 2019, p.17).

Entendemos que, por meio da interação enquanto atividade privilegiada à produção da linguagem e à constituição do sujeito, a prática da linguagem é postulada nos trabalhos de Vygotsky que, revelam estudos sócio-psicológicos relevantes, o pesquisador concebe como um processo dialógico a relação entre pensamento e palavra. Para Vygotsky (1984), a linguagem é fruto de um processo maior, que não é individual e se estabelece com a ajuda do outro, numa relação construída pela interação.

As metodologias propostas para o aprendizado do aluno surdo, precisam estar ancoradas na sua condição bilíngue, nos espaços escolares. É relevante ser considerado pelo professor ou mesmo com o apoio do TILSP, as condições específicas necessárias para o aprendizado, buscando as recomendações que subsidiam a escolarização do aprendiz surdo.

Reconhecer a condição bilíngue do aluno surdo implica, de acordo com Lacerda e Lodi (2014), conferir o seu direito linguístico, assegurando a interação destes com usuários da língua de sinais como também da língua portuguesa, garantindo o pleno desenvolvimento dessa criança, por meio do uso de sua língua natural como primeira língua e a língua majoritária do Brasil como segunda língua. A interação com interlocutores da língua de sinais, o mais cedo possível, possibilitará a criança surda tenha um acesso, não fragmentado, com o mundo e com a linguagem (LACERDA; LODI, 2014, p. 14).

Diante da longa tradição de oralismo e as desigualdades historicamente constituídas que marcaram a história da educação dos surdos, o bilinguismo ainda apresenta muitas dificuldades para sua operacionalização.

Segundo Daroque (2011, p.20), é notável que os surdos frequentadores atuais do Ensino Superior que tiveram forte influência da filosofia oralista, como também “das práticas bimodais da Comunicação Total, que perpassaram sua formação na educação básica”, tendo em vista sua formação, ter ocorrido nos moldes da educação de ouvintes, que não tiveram nos anos iniciais de sua formação

a Libras como L1, uma vez que a esta língua não se atribuía a importância que possui, atualmente, como podemos ler abaixo:

Instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p.7).

O enfrentamento dessa realidade gerou pesquisas que buscavam caminhos norteadores para a realidade da educação de surdos, na época. Alguns achados apontaram para as línguas de sinais como a modalidade de uma língua acessível aos surdos, devendo ser agregada às práticas educacionais, fortalecendo propostas que busquem o progresso integral da pessoa surda (LACERDA e LODI, 2014; ALMEIDA, 2016).

Notadamente, pesquisadores da área tem comprovado por meio de suas publicações, conforme discorremos em nossos estudos, a importância da língua de sinais, L1 de surdos, como sendo o caminho para o bom desenvolvimento pedagógico destes alunos. A Libras é imprescindível para a compreensão textual e assimilação dos conteúdos, corroborando com o bom desempenho na escrita. Sendo percebida pelos olhos, significa considerar que a escola pode nortear suas práticas de ensino-aprendizagem, por meio de propostas que explorem estratégias didático-pedagógicas, com a finalidade de explorar meios e condições favoráveis com objetivos específicos, considerando o conhecimento do aluno surdo, seu modo de ser, proceder, existir enquanto processo distinto pelo qual se constroem suas singularidades.

Segundo Fernandes (2006, p. 28), no que concerne à educação da pessoa surda, “a mediação da língua de sinais em todos os contextos de interação e aprendizagem, destacando-se aí o ensino de língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua no currículo escolar”. Ela continua comentando que é imprescindível, o direcionamento através dos conhecimentos construídos pela L1, língua de referência da pessoa surda, viabilizando a aproximação com a segunda língua, a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, sua L2. Afirma ainda, (2006, p.28) que “o ambiente escolar se apresentando de forma desorganizada é uma das causas da desorganização do pensamento do surdo, refletido na leitura e nas produções textuais”.

Conforme já foi dito anteriormente, o enunciado da Lei de Libras em seu parágrafo único, do Art. 4º descreve que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

A exigência do domínio da língua oficial do país, tem o apoio da Libras, de modo geral, para a compreensão da língua portuguesa, confinada à sala de aula ou restrito aos usuários, sendo comumente, membros da comunidade escolar. Tal apoio é geralmente oferecido na sala de aula, pelos que têm conhecimento da Língua de Sinais, e na ausência de professores bilíngues, como já mencionamos antes, os sistemas educacionais têm oferecido o TILSP (FERNANDES, 2017; CAROLINE, 2020).

Embora seja, reconhecidamente, a hegemonia e o papel de prestígio ocupado pelo português como língua majoritária na escola, se faz necessário trazer a reflexão uma agenda de políticas linguísticas nacionais que orienta para que seja prioritária a ação da aquisição da Libras como L1 na infância. Ampliando a circulação comunitária da Libras como referência indispensável de identificação e conexão das crianças surdas nas escolas bilíngues (CAROLINE, 2020).

Na perspectiva, da educação bilíngue, a oferta de escolas inclusivas, de acordo com a política de educação especial não há garantia de acesso ou direto à Libras na infância, uma vez que a aquisição da língua passaria por um processo de apropriação linguística pelo português, falado e escrito, sendo o cerne principal da língua o “processo de aprendizagem e não está garantida a interação das crianças surdas com seus pares surdos e profissionais (surdos e ouvintes) com proficiência em Libras” (CAROLINE, 2020, p.9).

Entendemos que a Libras, como L1, desde a infância e em todo processo de escolarização, promove o aproveitamento adequado para a formação educacional e humanização de crianças surdas, o que depende de políticas de educação inclusiva e de políticas linguísticas.

1.1 - A trajetória escolar do surdo na escola inclusiva

Pesquisadores têm buscado refletir sobre as práticas educativas, nas escolas, com o intuito de que por meio da pluralidade dos vários sujeitos e suas formas de interação diversificadas, a busca pela construção de conhecimentos e constituição da intersubjetividade, visando compreender como se dá o funcionamento e suas

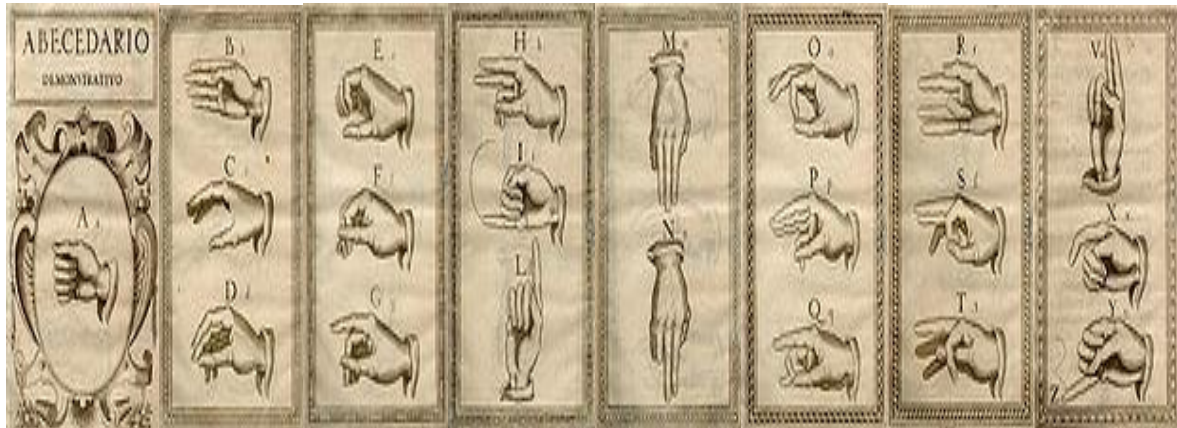
dinâmicas vivenciadas nesse contexto (LODI, 2017; LACERDA, 2014; STROBEL, 2006).

O foco sobre a prática educacional nos diversos espaços escolares, onde estão envolvidos sujeitos surdos, favorece uma perspectiva de discussão diante de peculiaridades inerentes a esses sujeitos, bem como as dinâmicas envolvidas em sala de aula que nos leva a refletir sobre o papel da escola e dos sujeitos envolvidos nessa construção. A proposta de uma educação inclusiva de qualidade voltada para os alunos surdos é um desafio, demonstrando a necessidade que o sistema educacional seja reestruturado.

A trajetória escolar dos surdos é marcada por muitas dificuldades, além de serem deixados à margem do convívio social, embora mais recentemente estejamos vivenciando mudanças, dinamizando muitas ações que poderão ajudar na aprendizagem. Ações estas, voltadas para a adoção de metodologias, que trazem mais facilidades para que ele consiga adquirir a segunda língua, na perspectiva do bilinguismo, como a mediação da Libras, o uso de recursos visuais, explorando o texto em português através da comunicação em Língua de Sinais, etc...

No cenário mundial nada disso aconteceu e, inicialmente, na história era considerado que o surdo precisava se comunicar através da língua dos ouvintes, uma língua oral. Vários nomes se destacam como base histórica da educação de surdos, entre eles nomes como Girolamo Cardano, médico e filósofo italiano, que tinha um filho surdo e reconhecia a surdez como um não impedimento para o desenvolvimento da aprendizagem; Juan Pablo Bonet, publicou o primeiro livro de educação de surdos do mundo intitulado “Reduction De Las Letras, Y Arte Para Ensenar a Hablar Los Mudos”, no ano de 1620, em Madrid, na Espanha, utilizava a técnica do alfabeto digital e a escrita e da Língua de Sinais para ensinar a leitura para o surdo por meio da manipulação dos órgãos fonoarticulatórios. Como já mencionamos acima, nesse período se destacavam as propostas educacionais oralistas, que propunham uma normatização para os surdos (ROCHA, 2008).

FIGURA 1 - O Alfabeto na Língua de Sinais, Publicado no Livro "Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos", Pablo Bonet



Fonte: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34852/1/2018_GilmarGarciaMarcelino.pdf

Segundo (ROCHA, 2008), comenta que o mais importante dos representantes, na abordagem gestualista, é o método empregado pelo abade Charles Michel de L'Epeé (1712-1789) que através de sua contribuição proporcionava o acesso a comunicação por meio de sua filosofia manualista. Essa filosofia consistia em um sistema de sinais metódicos que combinavam sinais utilizados pelos surdos com a gramática sinalizada francesa, possibilitando aos surdos ler, escrever e compreender o que lhes era dito para formação de professores em sua própria casa. Criou também a primeira escola para surdos, em 1775, com aulas coletivas e nelas professores e alunos faziam uso dos sinais metódicos. Deu impulso ao uso da Língua de Sinais que foi "concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação." (LACERDA, 1998, p.3).

Samuel Heinicke, em ano de 1778, em Leipzig, fundou a primeira escola de oralismo para surdos, em oposição a Língua de Sinais, atribuindo grande valor a fala. O Século XVIII surge como um divisor de águas na educação de surdos, conforme Goldfeld (2002) comenta, na perspectiva quantitativa houve aumento das escolas e qualitativa maior evidência no uso da Língua de Sinais.

Thomas H. Gallaudet, professor americano interessado na educação de surdos, que viaja para Europa no intuito de aprender um método que pudesse ser implantado para o ensino de uma língua para a pessoa surda (ROCHA, 2008). Na Inglaterra, em 1815, Gallaudet encontrou resistência com a família Braidwood para

ensinar o método oral, o que o direcionou a optar pelo método manual utilizado (senhas metódicas), na França, por L'Epée, e em 1817 “fundou a primeira escola para educação de surdos nos EUA” (GOLDFELD, 2002, p. 30). A sinalização tinha forte influência da Língua de Sinais Francesa, com adaptações para o inglês.

Em 1850 se consolida a American Sign Language – ASL, sob forte influência do francês sinalizado, “passa a ser utilizada nas escolas, assim como ocorria na maior parte dos países europeus”. Nesse período há um aumento “no grau de escolarização dos surdos”, dada a clareza em assimilar os conteúdos disciplinares que eram ministrados em língua de sinais (GOLDFELD, 2002, p.30).

A partir de 1860 o método oral começa a ganhar um número maior de adeptos que o defende, sendo notório até os dias de hoje essa adesão, com o argumento de que a “a língua de sinais seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral” (GOLDFELD, 2002, p.30). A proibição da sinalização se deu a partir do resultado da votação no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, no ano de 1880, com forte influência de Alexander Graham (GOLDFELD, 2002, p.31).

A oralização, como filosofia de ensino, como revelam os estudos em aquisição da linguagem de crianças surdas, o seu avanço e desenvolvimento obedece às mesmas fases de crianças ouvintes, “pois seguem princípios universais como a existência de um viés substantivo e a relação entre o tamanho do vocábulo e da complexidade gramatical” (SILVA, 2015, p.59-61), revelando que, independe da modalidade por meio da qual a língua é transmitida, podendo ser em sinais ou oral.

O insucesso da concepção do modelo clínico que, segundo Goldfeld (2002, p.90), destaca ser inconcebível para uma criança surda, com surdez severa ou profunda, por não ter condições de adquirir uma língua oral apenas pelo diálogo, mas, necessitará “sempre de terapia fonoaudiológica que possa oferecer estimulação da língua oral”. Nessa perspectiva, essa prática tem sido alvo de resistência pela comunidade surda e pesquisadores, dado os limites que apresenta, um ensino baseado em palavras isoladas, de forma descontextualizadas, que não possibilita contextos dialógicos, permitindo a compreensão do sentido e significado das palavras, condição *sine qua non* para o indivíduo em suas interações sociais.

Nesse caminhar, surgiram no cenário internacional, metodologias que permearam o contexto da educação de surdos. A filosofia oralista limitava a linguagem a sua forma oral, na tentativa de normatização do sujeito surdo, pois acredita que a comunicação só era concebida de forma oral, havia o estímulo do

resíduo auditivo e a reabilitação da fala, não sendo permitido o uso da língua de sinais. No Brasil, a história se repete:

Muitos sujeitos surdos foram triados, avaliados e encaminhados a classes especiais em escolas públicas em cidades do interior, e, nas capitais, foi estimulada a criação de instituições de reabilitação particulares. Desta fase, até uns vinte anos atrás, a educação de surdos caracterizou-se pelo predomínio de modelos clínicos, nos quais, em detrimento dos objetivos educacionais, estavam em prioridade os objetivos de reabilitação. Persistiu a aplicação de inúmeros métodos oralistas, geralmente estrangeiros, buscando estratégias de ensino que poderiam transformar em realidade o desejo de ver os sujeitos surdos falando e ouvindo, fazendo com que os órgãos governamentais dessem enormes verbas para a aquisição de equipamentos que pudessem potencializar os restos auditivos. Do mesmo modo, houve projetos de formação de professores leigos que muitas vezes faziam o papel de fonoaudiólogos, ficando assim a proposta educacional direcionada somente para a reabilitação de fala aos sujeitos surdos (STROBEL, 2006, p. 250).

Portanto, o oralismo, não pensava na aquisição de uma língua para quem não possuía a audição, principal fonte de recepção da comunicação do outro ouvinte, a reabilitação da fala, sem considerar em nenhum momento, a Língua de Sinais.

Goldfeld (2002), elenca alguns dos pontos em que o oralismo revela suas fragilidades, dentre eles: ignorar as dificuldades que o atraso de linguagem cria, com o aprendizado da língua de forma sistematizada, considerando apenas na necessidade da oralização do surdo; metodologias utilizadas pelo oralismo que se aproximam das usadas no ensino de línguas estrangeiras, para o ensino oral de crianças surdas, ainda que alcance a oralização, será iminente o atraso de linguagem. Ainda destaca não ser considerado “os aspectos cognitivos que são determinados pela linguagem e pela cultura que deve ser utilizado para transmissão de conteúdos” (GOLDFELD, 2002, p.94-95), o oralismo considera, exclusivamente, o canal auditivo-oral, no sentido de conduzir o surdo a oralização e sem o *input* de sua língua natural, o déficit na aprendizagem fica comprometida, fato que é mostrado pela história da educação de surdos, desde a implantação do oralismo no mundo.

Com o fracasso do oralismo puro, surge na década de 60, uma junção da língua de sinais, oralismo e outras técnicas, que permitiam ao surdo o uso simultâneo de qualquer dessas técnicas; como alternativa de comunicação, dando espaço para uma nova concepção a Comunicação Total. Esta filosofia empregava a prática que envolvia sinais, fala e outros recursos manuais (*pidgin*, *cued speech*, alfabeto dactilológico, leitura orofacial, dentre outros). No entanto, sua modalidade

mista evidenciava um problema que seria, a mistura de duas línguas com gramáticas distintas, resultando numa outra modalidade prática que recebe o nome de bimodalismo¹ que possibilita o uso inadequado da Língua de Sinais (STROBEL, 2008).

Na década de 70, chega ao Brasil, através da Professora Ivete Vasconcelos da Escola Santa Cecília (para surdos), no Rio de Janeiro, hoje Escola Ivete Vasconcelos, a comunicação total teve seu emprego. Contando com a ajuda de Marta Ciccone que divulgou esta filosofia, embora diante da sua proposta não foi possível ganhar muitos mais adeptos, embora ainda hoje existam turmas que buscam consagrar esta filosofia.

Assim, podemos considerar que não ocorreram grandes modificações no desempenho acadêmico dos alunos surdos, uma vez que ele ainda é marcado por limitações, mesmo quando se trata do emprego de outra filosofia educacional, diferente do oralismo: o bilinguismo, filosofia atualmente adotada no Brasil com a expectativa de que o percurso até então empregado para a educação de surdos pudesse ser corrigido. A prática, a partir dessa filosofia, em quase duas décadas de uso, ainda não se apresenta como uma questão resolvida. Fatores diversos envolvidos no seu emprego não foram, até o momento, devidamente trabalhados pela escola, uma vez que a proposta de aquisição de duas línguas pelo surdo demanda uma infraestrutura que vai desde a utilização de recursos materiais e humanos (incluindo apoio aos pais) até a consciência da escola no tocante ao papel que tem de exercer (CAVALCANTI, 2011, p.3).

Com essa proposta, surgem alternativas educacionais voltadas para uma educação numa formação bilíngue, adquirir como primeira língua a língua de sinais e, como segunda língua, a língua portuguesa, língua oficial do nosso país de acordo com Goldfeld, (2002). Nesse contexto, percebemos que o objetivo central está voltado para que a educação da criança surda tenha um desenvolvimento cognitivo-linguístico eficaz, dentro do que lhe possibilita o acesso às duas línguas.

Majoritariamente, os surdos no Brasil não têm acesso a uma escolarização que contemple suas necessidades linguísticas, curriculares, sociais e culturais, desde os primeiros anos de vida, que atualmente orientam para o bilinguismo. Ocupam espaços como, classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista e/ou bimodais, com o objetivo de que seja atingida a perspectiva ouvinte,

¹ Segundo Almeida (2000, p.16) o bimodalismo assujeita o surdo à língua majoritária e é usada geralmente com sinalizadores ouvintes, que não dominam completamente os sinais. Na prática, o ouvinte acaba privilegiando a oralidade em detrimento da língua de sinais ou de outras formas de comunicação. Os sinais convertem-se num arranjo dentro da estrutura do português. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252553>> acesso em: 13.06.2020.

“Lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo em língua portuguesa” (LACERDA e LODI, 2014, p.14).

Notadamente, nas minhas experiências em sala de aula, como TILSP, percebemos o quanto as práticas educacionais têm seu foco maior, porque não dizer unicamente, nos modos da língua majoritária.

Na ausência dos TILSP, quando o professor não é bilíngue, o que representa a maioria dos docentes é perceptível o comprometimento da interação entre surdos e ouvintes. O aluno surdo tem uma participação parcial dos conteúdos, e a desmotivação é muito grande pela falta de acesso ou total exclusão das informações, pois a responsabilidade de ensinar é do professor. A impossibilidade de comunicação do aluno surdo com o professor ouvinte, compromete o desempenho e a participação em sala de aula, fragilizando a proposta de ensino, numa perspectiva bilíngue.

Desse modo, conforme afirma Lodi, (2004, p.31), aos que se habilitam a trabalhar no contexto da educação de surdos precisam “fazê-lo a partir de uma visão da heterogeneidade constitutiva das relações sociais e linguísticas”, sendo indispensável que haja uma política educacional norteada para a diversidade social e cultural. A conjuntura na qual está firmada o respeito pela diversidade possibilitará aos professores compreenderem estes alunos por meio dos aspectos inerentes ao grupo social que são pertencentes, e assim “possam reconhecer como e porque os mecanismos de resistência são construídos” (LODI, 2004, p.31).

Considera Cavalcanti (2011), que a proposta de aquisição de duas línguas pelo surdo requer uma infraestrutura que demanda desde a utilização de recursos materiais e humanos (incluindo apoio aos pais) até a conscientização da comunidade escolar no que se refere ao papel que tem de exercer.

É recorrente o desconhecimento dos professores e da escola como um todo em relação à língua de sinais, associado a uma diminuição do trabalho em língua portuguesa. Esses fatores são determinantes para que sua ausência produza efeitos na prática docente, determinando a existência de condições que supram essas necessidades (CAVALCANTI et al., 2007).

Por outro lado, as recomendações do modelo bilíngue, que preveem a presença de instrutores, intérpretes, professores de apoio para todos os surdos, associadas à falta de critérios para distribuição desses alunos por sala e para cada um desses profissionais, transformam, muitas vezes, a atividade a ser desenvolvida em mais obstáculos inseridos nesse contexto (CAVALCANTI, 2003).

Com efeito, diz a autora, a educação inclusiva assume um paradigma voltado para a percepção do outro enquanto sujeito dotado de capacidades e possibilidades de evolução. Apostar na educação bilíngue é prover um ambiente de aprendizagem de qualidade, e a falta de aquisição de uma primeira língua sobre a qual eles possam refletir e construir os significados de outra língua, é fundamental. Esta descrição, até o momento, representou o cenário no qual se desenvolveu e ainda se desenvolve a aquisição da escrita em língua portuguesa para surdos na perspectiva bilíngue, uma vez que os elementos básicos para que tal ensino estimule a aprendizagem para o estudante surdo ainda são mantidos, na sua grande maioria. As transformações necessárias, tendo por base a ensino da língua portuguesa como L2 ainda não foram implementados na maioria das escolas brasileiras.

1.2- O recurso da acessibilidade como apoio para melhorar a competência linguística do surdo no Ensino Superior: aspectos legais

Definir acessibilidade está para além do senso comum, que entende e limita a compreensão ampla do conceito, que não está condicionada apenas ao uso dos espaços físicos, mas se estende pelo campo comunicacional, linguística e pedagógica, dando condições que viabilize a participação de pessoas nos vários âmbitos da vida sociais.

A acessibilidade está atrelada a condição fundamental no processo de inclusão, a observação das conquistas legais e as atitudinais compreendidas pelas ações pessoais, que considera o outro enquanto indivíduo capaz, aceitando suas diferenças. Recortamos da legislação brasileira, a definição de acessibilidade ao longo desse século:

a) Lei 7853/1989

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras² de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora

²TERMO CORRETO: pessoa com deficiência. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência

de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Regulamentada pelo Decreto Nº 3298/99.

b) Lei 10.098/2000

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Art. 2º Para os fins desta Lei é estabelecida a seguinte definição:

I – Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

c) Decreto Nº 5.296/2004.

Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e a Lei 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

d) Lei Brasileira de Inclusão – 13.146/2015

Disposições Gerais

Art. 3º - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O conceito de acessibilidade deve ser observado em sua amplitude, e não de forma restritiva, seu conceito valora um conjunto de dimensões múltiplas, complementares e indispensáveis para que seja possível um processo de efetiva inclusão. Segundo estudos desenvolvidos por Sassaki (2002, p.37), podemos identificar seis tipos de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

Destacamos, no Quadro 1, Acessibilidade Atitudinal e nas Comunicações. Dentre estes tipos de acessibilidade indicados acima, destacamos aqui, aqueles que, mais diretamente, estão inseridos no tema que estamos estudando. A acessibilidade atitudinal a qual os demais tipos estão ligados e a comunicacional àquela que diretamente se liga à questão - surdo e ouvinte.

QUADRO 1 – Apresentação da Definição e Práticas de Acessibilidade Atitudinal e Comunicacional

ESPECTRO DA ACESSIBILIDADE	DEFINIÇÕES	PRÁTICAS E EXEMPLOS RELACIONADOS ÀS IES
Acessibilidade Atitudinal	Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.	Essa acessibilidade pode ser notada quando existe, por parte dos gestores institucionais, o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência de acessibilidade atitudinal.
Acessibilidade nas Comunicações	É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, uso do computador portátil) e virtual.	Um dos exemplos de acessibilidade nas comunicações é a presença do intérprete na sala de aula em consonância com a Lei de Libras – e Decreto de Acessibilidade.

Fonte: Adaptado de Referenciais de Acessibilidade ao Ensino Superior (BRASIL, 2013, p.37-39).

É importante registrarmos a importância da acessibilidade atitudinal e que os demais tipos estão ligados a ela. A recomendação feita pelo Ministério da Educação aos gestores institucionais das IES sobre a necessidade de inserir a educação

inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), podem promover as mudanças que se fazem necessárias e dentre elas a implementação e/ou melhoria dos núcleos de acessibilidade para os estudantes, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), do Decreto de Acessibilidade (BRASIL, 2004), da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e demais dispositivos legais e políticos.

- a) Educação enquanto direito, assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado vitalício, possibilitando o bom desempenho de seus talentos e habilidades sensoriais, intelectuais e sociais, interesses e necessidades de aprendizagem, por meio da oferta de uma educação bilíngue, considerando a Libras como L1 e o português na sua modalidade escrita, tanto nas escolas e classes bilíngues, quanto em escolas inclusivas.
- b) Barreiras nas comunicações e informações que resultem em entraves ou obstáculos que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens pelos meios, dispositivos ou sistemas de comunicação;

Postulam, Santos, Meneses e Nunes (2006, p.31), que “conhecer as circunstâncias e condições particulares em que se produz o conhecimento é fundamental para poder aferir a diferença que esse conhecimento faz”, nessa perspectiva podemos entender o quão fundamental é o acesso ao conhecimento, para o aluno surdo e para todos os demais alunos, de forma a ter desenvolvida a capacidade e competência linguística.

O papel de uma educação no formato inclusivo, precisa delinear meios para uma boa convivência, acolhimento e principalmente de uma aprendizagem que propõe a aumentar a participação de todos educandos, no que se refere a Declaração de Salamanca, “é o meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos” (UNESCO, 1994), o alcance da educação inclusiva para o educando surdo ainda está suscetível a implementação de amplas mudanças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art 59º dispõe que os sistemas de ensino devem assegurar

aos alunos currículo, métodos, recursos e organizações específicos para o atendimento das necessidades desses educandos.

O disposto por meios legais e conquistas dessa comunidade, ainda encontra entraves que não viabilizam o acesso a uma educação bilíngue adequada para o aluno surdo, uma minoria linguística, entre outras que existem em nosso país, “não foram criadas condições ou um conjunto de medidas que subsidiassem a transição do oralismo para o bilinguismo” (CAVALCANTI, 2011, p. 10). De um modo geral, esses educandos, encontram pouco espaço para a diversidade linguística e cultural e estão frente a uma ditadura da maioria sobre a minoria.

Recentemente, a Lei 14.191/2021, altera a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos no seu Art. 2º, passando a vigorar acrescida do Capítulo V - A Educação Bilíngue para Surdos, que dentre outras coisas, orienta no Art. 60 - A que a modalidade de Educação escolar deve ser oferecida em Libras como primeira língua e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues para surdos, mantendo no Art. 79-C §2º - II programas de formação de pessoal especializado, dentre outras questões (BRASIL, 2021).

Em cerca de 100 (cem) anos de reflexão sobre como não educarmos surdos e, também, como não formarmos educadores de surdos, é tempo suficiente para reconhecermos “a importância da língua como instrumento de comunicação, mas também do seu papel no desenvolvimento dos processos cognitivos” (FERNANDES, 2003, p. 55).

Constituídos como minoria linguística em meio a uma sociedade, predominantemente ouvinte, o distanciamento dos surdos está mais para a postura discriminatória nos contextos sociais, do que para problemas ligados à surdez. Na falta do acolhimento pela maioria ouvinte, estes com seus pares que os acolhem de forma natural.

É necessário entendermos que os espaços que garantem a interlocução de surdos e ouvintes na sociedade se constituem na essência do bilinguismo. Os contextos que lidam com diferenças são potencializados nas práticas educativas que promovam valores contrários, de intolerância e desrespeito. Tal interação pode resultar em trocas com base no respeito às singularidades e particularidades dos alunos surdos.

Os questionamentos que direcionam para a educação da pessoa surda, mobilizam pesquisas no Brasil e no exterior, evidenciando números expressivos de pessoas surdas que versaram pela escolarização e, no entanto, apresentam competências desfavoráveis ao seu desempenho em relação aos alunos ouvintes, embora sua capacidade cognitiva inicie de forma semelhante.

Diante desse fato, podemos perceber a inadequação do sistema de ensino, o que significa dizer que é imprescindível a busca por melhorias para o desempenho eficiente desses educandos.

Postula Lacerda, (2006, p.176) que, muitos alunos surdos apresentam um rendimento escolar compatível com a 3ª série, ao final do 8º ano, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, “ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar”, uma realidade que não se modifica anualmente, e acrescenta, é “urgente intervir e modificar estes fatos”.

Cavalcanti, (2011, p.10) considera que, o bilinguismo adotado no Brasil, “os anos passam sem que as dificuldades relacionadas à Língua Portuguesa sejam superadas”, o que favorece que os surdos não evoluam “a níveis de ensino mais adiantados”. Lacerda e Lodi (2014), consideram que fica comprometido o ensino-aprendizagem da L2, na sua modalidade escrita para surdos devendo partir de uma metodologia que constate a necessidade de se considerar a interação entre escrita e os valores socioculturais que a determinam.

Tais inadequações são latentes e perpassam por anos sem que haja melhorias consideráveis, apesar das propostas das políticas públicas vigentes não darem conta de estruturas essenciais para implantação do modelo de educação de surdos. Dados de pesquisas desnudam o cenário nacional, mostrando como estão inseridos os educandos surdos, no contexto da educação superior, recorte de nossa pesquisa, sinalizam em números tal realidade.

Sabemos o que o TILSP representa um recurso de acessibilidade que tem um papel muito importante dentro da proposta bilíngue para surdos.

A importância que deve ser assumida com o compromisso de assegurar a esses estudantes que estão matriculados nas IES, dotando-os de condições para participação e aprendizagem.

CAPÍTULO 2

A AQUISIÇÃO DA ESCRITA: DADOS DE PESQUISAS

2.1 - Por que a aquisição da escrita em língua portuguesa por surdos?

Segundo Stumpf (2005), os primeiros sinais gestuais para comunicação dos surdos entre si e com os ouvintes foram reconhecidos no início do século XIX. Por outro lado, a língua de sinais desde o seu reconhecimento como uma língua legítima, mostra que inicialmente elas foram pensadas como sendo ágrafas. Falando sobre a evolução da Língua de Sinais escrita, Stumpf (2005, p.51) afirma, que surgiu em 1974, o Sign Writing (SW) “com toda sua complexidade gramatical, semântica, fonêmica, etc., avançando no desenvolvimento da sua escrita”.

Segundo Quadros (2004, p.1),

Portanto, na Dinamarca foi registrada a primeira página de uma longa história: a criação de um sistema de escrita de línguas de sinais. Conforme os registros feitos pela Valerie Sutton na homepage do SignWriting <https://www.signwriting.org>, em 1974, a Universidade de Copenhagen solicitou à Sutton que registrasse os sinais gravados em vídeo cassete. As primeiras formas foram inspiradas no sistema escrito de danças. A década de 70 caracterizou um período de transição de Dancewriting para SignWriting, isto é, da escrita de danças para a escrita de sinais das línguas de sinais (QUADROS 2004, p.1).

O sistema de escrita para línguas de sinais denominado SignWriting foi criado, em 1974, por Valerie Sutton. Sua origem está em um sistema que a autora criou para notar os movimentos da dança. Ela dirigia o Deaf Action Committee For SignWriting (DAC), uma organização sem fins lucrativos sediada em La Jolla, Califórnia, USA, que surgiu em 1988³. As respostas de surdos, quanto a escrita de sinais, tem sido favorável, embora ainda não tenha se tornado universal e/ou nacional. No Brasil, existem pesquisas sobre o tema desde 1996, principalmente por aqueles que estão envolvidos em projetos de pesquisa, com foco nas línguas de sinais.

Retomando o tema da escrita em língua de sinais no Brasil, segundo Quadros (2004), em 1996, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do RS, em Porto

³ Fonte: Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/86> Acesso: 10 de agosto de 2021.

Alegre através do Dr. Antonio Carlos da Rocha Costa que ao ter contato com o “SignWriting” enquanto sistema escrito de sinais usado através do computador, formou um grupo de trabalho do qual participaram a Prof. Marianne Stumpf e a Prof. Marcia Borba. O projeto foi criado na Escola Especial Concórdia (RS) apoiando o desenvolvimento do SignWriting, considerado ser uma forma de escrever a língua de sinais e para o qual foi convidada Valerie Sutton para orientar toda a pesquisa sobre a escrita em Libras.

Quadros (2004) volta a comentar ainda no cap.9,

O projeto de alfabetização está se constituindo a partir de contato estabelecido com Valerie Sutton durante minha estada nos Estados Unidos. Enquanto pesquisava a estrutura da língua brasileira de sinais - LIBRAS - e estudava as teorias que serviriam de base para minha tese, mantive contato intenso com Valerie Sutton discutindo sobre as formas de expressar a escrita e possibilidades de ter seu apoio no desenvolvimento do projeto para o Brasil.

Esse projeto continuou, mas o que podemos comentar é que até hoje o *Sign Writing* ainda não se popularizou e a maioria das escolas brasileiras ainda não consegue manter o aprendizado dessa escrita para surdos. Sendo assim, podemos compreender como a escrita em Libras ainda não faz parte da prática das milhares de turmas existentes no país.

Já se passaram mais de 40 anos e continuamos afirmando que a escrita em sinais ainda não é acessível à maioria das crianças surdas brasileiras, por esse motivo a língua portuguesa continua ocupando esse espaço, mesmo que as dificuldades detectadas ainda não tenham sido superadas, como será comentado posteriormente.

Mais recentemente, ou seja, já no século XXI, a Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) também já mencionadas antes, evidenciaram que a primeira língua do surdo é a língua de sinais e a língua portuguesa sua segunda língua, garantindo assim o emprego do bilinguismo (Libras como L1 e língua portuguesa como L2), constante da Política Linguística para surdos no nosso país.

A Lei 10.436/02 (BRASIL, 2002) deixa claro que na visão vigente na época e permanece até hoje no seu Artigo 4º - Parágrafo único determina que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua

Portuguesa”. Portanto, reconhece que as duas línguas devem fazer parte da educação de surdos.

Não podemos deixar de considerar que existem obstáculos para a aquisição da escrita em língua portuguesa, especialmente se pensarmos que por não ouvir, o surdo terá mais dificuldades de acesso a ela, podendo ser revertida, se houver uma intervenção bem planejada.

O percurso nessa trajetória revela que “os surdos podem aprender português e se tornarem escritores proficientes, com competências para sistematizar conhecimentos, construir sentidos e articular elementos linguísticos na estruturação de um texto escrito” (ALMEIDA, 2016, p. 227). É possível ao aluno surdo desenvolver tais competências quando as condições que eles necessitam lhes sejam oferecidas, o que não é feito com frequência, pois o ensino da L2 ainda continua, na maioria dos casos, sendo feita como se fosse para ouvintes, como L1.

Reafirmamos que são restritos os estudos sobre o tema que propusemos para esta pesquisa. Não foi possível identificar, até o momento, pesquisas que tratem de explicar a relação existente entre as notas de LP que os alunos surdos geralmente, obtêm no ensino fundamental, médio e superior e a opinião dos docentes e dos próprios surdos, objeto de estudo deste trabalho de pesquisa. Portanto, buscamos avançar nesse quesito contribuindo para a adoção de melhores propostas para superar alguns dos obstáculos que se apresentam, pois, as notas obtidas pelos estudantes surdos não parecem confirmar essa preocupação.

2.2 - A aquisição da escrita em língua portuguesa por surdos como segunda língua

As concepções de linguagem têm norteado estudos que buscam elucidar os questionamentos sobre a leitura e a escrita de surdos, apresentam algumas especificidades. Os métodos e estratégias utilizados neste processo de construção da leitura e escrita de alunos surdos, fomentam a preocupação de pesquisadores da área, pelas dificuldades que têm apresentado (PEREIRA, 2009; GESUELI, 2015).

Consideramos que aprender uma segunda língua, tendo em vista seu uso social, tanto da leitura quanto da escrita, em virtude da necessidade de práticas vivenciadas pelas pessoas surdas, proporcionam sua ativa participação em contextos situacionais de interlocução com surdos adultos que promovam o

compartilhamento de experiências de imersão na língua de sinais. Esta interação com ouvintes é imprescindível, no intuito de criar “os laços interdiscursivos e plurilinguísticos que vão permitir a apropriação de um saber social e cultural abrangente” (DORZIAT, 2011, p.136).

Nesse pressuposto, fica claro que a interação da pessoa surda com os ouvintes, por meio da língua de sinais, desde os anos iniciais da vida, tem um papel significativo, uma vez que o seu contato com professores e alunos ouvintes. Nessa proposta, podemos considerar que a trajetória da criança surda, sendo conduzida por intermédio de uma língua estruturada, pode promover pleno desenvolvimento e maior conhecimento de mundo e de si mesma, tendo a oportunidade de obter uma língua própria.

Assim, o que podemos observar é o grande número de crianças que não aprendem a ler e escrever, o que entendemos ser mais um problema de influências sociais do que de consequências de vontades individuais, refletindo-se na falta de oportunidades nos contextos educacionais, agravada pelas desigualdades sociais e econômicas. Algumas propostas foram feitas e que passamos a descrever algumas delas.

No caso da perspectiva oralista vigente durante quase todo o Século XX, o modelo tradicional de ensino, adotava um tempo excessivo dedicado ao treinamento de habilidades auditivas e orais, se distanciando das práticas de leitura e de escrita, acrescido do pouco conhecimento com a língua portuguesa (LP), “têm resultado em alunos surdos que aprendem os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que lêem” (PEREIRA, 2009, p.139).

Embora não tendo acesso a LP, em sua modalidade oral, a criança surda, quando imersa em atividades que envolvem a escrita, “pode elaborar suas hipóteses” (PEREIRA, 2009, p. 139). sobre a escrita, num processo muito semelhante ao observado em crianças ouvintes. Nessa perspectiva, é imprescindível que se compreenda a escrita como prática social, e uma vez orientadas em “atividades que envolvam a escrita, as crianças surdas serão submetidas ao funcionamento linguístico-discursivo desta língua” (PEREIRA, 2009, p. 139).

Segundo Capovilla, (2007) autoridades governamentais, na esfera da educação, não consideram que as pesquisas possam ser conduzidas de forma a reverter o fracasso das crianças, mas propõem experiências particulares que estão ancoradas no senso comum. Esse fato demonstra que as pesquisas científicas

podem fomentar a capacidade de identificar as causas dos problemas educacionais, descobrindo métodos eficazes, garantindo as nossas crianças um aprendizado e desenvolvimento potencial.

Segundo esse autor, as pesquisas questionam: qual o método eficaz para alfabetizar, pelo método global ou pelo método fônico?

A diferença essencial entre eles é simples. O método global prega que a alfabetização deve ser feita diretamente a partir de textos complexos, que devem ser introduzidos logo ao início da alfabetização, antes que a criança tenha tido a chance de aprender a decodificar e a codificar, sendo que não há um ensino explícito e sistemático das correspondências grafema-fonema, pois se espera que a criança sozinha perceba tais relações. Já o método fônico afirma que o texto deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente, e à medida que a criança for adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ela tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondências entre grafemas e fonemas (CAPOVILLA, 2007, p. 06).

O autor considera que o método fônico é o mais indicado para a alfabetização, no entanto, o mesmo precisa ser adaptado às necessidades do educando, especificamente para o aluno surdo, deve ser precedido pela língua de sinais. Será que tudo isso é possível adaptar?

Outras propostas devem ser apresentadas e, desse modo, devemos observá-las a fim de ser possível obter melhores resultados junto aos surdos, especialmente, se considerarmos que as condições de formação docente, são restritas. As graduações de um modo geral não oferecem o ensino da língua portuguesa como L2, na formação de docentes, como uma das condições fundamentais para que o surdo possa adquiri-la.

A compreensão de como acontece a aprendizagem de uma segunda língua pela criança surda, e as metodologias eficazes nesse processo, são imprescindíveis para reconhecer que a língua de sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo e social destas, principalmente para a aprendizagem da língua portuguesa.

Ainda é notável o ensino do português para crianças surdas com base em métodos para o ensino do português para crianças ouvintes, que têm o aprendizado, da modalidade escrita, ancorado na fala. Consideram, Quadros e Schmiedt, (2006, p.19), “que pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua.”

Nesse pressuposto, a escrita para os surdos precisa ser encaminhada dentro da perspectiva do ensino da língua portuguesa como segunda língua e a mediação da Libras já ficou comprovado ser de grande valia, como afirmam, Karnopp e Pereira (2015), consideram que, quando o surdo adquire a língua de sinais, essa terá papel preponderante, tanto na aquisição da leitura, quanto da escrita. Desse modo, tendo como base uma língua que possa ser compreendida, pelos surdos como é o caso da língua de sinais, sabemos que seu objetivo é nortear esse aprendizado, “tendo em vista que essa é a língua passível de aquisição e que pode melhor mediar a construção de novos conhecimentos” (ALMEIDA; SANTOS e LACERDA, 2015, p.34).

Outro aspecto importante que destaca Lacerda e Lodi (2015), é quanto as crianças surdas que fazem uso da oralização e da língua de sinais (aprendida em oficinas de Libras), sendo então bilíngues, “foi um diferencial para a aprendizagem do Português” (LACERDA E LODI, 2015, p.156). Acreditam as pesquisadoras, que os “conhecimentos construídos em português deveriam ser também considerados e utilizados como estratégias para a apropriação da linguagem escrita” (LACERDA E LODI, 2015, p.156). É compreensível que esses alunos surdos, buscassem estratégias para o emprego da escrita do português, ancoradas na linguagem oral.

O uso de materiais didáticos bem como as metodologias propostas quando bem selecionados, levam em consideração as características da(s) pessoa(s) a quem se dirigem, logicamente, contam com muito mais possibilidades de atingir o objetivo que foi planejado e os aprendizes alcançam bons resultados, caso as escolhas sejam acertadas.

A realidade com que de fato nos deparamos é a de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, e nesse caso, na maioria das vezes, só terem o primeiro contato com língua de sinais quando entram na escola. Quando as comparamos aos ouvintes, estes já têm, pelo menos cinco anos de contato com a língua portuguesa, enquanto os surdos, este fato representa uma grande desvantagem para o seu desenvolvimento social, intelectual, pela aquisição tardia de uma língua, através da qual expresse seu pensamento. Portanto, desde os primeiros anos de sua vida, é possível identificar que existem diferenças na aquisição de uma língua entre surdos e ouvintes

Sabemos também que existem diferenças de estrutura entre a língua portuguesa - LP e a Língua Brasileira de Sinais - Libras, o que é afirmado por todos

os autores que tratam do tema tais como: Quadros (1997); Lodi (2004); Fernandes (2006); Lacerda (2014), entre outros, embora saibamos que este não representa o único motivo pelo qual expliquemos as dificuldades de aprendizagem por parte dos surdos. Esses autores concordam que a Libras serve como mediação para o aprendizado da língua portuguesa. É primordial mediação da Libras para o aprendizado da LP, e importante que ocorra o acesso do aluno surdo na sala de aula inclusiva, a partir do primeiro ano do segundo ciclo do ensino fundamental, incluindo o ensino médio e ensino superior. É imprescindível, nestes níveis de ensino, que haja interação do aluno surdo, “na sua primeira língua, Libras, por meio da presença de profissionais TILSP, devendo a sua formação ocorrer no sistema regular de ensino” (MARTINS, 2017, p.113). Esse dado é importante uma vez que é mais difícil contar com professores bilíngues.

Ainda refletindo sobre a condição do português como segunda língua, para o surdo, podemos comentar que nesse caso a L2 se assemelha ao aprendizado do ouvinte de uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita em outra língua não modifica a sua natural organização da linguagem.

Sobre as experiências vividas por surdos, é relevante entendermos que essas questões sobre a temática perduram, pelo fato de requerer ações específicas que na realidade não são observadas.

Reafirmamos ainda, que o ensino de língua portuguesa engloba a questão crucial da formação profissional do professor como importância estratégica, um dos aspectos mais preocupantes, na atualidade, no conjunto de dificuldades que compõem o contexto no qual esse aluno se situa (LIMA e CAVALCANTI, 2019).

Na grande maioria dos casos, encontramos em sala de aula professores com formação tradicional, (língua portuguesa como primeira língua e língua de sinais como segunda língua), com suas marcas históricas de constituição profissional, no que diz respeito ao desempenho de suas funções e práticas quanto a relação professor ouvinte e aluno surdo. Com a Lei 10.436/02 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/05, que traz em seu texto a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores, para nível médio, magistério e superior, licenciaturas e fonoaudiologia, proporcionando um novo contexto educacional, no que se refere a formação de professores com saberes sobre a Libras sendo constituídos, assim, percebemos diferentes percursos na formação

desses profissionais sendo concebidos, embora esta não seja a solução para o problema.

Podemos encontrar facilmente, professores que continuam usando metodologias próprias para ouvintes, ou seja, o ensino da língua portuguesa como se fosse a primeira língua desse surdo. Salientando que, no contexto das escolas inclusivas, há um número significativo de alunos surdos em relação ao nível de proficientes em Libras, o que dificulta a mediação dos conhecimentos escolares, tanto na Libras, sua L1, quanto na língua portuguesa, sua L2.

Na maioria das escolas em que há o aluno surdo em sala de aula, a presença do TILSP, é sempre notada, mediando a comunicação dos conteúdos propostos pelo professor, é imprescindível que haja uma interação deste último com seu aluno surdo. A ausência deste contato, muitas vezes, é suprida nas salas de recursos multifuncionais das escolas, quando há, embora esta não seja a propostas das salas de Apoio Educacional Especializado (AEE), quando há, um profissional para trabalhar com as dificuldades específicas de alunos com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento/aprendizagem. Assim, além das dificuldades na formação destes profissionais “é recorrente o desconhecimento dos professores e da escola como um todo em relação à língua de sinais”, sendo um dos fatores determinantes “para que sua ausência produza efeitos na prática docente” CAVALCANTI (2011, p.3).

A vida no ensino superior será mais desafiadora para o aluno surdo, não diferente do ouvinte, considerando que o primeiro precisará contornar as falhas da trajetória escolar anterior, com deficiências na linguagem, inadequação das condições de estudo, falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textual.

CAPÍTULO 3

É DIFÍCIL PARA OS SURDOS ESCREVEREM EM PORTUGUÊS?

A partir de pesquisas, postula Kleiman (2002, p.25-26) que, as “habilidades” de escrita, “dependem da prática social em que o sujeito se engaja quando ele usa a escrita.” Sendo assim, “o desenvolvimento de “habilidades cognitivas” que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização.” Entendemos que a apropriação da escrita se dá nos moldes do contexto social em que o sujeito está inserido, ainda que a escola seja a principal agência de letramento.

Segundo Vygotsky (1984, p.33-34), “a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.” Nessa perspectiva, o processo de escrita é um processo que se constrói ao longo da vida. Sobre as investigações de Vygotsky (1987), Kleiman (2002), destaca que o bom desempenho da escrita independe do desenvolvimento da fala. Nesse sentido, consideramos que o surdo, por não ouvir, faz uso do aspecto visual da escrita como um fator relevante de sua aquisição.

Afirma Fernandes, (2006, p.4) que é possível à pessoa surda se apropriar da língua portuguesa, no entanto, esse processo depende de alguns fatores que poderão influenciar no aprendizado da modalidade escrita, ou seja, “essa possibilidade pode ser assegurada a todas as pessoas surdas, visto que a perda auditiva em nada interfere na apropriação da modalidade gráfico-visual da língua.” Nesse aspecto, a forma como se dá esse processo, viabiliza o aprendizado da escrita, observando a metodologias específicas de ensino, com professores especializados com este propósito, tal qual o ensino de uma língua estrangeira, uma vez que “a criança surda não aprenderá o português como língua materna⁴, mas

⁴ “o fato real é que as famílias dos surdos constituem contextos monolíngues em língua portuguesa pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes. Na infância, não se apropriam de referências culturais da comunidade surda e não têm interlocutores fluentes em Libras para garantir seu direito à língua materna, até os três anos” (FERNANDES E MOREIRA, 2014, p. 58). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7yKK/?format=pdf&lang=pt>.

como segunda língua”, é inviável alfabetizar uma criança surda, se não considerarmos a natureza do aprendizado (FERNANDES, 2006, p.4).

É notório que o português escrito é a língua mais utilizada nos espaços educacionais onde se inserem as crianças surdas, diante da não popularização da escrita da Libras, SignWriting, mas não é comum considerar melhores condições para que elas possam desenvolvê-la. É relevante promover ações de mediação nos contextos escolares, propiciando aos alunos surdos sua evolução nas produções escritas, de forma que se tornem melhores escritores do português.

3.1- O que dizem os teóricos sobre as dificuldades de aquisição da escrita em Língua Portuguesa por surdos?

A aquisição da linguagem escrita por aprendizes surdos tem fomentado as pesquisas na área educacional. Alguns dos questionamentos estão ligados ao uso de qual estratégia melhor se adequa ao ensino da escrita, e o desafio é buscar o método mais apropriado para que o sujeito surdo aprenda a escrever o português, com suas normas e regras nos moldes dos conteúdos disciplinares, categorizando o indivíduo com maior ou menor nível de escolarização.

Destacamos que, ao longo da história, algumas filosofias foram adotadas no ensino dos sujeitos surdos, entre elas: o oralismo imposto à educação das pessoas surdas. Essa concepção de educação se adequa aos modelos clínicos, a reabilitação da fala, como normatização. Surge ainda no período do oralismo, a comunicação total, que permitia o uso de estratégias que resgatassem a comunicação das pessoas surdas. Esse modelo agregava a língua de sinais, gestos, leitura labial, alfabeto datilológico, entre outros recursos que dessem suporte ao desenvolvimento da língua oral. O bilinguismo surgiu como estratégia de ensino, que consiste em trabalhar com duas línguas nos espaços escolares, sendo elas, Língua Brasileira de Sinais como L1 - Libras e a língua portuguesa - LP na modalidade escrita, como L2⁵ (GOLDFELD, 2002; STREIECHEN, 2014).

⁵ O Decreto Federal Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002 que, por sua vez, dispõe sobre a Libras, estabelece que os alunos surdos devem ter uma educação bilíngue, na qual a Libras deve ser considerada a primeira língua (doravante L1) e a LP, na modalidade escrita, a segunda língua (doravante L2). Conforme destaca Capovilla (2008, p.1540), a perspectiva do bilinguismo possibilita que a criança seja imersa no universo da língua de sinais e, a partir da LS, ocorra seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Tal imersão favorecerá, mais tarde, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita em LP (STREIECHEN, 2014, p.959).

A proposta bilingue e ensino é viabilizada pelas escolas “que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar.” É notável seu êxito pela sua melhor adequação para o ensino de crianças surdas, tendo em vista considerar a língua de sinais “como língua natural parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p.27).

Embora alguns consigam adquirir a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, possivelmente, a maioria dos surdos, adquirirá apenas fragmentos, em oposição ao fato de que a aquisição da escrita intermediada pela língua de sinais, uma língua visual-espacial, oferece melhores resultados. A adoção da concepção de língua como código na educação de surdos resultou no ensino sistemático e padronizado da língua portuguesa, considerando que esses, chegam às escolas sem uma língua constituída (PEREIRA, 2014).

Assim como os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2014, p.148).

O aprendizado da língua portuguesa, expunha os alunos surdos a palavras e prosseguindo com a aplicação em estruturas frasais, aumentando o grau morfossintático. Empregavam também práticas de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, na expectativa que os alunos as memorizassem e delas fizessem uso. Essa prática resultou em uma limitação na compreensão textual.

Por conseguinte, o contato com inúmeras palavras desconhecidas nos textos ocasiona desânimo nos alunos surdos, desmotivando-os da leitura e rotulados de incapazes de ler. Diante dessa realidade eram evitados os textos longos oferecendo-se, geralmente, os textos mais simples e com vocabulário e estruturas sintáticas mais acessíveis a esses.

Conseqüentemente, pouco são ampliados os conhecimentos na língua portuguesa e as dificuldades de leitura eram notáveis, a decodificação era possível, no entanto, a compreensão do que se lê ficava comprometido.

Ainda destaca,

Em relação à escrita, a ênfase no ensino estruturado da língua e o pouco conhecimento da Língua Portuguesa resultaram no uso de frases simples e curtas, com maior número de palavras de conteúdo – nomes e verbos – e menor número de vocábulos funcionais – artigos, preposições e conjunções (MARCHESI, 1991; LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996). Além disso, observavam-se dificuldades acentuadas no uso das flexões, da concordância, e na ordenação dos vocábulos nas frases. Era como se os alunos aprendessem mecanicamente a língua, de fora para dentro, sem conseguirem fazer uma reflexão sobre o seu funcionamento (PEREIRA, 2014, p.147).

Buscando atender, de forma satisfatória, as especificidades dos aprendizes surdos, superando pressupostos arcaicos, surge uma nova perspectiva na sua formação e seu direito à uma experiência bilíngue. A proposta de educação bilíngue defende o ensino da língua da comunidade ouvinte na qual o surdo está inserido, em sua modalidade oral ou escrita, mediada pela língua de sinais.

Algumas considerações são relevantes em relação à aquisição da língua portuguesa escrita pelos surdos, enquanto representação da oralidade por meio da concepção tradicional da escrita, o que coopera para que o aluno surdo apresente, atraso significativo em seu processo de alfabetização. Sabemos da dificuldade de relacionar oralidade e escrita, por alunos surdos, e que suas impressões suscitam naquilo que é visto e não ouvido. Desta forma, o processo de apropriação da escrita está ancorado em suas experiências visuais e de acordo com Almeida (2016) e Fernandes (2011, p.), “a natureza visual das atividades de leitura e produção de escrita,” praticadas na escola, precisam ser consideradas relevantes por educadores de alunos surdos.

Assim, Lodi, Harrison e Campos (2017, p.35), trazem o conceito de letramento fundamento no pensamento de Signorini (2001, p.8-9)⁶, que postula ser “o conjunto de práticas de comunicação social relacionados ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva como também social e político-ideológica”, o que vem a concordar com o que discorre Kleiman (2002), no início deste capítulo quanto as práticas de letramento serem plurais e nos moldes do contexto social em que o sujeito está inserido.

Escrita e leitura são práticas diferentes embora estando associadas, assim como do mesmo modo as modalidades oral e escrita de uso da língua são vistas

⁶ Fonte: Signorini, Inês (Org). Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de letras, 2001.

como funcionalmente complementares nas práticas letradas de comunicação. De acordo com Fernandes (2006, p.9), quando se trata de alunos surdos, “a leitura não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica).” Essa postula que o mecanismo usado para a forma escrita será processado “mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical), serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação”. Da mesma forma que um ouvinte consegue ler uma palavra, ainda que esta esteja escrita de forma invertida, o surdo se utilizará do cognitivo para que possam ir da palavra ao significado, ainda que desconheça o som da mesma (Fernandes, 2006).

No início do processo de alfabetização é comum que os professores supervalorizem as propriedades fonéticas da escrita, apresentando-a as crianças como um sistema de transcrição da fala. As crianças não-surdas, que pensam e se comunicam por meio da fala, encontram relativa facilidade em aprender a ler e a escrever essa escrita alfabética, já que estabelecem uma relação quase biunívoca entre o que falam e escrevem e vice-versa. Apenas mais tarde, é que percebem o caráter simbólico da escrita, com estrutura e funcionamento bastante distanciado da oralidade (FERNANDES, 2006, p. 6-7).

Nesse contexto, pesquisadores têm pontuado a importância da aquisição precoce da língua de sinais, pelo surdo, como sua primeira língua, o que dificilmente tem acontecido, e registrado a importância desta conscientização por parte dos professores ouvintes em sala de aula, buscando minimizar os impactos na trajetória escolar destes educandos e sua influência no processo de aquisição da língua portuguesa como L2, na modalidade escrita, para os alunos surdos que chegam a educação superior.

3.2 – O que expressam os resultados expostos no histórico escolar dos alunos surdos: o que revela esta pesquisa

Para ter o mérito da aprovação na escola, como espaço de práticas de aprendizagem e formar o aluno apto em seu extenso currículo interdisciplinar, o histórico escolar traz sequencialmente, todos os créditos acumulados. Este formulário surge como um meio que nos permite traçar um perfil do desempenho dos alunos e seus desdobramentos. É imprescindível refletir sobre o que expressam as notas das muitas disciplinas estudadas ao longo de sua vida escolar e aqui

destacamos o estudo sobre a disciplina de língua portuguesa, preferencialmente escrita, como L2, cursada por alunos surdos.

Como já afirmamos anteriormente, nas pesquisas realizadas ainda não encontramos estudos sobre o tema abordado neste trabalho. No entanto, destacamos mais uma vez a importância da qual ele se reveste, uma vez que a crença que circula na sociedade é que surdos não escrevem bem, ou não são capazes de escrever bem em língua portuguesa. Diante desta questão foi importante procurar conhecer melhor a realidade na qual estamos vivenciando.

A pandemia trouxe muitas dificuldades para realização das entrevistas, que buscavam conhecer melhor detalhes do que pensam os docentes e principalmente os discentes surdos do ensino superior, pelo não comparecimento presencial na instituição pesquisada. O distanciamento desses participantes, mesmo que pudéssemos ter contato via “Meet”; alguns aspectos podem deixar de ser observados. Vários contratemplos surgiram como obstáculos para atender o planejamento inicial.

Foi difícil manter o contato iniciado com os que se dispuseram participar da pesquisa. A pandemia determinou a mudança de cidade para alguns, de ambiente de trabalho, estudos, entre outros, motivando o desinteresse em participar da investigação a que nos propusemos fazer. Por esse motivo o número de participantes foi reduzido de 12(doze) para 07(sete), participantes. Portanto, a época na qual as iniciamos foi um dos momentos mais difíceis de expansão da doença, em nosso Estado (final de 2020/2021).

Entendemos que o histórico escolar apresenta dados que comprovam o bom aproveitamento, do aluno, nos ciclos que vivenciaram em sua trajetória escolar. A forma como se dá a avaliação escolar é um tema bem presente nas discussões sobre educação brasileira, ancorada pela Lei de Diretrizes de Base da Educação-LDB Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. No capítulo 23 destaca-se pela sua estreita relação com os ciclos e a progressão continuada (PEREIRA, 2008, p.41).

Segundo Pacheco, (1998, p.117), as atividades escolares quanto “à avaliação do aluno são explícita e implicitamente contextualizadas pelas competências curriculares da administração central, da escola e do professor” bem como as interações deste com os alunos e os que fazem parte do processo de educação.

Nessa perspectiva, consideramos “a importância do processo avaliativo e a necessidade de sua concepção e condução com vistas à aprendizagem de todos os

alunos”. Nesse sentido, acreditamos que, para serem originadas notas e conceitos que compõem o histórico escolar do aluno, no processo avaliativo, podem estar intrínsecas considerações subjetivas e culturais presentes nos instrumentos (PEREIRA, 2008, p. 41).

Vale destacar que as dificuldades inerentes ao aluno surdo, não devem carregar um olhar somente para um ser com uma deficiência natural; mas, precisamos buscar estratégias capazes de otimizar suas habilidades e possibilidades cognitivas específicas deles. Desta forma, teremos possibilidades de promover “as condições necessárias para os surdos interagirem com o grupo heterogêneo na escola. [...] adequando demandas, que são, antes de tudo, sociais” (LIMA e CAVALCANTI, 2019, p.17).

São inegáveis os desafios enfrentados pelos surdos, no que se refere a aquisição da língua portuguesa, em sua modalidade escrita. Para eles, a língua portuguesa se configura como sua L2, e, repetindo o que dissemos antes, o que se constitui como sua L1, é a língua de sinais. Apesar do respaldo legítimo, que asseguram o direito de acesso do surdo aos espaços universitários, é constatado que os surdos que frequentam os espaços acadêmicos estão em um contexto basicamente oral, o que dificulta a realização das atividades acadêmicas.

Ainda, para as autoras, acima citadas, não é fato que os surdos estejam sempre à margem do contexto educacional, outros motivos poderão estar presentes e serão descritos ao longo desse item. Embora o acesso a aprendizagem do português escrito seja permeado de percalços, como já descrevemos anteriormente, muitos têm alcançado espaço no âmbito acadêmico, por esforço próprio ou com ajuda de seus docentes que buscam conhecer melhor a aprendizagem do seu aluno surdo. Considerando a necessidade de “ênfasis o quanto é difícil a sobrevivência dos alunos surdos nos espaços acadêmicos e não acadêmicos” (ALVES, 2015, p.43). Essa indicação nos ajuda a compreender aspectos fundamentais, em situação do cotidiano enfrentada pelos surdos, na sua trajetória escolar.

Dentre eles está o entendimento de que “as produções textuais de surdos, muitas vezes são consideradas “erradas” e como “não textos”,” desconsiderando haver “uma explicação lógica, científica, linguística, histórica, psicológica, sociológica, que é frequentemente negada pelos seus educadores.” O que está posto por pesquisadores, quanto a apreensão de mundo no plano visual, pelo aluno surdo, “o ensino da língua portuguesa apresenta-se desvinculado do conhecimento

de mundo e do conhecimento linguístico”, as atividades propostas não têm clareza ao que se propõe, e, uma vez realizadas, os resultados habitualmente apresentam “uma avaliação negativa por parte do avaliador” (KARNOPP, 2017, p.54).

O fracasso escolar se apresenta de forma implacável quando leva um estudante ao desânimo e a conseqüente desistência. Segundo Sánchez (2017), o fracasso escolar “tem relação direta com a língua escrita, com a alfabetização inicial e com a compreensão da leitura”. Considera o estudioso o que pode evitar a evasão ou o abandono da sala de aula é “a promoção da aquisição e do uso eficiente da leitura e da escrita” (SÁNCHEZ, 2017, p. 20).

Nos anos iniciais da Educação Básica, a alfabetização condiciona a aprovação escolar da criança. Segundo o “tenha aprendido ou não a ler”, a criança passará para a série seguinte ou ficará retida. Com esse critério, a criança pode repetir dois ou três anos – sem que isso lhe garanta a alfabetização – ao final dos quais a escolha lhe abre as portas para que não insista mais – quer dizer, os expulsa de maneira encoberta (SÁNCHEZ, 2017, p.23)

Pontua Sánchez (2017), que é um percurso universal do qual todas as crianças experienciam no processo de aquisição da escrita. Este depende diretamente do “contato significativo que a criança tenha com a leitura e com a escrita durante os primeiros anos de sua vida”, considerando que o processo de alfabetização é rico em conteúdo. Em ambientes onde a prática de leitura e escrita “não constitui uma prática social significativa”, estas crianças se alfabetizam com grande dificuldade e ainda de forma tardia.

Ainda agrega o autor, “quando por fim se alfabetizam, possuem conhecimentos escassos e rudimentares sobre a língua escrita; o processo de alfabetização é pobre em conteúdos”, conseqüentemente, a apropriação da língua escrita será deficiente, o que virá a se refletir, mais tarde, no ensino médio e no ensino superior (SÁNCHEZ, 2017, p.23-24).

O artigo 14º do Decreto 5626/05 garante o acesso à comunicação nas atividades e nos conteúdos curriculares, desde a educação infantil até o ensino superior, em seu inciso VI define a adoção de mecanismos de avaliação com vistas a respeitar a aprendizagem de L2 nas correções de provas, considerando os aspectos semânticos (BRASIL, 2005). Sabemos que dificilmente os docentes da disciplina língua portuguesa tem acesso a esse conhecimento uma vez que sua formação inicial, nem a continuada lhe permitiram tal acesso, mantendo a avaliação que fariam para quaisquer dos alunos ouvintes.

Nesta perspectiva, entendemos que a diferença linguística que caracteriza o aluno surdo como bilíngue, não o favorece com uma avaliação diferenciada que releve as dificuldades dos alunos, “com a crença de que suas aparentes limitações constituem desvios da “normalidade” (FERNANDES, 2007).

Portanto, a avaliação da aprendizagem do aluno surdo, precisa estar ancorada numa proposta bilíngue para que contemple e considere o processo avaliativo desses alunos, dentre eles elencamos alguns aspectos⁷:

“O surdo vive uma condição bilíngue – a Libras (L1) e a língua portuguesa (L2) na modalidade escrita devem ser suas línguas de instrução. Embora alguns alunos possuam resíduos auditivos, não se torna obrigatória a prática e/ou demonstração da oralidade; Evitar a supervalorização da coesão em língua portuguesa ausência ou presença de artigo, preposições, verbo no infinitivo, ausência de verbos de ligação). Entretanto, o estudante surdo e/ou com deficiência auditiva tem competência para aprendê-la; Considerar sempre a lógica de pensamento e a coerência nas produções escritas; Valorizar a compreensão e expressão demonstradas através da Libras da língua portuguesa escrita; fazer as intervenções diretas ao estudante, considerando a importância da participação do professor intérprete de Libras.” Sob a égide do que assegura o no Artigo 14. § 1º, Incisos VI e VII, do Decreto 5626/05.

Quantificar a avaliação fomenta o interesse de educandos pelo resultado dos estudos, além de permitir ao aluno não apenas verificar suas lacunas de aprendizado, bem como é o termômetro que avalia o ensino-aprendizagem destes. A nota, atribuída a estes, reflete o bom aproveitamento ou não, no percurso de sua trajetória escolar.

Nessa perspectiva, é evidente que uma série de fatores precisam convergir para o sucesso desses resultados que são concretizados na nota, parâmetro de promoção do aluno. Podemos considerar que o conceito de avaliação não se reserva apenas há um mero protocolo da instituição de ensino, ou ainda uma imposição do professor para categorizar seu aluno, mas pode ser reflexiva quando

⁷ Fonte: Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas - caderno de Avaliação de Aprendizagem/Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2017. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/08/caderno-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-completo-para-site.pdf> Acesso em 15 de julho de 2021.

tem como premissa reconhecer o progresso do educando em sua trajetória escolar. Destacamos o que trata os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997),

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, (BRASIL, 1997, p.52).

Buscamos em artigos, livros, sites da Capes e Scielo, com foco na temática e, até o momento, não foi possível identificar pesquisas que tenham se inclinado na análise de históricos escolares (ensino médio e superior) e depoimentos de professores e alunos surdos do ensino superior uma vez que são os níveis que analisamos suas trajetórias escolares.

Passamos a seguir ao Capítulo 4 que trata a metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIA

4.1 - Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa consiste de um estudo qualitativo-descritivo, que busca analisar se existe ou não coerência no desempenho acadêmico em língua portuguesa e alunos surdos, comparando as notas registradas no histórico escolar do ensino médio e da graduação considerando os relatos de docentes e discentes.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa parte de questões amplas cujo esclarecimento deverá ser feito durante a investigação, que pode ser conduzida através de diversos caminhos. Para tanto, buscamos dados dos “Históricos Escolares” dos estudantes surdos e da perspectiva dos participantes da pesquisa.

Na pesquisa descritiva, o autor acima (1995) considera que os comentários pessoais do pesquisador serão tecidos mediante as anotações e material, como já citado, além das entrevistas também observamos os Históricos Escolares dos alunos. A pesquisa descritiva objetiva identificar correspondências com as variáveis, analisa fatos, caracteriza, descreve, classifica e interpreta o material coletado.

4.2 - Local da pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma Instituição de ensino superior a cidade do Recife, onde existem alunos surdos matriculados.

De início, o *locus* da pesquisa se ampliava para outras instituições de ensino, abrangendo outras privadas, bem como, as públicas. No entanto, o “isolamento”, determinado pelas autoridades do Estado, fizeram com que as aulas e os trabalhos administrativos passassem a ser ministrados no formato remoto, em razão da pandemia da COVID-19, que não orientava o acesso aos espaços acadêmicos.

Os contatos com as pessoas, ficaram restritos aos e-mails, mensagens de whatsapp e ligações. Entendemos que o momento foi de grandes ajustes nas adequações das IES aos novos parâmetros do protocolo de enfrentamento à COVID-19, buscando o bem-estar da população acadêmica, com diretrizes e procedimentos relativos à segurança sanitária nos campus, no intuito de mitigar os impactos da contaminação pelo vírus que circulou no cenário mundial, não sendo diferente em nosso Estado. Desse modo, tivemos de modificar o planejamento inicial

da pesquisa ajustando-a ao momento e as condições que foram cabíveis, na ocasião.

4.3 - Seleção dos participantes

Trabalhamos com 07 (sete) alunos que foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

- a) Serem estudantes do ensino superior, seja da graduação ou pós-graduação, embora o que foi considerado para todos, foram as mesmas notas do ensino médio e graduação;
- b) Serem usuários de Libras;
- c) Serem usuário de língua portuguesa escrita.

Trabalhamos também com 05 (cinco) professores de língua portuguesa do ensino superior que tiveram ou têm alunos surdos, nas turmas que ministram ou ministraram aulas.

4.4 - Procedimentos de coleta

Diante da situação pandêmica que continuamos vivendo, em nosso país, enfrentamos muitas dificuldades para realizar as entrevistas, motivo pelo qual o número de participantes foi alterado, de acordo com planejamento inicial. Apesar dos esforços na busca de conseguirmos, que todos aqueles identificados como possíveis participantes, e diante do tempo de que dispúnhamos, somente foi possível reunir o número de entrevistados identificados acima, que responderam as entrevistas.

O período em que iniciamos os contatos com as 04 (quatro) instituições de ensino superior, da cidade do Recife, foco do projeto inicial de nossas observações de pesquisa, se deu de novembro de 2020 a fevereiro de 2021, e tivemos resposta satisfatória de apenas uma, que passou a ser o *lócus* de nossa pesquisa.

Os dados foram coletados, via whatsapp e e-mails, dos alunos e professores de língua portuguesa do ensino superior, participantes da pesquisa, em virtude do distanciamento social que vivíamos, pelos motivos já citados acima.

Utilizamos uma entrevista semiestruturada e, todos os alunos que se disponibilizam a participar, escreveram suas impressões sobre o que foi proposto e reencaminharam suas respostas pelos mesmos veículos de comunicação. Reunimos os históricos escolares dos alunos participantes da pesquisa, com vistas a identificar as notas que obtiveram no ensino médio e ensino superior. O contato com estes foi no período de junho e julho de 2021, via whatsapp e e-mails.

Quanto aos professores, coletamos o relato de parte dos entrevistados em 2021. Esse trabalho foi complementado em 2022.

Todos os participantes podiam ser de qualquer idade e/ou sexo. As entrevistas foram realizadas de forma individual e preenchidas na forma escrita.

Observamos as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep em relação aos procedimentos que envolvem o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), onde buscamos preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Os documentos utilizados para coleta dos dados de pesquisa, em formato eletrônico, respeitaram os adequados esclarecimentos do participante e obedeceram aos direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 e, de acordo com as particularidades da pesquisa.

4.4.1 - *Corpus* da pesquisa

O *corpus* da pesquisa é composto do:

- a) Relato dos 05 (cinco) professores de língua portuguesa entrevistados.
- b) Relato de 07 (sete) estudantes surdos sobre o próprio desempenho em língua portuguesa.
- c) Histórico escolar do ensino médio do ensino superior e cada aluno.

4.5 - Procedimentos de análise

A análise dos dados obtidos foi realizada através de leitura e discussão das respostas geradas do *corpus* de pesquisa, seguindo orientação de Minayo (2011) e inspirados em Bardin (2011) e sua análise de conteúdo, buscando reunir esses dados através de categorias. Segundo Minayo, (2011), a análise de conteúdo, encontra-se muito bem sistematizada em Bardin, pois segundo ele:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.42).

Na perspectiva de Bardin (2011), a técnica metodológica aplicada aos discursos, nos diversos contextos de comunicação, é plausível ao pesquisador buscar entender o que se é posto nas mensagens, considerando suas singularidades, características ou estruturas. Para o pesquisador é relevante entender o sentido da comunicação, com o olhar voltado a novos significados.

Nesse sentido, entendemos que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações com o fim de esclarecer possíveis incertezas, proporcionando esclarecimentos com a leitura dos dados coletados. Considerando a utilização da análise de conteúdo em Bardin (2011), aplicamos as fases fundamentais: a) pré-análise, buscamos nas bibliografias o suporte dos pesquisadores que versam sobre o conteúdo de nossa pesquisa, a organização de critérios e leituras; b) exploração do material, coleta das entrevistas com alunos surdos e professores de língua portuguesa, organização do material e dados da pesquisa; e c) tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação, buscamos tornar significativos e válidos os conteúdos expostos nos achados de pesquisa.

4.6 - Aspectos éticos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) sob o número CAAE 43722821.1.0000.5206/2020.

Para preservar a identidade dos indivíduos nas análises e discussões de resultados optamos pela criação de um nome fantasia para cada um dos participantes.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa discutiu, por meio de análise documental, a trajetória escolar de alunos surdos, analisando o desempenho acadêmico em língua portuguesa, constante nos históricos escolares do ensino médio e superior.

Tais documentos permitiram identificar as notas obtidas pelos estudantes surdos nas avaliações de língua portuguesa. Esperávamos identificar dificuldades sobre o nível de estudos que esses alunos estão cursando, como é comentado pela maioria dos autores que tratam do tema, tais como Quadros (1997); Lodi (2004); Fernandes (2006); Lacerda (2014, 2017), citados no Capítulo 2, embora não tenhamos obtido dados que tenham expressado muitas dificuldades.

Os relatos dos professores e dos estudantes surdos nos permitiram reunir as informações dos professores da disciplina e de textos escritos por esses alunos. Certamente, um surdo que está no ensino superior ainda poderá apresentar dificuldades na comunicação escrita em língua portuguesa, como alguns dos participantes relataram, uma vez que a mediação da Libras é muito importante para a construção de conhecimentos e, apesar de contarem com o TILSP nas salas de aula, este recurso de acessibilidade, não é o único que ajudará o surdo na aquisição da fluência em língua portuguesa.

A proposta de salas inclusivas para o aluno surdo, contempla o que propõe os parâmetros legais, diante da dificuldade de contar com professores bilíngues, a presença do TILSP, que tem como principal função viabilizar a comunicação ente surdos e ouvintes, e vice-versa. Lacerda (2014, p.28), destaca que não basta ter o conhecimento apenas na língua de sinais, mas que tenha boa fluência e habilidade para interpretar para a língua portuguesa. Lacerda e Lodi (2014, p.67) tecem considerações sobre a pouca comunicação que acontece entre a criança surda com seu professor, nos espaços inclusivos.

No que tange ao professor regente, no Capítulo 2 e 3 são tecidas algumas considerações sobre a importância de sua atuação, bem como as mudanças no campo de sua formação voltadas para a educação de estudantes surdos, de forma a contribuir de maneira significativa para que estes educandos alcancem uma formação adequada.

É possível encontrar nos relatos que tratam desse tema devido à precariedade da inclusão do aluno surdo estar vinculada, dentre outras coisas, à falta de preparo dos professores que são responsabilizados por tais fracassos, devido ao desconhecimento da condição bilíngue do surdo, o “ouvintismo” que insere o surdo no modelo ancorado na oralidade (SKLIAR, 1998; SODRÉ, 2008; CAVALCANTI, 2011).

Nesse contexto, encontramos surdos que têm ultrapassado diversas barreiras e apresentado resultados surpreendentes no que se refere ao desempenho em língua portuguesa. Apresentaremos, sob a forma de quadros, alguns dos resultados que passamos a comentar.

Quanto à caracterização dos participantes da pesquisa, apresentamos no Quadro 2 uma síntese das informações coletadas, dos 07 (sete) alunos participantes 02 (dois) são do sexo feminino e 05 (cinco) do sexo masculino. Do total dos participantes, 06 (seis) nasceram com surdez bilateral profunda, 01 (um) nasceu com perda severa que se agravou para profunda. Destes, 02 (dois) receberam implantes cocleares, conforme discriminamos no referido quadro. Quanto à forma predominante de comunicação inicial foi a oral, no entanto a partir da idade em que aprenderam a Libras, passaram a usar as duas línguas apenas 2 (dois) adquiriram a Libras com idade entre 8/9 anos. Os demais tiveram conhecimento da Libras em idade ainda mais tardia. Atualmente, todos se comunicam nas duas Línguas (Libras e língua portuguesa escrita), empregando também a oralização quando se comunicam com os ouvintes.

Na graduação da instituição pesquisada, habitualmente, a língua portuguesa é cursada nos primeiros semestres dos cursos ofertados.

QUADRO 2 – Descrição do Perfil Geral dos Alunos Participantes da Pesquisa Relativos ao Tempo e Uso Da Língua Portuguesa e Libras, Perda Auditiva e Forma de Comunicação

PARTICIPANTE	GRAU DE PERDA AUDITIVA	IDADE QUE FEZ O IMPLANTE	FORMA DE COMUNICAÇÃO	IDADE QUE COMEÇOU A USAR LIBRAS	TEMPO DE USO DA LIBRAS
LUCA	Bilateral profunda	-	Oralizado	17 anos	19 anos
LIAN	Bilateral profunda	-	Oralizado	14 anos	31 anos
LUAM	Bilateral profunda	-	Oralizado	14 anos	20 anos
LUNA	Bilateral profunda	-	Oralizado	11 anos	30 anos
LARA	Bilateral profunda	-	Oralizado	8 anos	20 anos
LEON	Bilateral profunda	40 anos	Oralizado	19 anos	25 anos
LEVI	Bilateral profunda	D - 11 anos E - 19 anos	Oralizado	9 anos	15 anos

Fonte: elaboração da autora

O quadro acima permite que tenhamos uma visão geral das informações básicas para conhecermos o grupo que participou da pesquisa. Observamos que todos foram oralizados e aprenderam a Libras, tardiamente. O aluno que aprendeu Libras mais cedo, foi com 9 anos e os demais a partir de 11 a 19 anos.

Foi inesperado identificarmos que todos os surdos participantes da pesquisa são oralizados, o que significa que a língua portuguesa, foi a primeira língua que tiveram contato. Daroque (2011) argumenta sobre a realidade dos surdos do ensino superior terem as fortes marcas do oralismo, o que discutimos no Capítulo 1.

Os entrevistados, estudantes do ensino superior, como já mencionamos antes, se comunicavam oralmente com os ouvintes, desconstruindo a ideia de que dificilmente adultos surdos empregam a oralidade e alcançam bons resultados em língua portuguesa.

5.1 - Descrição detalhada de respostas dos alunos entrevistados

A seguir passamos a descrever, detalhadamente, as informações fornecidas pelos alunos surdos entrevistados que receberam a identificação de Luca, Lian, Luam, Luna, Lara, Leon e Levi.

5.1.1 - Relato dos alunos surdos

a) LUCA

Luca nasceu com surdez profunda e relata que até os 8 anos praticava “*treino de voz*”, mas, não usava Libras, uma vez que na época era a filosofia oralista que orientava a educação de surdos, como foi comentado no capítulo 1.

O aluno segue dizendo que não se adaptava na escola da rede pública de ensino, ficando um período de dois anos sem estudar. Quando já tinha dez anos, passou a frequentar uma escola da rede particular, onde começou a aprender o português, sentindo muitas dificuldades, “*escrevi muito mal durante muito tempo*”. Esse dado revela o que a maioria dos autores Quadros (2011) Lodi (2015) Lacerda (2014; 2021), Karnopp (2017) dentre outros que pesquisam sobre ensino da língua portuguesa citados no Capítulo 2, afirmam que, enquanto o ensino da Língua Portuguesa continuar sendo proposto como se os surdos fossem ouvintes, ele terá dificuldades na aquisição e fluência posterior. Um relato de Luca mostra as mudanças que foram ocorrendo:

“Depois de formação no Ensino Médio, eu escrevo muito melhor, porque eu lia muito do livro e jornal da internet. O meu esforço me ajudou muito para melhora a leitura e escrita. Gostaria de aprender mais”.

Foi muito importante que o próprio entrevistado tenha mostrado que ainda sente dificuldade, apesar de ter melhorado pelo seu próprio esforço, com suas leituras. Ele continua comentando que o uso da preposição e atribuído à falta de domínio do conteúdo por não ter aprendido a gramática, na escola, como fazia a gramática tradicional, pelos mesmos motivos citados anteriormente, ou seja, por ter aprendido a língua portuguesa como 1ª língua.

Os comentários que o entrevistado teceu sobre a influência da Libras não pode ser atribuído ao ensino médio, pois nessa ocasião ele afirma que já tinha melhorado muito pelo seu posicionamento diante da leitura constante de livros e jornais na internet, assim se referindo:

“Eu aprendi primeiro foi português, após 19 anos comecei aprender Libras”

Quanto a influência da Libras no aprendizado do português, não é possível considerar nos entrevistados desse grupo, pois, quem aprendeu Libras mais cedo tinha sete/oito anos. No caso de Luca, o aluno que estamos tratando, começou a utilizar a Libras aos 19 anos, uma vez que já empregava a língua portuguesa escrita desde sempre. Autores como Quadros (1997), Lodi (2004), Lacerda (2014, 2017) e Cavalcanti (2011) confirmam a influência da mediação da Libras na língua portuguesa, na sua modalidade escrita, mas como já afirmamos que nesse caso não foi possível constatar essa afirmação.

Luca prefere fazer uso do recurso a que tem direito pela legislação brasileira, ou seja, tempo estendido de mais uma hora, em provas, pelo fato de fazer as leituras de forma lenta, para ter melhor compreensão dos enunciados, assim faz a releitura, se certificando do que está posto, por acreditar que não tem um nível avançado do português, *“não é como igual vocês (ouvintes)”*.

Ele considera suas notas justas e, pontua que aprendeu bem outras disciplinas, no entanto, as notas de português eram “péssimas”, tanto no ensino fundamental quanto no médio, que não nos parece corresponder, ao que consta do histórico escolar, pois no ensino médio traz um bom resultado com 7,33 de média. Além disso, fala de dificuldades de compreensão textual, com destaque para aulas de literatura e redação. Somente conseguia obter boas notas por entender a gramática de forma razoável.

É perceptível, nas perguntas respondidas pelo aluno, poucos desvios na escrita do português, embora considere sua falta de domínio no uso das preposições, não comprometendo o entendimento do que está posto no texto. Segundo Luca: *“O meu nível não é bem avançado da língua portuguesa”*. No entanto, o nível que ele apresenta, é bom. Emprega a flexão dos verbos, no tempo passado, etc...

“As minhas notas de português no ensino fundamental e médio eram péssimas”

“Eu consegui estudar a gramática que eu era razoável”.

A avaliação do aluno aparece como muito rigorosa com ele mesmo pois analisando a sua escrita, no tempo atual, é possível afirmar que escreve melhor que muitos alunos ouvintes. É notável que ele percebe a relevância do aprendizado da leitura como meio de assimilar melhor os conteúdos, bem como, aprender o português, em sua modalidade escrita, para melhor se colocar como aluno e ser compreendido. Suas notas no ensino médio, cursado na rede pública de ensino, suficientes para passar por média, conforme gráfico 2. Na graduação ele apresenta uma superação, com nota excelente (9,4), conforme consta do gráfico 3.

b) LIAN

Nasceu surdo e apresenta surdez profunda. O estudante relata ter tido primeiro contato com o português em uma escola especial, por meio de uma professora da educação especial. O método adotado pela docente, no ensino médio, utilizava o recurso da imagem e, à medida que era percebido o contexto da história, no plano visual, era materializado em frases. O aluno relata sentir muita dificuldade na organização da estrutura gramatical da escrita do português. Esse método tem sido defendido por autores que entendem como melhor caminho para o conhecimento de mundo e o aluno surdo tem respondido, autoras como (REILY, 2003 e GESUELI, 2015), enfocam a importância de professores refletirem acerca do papel da imagem no processo de escolarização de surdos. Quanto a leitura, Lian relata que lê e compreende bem os textos em português, no entanto, sua dificuldade incide no entendimento de algumas palavras do vocabulário, bem como, em contextos específicos.

Sobre o escrever nessa língua, o Português, ele fala de um desejo de escrever em mais uma língua estrangeira.

“difícil expressar a escrita e compreender a tradução da outra língua estrangeira como segunda língua”

Creio que entende a língua estrangeira como segunda língua. Em sala de aula, o aluno expôs que têm formação superior em pedagogia, ciências contábeis, geografia, letras/libras e ademais revela uma busca por mais conhecimentos.

Dois aspectos que considera desfavoráveis quanto a escrita do português no que refere ao *“tempo e o modo verbal”* e o *“poucos conhecimentos da influência da leitura”*, como recurso para uma melhor apropriação dos conteúdos lidos.

Quando a pergunta se refere a influência da Libras na escrita do português, o aluno mostra não ter clareza na resposta, na forma escrita:

“Sim, acredito que sim. Se domina a língua de sinais fluentemente, possível capaz de escrever em português como segunda língua. Eu argumento que a escrita de português, possibilitando conteúdo das classes das palavras, e, outra pouca influência da leitura de textos no estudo de tempo e modo e não está sendo satisfatória da língua de sinais avançada e não está a mesma estrutura da escrita da segunda língua portuguesa.”

Embora considere que a Libras pode influenciar na escrita do português o aluno entende que, ter o domínio da língua de sinais o capacita para a escrita do português como L2, o que não é a única justificativa, uma vez que são línguas com gramáticas distintas. No período seguinte, ele argumenta sobre as classes de palavras, a pouca influência da leitura e o estudo de tempo e modo verbal, como sendo bases para a ‘língua de sinais avançada’, podendo demonstrar também que, a partir do momento que o sujeito tem conhecimento de tais conteúdos, isso o habilita para uma melhor argumentação, usando a língua de sinais, que é o seu canal de comunicação.

O aprendiz conta com o direito legal de ter uma hora a mais nos exames a que se submete, sabendo que esse direito é facultado por meio da apresentação de laudo comprobatório da surdez, ainda que não aceite que o tempo, uma hora, seja adequado, uma vez que a interpretação em Libras se torna mais longa, a depender do texto escrito em português.

As notas atribuídas ao desempenho escolar, no ensino fundamental e médio foram alcançadas para a aprovação por média. Ele entende que suas notas são razoáveis e que não houve um aproveitamento satisfatório em relação aos conteúdos de literatura, redação e interpretação textual. Nos seus relatos, o aluno fala que, mantém leituras constantes de livros para ter maior conhecimentos com

conceitos teóricos e busca conhecer de forma profunda os conteúdos lhe são apresentados, chegando a se isolar para estar compenetrado em seus estudos.

c) LUAM

Luam relata que começou a aprender a leitura do português quando passou a ter contato com ferramentas tecnológicas e com acesso aos sites, youtube e filmes com legendas. Buscava imagens e o nome delas e assim, aprendia a escrita, mas não conseguia assimilar os conceitos. Lembra, vagamente, de ter frequentado uma instituição, junto com outros surdos, para terem treinos articulatórios, posteriormente, esse local foi fechado e não teve mais contato com outros surdos.

Já na escola da rede particular de ensino, aos 20 anos e cursando o 1º ano do ensino médio, o professor só oralizava (conforme o modelo ouvinte) e não havia a presença do TILSP, profissional que tem como uma das principais atribuições, promover a interação entre surdos e ouvintes, mas que segundo pontua Lacerda, (2014), o professor regente deveria conhecer a língua de sinais para que pudesse assumir a responsabilidade de toda comunicação com os alunos surdos. E acrescenta:

“não conseguia entender as explicações dos conteúdos por não ser bem oralizado, assim, apenas fazia cópias do quadro”.

E nas provas:

“os professores me davam o livro didático para que eu consultasse, assim, ia passando de ano”

Esses relatos revelam as desvantagens, enquanto pessoa surda, inserida em um contexto escolar que não está preparado, nem tão pouco organizado para atender suas necessidades linguísticas e de aprendizagem.

O seu contato com a língua de sinais se deu, quando observou que no pátio da escola uma pessoa sinalizava, entendi que era um surdo, o que lhe despertou a atenção. Não sabia o que era Libras e quando teve contato, não conseguia manter uma conversa por não saber nem Libras e nem o português. O uso da datilografia é

necessário que o surdo tenha conhecimento da escrita do português, bem como o significado das palavras e pouco que sabia do português, tentava manter uma comunicação escrevendo. Luam comenta que um amigo surdo percebendo sua dificuldade o convidou para ir em Associação de Surdos de Pernambuco-ASSPE e lá passou a interagir com outros surdos e foi tendo fluência em Libras. Aprendíamos também o português, não haviam professores, interagiam entre si compartilhando o que sabiam. Assim, começou a ler um pouco melhor.

Consideremos conforme ficou claro no que ele comentava”, que o grande diferencial para Luam, foi o uso do computador, enquanto ferramenta que possibilita o desenvolvimento educativo, via software, auxiliando no ensino aprendido. Segundo Lacerda e Lodi (2014), a educação que busca incluir o aluno surdo, deve entender que a língua dos ouvintes não é a língua da comunidade surda e, nos processos inclusivos, as interações e o contato com seus iguais são imprescindíveis para constituição de suas identidades, o fato de não terem uma língua compartilhada com os demais, alunos e professores, os deixam em situação desfavorável.

Quanto a leitura dos textos em português, sente dificuldades quando desconhece a palavra e busca sinônimos que o leve a compreensão. O aluno é bastante introspectivo e mostra uma dificuldade em interagir com os demais colegas, evita fazer perguntas aos professores, comenta que busca sempre por resposta por meio de pesquisas no ciberespaço. Tem ciência que formula frases com pequenos erros e considera ter o vocabulário restrito, além de ter dificuldades em algumas palavras que não conhece. *“Eu aprendo Libras e o português em escrita. Acredito que a Libras é uma apresentação da língua portuguesa escrita”*, sua afirmação revela o desconhecimento da Libras, enquanto língua com estrutura características linguísticas próprias.

Nas atividades de avaliação, o aluno não recorre ao direito do acréscimo de uma hora, considera que, apesar das dificuldades que têm com a escrita do português, entende que consegue fazê-lo. Acredita que suas notas foram razoáveis e pontua um fator relevante para que os problemas dos alunos surdos, em salas inclusivas, sejam agravados:

“quando o professor está falando na frente dos alunos e continua falando ao dirigir-se ao quadro, neste momento ele não tem como conseguir ler (labial) o assunto que o professor está comentando”

Podemos entender que em algum momento ele emprega a leitura labial como recurso para saber o que o professor falava.

Conforme o histórico escolar do ensino médio apresentado pelos alunos Luam e Lara, ambos frequentaram a mesma Instituição, no ensino médio, e não relataram a presença de TILSP. Luam cursou no período de 2006-1º ano, 2007-2º ano e 2008-3º ano e Lara em 2008-1º ano, 2009-2º ano e 2010-3º ano.

d) LUNA

Luna tem surdez profunda e já nasceu surda. Na infância estudou em escola pública do interior onde mora e não teve acesso a escolas com atendimento para alunos com deficiência auditiva, devido à distância. Descreve:

“Destaco que no início de minha vida escolar sempre tive medos e receios, não queria ir à escola, chorava e muitas vezes adoecia emocionalmente, sempre receosa por não entender muito o que ocorria em minha volta.”

Sua família teve papel fundamental para que não desistisse, contou também com o apoio de professores e amigos que *“me auxiliavam e compreendiam a minha deficiência”*. Mesmo com tantos percalços cursou o pré-escolar até o fundamental (8ª série) e o ensino fundamental com habilitação para o magistério. Nesse percurso, aos 11 anos, teve acompanhamento com fonoaudiólogos e aulas de Libras o que foi perceptível *“o meu desempenho social e cognitivo”* passando a melhorar o seu aprendizado e desenvolvimento no contexto escolar.

Quanto às leituras em português, tem facilidade para ler, porém no que se refere a compreensão e interpretação dos conteúdos ficam comprometidos, atribuindo ao fato de ter influência da Libras e sua estrutura frasal distinta do português, como discorremos no Capítulo 1 sobre o fato da Libras ter estrutura gramatical própria.

Na escrita, suas maiores dificuldades estão no uso dos verbos de forma correta, normalmente recorre na forma infinita, bem como não faz uso das conjunções de forma satisfatória. Para Luna suas maiores dificuldades com a escrita em português são:

“As dificuldades é a parte da coerência, concordância dos textos, a conjugação dos verbos, a pontuação correta o uso das conjunções, enfim, as regras gramaticais em Língua Portuguesa que não se tem na linguagens de sinais.”

É postulado pelos autores que mencionamos no Capítulo 2 que, o aprendizado de uma L2, pelos surdos, acontece com foco na modalidade escrita através do modelo tradicional de ensino, adotando um tempo excessivo, dedicado ao treinamento e ancorado em habilidades auditivas e orais, citado no Capítulo 3.

Luna relata ainda que gosta de escrever em língua portuguesa, e descreve que desenvolve com facilidade, no entanto, prefere se comunicar por meio da língua de sinais, embora ainda não haja um bom conhecimento pela maioria das pessoas, sobre a influência da Libras na escrita do português, entendemos que a aluna considerou ser positivo, em determinado aspecto, a contribuição da língua de sinais para o português, enquanto atributo que soma.

“A linguagem de sinais é riquíssima e deveria ser estudada na Educação Básica, seria um romper com preconceitos e gerava inclusão, segundo, que para compreender a linguagem, entendimento e como se dá a interpretação de textos e o mundo de uma pessoa surda.”

Não fez uso do recurso de uma hora a mais nas provas, por desconhecimento legal, pouco se falava sobre inclusão e até mesmo a Libras não era assunto de circulação, nos espaços em que frequentava. Entendemos que o uso desse recurso autorizado para os surdos, não são decisivos no processo de escrita em língua portuguesa, embora ajudem pela possibilidade do uso de mais tempo pode tentar compreender melhor o sentido de algumas palavras que desconheça. Seguiu as mesmas orientações dadas aos ouvintes. Ainda hoje, na graduação, diz ela *“sigo os mesmos padrões no que se refere aos métodos de avaliação, tempo de realização das atividades propostas”*.

Quanto às notas no ensino fundamental e médio, considera justas, uma vez que os professores respeitavam suas dificuldades de assimilação dos conteúdos.

“os professores, respeitavam as minhas dificuldades auxiliavam por demais em todos os aspectos de meu desenvolvimento educacional, e contribuíram bastante para alcançar a todos os graus de meus estudos.”

Observamos que a estudante foi regada por muitos cuidados e amparo da família, o que é primordial na formação de qualquer criança, o que garante a LDB (1996), “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”. Os espaços escolares que frequentou não mostraram empregar os requisitos necessários para formação da pessoa surda, no que concerne a aquisição da linguagem. Nos moldes da cultura ouvinte, a aluna buscou romper suas dificuldades, com o apoio da comunidade escolar, se adequando a cultura majoritária, sem questionamentos.

Vale destacar que, em seu relato, ela diz ainda vivenciar os mesmos modelos, não inclusivos, com os quais se habituou a conviver. Segundo Luna seus amigos de sala elogiam sua dedicação e afinco nos estudos. Particularmente, como pesquisadora entendo que é possível fazer um comparativo com o gesso, usado para fins de imobilização óssea. Ele serve para ajudar a corrigir algo que está, temporariamente, fora do lugar, e em tempo será removido e o que estava ferido, machucado, fora do lugar, torna a ter mobilidade. Sequelas são possíveis existirem, mas o invólucro rígido não estará mais lá, limitando.

A partir do momento que há os amparos legais que dão suporte ao aluno surdo para melhor aquisição de conhecimentos, minimizando os impactos desse percurso, melhor fazer uso deles, ainda que seja possível sentir a dor do que foi vivido, é possível superar.

e) LARA

Lara teve início da aquisição do português e forma natural, junto as crianças ouvintes, não havendo adequação para que sua formação acontecesse com base na língua de sinais. Relata que, normalmente lê bem em português, apenas quando surge alguma palavra desconhecida, busca o seu significado no dicionário. Quanto às dificuldades na escrita nessa língua, é quase unânime a dificuldade relatada por esses alunos, o uso da preposição, por exemplo, que já torna característico nos textos elaborados por surdos. Lara ainda enfatiza fazer uso da repetição ‘de que’ e

‘para que’, e nada foi feito para embora tivesse consciência pudesse fazer menos uso da repetição.

Tanto quanto Luna, os relatos da influência da Libras na escrita do português foi entendida como recurso de agregação, se há o domínio da Libras, essa irá estimular a escrita do português pelo apoio viso-espacial discutido no Capítulo 2.

Faz uso do direito de mais uma hora nas provas, para que possa fazer releitura dos enunciados e com ajuda da interpretação ter clareza que fez a leitura de forma compreensível. Acredita que as notas do ensino fundamental e médio foram coerentes com o que correspondia nas avaliações, se esforçava para aprender uma segunda língua e contava com a compreensão dos professores.

Sucinta em suas respostas não demonstra gostar da escrita de textos extensos ou evita, quando pode. Considera que a busca no dicionário, quando desconhece o significado de uma palavra, é plausível e eficaz para elucidar dúvidas o que pode não ser o único recurso para a compreensão leitura.

f) LEON

Nasceu com perda severa e ainda criança, fazia uso de aparelho, mas não se adequava ao uso, se queixando do barulho. Ainda assim, gostava de ouvir músicas infantis e MPB. Seu contato com o português foi na escola e aprendeu a escrita com recurso da imagem da figura e a letra inicial da palavra. Em casa tinha o apoio da mãe e também uma professora particular e em seu contexto de família circulava uma terceira língua (alemão), além da língua de sinais e a língua portuguesa.

Leon afirma ler bem em língua portuguesa, tinha preferência pela leitura de gibis e, segundo ele, os contextos metafóricos dificultam sua compreensão nas leituras. Ainda considera gostar de escrever em língua portuguesa e, por um tempo deu aulas de redação para surdos, descreve:

“Mas hoje sinto diferente do que antes, pois a língua está cada vez mais difícil e também cada vez menos usada no dia a dia pelo uso da Libras”

Acreditamos que, a partir do reconhecimento da Libras, como língua da comunidade surda e sua regulamentação por meio do Decreto 5626/05, os espaços

de usos da língua dessa comunidade foram ampliados, no que se refere ao que determina o referido Decreto, ainda que encontre obstáculos. Quando Leon afirma que escrever em português, o torna menos usual, pode estar atrelado a segurança maior que sente em sinalizar, em oposição a escrita do português, que requer maior atenção.

Leon destaca o uso da crase como sendo sua maior dificuldade na escrita do Português, também cita as metáforas e os ‘artigos trocados’, que acreditamos ser no momento do emprego do artigo, acontece a troca, ou seja, a forma não adequada em conformidade com norma culta.

Entende, claramente, que são línguas distintas e que é essencial conhecer a escrita do português como recurso para a datilologia e uma compreensão melhor das palavras na língua portuguesa.

Sobre o uso de mais uma hora, considera necessário devido ao processamento das informações de tradução da Libras para a escrita na língua portuguesa, o que declara ser difícil. O estudante descreve:

“Nossa cabeça ainda é de primeira língua a Libras”

Segundo Leon, eles entendem que, no momento da escrita haja influência da Libras no português, e ainda relata que o tempo a mais se faz necessário para a organização do texto, como o emprego dos adjetivos, artigos e *“o lugar onde ficaria as pontuações”* que foi explicado no Capítulo 2.

Leon pontua sobre suas notas no ensino fundamental e médio, como sendo incompreensíveis, sempre ficava em recuperação final e não sabia o porquê. Pontua ser a língua portuguesa mais difícil do mundo, embora não explique o que o faz pensar assim, menciona as muitas vezes que repetiu, para seus professores, a frase, *“já falamos português e pra quê eu quero aprender mais”*. É possível que aluno entenda que, sendo oralizado e conseguindo se comunicar com os falantes do português e isso o habilita a ter uma boa escrita nessa língua, no entanto, o texto obedece a fatores de textualidade que lhe são pertinentes, o que difere da forma oral, que em muitos contextos dispensa a formalidade e rigor da língua.

g) LEVI

Apresenta surdez desde o nascimento e seu contato com a língua portuguesa foi na escola. Na infância, relata que sentiu muita dificuldade por não entender as palavras. Começou a ter um melhor desempenho a partir dos atendimentos com uma fonoaudióloga e apoio da mãe, utilizando o recurso da imagem e os treinos de oralização. Uma experiência que considera importante foram as leituras de gibis, em especial, a Turma da Mônica. As imagens e expressões dos personagens estimulavam o desenvolvimento da escrita em português.

Considera ler bem em português, no entanto, sente dificuldades com textos em que há palavras que não conhece. Nesse caso, recorre a pesquisa no *google*, dicionários e ainda procura pessoas que possam esclarecer o significado do vocábulo e fazer uso de um exemplo, o torna mais clara a compreensão.

Levi é o único que declara não gostar de escrever em língua portuguesa, devido as dificuldades que são unânimes entre esses alunos. Há uma busca constante por melhorar na escrita do português para conseguir se comunicar com as pessoas que não sabem Libras.

Dentre as dificuldades relatadas, em comum com o estudante Luam, também recorre ao amparo tecnológico como recurso para elucidar dúvidas na escrita do português, entender os conceitos das palavras, busca por imagens, uma vez que sua apreensão de mundo passa pelo canal viso-espacial, no intuito de aprimorar essa escrita. Entende que as leituras diárias também contribuem para melhor escrever, embora não pratique tanto quanto deveria.

Para explicar a influência da Libras na escrita do português, ele cita a estrutura básica nas frases sujeito(S)+verbo(V)+objeto(O) - (SVO), (QUADROS, 2011), o que revela conhecimento linguístico, citando uma sequência que é sempre mais utilizada ou que é vista como padrão, e considera concebível que haja influência *“na escrita básica em português dos surdos”*.

Utiliza o direito de mais uma hora para se certificar que houve compreensão clara dos conteúdos para *“não ser prejudicado”*.

A escrita em português, demanda tempo, e justifica ser o português sua L2, o que revela conhecimento de língua enquanto identidade cultural. Acrescenta que suas notas não foram justas pois, na escola, não havia conhecimento sobre identidade e cultura surda, e na disciplina de redação seria necessário para ser melhor avaliado, uma vez que a Libras é sua L1.

É possível percebermos que o aluno tem apropriação de sua identidade e cultura surda, da preservação de seus direitos linguísticos, “*a Libras é minha primeira língua, pela lei reconhecida*”. Entende a necessidade de escrever bem na língua majoritária do país.

Há pontos em comum nesse grupo de surdos do ensino superior, uma considerável diferença de idade entre eles, variando entre 22 e 45 anos, o que configura que as experiências educacionais relatadas eram de uma inclusão totalmente voltada para o modelo ouvinte, não havendo, em alguns casos, a presença do TILSP, como forma de minimizar os impactos para uma boa formação desses alunos.

Os recursos tecnológicos surgem como ferramenta de suporte para esses que não compreendem o sentido das palavras, em sala de aula. As descrições sobre as notas serem justas ou não, revela o desejo de serem melhores alunos, uma vez que tivessem sido melhor assistidos e que devem ser trabalhados como recurso de acessibilidade (CNPq, 2013). Na tentativa de buscar melhores notas, a maioria recorre ao direito de mais uma hora, enquanto Luna e Luam abrem mão desse direito e se mantendo nos moldes dos alunos ouvintes.

São unânimes quando falam que leem bem o português, até onde eles entendem o que é ler bem? E acrescentam que sentem dificuldades em entender as palavras, seus conceitos, metáforas, entre outras singularidades. Este cenário confirma o que autores como Almeida e Lacerda (2016); Pereira (2009); Martins (2017) são alguns deles. A compreensão textual fica comprometida, na dúvida se entendeu bem ou não recorrem ao dicionário, o que não difere dos ouvintes, ou mesmo ao TILSP, ancorado na interpretação em Libras, sua L1.

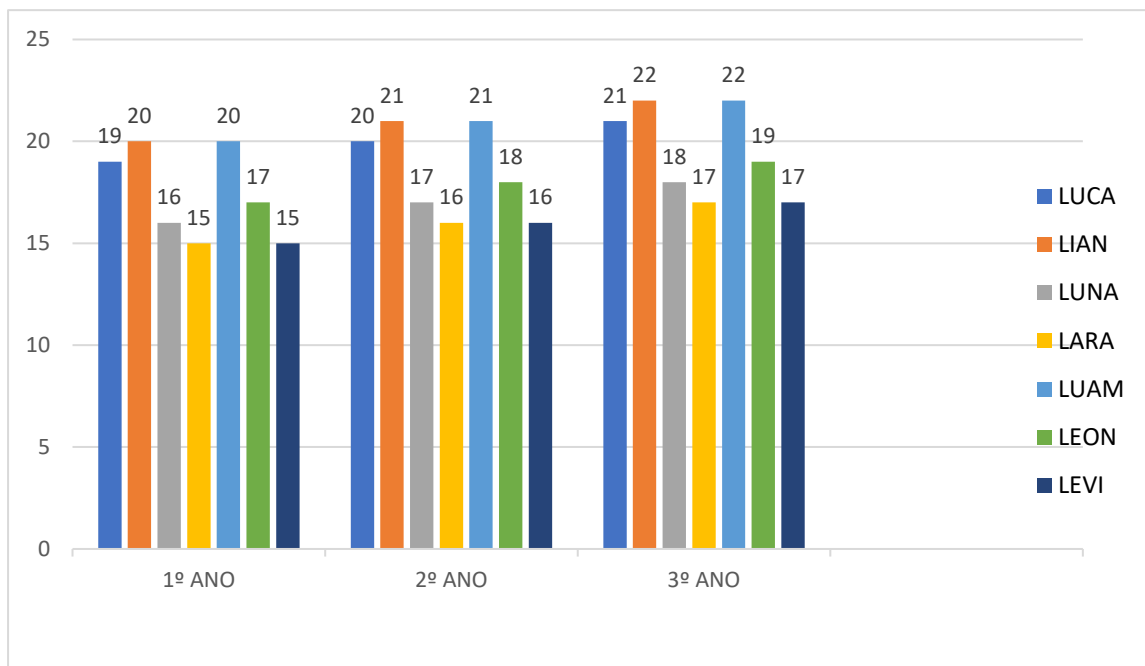
Nesse aspecto, a influência da Libras, no texto escrito, é outro aspecto que reflete a falta de domínio da modalidade escrita do português alguns desses alunos não tiveram a língua de sinais, desde o início de sua trajetória escolar, sendo fator importante que o ensino da língua portuguesa, para alunos surdos, se dê a partir da construção de conhecimentos em Libras, fato que não aconteceu com esse grupo.

Nos relatos desses estudantes percebemos que, na educação básica não tiveram a oportunidade de vivenciar a língua portuguesa como sua L2, não se alfabetizando de forma satisfatória e com a conclusão do ensino médio, não parece terem construídos conhecimentos satisfatórios para atender suas necessidades na formação do ensino superior. As notas, exceto a do aluno Luca, revelam essa

lacuna. Não esperávamos identificar que todos os surdos participantes da pesquisa são oralizados, o que significa que a língua portuguesa, enquanto L2 dessa comunidade, foi a primeira língua que tiveram contato, justificado por Daroque (2011), quando considera que os surdos que hoje estão inseridos no ensino superior foram fortemente influenciados pelas marcas do oralismo, das práticas bimodais da comunicação total, conforme discorreremos no Capítulo 1.

5.1.2 - Gráficos que apresentam dados complementares

GRÁFICO 1 – IDADES DE ACESSO E CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO



Fonte: elaboração da autora

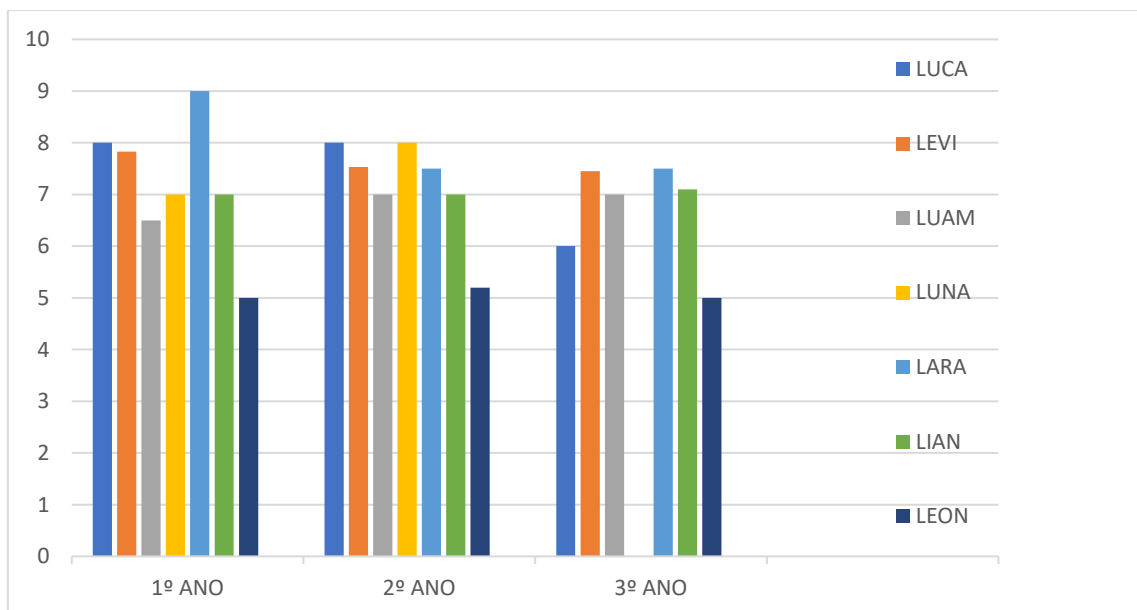
Notadamente, observamos que os participantes da pesquisa tiveram que superar barreiras que se apresentam desde o ensino básico e chegam ao ensino superior. As idades de acesso ao ensino médio, bem como sua conclusão, se apresentam com pequena discrepância em relação aos alunos ouvintes, considerando que a trajetória é galgada com a superação de grandes desafios como eles relatam nas entrevistas. A idade média do grupo foi 18,4.

A estagnação a qual alguns se submetem, esperando que haja uma mudança súbita nos modelos da educação inclusiva, não fará parar o tempo, esse é

implacável. As conquistas são marcadas por meio de uma luta diária que vislumbra a trajetória escolar desses alunos.

No Capítulo 3 consideramos o que postulam alguns autores como por exemplo, Lodi (2015); Pereira (2009); Almeida e Lacerda (2016) no que concerne a escrita que ela é para a vida e requer esforço para uma boa apropriação, embora seu processo de aquisição dependa de alguns fatores que poderão influenciar no aprendizado dessa modalidade. Sua importância tem amparo legal além de ser a modalidade de maior uso nos contextos de interação social. Nessa perspectiva, o bilinguismo surgiu como estratégia de ensino, que consiste em trabalhar com duas línguas nos espaços escolares, (VYGOTSKY 1984; GOLDFELD, 2002; FERNANDES, 2006; CAVALCANTI, 2011).

GRÁFICO 2 – MÉDIA DAS NOTAS NO ENSINO MÉDIO



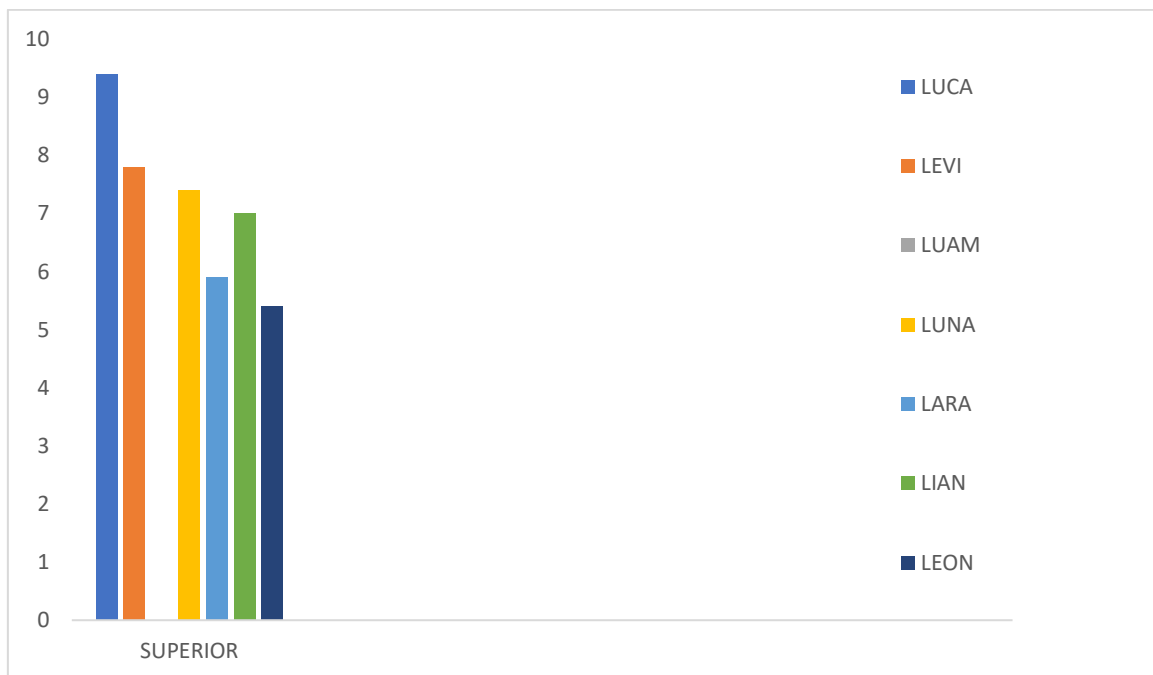
Fonte: elaboração da autora

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2013), destacam a escola como lugar para promoção do conhecimento sistematizado e o ensino médio tem sido mobilizado para atender a diversidade dos alunos, e extinguir barreiras que restrinjam o acesso à aprendizagem do aluno com deficiência. O mesmo documento enfatiza a responsabilidade de organizar o sistema de avaliação adequado às singularidades dos educandos.

Nos relatos dos alunos a maioria considerou que suas notas, no ensino médio foram “justas”, “suficientes para a aprovação” e os demais “razoável”, “injustas” (Levi) “incompreensíveis” (Leon). Dos sete participantes, dois cursaram na rede pública de ensino e cinco na rede particular. A média das notas do 1º Ano foi de 7,19, no 2º ano foi de 7,17 e no 3º foi de 6,68. Neste último ano (3º) do ensino médio consideramos as notas de seis participantes, uma vez que Luna tem registrado no seu histórico escolar o conceito AS (sem nota) para Avaliação Satisfatória, que a promoveu na referida série.

O grupo de participantes que observamos, não parece se enquadrar nos parâmetros que costumam ser determinantes, ou seja, o tardio acesso ao ensino médio e sua conclusão, uma vez que os alunos apresentam idade equivalente à de um aluno regular como a revela o Gráfico 1 e comprovados pelos históricos escolares.

GRÁFICO 3 - MÉDIA DAS NOTAS NO ENSINO SUPERIOR



Fonte: elaboração da autora

O gráfico 3 mostra as notas nas disciplinas de língua portuguesa dos participantes, exceto a do aluno Luam, que migrou de outra Instituição do ensino superior e no seu histórico escolar, a disciplina está listada com: (*) disciplina do 1º

ou 2º período, 0000.1 - disciplina dispensada, CT – créditos transferidos, não constando a nota. O aluno Luca apresenta o Coeficiente de Rendimentos, Excelente, Lian, Levi e Luna apresentam CR – Bom e Lara e Leon apresentam CR – Regular, perfazendo uma média de 7,15 entre os seis participantes.

Na seção 5.1, os participantes responderam as entrevistas por escrito, as quais serão comentadas, seguindo a ordem das perguntas, eixos de análises que versam sobre a trajetória escolar e a aquisição do português escrito como L2.

QUADRO 3 – Dados sobre Respostas das Experiências Vivenciadas na Trajetória Escolar e a Aquisição do Português Escrito

PERGUNTAS DA ENTREVISTA	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES		
1. Onde você aprendeu a escrever em língua portuguesa?	Em casa	Na escola	Em outro local
	Luam	Luca, Lian, Luna, Lara, Leon, Levi	-
2. Você lê bem os textos em língua portuguesa?	Sim	Não	Preciso Melhorar
	Luca, Lian, Luna, Lara, Luam, Leon, Levi	-	-
3. Você gosta de escrever nessa língua?	Sim	Não	Preciso Melhorar
	Luca, Lian, Luna, Lara,	Leon, Levi	Luam
4. Pode apresentar algumas dificuldades que encontra para escrever em língua portuguesa?	Pouca Leitura	Pouco conhecimento da Gramática	Uso da crase e sinônimos
	Lian, Luam, Levi	Luca, Luna, Lara,	Leon
5. Você acredita que a Libras pode influenciar na escrita em português? Como pode descrever?	Sim	Não	Talvez
	Luca, Lian, Luna, Lara, Luam, Levi	Leon	-

6.Nas provas recorre ao direito de ter mais 1 hora a mais no horário estabelecido para o término regulamentar? Em caso positivo para que usa esse tempo?	Sim	Não	Não concordo
	Luca, Lian, Lara, Leon, Levi	Luna, Luam	-
7.Que notas tirava nessa disciplina em anos do ensino médio? De um modo geral, acha que as notas eram justas?	Suficientes para passar na média	Acima da média	Abaixo da média
	Luca, Lian, Luna, Lara, Luam, Levi	-	Leon

Fonte: elaboração da autora

A partir desses olhares, entendemos que as questões que envolvem o contexto da educação do aluno surdo são amplas e complexas. Consideramos que a escola precisa se adequar para que não haja uma “inclusão excludente”. Vale salientar, que a maioria afirma que lê bem em língua portuguesa, embora se queixem de que as vezes não entendem muito bem o que o período ou frase quer dizer. Em outros momentos alguns afirmam (quatro) gostam de escrever em língua portuguesa. Acreditam que a Libras pode influenciar positivamente, na escrita em língua portuguesa que suas notas no ensino médio foram justas.

5.2 - Relatos de professores do Ensino Superior sobre a escrita de surdos estudantes de Graduação e Pós graduação

Consideramos que a contribuição através dos relatos de professores sobre suas experiências com alunos surdos, em salas de aula de língua portuguesa, muito relevantes. No Capítulo I, com base nos Referenciais de Acessibilidade ao Ensino Superior, o acesso às informações e especificidades linguísticas do aluno surdo que devem ser proporcionadas aos docentes, bem como a formação continuada em curso de formação, necessitam serem observadas, especialmente em se tratando da educação bilíngue.

Nesse cenário temos de pensar na composição do sistema educacional que prepara para que o bilinguismo, na educação de surdos, possa ter continuidade e melhoras. O primeiro passo a ser dado é implantar/implementar a acessibilidade que poderá suprir demandas das necessidades do surdo sejam elas atitudinais, de comunicação, programáticas, digitais, arquitetônicas, etc...

Nessa perspectiva está o papel do profissional TILSP em sala de aula, juntamente com o professor, como mediadores das ações de comunicação e a

adoção de metodologias dada a importância de ambos no desenvolvimento da aprendizagem. buscando exercitar a aliança entre teoria e prática como uma forma ética de convívio.

Considerando o nosso planejamento metodológico, trabalhamos inspirados em Bardin (2011) e sua análise de conteúdo, buscando reunir os dados através de categorias que foram organizadas e constam dos quadros abaixo apresentados. Os professores receberão a identificação de P1, P2, P3, P4 e P5.

Apresentamos as respostas dos 05 (cinco) professores que aceitaram participar da entrevista.

QUADRO 4 – Relatos de Professores Sobre a Condição de Comunicação Oral Como Meio Para Que Eles Escrevam em Língua Portuguesa.

Nº	RESPOSTAS	PARTICIPANTES QUE CONCORDAM COM A RESPOSTA
1	Não. Há alunos que são, ao mesmo tempo, surdos e mudos e conseguem escrever.	P1
2	Não, uma vez que a modalidade escrita da LP é aprendida e não exige a necessidade de audição.	P2
3	Não.	P3, P5
4	Não. Acredito e já presenciei surdos sinalizantes com uma escrita em língua portuguesa muito boa. Acho que a discussão que precisamos levantar é o que os professores esperam de uma escrita em língua portuguesa COMO SEGUNDA LÍNGUA.	P4

Fonte: elaboração da autora

Percebemos que, há unanimidade nas respostas das docentes que entendem que a oralização não é condição única para a escrita em língua portuguesa. P1 se referiu ao “surdo mudo” denominação que hoje não mais se adequa, e sim “pessoa

com surdez”, “pessoa surda”. Atualmente são muito menores as ocasiões que ouvimos a expressão surdo-mudo empregada para designar a pessoa surda ou o deficiente auditivo, pelo fato de não ouvirem e/ou não falarem (oralmente) isto é um conceito equivocado.

As docentes concordam ao responder que a oralização não é o único meio para a aquisição da língua portuguesa, em sua modalidade escrita. A maioria dos pesquisadores que tratam do tema concordam com esse fato como Fernandes, Lacerda e Lodi, Almeida, citados no Capítulo 3. E assim, consideram que na abordagem do bilinguismo, inicialmente os surdos adquirem a língua de sinais e depois aprendem o português, na modalidade escrita. Fica claro que não é simplesmente tornar disponível o uso de duas línguas no contexto escolar, tomando a Libras uma língua natural e a língua portuguesa uma segunda língua.

P4 traz a reflexão *“precisamos levantar é o que os professores esperam de uma escrita em língua portuguesa COMO SEGUNDA LÍNGUA”*, estando inseridos no contexto escolar, os alunos, ouvintes e surdo, precisam ampliar o uso linguístico adequado a cada gênero em suas produções textuais. Contudo, a singularidade do aluno surdo e sua cultura, como marca de interação social por meio do uso da língua de sinais, requer desses um esforço maior nessas tarefas comunicativas, na sua forma escrita, enquanto sujeito bicultural. Tal desempenho exigirá vocabulário específico e formações sintáticas nos moldes da gramática formal e esse ensino, na maioria das vezes está ancorado em métodos com práticas da cultura da oralização. Conforme discorreremos no Capítulo 1, é preciso que haja um meio linguístico adequado, bem como é essencial que ambas as línguas, Libras e língua portuguesa, estejam presentes no ambiente escolar.

No entanto, o grupo de estudantes que fez parte dessa pesquisa, todos são oralizados e escrevem em língua portuguesa, alguns deles com bom nível.

Entendemos que os aspectos metodológicos voltados para o ensino de português, como L2, para o aluno surdo pode proporcionar o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e linguístico e determinar melhores resultados, para o surdo nessa língua, pois apesar de mais de 20 anos de emprego do bilinguismo ainda não foi constatado resultados coerentes com o que prometem usando entre outras coisas, a Libras como mediação para o aprendizado da LP. Os depoimentos dos alunos surdos do ensino superior revelam dificuldades vivenciadas pela falta da Libras no processo de sua educação formal. No Capítulo 2 apresentamos o que

postulam Santos; Meneses e Nunes (2006) que consideram ser fundamental as situações particulares na produção de conhecimento.

QUADRO 5 – Relatos de Professores sobre sua Percepção da Influência da Libras nas Produções Textuais de Alunos Surdos

Nº	RESPOSTAS	PARTICIPANTES QUE CONCORDARAM COM A RESPOSTA
1	Sim, pois escrevem sem estabelecer ligações sintáticas	P1
2	Sim, ao adquirir a Libras, sua língua natural, é comum no processo de aquisição de uma segunda língua, especialmente a LP escrita, nesse caso, a estrutura linguística da 2ª língua será influenciada pela 1ª.	P2
3	Sim. De um modo geral, há uma produção com marcas de linguagem sintética, com ausência de conectivos (preposições, conjunções, artigos) ou há o seu emprego distorcido.	P3
4	Sim, com certeza. A produção textual será na língua portuguesa escrita, então sempre (ou mesmo que mínimo) encontraremos marcas da primeira língua e isso não é só para surdos, é para todas as pessoas que são bilíngues.	P4
5	É sim. Geralmente encontramos marcas da Libras no processo de interlíngua, já que o aluno surdo é um aprendiz da língua portuguesa como segunda língua.	P5

Fonte: elaboração da autora

Igualmente ao anterior, todas concordam que a Libras influencia na aquisição da LP, embora apresentem argumentos diversos, conforme o que diz o Capítulo 2. Destaca P3, a proximidade desta escrita, com as línguas sintéticas como a Libras que podem dispor os elementos na frase de forma distinta do que a L.P.

De acordo com a reposta dos entrevistados podemos confirmar o que foi citado no Capítulo 4, quando é afirmado por Fernandes (2006), que a Libras influencia a escrita da língua portuguesa caso o ensino da L2 não tenha ocorrido e/ou alguma proposta específica, como, por exemplo, o trabalho com a Interlíngua não tenha sido realizado. P2 e P5 expõem:

P2 - “[...] *no processo de aquisição de uma segunda língua, especialmente a LP escrita, nesse caso, a estrutura linguística da 2ª língua será influenciada pela 1ª.*”

P5 – “*Geralmente encontramos marcas da Libras no processo de interlíngua, já que o aluno surdo é um aprendiz da língua portuguesa como segunda língua.*”

A influência da língua de sinais, na escrita da língua português, se apresentar de forma positiva, considerando que interpretar ou produzir uma escrita diferente da nossa língua materna ou natural, requer do sujeito uma organização de linguagem e conhecimento gramatical, que exige uma produção de novas significações que só conseguiremos desenvolver tendo como base a nossa língua materna. Nos Capítulos 2 e 3 mostramos a importância do acesso da criança surda à língua de sinais, enquanto L1, e, nesse sentido, podemos entender que a apropriação mais consistente da escrita deveria ser demonstrada embora como já mencionamos antes ainda não foram identificados resultados muito melhores de alunos que foram educados no bilinguismo. Acreditamos que tem explicação ligada à formação de professores que não recebem a formação do ensino da LP como segunda língua.

Neste sentido, a realidade bilíngue do aluno surdo está permeada pela cultura predominantemente oral, para uma cultura grafocêntrica, uma vez que ele parte da sua L1 para chegar à compreensão da língua portuguesa escrita, nos leva observar como se deu os processos de aquisição de escrita desses alunos. No Capítulo 3

trazemos considerações sobre a não popularização do SignWriting, com o objetivo de prover condições melhores para que a escrita em Libras possa se desenvolver.

QUADRO 6 – Relatos de Professores sobre os Textos Escritos de Alunos Surdos são Claros ou não?

Nº	RESPOSTAS	PARTICIPANTES QUE CONCORDARAM COM A RESPOSTA
1	Apenas dois apresentaram textos claros, portanto, foram poucos	P1
2	Não, depende da fase da aprendizagem da interlíngua que o surdo está.	P2, P5
3	Os textos apresentam alguns problemas de objetividade e clareza, quando comparado a um texto de ouvinte. Há, ainda, dificuldade na organização do gênero textual. Porém ainda é possível a compreensão quando se considera o sujeito escritor.	P3
4	Na minha opinião está pergunta depende de dois fatores: a trajetória educacional do aluno surdo (estimulação, nível de sinalização, leitura e escrita na L2...) e a compreensão dos professores de que o surdo está escrevendo em sua segunda língua; se isso ocorrer o texto é compreensível.	P4

Fonte: elaboração da autora

Acreditamos que as dificuldades vivenciadas pelos docentes no ensino do português, no intuito de desenvolverem competências de escrita dos alunos surdos, podem estar associadas a falta de preparo dos educadores no que se refere às práticas de leitura e de escrita em português por educandos surdos, sendo estes pressupostos essenciais para um exitoso percurso educacional. Já mencionamos antes a dificuldade de formação dos docentes de língua portuguesa, ainda hoje. Nessa perspectiva, esta dificuldade foi superada por muitos surdos entrevistados em sua trajetória acadêmica, na intenção de transpor obstáculos na busca de

escreverem textos com clareza. A resposta dos docentes (P1, P2 e P3) mostram que, dos sete alunos participantes da pesquisa, dois deles apresentaram uma muito boa escrita na língua portuguesa.

Como discute Almeida (2016), no Capítulo 3, quando afirma na sua tese que surdos podem sim, ter fluência em língua portuguesa, e ainda reforça que, as vezes a falta de preposições e conjunções, realmente torna o texto menos claro, o que tratamos no Capítulo 3. No entanto, o pesquisador citado acima apresenta aspectos que devem ser observados para que consigam os melhores resultados, o que acredita e apresenta na sua tese de doutorado realizada na Universidade de São Carlos. Portanto, a seleção de estratégias é fundamental associada à outras condições formativas do professor. Destacamos o relato de P1:

“Apenas uma aluna que tive fazia o uso correto dos conectores produzia textos completamente bem estruturados, muito melhor elaborados que os alunos/alunas não - surdos/surdas. Até hoje, ela continua sendo um mistério para mim.”

P2 e P5 referem-se ao estágio de interlíngua que o surdo estiver, portanto, o professor de LP deveria conhecer esse dado, o que geralmente não acontece. Tanto P1, quanto P2 consideram esta possibilidade mais difícil de acontecer. P4 destaca ser relevante, se for considerado a escrita do português, como L2, sabendo que poderá haver algumas distorções, de acordo com a trajetória escolar de cada aluno, assim como, pelo acesso que fazem a sua L1, sendo duas línguas de gramáticas distintas, cabendo ao professor entender a condição linguística desses alunos, conforme considera Lacerda e Lodi (2014).

No Capítulo 3, Pereira (2014) comenta, da mesma forma que os ouvintes, que têm a língua portuguesa como L1 e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos também recorrerão ao seu conhecimento da Libras no aprendizado da língua portuguesa, sua L2.

QUADRO 7 – Relatos de Professores sobre a Existência de Elementos que Podem Ajudar na Escrita do Aluno Surdo

Nº	RESPOSTAS	PARTICIPANTES QUE CONCORDARAM COM A RESPOSTA
1	Não consigo identificar, mas alguns chegam com mais dificuldades.	P1
2	Contato com a leitura na LP. Conhecer a estrutura da língua alvo a partir das vivências de gêneros textuais ajudará a compreender minimamente essa língua e o letramento literário também ajudaria.	P2, P5
3	O entendimento sobre o sistema da língua portuguesa, sobretudo o que são, quais são e para que servem os conectivos.	P3
4	Primeiro a conscientização de que a Libras e a língua portuguesa possuem estruturas distintas; segundo o conhecimento aprofundado da Libras; terceiro, exposição a língua portuguesa escrita (o máximo de leitura e escrita possível – uma boa estratégia são os gêneros textuais); quarto, conhecer a estrutura gramatical da língua portuguesa;	P4

Fonte: elaboração da autora

Segundo o entrevistado P1, não é possível identificar exatamente do que precisam e comenta:

*“Não consigo identificar, eles/elas já me chegaram ‘prontos/prontas’”,
com mais dificuldades*

A entrevistada ainda acrescentou que por estarem no ensino superior esperava que eles tivessem um maior domínio da língua portuguesa, escrita. Em contraponto P3 entende que, conhecer “sobre o sistema da língua portuguesa, sobretudo quais são e para que servem os conectivos”, é caminho para desenvolverem melhor a escrita da LP. Entendemos que geralmente, é difícil para um professor de língua portuguesa, que não recebeu formação específica para o ensino dessa língua para surdos, poder adotar estratégias que os ajudem objetivamente a superar as dificuldades, apresentadas, na elaboração de textos

escritos. Tais dificuldades partem, principalmente, de um ensino ancorado nos modelos auditivos, o que causam entraves na aquisição da escrita do português, conforme fica evidente nos comentários de autores que tratam do tema como os citados nos Capítulos 3 e 4.

P2 expõe que é importante:

“A leitura, a estrutura da língua alvo a partir das vivências de gêneros textuais ajudará a compreender minimamente essa língua.”

As estratégias que P2 apresenta, fazem parte do conjunto de importantes ajudas que devem ser oferecidas para o surdo. Nas considerações da entrevistada P4 é retomado o que comentamos no Capítulo 1, sobre a estrutura da Libras e sua modalidade própria, amparada legalmente pela Lei 10.436/02 e sua regulamentação com o Decreto 5626/05. Corroborando com a discussão Strobel, (2008), alerta para a prática da Comunicação Total que, envolvendo o uso de duas línguas, com gramáticas distintas, resultaria em uma outra possibilidade.

A docente acrescenta, *“o conhecimento aprofundado da LIBRAS”*; os surdos, filhos de pais ouvintes, em sua maioria, tem o primeiro contato com a língua de circulação do contexto familiar que acontece de forma oral. Conforme destaca Lacerda e Lodi (2014), que trazemos no Capítulo 1, essas crianças crescem e vão à escola, fazendo leituras labiais daquilo que não podem ouvir, “falando, lendo e escrevendo em língua portuguesa” e, não tem acesso a língua de sinais, como sua língua materna, o que os distanciam do conhecimento linguísticos da sua própria língua, passando a fazer uso do português sinalizado, dada a influência da oralização.

Outro ponto que acrescenta a entrevistada P4 é a necessidade de conhecimento da língua portuguesa escrita, por meio dos recursos estratégicos que podem formar bons leitores e escritores, os gêneros textuais. No capítulo 3, Pereira (2014) aponta para práticas de ensino sistemáticos, do português em sua modalidade escrita, com base em repetições, limitando os alunos surdos, com resultados que em nada favoreciam a compreensão textual, resultando em escritas com frases simples, textos curtos, sem o emprego correto de artigos, conjunções,

etc. Complementa P4, “conhecer a estrutura gramatical da língua portuguesa”, no Capítulo 3 trazemos considerações sobre a proposta da educação bilíngue que propõe o ensino mediado pela língua de sinais, a L1 da comunidade surda. P5 confirma a importância do letramento literário como elemento importante nessa construção do aprendizado.

QUADRO 8 – Relatos dos Professores Sobre as Principais Dificuldades que são Identificadas no Texto Escrito pelo Aluno Surdo

Nº	RESPOSTAS	PARTICIPANTES QUE CONCORDARAM COM A RESPOSTA
1	A falta de relações lógicas entre as ideias como dissertação e argumentação difíceis de compreender...	P1
2	Falta de riqueza vocabular, ausência de elementos de ligação, de desinência de número, de flexão verbal, conseqüentemente, ausência de concordância, comprometendo a coerência e coesão textual.	P2
3	A dificuldade nos fatores de textualidade: coesão, coerência e situacionalidade, principalmente.	P3
4	As principais dificuldades é a falta de domínio da estrutura sintática da língua portuguesa, dessa forma o surdo organiza seu texto na estrutura da LIBRAS, e assim, para os professores que não possuem o conhecimento da LIBRAS o texto está incoerente.	P4
5	O emprego correto dos conectivos, flexão verbal e nominal, além da dificuldade quanto à semântica, uma vez que um vasto vocabulário não assegura o emprego correto de palavras em contextos diversos.	P5

Fonte: elaboração da autora

Notamos nesse comentário que P1 procura compreender o que ocorre com o aluno surdo. Na realidade, indicam questões que podem estar ocorrendo na escrita

dos seus alunos, que ainda são privados do ensino da língua portuguesa como L2. Destacando:

“Teve uma aluna surda que tinha capacidade de elaborar um raciocínio mais elaborado.”

As indicações citadas acima, no quadro, são pertinentes e podem ser encontradas com certa frequência na escrita desses alunos. Sobre o que descreve P2, no Capítulo 3, quando mostra o envolvimento do professor com as questões que surgem por meio da variação das línguas, *“tanto em estrutura quanto em funcionamento”*, devendo conduzir os educandos surdos a *“diversificar e a diferenciar os recursos expressivos utilizados para sinalizar e escrever e a realizar coerentemente o registro escrito”*.

Sobre o que considera P3, no Capítulo 1 tratamos sobre a longa tradição do oralismo e as desigualdades históricas que foram constituídas, e que marcou a história da educação dos surdos refletindo um processo de escolarização com resultados insuficientes. A experiência vivenciada pelos alunos surdos, se assemelham ao de outros discentes bilíngues, uma vez que, ao escreverem não se prendem apenas a forma escrita, mas precisam ter conhecimento da significação do grafismo, e considerar que as diferenças fonológicas, sintáticas e morfológicas serão dadas a essa significação. Para a criança ou mesmo o adulto surdo, que precisam se alfabetizar, os desafios são maiores, tendo em vista não apenas aprenderem a modalidade escrita de uma língua, como também aprender sua língua materna.

Para P4 a falta de domínio da “estrutura sintática do português” e a falta de conhecimentos, por alguns professores, na forma como o surdo organiza a construção textual ancorada na Libras, faz com que esses textos sejam considerados inadequados. P5 agrega a esses comentários, o conhecimento semântico, imprescindível para o correto emprego de palavras nos contextos diversos.

QUADRO 9 – Relatos de Professores sobre suas Considerações e Possibilidades de um Aluno Surdo Escrever bem em Língua Portuguesa

Nº	RESPOSTAS	PARTICIPANTES QUE CONCORDARAM COM AS RESPOSTAS
1	Sim. Antes não considerava isso possível, até conhecer uma aluna surda que escrevia melhor que todos.	P1
2	Sim, desde que exposto ao ensino de LP como 2ª língua.	P2
3	Sim, desde que entenda como se constrói o sistema da língua portuguesa. Essa é uma dificuldade geral no ensino de LP também para ouvintes. O sujeito minimiza suas dificuldades quando consegue compreender como se constrói o sistema linguístico.	P3
4	Sim, a comunidade surda possui uma língua de aquisição natural, que é a LIBRAS, dessa forma, com está sendo a aquisição dessa língua o surdo terá total condição de aprender uma segunda, terceira, quarta.... línguas.	P4
5	Sim. Porque se ele tiver um <i>input</i> linguístico adequado, bem como metodologias que considerem suas especificidades linguísticas e culturais, além do apoio da família que é crucial, ele conseguirá escrever bem, ainda que encontremos marcas da Libras em sua escrita.	P5

Fonte: elaboração da autora

P1 declara que, atualmente, considera possível que o surdo tivesse competência na escrita do português, até conhecer uma aluna surda que fazia o uso correto dos conectores e produzia textos completamente bem estruturados, muito melhor elaborados que os alunos/alunas não-surdos/surdas. E registra:

“Sim. Antes não considerava isso possível, até conhecer uma aluna surda que escrevia melhor que todos.”

Esta afirmação mostra que para a docente de quem estamos trazendo a informação, somente após o contato com a aluna surda, que não lembra o nome, mudou a opinião que tinha, passando a acreditar nessa possibilidade. Esta opinião reafirma conclusões que as pesquisas mais recentes têm indicado, como as de

Almeida e Lacerda (2016), Lima e Cavalcanti (2019), dentre outros, que nos achados de suas pesquisas confirmam que o surdo pode escrever bem em língua portuguesa, desde que lhes sejam oferecidas as condições necessárias para tais como, melhoria no conhecimento de mundo como produção de linguagem e sentido, mais acesso às leituras, ensino de língua portuguesa como L2, como considera P2, quando diz:

“O aluno precisa ser exposto ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.”

De fato, é uma reflexão correta, no entanto, no Brasil esta não é a opção mais comum para o ensino dessa língua.

Os surdos são uma minoria linguística que têm partilhado os espaços de interações e contextos sociais, principalmente nos espaços escolares, o convívio com uma maioria de indivíduos ouvintes, que falam o português, que para o surdo é a sua segunda língua.

Podemos afirmar que, unânimes, as docentes entrevistadas mostram uma opinião muito positiva a respeito da condição dos surdos para escreverem em língua portuguesa, considerando elementos que viabilizem a apropriação dessa modalidade do português. No entanto, uma delas P1, antes considerava que seria impossível esperar que surdos chegassem a escrever bem em língua portuguesa. A docente comentou sobre uma experiência com uma aluna surda, considerando que a mesma demonstrou ser melhor do que a maioria dos ouvintes, portanto, hoje acredita que isto é possível. Assim como, P3 destaca que, a dificuldade de conhecer o sistema da língua portuguesa, também é uma dificuldade enfrentada pelos ouvintes.

P1 e P2 afirmam ainda, observar que a maioria desses alunos apresentam dificuldades como: *“falta de relações lógicas entre as ideias”, “a nominalização que aponta para uma organização temporal e espacial”,* Além de *“falta de riqueza vocabular, ausência de elementos de ligação, de desinência de número, de flexão verbal, conseqüentemente, ausência de concordância, comprometendo a coerência e coesão textual”,* são algumas considerações dos participantes da pesquisa.

Complementa P4, que é possível ao surdo adquirir, não só uma segunda língua, mas quantas mais tenha interesse. Uma vez que essa comunidade possui a Libras como sua língua natural, sabendo que sua aquisição, exerce função comunicativa. P5 afirma que, com “*um input linguístico adequado, metodologias que considerem suas especificidades linguísticas e culturais, apoio da família*”, é possível que o aluno surdo escreva bem em língua portuguesa, “*ainda que encontremos marcas da Libras em sua escrita.*”

5.3 - Comparando dados

Nesse momento passamos a comparar dados obtidos com as entrevistas de discentes e docentes que ensinaram a disciplina língua portuguesa no ensino superior com os dados constantes dos registros de notas desse nível de ensino como também do ensino médio.

QUADRO 10 – Apresentação das Notas que Constam do Histórico Escolar do Ensino Médio e Superior dos Alunos Surdos Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTE	NOTA DO ENSINO MÉDIO				NOTA DO ENSINO SUPERIOR	RESULTADOS DO ENSINO SUPERIOR
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	MÉDIA		
Luca	8,00	8,00	6,00	7,50	9,40	Aumentou a nota no Ensino Superior
Liam	7,00	7,00	7,10	7,00	7,00	Manteve a média no Ensino Superior
Luam	6,50	7,00	7,00	6,83	(*)	Não aparece
Luna	7,00	8,00	AS	7,50	7,40	Manteve a média no Ensino Superior
Lara	9,00	7,50	7,50	8,00	5,40	Baixou a média no Ensino Superior
Leon	5,00	5,50	5,00	5,16	5,00	Manteve a média no Ensino Superior
Levi	7,83	7,53	7,50	7,62	7,80	Manteve a média no Ensino Superior

Fonte: elaboração da autora com base nos Históricos Escolares

(*) Não consta no Histórico Escolar do aluno

Analisando esse quadro geral podemos afirmar, até agora, que não houve discrepâncias entre as notas obtidas no ensino médio e superior. Um dos alunos apenas mostrou crescimento no ensino superior, Luca, melhorando sua média, de 7,5 para 9,40. Lara baixou sua média de 8,0, no ensino médio, para 5,0 no Ensino Superior, embora não tenha sido reprovada. Os demais mantiveram suas médias.

Podemos afirmar que vários fatores podem ter determinado tais mudanças. Para Luca, que de acordo com a entrevista, afirmou que não gostava da escola pública e passou para a escola privada, o que pode ter sido fator preponderante em sua aquisição da LP escrita.

No ensino superior, ele afirmou que *“Depois de formação no Ensino Médio, eu escrevo muito melhor, porque eu lia muito o livro e jornal da internet. O meu esforço me ajudou muito para melhora a leitura e escrita. Gostaria de aprender mais”*. Entendemos que essa motivação o ajudou sobremaneira para alcançar maior satisfação pessoal, na escrita em língua portuguesa, aprendendo melhor a gramática e conseguindo melhorar seus resultados, o que representa um esforço pessoal importante.

A nota de Luam não aparece nos registros de seu histórico escolar por ter migrado de outra instituição de ensino superior e em seu quadro de disciplinas cursadas, na instituição anterior, a de língua portuguesa foi aproveitada como componente curricular, mas não foi registrada sua nota.

QUADRO 11 - Apresentação das Notas em Língua Portuguesa no Ensino Médio e Superior e a Consideração dos Alunos Entrevistados Sobre Elas

PARTICIPANTES	CONSIDERAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE SUAS PRÓPRIAS NOTAS
Luca	Nota justa com o que fiz
Lian	Notas razoáveis para o que sei
Luam	Notas razoáveis
Luna	Notas justas com o que acho que sou capaz
Lara	Notas coerentes com o que sabe
Leon	Notas incompreensíveis
Levi	Notas razoáveis

Fonte: elaboração da autora

No dizer dos alunos eles mostram, na sua maioria, que consideram a nota justa com o que são capazes de fazer. Conforme discorreremos no Capítulo 3, estes alunos atribuem que, para originar notas e conceitos, registradas no histórico escolar, podem estar intrínsecas considerações subjetivas e culturais, como por exemplo, não considerar a LP, em sua modalidade escrita, como a L2 destes alunos. Nos chamou a atenção o fato de que as notas não mostraram discrepâncias como tínhamos esperado, diante da crença que circula na sociedade de que surdos não escrevem bem em língua portuguesa, considerando que os participantes da pesquisa estão no Ensino Superior. O que os docentes relataram foi que apesar das dificuldades que se apresentam na formação acadêmica do discente, motivado, principalmente, por uma formação de docentes com grandes lacunas especialmente, quando se referem ao ensino da L.P como segunda língua, para surdos.

QUADRO 12 – Relatos dos percalços que podem ter ocorrido na aquisição do Português como L2, identificados pelos discentes surdos e docentes da Língua Portuguesa escrita no Ensino Superior

RELATOS NAS ENTREVISTA	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES	
	DOCENTES	DISCENTES
Dificuldade em estabelecer ligações sintáticas e o aprendizado se apresenta em bloco	P1	Luna, Lara, Leon
Falta de relações lógicas entre as ideias. A pura nominalização pode apontar para uma organização temporal e espacial, possibilitando a compreensão, mas a dissertação e a argumentação são muito difíceis.	P1	-
A influência da Libras na escrita do português.	P2, P4, P5	Liam, Lara, Levi
Maior contato com a leitura na LP. Conhecer a estrutura da língua alvo a partir das vivências de gêneros textuais ajudará a compreender minimamente essa língua.	P2, P3, P4, P5	Leon
Falta de riqueza vocabular, ausência de elementos de ligação, de desinência de número, de flexão verbal, conseqüentemente, ausência de	P2, P3	Luca, Luam, Luna, Lara, Leon, Levi

concordância, comprometendo a coerência e coesão textual.		
A comunidade surda possui uma língua de aquisição natural, que é a Libras, dessa forma, com esta língua adquirida o surdo terá total condição de aprender uma segunda, terceira, quarta.... língua. Falta de metodologias adequadas para um bom domínio de uma L2.	P4	Lara, Levi
Falta de um <i>input</i> linguístico adequado, metodologias que considerem suas especificidades linguísticas e culturais	P5	
As minhas notas de português no ensino fundamental e médio eram péssimas, pois eu não entendia muito bem o texto principalmente literatura e redação. Eu consegui estudar a gramática que eu era razoável, por isso eu passava todas as séries.	-	Luca
A professora da educação especial da escrita. Começou a mostrar o quadro conte história, observando e percebendo a cada quadro da história e escrevia dessa forma frase da história e continua a dificuldade da estrutura gramatical da escrita. Dificuldade do entendimento do vocabulário e em contexto específico.	-	Liam
Aprendi da escola regular, no processo natural igual as outras crianças, mas com muita dificuldade exigia muito esforço para chegar no nível onde estou.	-	Lara
Esforço para se comunicar com ouvintes que não sabem a Libras, por isso preciso escrever para compreender.	-	Levi

Fonte: elaboração da autora

De acordo com os relatos das entrevistas, percebemos que as dificuldades que são percebidas pelos docentes, nas produções textuais de alunos surdos, no ensino superior, são as descritas pelos discentes como obstáculos para um bom desempenho de suas produções escritas.

A falta de domínio da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, tem se confirmado conforme já posto por pesquisadores, os quais corroboraram com a nossa pesquisa, Kleiman (2002), afirma que as práticas de letramento serem plurais e que o bom desempenho da escrita independe do desenvolvimento da fala.

Fernandes (2006), assegura ser possível a pessoa surda se apropriar da língua portuguesa, e que a perda auditiva não interfere na modalidade gráfico-visual da língua; Quadros (1997), destaca que a língua de sinais como língua natural dessa comunidade, o ensino da LP deve partir desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Pereira (2014) acrescenta ser viável o aprendizado de outras línguas, por alunos surdos, assim como, os ouvintes se baseiam na língua portuguesa para o aprendizado de uma outra língua. A autora ainda tece considerações sobre o modelo de ensino, que tinha como método o emprego de práticas de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, na expectativa que os alunos as memorizassem e delas fizessem uso, resultando em uma limitação na compreensão textual.

Nessa perspectiva, a entrevistada P5 destacou, que as principais dificuldades dos alunos surdos, como: *“o emprego correto dos conectivos, flexão verbal e nominal, além da dificuldade quanto à semântica, uma vez que um vasto vocabulário não assegura o emprego correto de palavras em contextos diversos.”*, são percalços que podem ser superados mediante as adequações de métodos que atendam esses déficits, observando *“se ele tiver um input linguístico adequado, bem como metodologias que considerem suas especificidades linguísticas e culturais, além do apoio da família que é crucial, ele conseguirá escrever bem, ainda que encontremos marcas da Libras em sua escrita.”* Pereira, (2014), comenta que o contato com inúmeras palavras desconhecidas nos textos, causava desânimo e, conseqüentemente, além da desmotivação para leitura, sendo rotulados de incapazes de ler.

Docentes e discentes descrevem em seus relatos, modelos de ensino que não atendem as necessidades de um ensino/aprendizagem voltados para o bom desempenho da escrita, por alunos surdos.

CONCLUSÕES

A minha vida profissional, na última década, se desenvolveu junto aos surdos do ensino superior desempenhando a atividade de TILSP. Nesse cenário, o tempo e o contato com estes jovens quando discutia com eles sobre o ensino de língua portuguesa, língua de circulação nas salas de aula que todos cursaram, uma questão me despertou a atenção foi o fato de que tanto professores como estudantes comentavam sobre a escrita em língua portuguesa. Observando o histórico escolar que esses jovens apresentavam, sempre com boas notas, identificava que não havia coincidência com as considerações que ambos traziam. Este fato me levou a procurar estudar a relação entre o que falavam e as avaliações dos alunos, expressas através de notas que constavam do documento oficial, histórico escolar.

Nesse cenário, destacamos o desafio que deve se constituir para os estudantes surdos que estão no ensino superior, suas experiências e dificuldades em relação à escrita da língua portuguesa.

Os pesquisadores citados ao longo desse estudo são unânimes em afirmar que a aquisição do conhecimento desses estudantes por meio de suas experiências visuais, sendo notório, atualmente, que sua comunicação acontece, prioritariamente, por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ainda que alguns se apoiem na oralização, como foi o caso do grupo que pesquisamos.

Sendo assim, passamos a trazer como reflexões decorrentes do que teoricamente se constituiu a base do nosso trabalho. A aprendizagem de surdos na escrita em língua portuguesa, como segunda língua, considerando o modelo bilíngue adotado no Brasil, mostram um cenário que ainda não foi suficientemente analisado, no que concerne aos resultados de avaliações dessa escrita e o depoimento dos professores e dos próprios estudantes surdos, do ensino superior.

É corrente na sociedade, e em especial nos meios educacionais a crença de que surdos não são capazes de escrever bem em língua portuguesa, embora, recentemente, pesquisas comecem a mostrar que essa afirmativa não é correta, uma vez que fica demonstrado a possibilidade de que eles podem adquirir fluência nessa língua desde que lhe sejam oferecidas condições necessárias para tal. Essas pesquisas já começam a surgir e foram citadas ao longo deste trabalho, demonstrando que eles poderão atingir um bom nível de fluência e isso pode

significar que a aquisição da Libras, como primeira língua deverá ser o ponto de partida para a aquisição da língua portuguesa, como segunda língua.

Os participantes dessa pesquisa não se alinham a essa descrição, pois, todos adquiriram inicialmente a língua portuguesa como primeira língua. No momento em que buscamos estudar o tema, no qual procuramos entender se havia ou não compatibilidade entre as notas da disciplina língua portuguesa, do ensino médio e superior, pelo que ouvimos dos docentes e dos próprios surdos, além do que acompanhamos até o momento, não encontramos outros trabalhos nos que pudessem nos ajudar nessa tentativa de explicar tais resultados, buscando em sites oficiais, como Capes, CNPq, entre outros.

Reafirmamos que, a partir dos dados registrados nos históricos escolares do ensino médio e superior e os relatos dos entrevistados, identificamos um resultado que nos surpreendeu. Verificamos que todos os estudantes surdos do ensino superior, participantes da pesquisa, foram oralizados e desse modo tiveram contato com língua portuguesa como língua principal, durante muitos anos, o mesmo não acontecendo com a Libras, cujo contato somente ocorreu em média quando já possuíam mais de 13 anos. Esse cenário se opõe ao que, na atualidade, é recomendado para a melhoria de suas aquisições. Será que esse modelo justifica os resultados? Como podemos justificá-lo?

Os dados obtidos nesse grupo de estudantes demonstram que há uma relativa coerência entre as notas do ensino médio e superior, o que de certa forma contraria a crença que sabemos circular na sociedade que as notas dos anos do ensino fundamental e médio não retratam a realidade do conhecimento dos alunos como era mostrado no ensino superior, sempre demonstrando muita dificuldade.

Daroque (2011) argumenta sobre a realidade dos surdos do ensino superior serem fortes marcas do oralismo, confirmando o fato que parece ser o dos participantes dessa pesquisa, pois foi esta filosofia que esteve presente na formação básica desses alunos, além do que as discussões sobre o uso da Libras não eram importantes, na época em que cursavam o ensino fundamental I e provavelmente, no ensino médio.

Não podemos deixar de trazer a voz dos alunos quando a maioria afirma que, lê bem em língua portuguesa, embora se queixem de muitas vezes não entender muito bem o que o período ou frase querem dizer. Em outros momentos alguns afirmam (quatro) gostam de escrever em língua portuguesa. Acreditam que a Libras

pode influenciar positivamente, na escrita em língua portuguesa e que suas notas no ensino médio, foram justas.

A trajetória escolar desses alunos evidenciou um resultado melhor do que esperávamos, uma vez que mostraram que apenas um deles baixou sua nota no ensino superior, quatro mantiveram a média e um deles aumentou muito sua nota.

No depoimento dos professores, cujos relatos foram analisados, apesar de terem respondido que acreditavam na possibilidade de surdos escreverem bem em LP, não demonstraram muita confiança nessa possibilidade. Sobre a possibilidade dos surdos desenvolverem a escrita do português, os professores afirmaram não acreditar que esteja atrelada a necessidade de serem oralizados. Estes consideram que a Libras facilita o aprendizado do português, na modalidade escrita.

A falta de metodologias voltadas para o ensino do português escrito, como L2, para o aluno surdo, pode comprometer o seu aprendizado e desenvolvimento linguístico. O aprendizado da língua deve ser proposto como atividade discursiva, conhecer a estrutura da língua alvo a partir das vivências de gêneros textuais, o que podemos observar nos depoimentos dos alunos surdos do ensino superior, que revelam dificuldades vivenciadas pela falta da Libras no processo de sua educação formal, para entender melhor o sentido de determinadas palavras novas, em português.

Um outro ponto que merece nossa atenção é a formação dos professores que ainda não adotou uma proposta que trabalhe nos diversos níveis de formação com o conhecimento sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Comparando as notas, com os depoimentos não houve discrepâncias significativas, nas avaliações dos alunos surdos obtidas nos dois níveis de ensino, médio e superior, e as respostas dos docentes coadunam com esses dados. Entendemos que outros estudos precisam acontecer a fim de que possamos entender melhor as razões que poderemos atingir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**, São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8756/TeseDLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13 mar. 2021.

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, BA: Editus, 2015. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj>> acesso em: 03 jul. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Edições, Lisboa, v. 70, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. Lei Nº 10.436/2002 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.doesp.net/federal.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. B823p. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em 17 mar. 2021.

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. LEI Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm Acesso em: 27 set. 2021.

_____. LEI Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.191%2C%20DE%203,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%20de%20surdos. Acesso em: 27 set. 2021.

_____. Portaria Nº 3.284 de 7 de novembro de 2003. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 13 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

_____. Decreto Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 13 mai. 2021.

_____. LEI Nº 7.853 DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 13 mai. 2021.

_____. DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 13 mai. 2021.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br> Acesso em: 13 mai. 2021.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 15 jul.2021.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Memnon, 2007. Disponível em: <http://files.dinaprofessora.webnode.com.br/200000005-2363c245db/m%C3%A9todo%20fonico%20Capovilla.PDF> Acesso em: 11 jun. 2020

CAROLINE, Anne e Silva Goyos Nascimento; FERNANDES, Suely de Fátima; JESUS, Jefferson Diego de. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: **reflexões sobre a educação bilíngue para surdos**. *Educação Unisinos*, v. 24 - 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/19421> Acesso em: 21 mar. 2021.

CARVALHO, Michele Elias de; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; SILVA, Josiane Almeida da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: uma revisão integrativa da literatura. São Paulo: Revista CEFAC, 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v21n5/pt_1982-0216-rcefac-21-05-01-e9818.pdf
Acesso em: 13 mar. 2021.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Aquisição da Língua Portuguesa por surdos usuários de Libras**: analisando algumas práticas. Cascável, Revista Línguas & Letras, Paraná, Unioeste, 2011. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5511> Acesso em: 11 jan. 2020.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Las representaciones sociales que los profesores de Educación Especial hacen de su formación**. Bilbao: Espanha, 2003. Tese (Doutorado) – Universidad de Deusto, Bilbao, 2003. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/ca8a1bae46e5d2cd66b8d101bf9423b4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> Acesso em: 13 mar. 2021.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. Dissertação de Mestrado. UNIMEP. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188275>. Acesso em: 03 mai. 2021.

DORZIAT, Ana (org). **ESTUDOS SURDOS**: diversos olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Ibpex, 2.^a edição, 2011.

FERNANDES, Sueli. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. SEED/SUED/DEE, Curitiba, v. 10, p. 11, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf Acesso em: 11 jan. 2020.

_____. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: CEED, 2006. Disponível em: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf Acesso em: 18 mar. 2021.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos**: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. Educ. rev., Curitiba, n. spe.3, p. 127-150, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51048>. Acesso em: 21 mar. 2021.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro & LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 6 ed. 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/NkTFNgmLWKXfT6k9P9qBTMn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 dez. 2021.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: **Letramento e Minorias**. LODI, Ana Claudia Balieiro, (et. al) (Orgs) Porto Alegre: Mediação, 2017.

KLEIMAN, Angela Bustos (org). Modelos de Letramento e as práticas de Alfabetização na Escola. In: **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 68-80, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt#> Acesso em: 12 abr. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n° 69, p. 163-184, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 04 abr. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escola Bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa (org). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Claudia Balieiro e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa (org). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALMEIDA, Djair Lázaro de; Santos, Gláucia Ferreira Dias dos. O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, Set./Dez. 2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 nov. 2021.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações – TEDE. 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana_claudia_lodi.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

LODI, Ana Claudia et al (Org). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Letramento e Surdez**: um olhar sobre as particularidades dentro do

contexto educacional. In: Letramento e Minorias. LODI, Ana Claudia Balieiro, (et. al) (Orgs) Porto Alegre: Mediação, 2017.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, Acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v.33, n. especial 3, p.107-126, dez.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wyfhXhGzM5dyxfPCSXq8Vph/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PACHECO, José Augusto. Avaliação da aprendizagem. In: **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8967/1/Avalia%c3%a7%c3%a3o%20da%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24434?mode=full> Acesso em: 29 jun. 2021.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do D.F.** 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1918> Acesso em: 30 jun.2020.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, escrita e Surdez**. 2 ed. – São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155031842010.pdf> Acesso em: 11 jan. 2020.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. Práticas pedagógicas: língua escrita e surdez. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 889-893, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12229> Acesso em: 11 jun. 2021.

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

_____. **History of SignWriting**: chapter 9-um capítulo da história do SignWriting. 2004. Disponível em: https://moodle.ifsc.edu.br/pluginfile.php/162265/mod_resource/content/1/SignWriting%20History.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

_____. **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. Disponível em: <http://projetoedes.org/wp/wp-content/uploads/estudos-surdos-I.pdf> Acesso em: 06 jul. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf Acesso em: 11 jun. 2020.

ROCHA, Solange. **O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**. Aspectos da Trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu Percurso de 150 anos. Vol. 01, 2ª ed. Rio de Janeiro/RJ: INES. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G; NUNES, João Arriscado. Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saberes. **Hiléia: revista de direito ambiental da Amazônia**, v. 4, n. 6, p. 9-103, 2006. Disponível em: <https://eg.uc.pt/handle/10316/42132>. Acesso em: 01 abr. 2021.

SÁNCHEZ, Carlos. A escola, o fracasso e a leitura. In: **Letramento e Minorias**. LODI, Ana Claudia Balieiro, (et. al) (Orgs) Porto Alegre: Mediação, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540 Acesso em: 13 mai. 2021.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **CONSEQUÊNCIAS DA AQUISIÇÃO TARDIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA COMPREENSÃO LEITORA DA LÍNGUA PORTUGUESA, COMO SEGUNDA LÍNGUA, EM SUJEITOS SURDOS**. In: **Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes da. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade**. In: A Surdez - um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

SOUZA, Sandra Rosa de Magalhães. O SOCIOINTERACIONISMO VYGOTSKYANO: um olhar sobre a surdez. In: **Linguagens, diálogos e afetos: uma homenagem à professora Wanilda Cavalcanti**. MORAES, Antônio Henrique Coutelo de; CARVALHO, Michele Elias de; RACHED, Sueli Fernandes da Silva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

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**, v. 14, n. 4, p. 957-985, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3398/339832472009.pdf> Acesso em: 11 jan. 2020.

STROBEL, Karin, PERLIN, Gladis. **FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf Acesso em: 29 mar. 2021.

STROBEL, Karin. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **Educação Telemática Digital**. Campinas, vol. 7, nº 2, jun 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/806> Acesso em: 22 mai. 2021.

STUMPF, Mariane Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: língua de sinais no papel e no computador. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5429/000515254.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 13 mai. 2021.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting**: Língua de Sinais no papel e no computador. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5429> Acesso em: 22 jun. 2021.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; BENTO, Nanci Araújo. O acesso do estudante surdo em Instituições Federais de Ensino Superior no município de Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA). **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 98-125, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38499/html> Acesso em: 16 mar.2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PERGUNTAS DAS ENTREVISTA DOS DOCENTES

1. Sobre a escrita da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, acredita que ela somente será possível se o aluno for oralizado?
2. É perceptível a influência da Libras, nas produções textuais de alunos surdos? Explique.
3. Nas narrativas escritas de alunos surdos, o texto é claro como requerem as produções acadêmicas?
4. Na sua opinião, quais os elementos que podem ajudar o mínimo da escrita pelos estudantes surdos?
5. Quais as principais dificuldades que aponta no texto escrito pelo estudante surdo?
6. Considera possível um aluno surdo escrever bem em Língua Portuguesa? Sim? Não? Por quê?

APÊNDICE B – PERGUNTAS DAS ENTREVISTA DOS DISCENTES

1. Onde você aprendeu a escrever em Língua Portuguesa? Descreva como aconteceu o processo?
2. Você lê bem os textos em Língua Portuguesa?
3. Você gosta de escrever nessa língua?
4. Pode apresentar algumas dificuldades que encontra para escrever em Língua Portuguesa? Explicar.
5. Você acredita que a Libras pode influenciar na escrita em português? Como pode descrever?
6. Nas provas recorre ao direito de ter mais 1 hora a mais no horário estabelecido para o término regulamentar? Em caso positivo para que usa esse tempo?
7. Que notas tirava nessa disciplina em anos do Ensino Médio? De um modo geral, acha que as notas eram justas? Explique.

APÊNDICE C - RESPOSTA DAS ENTREVISTAS DOS DOCENTES

P1

1. Sobre a escrita da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, acredita que ela somente será possível se o aluno for oralizado?

Não. Há alunos que são, ao mesmo tempo, surdos e mudos e conseguem escrever.

2. É perceptível a influência da Libras, nas produções textuais de alunos surdos? Explique.

Sim. Eles escrevem sem estabelecer ligações sintáticas. Apreendem os sentidos em bloco.

3. Nas narrativas escritas de alunos surdos, o texto é claro como requerem as produções acadêmicas?

Apenas dois dos vários alunos surdos que tive apresentaram textos claros.

4. Na sua opinião, quais os elementos que podem ajudar o mínimo da escrita pelos estudantes surdos?

Não tenho opinião formada sobre essa questão. Tive poucos alunos/alunas surdos/surdas e eles/elas já me chegaram “prontos/prontas”, alguns/algumas com mais dificuldades que outros/outras. Não sei que tipo de ajuda receberam.

5. Quais as principais dificuldades que aponta no texto escrito pelo estudante surdo?

A falta de relações lógicas entre as ideias. A pura nominalização pode apontar para uma organização temporal e espacial, possibilitando a compreensão, mas a dissertação e a argumentação são muito difíceis. Como disse acima, conheci apenas uma pessoa surda capaz de produzir um raciocínio mais elaborado.

6. Considera possível um aluno surdo escrever bem em língua portuguesa? Sim? Não? Por quê?

Não considerava isso possível, até conhecer aquela aluna, de cujo nome infelizmente não consigo me lembrar. Faz muitos anos que tive a alegria de tê-la em sala de aula.

P2

1. Sobre a escrita da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, acredita que ela somente será possível se o aluno for oralizado?

Não, uma vez que a modalidade escrita da LP é aprendida e não exige a necessidade de audição.

2. É perceptível a influência da Libras, nas produções textuais de alunos surdos? Explique.

Sim, ao adquirir a Libras, sua língua natural, é comum no processo de aquisição de uma segunda língua, especialmente a LP escrita, nesse caso, a estrutura linguística da 2ª poderá ser influenciada pela 1ª.

3. Nas narrativas escritas de alunos surdos, o texto é claro como requerem as produções acadêmicas?

Não, depende da fase da aprendizagem que o surdo está.

4. Na sua opinião, quais os elementos que podem ajudar o mínimo da escrita pelos estudantes surdos?

Contato com a leitura na LP. Conhecer a estrutura da língua alvo a partir das vivências de gêneros textuais ajudará a compreender minimamente essa língua.

5. Quais as principais dificuldades que aponta no texto escrito pelo estudante surdo?

Falta de riqueza vocabular, ausência de elementos de ligação, de desinência de número, de flexão verbal, conseqüentemente, ausência de concordância, comprometendo a coerência e coesão textual.

6. Considera possível um aluno surdo escrever bem em língua portuguesa? Sim? Não? Por quê?

Sim, desde que exposto ao ensino de LP como 2ª língua.

P3

1. Sobre a escrita da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, acredita que ela somente será possível se o aluno for oralizado? NÃO
2. É perceptível a influência da Libras, nas produções textuais de alunos surdos? Explique. SIM. DE UM MODO GERAL, HÁ UMA PRODUÇÃO COM MARCAS DE LINGUAGEM SINTÉTICA, COM AUSÊNCIA DE CONECTIVOS (PREPOSIÇÕES, CONJUNÇÕES, ARTIGOS) OU HÁ O SEU EMPREGO DISTORCIDO.
3. Nas narrativas escritas de alunos surdos, o texto é claro como requerem as produções acadêmicas? OS TEXTOS APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS DE OBJETIVIDADE E CLAREZA, QUANDO COMPARADO A UM TEXTO DE OUVINTE. HÁ, AINDA, DIFICULDADE NA ORGANIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL. PORÉM AINDA É POSSÍVEL A COMPREENSÃO QUANDO SE CONSIDERA O SUJEITO ESCRITOR.
4. Na sua opinião, quais os elementos que podem ajudar o mínimo da escrita pelos estudantes surdos? O ENTENDIMENTO SOBRE O SISTEMA DA LÍNGUA PORTUGUESA, SOBRETUDO O QUE SÃO, QUAIS SÃO E PARA QUE SERVEM OS CONECTIVOS.
5. Quais as principais dificuldades que aponta no texto escrito pelo estudante surdo? A DIFICULDADE NOS FATORES DE TEXTUALIDADE: COESÃO, COERÊNCIA E SITUACIONALIDADE, PRINCIPALMENTE.
6. Considera possível um aluno surdo escrever bem em língua portuguesa? Sim? Não? Por quê? SIM, DESDE QUE ENTENDA COMO SE CONSTRÓI O SISTEMA DA LÍNGUA PORTUGUESA. ESSA É UMA DIFICULDADE GERAL NO ENSINO DE LP TAMBÉM PARA OUVINTES. O SUJEITO MINIMIZA SUAS DIFICULDADES QUANDO CONSEGUE COMPREENDER COMO SE CONSTRÓI O SISTEMA LINGUÍSTICO.

P4

1. Sobre a escrita da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, acredita que ela somente será possível se o aluno for oralizado? R. Não. Acredito e já presenciei surdos sinalizantes com uma escrita em língua portuguesa muito boas. Acho que a discussão que precisamos levantar é o que os professores esperam de uma escrita em língua portuguesa COMO SEGUNDA LÍNGUA.

2. É perceptível a influência da Libras, nas produções textuais de alunos surdos? Explique. R. Sim, com certeza. A produção textual será na língua portuguesa escrita, então sempre (ou mesmo que mínimo) encontraremos marcas da primeira língua e isso não é só para surdos, é para todas as pessoas que são bilíngues.

3. Nas narrativas escritas de alunos surdos, o texto é claro como requerem as produções acadêmicas? R. Na minha opinião está pergunta depende de dois fatores: a trajetória educacional do aluno surdo (estimulação, nível de sinalização, leitura e escrita na L2...) e a compreensão dos professores de que o surdo está escrevendo em sua segunda língua; se isso ocorrerem o texto é compreensível.

4. Na sua opinião, quais os elementos que podem ajudar o mínimo da escrita pelos estudantes surdos? R. Primeiro a conscientização de que a LIBRAS e a Língua Portuguesa possuem estruturas distintas; segundo o conhecimento aprofundado da LIBRAS; terceiro, exposição a língua portuguesa escrita (o máximo de leitura e escrita possível – uma boa estratégia são os gêneros textuais); quarto, conhecer a estrutura gramatical da língua portuguesa;

5. Quais as principais dificuldades que aponta no texto escrito pelo estudante surdo? R. As principais dificuldades é a falta de domínio da estrutura sintática da língua portuguesa, dessa forma o surdo organiza seu texto na estrutura da LIBRAS, e assim, para os professores que não possuem o conhecimento da LIBRAS o texto está incoerente.

6. Considera possível um aluno surdo escrever bem em língua portuguesa? Sim? Não? Por quê? R. Com certeza, porque a comunidade surda possuem uma língua de aquisição natural, que é a LIBRAS, dessa forma, com está língua adquirida o surdo terá total condição de aprender uma segunda, terceira, quarta.... língua.

P5

1. Sobre a escrita da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, acredita que ela somente será possível se o aluno for oralizado?

R. Não

2. É perceptível a influência da Libras, nas produções textuais de alunos surdos? Explique.

R. É sim. Geralmente encontramos marcas da Libras no processo de interlíngua, já que o aluno surdo é um aprendiz da língua portuguesa como segunda língua.

3. Nas narrativas escritas de alunos surdos, o texto é claro como requerem as produções acadêmicas?

R. Depende da experiência do aluno surdo com a língua portuguesa, mas na maioria não.

4. Na sua opinião, quais os elementos que podem ajudar o mínimo da escrita pelos estudantes surdos?

R. Ter contato com a língua escrita desde os anos iniciais por meio de vários gêneros textuais. Acredito que o letramento literário também ajudaria.

5. Quais as principais dificuldades que aponta no texto escrito pelo estudante surdo?

R. O emprego correto dos conectivos, flexão verbal e nominal, além da dificuldade quanto à semântica, uma vez que um vasto vocabulário não assegura o emprego correto de palavras em contextos diversos.

6. Considera possível um aluno surdo escrever bem em língua portuguesa? Sim? Não? Por quê?

R. Sim. Porque se ele tiver um input linguístico adequado, bem como metodologias que considerem suas especificidades linguísticas e culturais, além do apoio da família que é crucial, ele conseguirá escrever bem, ainda que encontremos marcas da Libras em sua escrita.

APÊNDICE D - RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS DOS DISCENTES

LUCA

1. Onde você aprendeu a escrever em língua portuguesa? Descreva como aconteceu o processo?

Aprendi na escola, escrevia muito mal durante muito tempo. Depois de formação ensino médio, eu escrevo muito melhor, porque eu lia muito do livro e jornal da internet. O meu esforço me ajudou muito para melhora a leitura e escrita.

2. Você lê bem os textos em língua portuguesa?

Sim.

3. Você gosta de escrever nessa língua?

Sim, gostaria de aprender mais.

4. Pode apresentar algumas dificuldades que encontra para escrever em língua portuguesa? Explicar.

Tenho mais dificuldade é a preposição de português, por exemplo: do, da, na, no, em e que. Na escola eu não aprendi muito bem da gramática.

5. Você acredita que a Libras pode influenciar na escrita em português? Como pode descrever?

Depende. No meu caso não foi bem assim, pois eu aprendi primeiro foi português, após 19 anos comecei aprendi Libras, não tive nenhum problema de escrita em português. No caso da minha esposa, influenciou muito na escrita e lê em português, porque ela aprendeu primeiro foi Libras e agora tem dificuldade de escrever e lê. Eu não consigo ensinar ela a escreve e lê devido a influencia de Libras.

6. Nas provas recorre ao direito de ter mais 1 hora a mais no horário estabelecido para o término regulamentar? Em caso positivo para que usa esse tempo?

Sim, todos os concursos, Exame Nacional do Ensino Médio e Vestibulares têm o adicional mais 1 hora, pois deficiente ter o esse direito. No meu caso, realmente preciso adiciona mais de 1 hora, pois eu lia o texto muito devagar, não é como igual a vocês(ouvintes). O meu nível não é bem avançado da língua portuguesa.

7. Que notas tirava nessa disciplina em anos do ensino fundamental e médio? De um modo geral, acha que as notas eram justas? Explique.

De modo geral, as notas eram justas sim. Eu aprendi de verdade algumas matérias. As minhas notas de português no ensino fundamental e médio eram péssima, pois eu não entendia muito bem o texto principalmente literatura e redação. Eu consegui estudar a gramática que eu era razoável, por isso eu passava todas as séries.

LIAM

1. Onde você aprendeu a escrever em língua portuguesa? Descreva como aconteceu o processo?

Eu aprendi a primeira escrita, onde estudei a escola especial e a professora da educação especial da escrita. Começou a mostrar o quadro conte história, observando e percebendo a cada quadro da história e escrevia dessa forma frase da história e continua a dificuldade da estrutura gramatical da escrita.

2. Você lê bem os textos em língua portuguesa?

Recentemente, leio e compreendo os textos em língua portuguesa, a dificuldade do entendimento do vocabulário e em contexto específico.

3. Você gosta de escrever nessa língua?

Sim, sem dúvida. Gostaria escrever mais uma língua estrangeira, contudo, a dificuldade de expressar a escrita e compreender a tradução da outra língua estrangeira como segunda língua.

4. Pode apresentar algumas dificuldades que encontra para escrever em língua portuguesa? Explicar.

Tenho uma maior dificuldade da escrita em língua portuguesa no conteúdo do tempo e modo verbal, poucos conhecimentos da influência da leitura.

5. Você acredita que a Libras pode influenciar na escrita em português? Como pode descrever?

Sim, acredito que sim. Se domina a língua de sinais fluentemente, possível capaz de escrever em português como segunda língua. Eu argumento que a escrita de português, possibilitando conteúdo das classes das palavras, e, outra pouca influência da leitura de textos no estudo de tempo e modo e não está sendo satisfatória da língua de sinais avançada e não está a mesma estrutura da escrita da segunda língua portuguesa.

6. Nas provas recorre ao direito de ter mais 1 hora a mais no horário estabelecido para o término regulamentar? Em caso positivo para que usa esse tempo?

Sim recorre ao direito de sala especial, no caso comprovado do laudo médico, exige a legislação, adicional mais uma hora. Tempo não está bem adequado, se depende o texto nas quantidades palavras e interpretação em Libras a um pouco mais longa.

7. Que notas tirava nessa disciplina em anos do ensino fundamental e médio? De um modo geral, acha que as notas eram justas? Explique.

As notas estão razoáveis da disciplina de Português, Literatura e Redação, e prevalente das notas 6,0 a 7,7. Não está suficiente das notas da interpretação do texto e questões nesse texto.

LUAM

1. Onde você aprendeu a escrever em língua portuguesa? Descreva como aconteceu o processo?

Eu aprendi a escrever em língua portuguesa prestando atenção as legendas na TV em filmes legendados, YouTube e Sites. Muitos textos de sites ajudaram-me a aprender e escrever, bem como alguns livros que eu li.

2. Você lê bem os textos em língua portuguesa?

Os textos em língua portuguesa eu leio bem, as vezes tenho dificuldade em algumas palavras que não conheço, porém eu procuro os sinônimos delas e entendo o texto.

3. Você gosta de escrever nessa língua?

Eu escrevo texto em língua portuguesa, porém as vezes formo frases com pequenos erros, devido ao meu vocabulário ser restrito.

4. Pode apresentar algumas dificuldades que encontra para escrever em língua portuguesa? Explicar.

Eu apresento dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa. Às vezes tenho dificuldade em algumas palavras que eu não conheço. Eu aprendo a Libras e o português em escrita.

5. Você acredita que a Libras pode influenciar na escrita em português? Como pode descrever?

Acredito que a Libras é uma apresentação da língua portuguesa escrita.

6. Nas provas recorre ao direito de ter mais 1 hora a mais no horário estabelecido para o término regulamentar? Em caso positivo para que usa esse tempo?

Acredito que mesmo com a dificuldade de escrever nas provas difíceis eu conseguirei fazer isso.

7. Que notas tirava nessa disciplina em anos do ensino fundamental e médio? De um modo geral, acha que as notas eram justas? Explique.

As notas eram razoáveis porém o problema no ensino, seja fundamental ou médio é que pessoas que tem problema auditivo sentem, quando o professor está falando na frente dos alunos e continua falando ao dirigir-se ao quadro, neste momento ele não tem como conseguir ler (labial) o assunto que o professor está comentando.

LUNA

1. Onde você aprendeu a escrever em língua portuguesa? Descreva como aconteceu o processo?

Minha vida escolar foi aqui em minha comunidade que fica no interior do Ceará, especificamente no Município de Aracoiaba, distrito de Vazantes. Por conta das dificuldades de acesso a cidade de Fortaleza, local onde tem escolas para alunos com deficiência auditiva, estudei sempre em escola regulares e públicas. Na escola de 1º grau de Vazantes concluí o pré- escolar e depois a 8ª série, em 1994. Fiz o 2º grau com Habilitação Profissional de Formação para o magistério 1º e 4ª série (antigo "NORMAL") e após o Ensino Médio, vale ressaltar que tinha o apoio e auxílio de colegas, professores e familiares.

Destaco que no início de minha vida escolar sempre tive medos e receios, não queria ir à escola, chorava e muitas vezes adoecia emocionalmente, sempre receosa por não entender muito o que ocorria em minha volta, porém minha mãe foi fundamental na insistência diária em meu ensino e assim segui sempre com auxílio de colegas e de professores que pacientemente me auxiliavam e compreendiam a minha deficiência, porém cobravam sempre o melhor desempenho e dedicação. Tive ao longo dos anos aulas de reforço particulares e que auxiliou-me em meu desenvolvimento.

Aos 11 anos ingressei em uma escola para deficientes auditivos, fiz tratamento com fonoaudiólogas e aulas de libras e assim, tendo apenas uma aula semanal fez com que meu aprendizado e desenvolvimento fosse melhorando bastante o que facilitou meu desenvolvimento social e cognitivo.

2. Você lê bem os textos em língua portuguesa?

Realizo a leitura dos textos em Língua Portuguesa com facilidade, porém a interpretação e o entendimento dos textos é onde encontro dificuldade tendo em visto que a aprendizagem em libras a sequência das frases são diferenciadas e é assim que faço as minhas leituras/escritas, conjugando os verbos no infinito e sem conjunções o que muitas pessoas não compreendem e de início acham que estou a escrever errado, somente com o tempo e explicações de colegas e familiares vai ocorrendo o entendimento.

3. Você gosta de escrever nessa língua?

Sim. Aprendi o português e o desenvolvo com facilidade, porém falar em libras é o que eu gosto e me sinto muito feliz. Infelizmente, poucas pessoas dominam a libras e a comunicação se torna difícil e até chega a causar pequenos desentendimentos.

4. Pode apresentar algumas dificuldades que encontra para escrever em língua portuguesa? Explicar.

As dificuldades é na parte da coerência, concordância dos textos, a conjugação dos verbos, a pontuação correta o uso das conjunções, enfim, as regras gramaticais em Língua Portuguesa o que não se tem na linguagens de sinais.

5. Você acredita que a Libras pode influenciar na escrita em português? Como pode descrever?

Sim. Primeiro que a linguagem de sinais é riquíssima e deveria ser estudada na Educação Básica, seria um romper com preconceitos e gerava inclusão, segundo, que para compreender a linguagem, entendimento e como se dá a interpretação de textos e o mundo de uma pessoa surda, o que muitas pessoas por serem leigas pensam que deveríamos escrever e pensar como as ditas "normais", e sabemos que a nossa aprendizagem não se coloca assim, até mesmo porque cada pessoa tem um nível e facilidade de aprendizagem diferenciada. Até mesmo muitos professores não entendem e acreditam que estamos "escrevendo errado" por desconhecerem essas normas e sistemáticas da Libras.

6. Nas provas recorre ao direito de ter mais 1 hora a mais no horário estabelecido para o término regulamentar? Em caso positivo para que usa esse tempo?

Quando estudava no ensino regular nunca utilizei desse aparato, até porque eram épocas mais difíceis e que pouco se conhecia sobre leis, pouco se falava sobre a inclusão social e quase nada sobre a Libras. Sempre seguia as orientações segundo o padrão dos demais colegas de sala de aula. Até mesmo agora que estou no Curso de Pedagogia EAD – UNICAP, sigo os mesmos métodos de avaliação, tempo e atividades de todos os colegas.

7. Que notas tirava nessa disciplina em anos do ensino fundamental e médio? De um modo geral, acha que as notas eram justas? Explique.

As notas que obtive ao longo dos anos sempre achei justa e positiva, dentro dos limites de entendimento e compreensão que tinha, pois, os professores, respeitavam as minhas dificuldades e auxiliavam por demais em todos os aspectos de meu desenvolvimento educacional, e contribuíram bastante para alcançar a todos os graus de meus estudos.

LARA

1. Onde você aprendeu a escrever em língua portuguesa? Descreva como aconteceu o processo?

Aprendi da escola regular, no processo natural igual as outras crianças, mas com muita dificuldade exigia muito esforço para chegar no nível onde estou.

2. Você lê bem os textos em língua portuguesa?

Normalmente sim, só tenho dúvidas se tiver alguma palavra que não conheço e com isso procuro no dicionário e continuo com a leitura.

3. Você gosta de escrever nessa língua?

Sim, tem momento eu não sinto segurança, por questão da gramática e suas regras.

4. Pode apresentar algumas dificuldades que encontra para escrever em língua portuguesa?

Explicar. As dificuldades que tenho é a questão da preposição " de", " da", "na", " que" etc. E também tem alguns vícios de repetição da palavra (de que, para que).

5. Você acredita que a Libras pode influenciar na escrita em português? Como pode descrever?

A Libras é outra estrutura e tem a sua própria gramática, mas de certa forma ajuda sim e a estimular a escrita parado português da questão do visual (as imagens, a construção das frases).

6. Nas provas recorre ao direito de ter mais 1 hora a mais no horário estabelecido para o término regulamentar? Em caso positivo para que usa esse tempo?

Eu uso justamente para reler novamente a prova, e também peço ao interprete interpretar a questão para ter a certeza eu entendi a questão da prova.

7. Que notas tirava nessa disciplina em anos do ensino fundamental e médio? De um modo geral, acha que as notas eram justas? Explique. • As minhas notas sempre eram na média "7", mas achava era justo, pois era com muito esforço e aprendizado para aprender uma língua sendo que já é uma segunda língua e também pela compreensão dos professores para entender e mesmo assim ensinavam.

LEON

1. Onde você aprendeu a escrever em língua portuguesa? Descreva como aconteceu o processo?

Aprendi na escola, no colégio Salesiano entre alfabetização, começando em Alfabeto, com letras conjuntas com letra inicial e com figura, depois vou seguindo junto com minha mãe em casa melhorando cada vez mais. Tive uma professora particular no processo de aprendizagem da língua portuguesa para surdos. Eu ainda falava alemão na época, pois foi a primeira língua que aprendi a falar, mas minha mãe falava sempre em português, o problema é misturando duas línguas. Lembre que antigamente não tinha estímulo de Libras, a lei de acessibilidade. Minha família era de classe média, podia tudo pra estimular. Até 7 anos a minha perda era severa em um dos ouvidos e usava aparelho (é difícil surdos aceitar aparelho auditivo por conta do barulho), eu adorava escutar músicas infantis, do trêm da alegria, balão mágico e alguns cantores da bossa nova como Caetano veloso, Marina Lima, isso influencia a aprendizagem de ouvir língua portuguesa.

2. Você lê bem os textos em língua portuguesa?

Sim, leio bem o português. Antigamente eu liam muito revista em quadrinhos e Gibi, da turma da Mônica, Cebolinho, Cascão, Magali, pantera cor de rosa. Mas tenho dificuldade apenas nas metáforas. Muito texto que interpretam de modo diferente de pensar.

3. Você gosta de escrever nessa língua?

Antigamente eu gostava, pois eu precisava disso, e até já fui professor de Redação para surdos. Mas hoje sinto diferente do que antes, pois a língua está cada vez mais difícil e também cada vez menos usado no dia a dia pelo uso da Libras.

4. Pode apresentar algumas dificuldades que encontra para escrever em língua portuguesa? Explicar.

A língua portuguesa tem muitas metáforas e muitos artigos trocados, as crases. O que mais dificulta da língua são as crases.

Também uma sinal em Libras tem várias palavra de português, e os surdos só sabe pelo menos 2 palavras, não tem como substituir para não repetir várias vezes uma palavra. Isso é também grande dificuldade.

5. Você acredita que a Libras pode influenciar na escrita em português? Como pode descrever?

A língua portuguesa e a Libras são duas línguas distintas, não pode ser usado como uma língua. Mas muitas vezes usamos soletra para saber qual a palavra. Isso pode usar mesmo inglês e dar o sinal, ou pode usar francês e dar o sinal.

Mas em algumas aulas precisamos da língua portuguesa escrita porque estamos no Brasil, que é a língua oficial da Língua Portuguesa, precisamos aprender português, e para surdos tirar as dúvidas dos sinais e dar a palavras

6. Nas provas recorre ao direito de ter mais 1 hora a mais no horário estabelecido para o término regulamentar? Em caso positivo para que usa esse tempo?

Eu acho legal adicionar 1h a mais sim. Os surdos precisa processar a Libras para passar ao português, e depois passar para o texto. Isso não é fácil. Nossa cabeça ainda é de primeira língua a Libras, traduz com dificuldade. Depois que escreve o texto, precisamos colocar os adjetivos, artigos pois ainda não foi colocado corretamente, também o lugar onde ficaria as pontuações.

7. Que notas tirava nessa disciplina em anos do ensino fundamental e médio? De um modo geral, acha que as notas eram justas? Explique.

Em todos os anos eu ficava até recuperação final em português, sempre próximo a ser reprovado, nunca consegui entender o porquê de está sempre errado. A língua portuguesa é a língua mais difícil do mundo na realidade. No fundamental eu ficava era doido até falava com professor que "já falamos português e pra quê eu quero aprender mais", me expulsa toda vez que eu falo essa frase.

LEVI

1. Onde você aprendeu a escrever em língua portuguesa? Descreva como aconteceu o processo?
R: *Naquela época da infância que eu aprendi onde foi da escola, que as professoras me ensinaram para escrever no início, mas tinha muita dificuldade, pois não entendi muitas palavras básicas, por isso que me demorei para se entender no contexto. Mas comecei a me desenvolver para escrever bastante quando minha Mainha e meu ex-fonoaudiologia que me mostraram várias imagens, também prática de oralização e expressões com significados das palavras. Por exemplo, eu sou grande fã da turma da Mônica desde minha infância, porque os gibis têm muitas imagens e expressões engraçadas, ainda acompanham todos os textos básicos para se compreender e conhecer novas palavras, por isso me ajudou no desenvolvimento do meu escrito.*
2. Você lê bem os textos em língua portuguesa?
R: *Sim, leio bem alguns textos, mas ainda outros que posso não entender bem, por depende do contexto, porque nessa língua tem milhares de palavras. Eu sempre procuro dicionário no Google ou perguntar uma pessoa sabe o que significa essas palavras para se traduzir em LIBRAS ou explicar claro um exemplo.*
3. Você gosta de escrever nessa língua?
R: *Não, pois não é muita minha afinidade para escrever, ainda tenho dificuldade algumas coisas até agora, mas estou melhorando porque só necessário um esforço para se comunicar com ouvintes que não sabem a LIBRAS, por isso preciso escrever para se compreender.*
4. Pode apresentar algumas dificuldades que encontra para escrever em língua portuguesa? Explicar.
R: *Tenho dificuldade se escrever quando eu não uso um auxílio de tecnologia, por exemplo como dicionários de Google ou de sites ou de imagens com significados na internet ou teclado inteligente de celular, também falta de leitura todos os dias e até na prática um pouco para escrever mesmo.*
5. Você acredita que a Libras pode influenciar na escrita em português? Como pode descrever?
R: *Sim acredito, porque a ordem básica das palavras nessa língua pela estrutura gramatical de LIBRAS, que são como sujeito, verbo e objeto (SVO). Com isso, pode influenciar na escrita básica em português dos surdos.*
6. Nas provas recorre ao direito de ter mais 1 hora a mais no horário estabelecido para o término regulamentar? Em caso positivo para que usa esse tempo?
R: *Uso esse tempo adicional nas provas para eu me estabilizar não ser prejudicado porque eu escrevo a demora um pouco, preciso procurar ou perguntar quais palavras corretas no contexto para compreender na escrita, porque nessa língua portuguesa é minha segunda língua.*
7. Que notas tirava nessa disciplina em anos do ensino fundamental e médio? De um modo geral, acha que as notas eram justas? Explique.
R: *Naquela época que na minha escola estava um pouco complicada, pois maioria das professoras que não tenham conhecimento profundo sobre cultura ou identidade surda, principalmente uma disciplina de “redação” que sempre tirei as notas apenas 6,0 ou 7,0, é raro acima disso. Eu acho que minhas notas não foram justas, porque a LIBRAS é minha primeira língua, pela lei reconhecida.*

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (ALUNO)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **INFLUÊNCIA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 POR SURDOS DO ENSINO SUPERIOR: COMPARANDO DADOS.**

Você foi selecionado por ser aluno surdo do Ensino Superior e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O objetivo geral dessa pesquisa é “analisar o desempenho acadêmico em Língua Portuguesa, que consta do histórico escolar e do relato dos surdos, como também através do que pensam os docentes desses estudantes, procurando identificar se há correspondência entre o registro de notas, e a prática de cada um deles”. Como objetivos específicos temos: analisar os dados registrados durante a trajetória acadêmica dos participantes; verificar no histórico escolar desses estudantes dados que permitam traçar um paralelo entre o tempo de escolarização e modalidades educacionais que foram vivenciadas; investigar percalços que podem ter ocorrido na aquisição do Português como L2 para surdos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questões de uma entrevista sobre a aprendizagem do aluno surdo na disciplina de Língua Portuguesa no curso superior que ministra aulas. Toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos, segundo a resolução 466/12. No caso dessa pesquisa os riscos relacionados com os participantes podem ser decorrentes de algum constrangimento ou desconforto quando da realização das entrevistas. De acordo com a resolução 510/16, art. 19 “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de prevenção e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos”. Nesse caso, procuraremos trazer mais esclarecimentos para que não haja dúvidas sobre sua participação. Caso ainda persista alguma dificuldade do participante, procuraremos oferecer novos esclarecimentos e caso ainda persistam constrangimento ou desconforto ofereceremos apoio psicológico necessário. Os benefícios relacionados com os resultados da pesquisa referem-se a aquisição do conhecimentos adquiridas pelos professores melhorarão o exercício dessa atividade para a construção de textos em Língua Portuguesa por surdos universitários. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, por nomes fictícios assegurando sua privacidade. (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade). Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)

Profª Drª Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Nome

Assinatura

Av. Agamenom Magalhães, 2860 Apto. 602–Espinheiro–Recife–PE - CEP 52020-000

Endereço completo

(81) 98188-0088

Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-000 - Brasília-DF – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de _____ de _____.

Assinatura do SUJEITO DA PESQUISA –

(quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL –

(além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)).

<p>COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-000 - Brasília-DF</p>

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PROFESSOR)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: INFLUÊNCIA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR NA AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS ESCRITO COMO L2 POR SURDOS DO ENSINO SUPERIOR: COMPARANDO DADOS

Você foi selecionado por ser professor de Língua Portuguesa para alunos surdos do Ensino Superior e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O objetivo geral dessa pesquisa é “analisar o desempenho acadêmico em Língua Portuguesa, que consta do histórico escolar e do relato dos surdos, como também através do que pensam os docentes desses estudantes, procurando identificar se há correspondência entre o registro de notas, e a prática de cada um deles”. Como objetivos específicos temos: analisar os dados registrados durante a trajetória acadêmica dos participantes; verificar no histórico escolar desses estudantes dados que permitam traçar um paralelo entre o tempo de escolarização e modalidades educacionais que foram vivenciadas; investigar percalços que podem ter ocorrido na aquisição do Português como L2 para surdos. . Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questões de uma entrevista sobre a aprendizagem do aluno surdo na disciplina de Língua Portuguesa no curso superior que ministra aulas. Toda pesquisa com seres humanos pode envolver riscos, segundo a resolução 466/12. No caso dessa pesquisa os riscos relacionados com os participantes podem ser decorrentes de algum constrangimento ou desconforto quando da realização das entrevistas durante a pesquisa. De acordo com a resolução 510/16, art. 19 “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de prevenção e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos”. Nesse caso, procuraremos trazer mais esclarecimentos para que não haja dúvidas sobre sua participação. Caso ainda persista alguma dificuldade do participante, procuraremos oferecer apoio psicológico como forma de contornar o constrangimento ou desconforto apresentados. Os benefícios relacionados aos resultados da pesquisa referem-se a aquisição de conhecimentos dos professores

que melhorarão as atividades desses docentes voltadas para a construção de textos em Língua Portuguesa por surdos universitários. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, por nomes fictícios assegurando sua privacidade. (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade). Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)

Profª Drª Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Nome

Assinatura

Av. Agamenom Magalhães, 2860 Apto. 602–Espinheiro–Recife–PE - CEP 52020-000

Endereço completo

(81) 98188-0088

Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-000 - Brasília-DF – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de _____ de _____.

Assinatura do SUJEITO DA PESQUISA –

(quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL –

(além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)).

OBSERVAÇÕES:

1. Incluir informação sobre patrocinador (se pertinente);
2. Incluir informação sobre o destino e guarda de materiais (se pertinente);
3. Incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente);
4. Utilizar linguagem compreensível para população alvo.
5. No caso de pesquisas relacionadas com ações terapêuticas ou diagnósticas, explicar os métodos alternativos, os riscos e benefícios de não os utilizar.