

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

Paulo José Chaves Mendanha

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA EM
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR PESSOAS SURDAS**

**Belo Horizonte
2023**

Paulo José Chaves Mendanha

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA EM
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR PESSOAS SURDAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientador(a): Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte

2023

Mendanha, Paulo José Chaves.
M537d Desenvolvimento da competência leitora e escritora em português
como segunda língua por pessoas surdas / Paulo José Chaves
Mendanha. – 2023.
136 f. : il.
Orientador: Renato Caixeta da Silva.
Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em
Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023.
Bibliografia.

1. Surdez. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Aquisição da segunda
língua. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Silva, Renato
Caixeta da. II. Título.

CDD: 371.912

Ficha elaborada pela Biblioteca - *campus* Nova Suíça - CEFET-MG
Bibliotecária: Rosiane Maria Oliveira Gonçalves - CRB6-2660



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGENS - NS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 4 / 2023 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO

Belo Horizonte-MG, 09 de maio de 2023.

PAULO JOSÉ CHAVES MENDANHA

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA EM
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA POR PESSOAS SURDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 05 de maio de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva (Orientador)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.^a Dr.^a Hadassa Rodrigues Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 10/05/2023 12:48)
PATRICIA RODRIGUES TANURI BAPTISTA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matricula: 2165214

(Assinado digitalmente em 12/05/2023 14:39)
RENATO CAIXETA DA SILVA
COORDENADOR - SUBSTITUTO
POSLING (11.52.09)
Matricula: 1218319

(Assinado digitalmente em 10/05/2023 14:17)
HADASSA RODRIGUES SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 099.597.926-09

Processo Associado: 23062.023476/2023-94

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **4**, ano: **2023**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **09/05/2023** e o código de verificação: **0dc4cf4ccb**

*Agradeço à comunidade
surda que me apresentou e me
inseriu no fantástico universo da
Libras.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por me permitir concluir uma importante etapa em minha vida. Sou extremamente grato ao Senhor por ter me dado sabedoria e por ter me conduzido até aqui.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva, que se tornou um grande amigo e, até mesmo, um psicólogo durante esses dois anos de estudos. Obrigado por todo o apoio e por acreditar que o nosso trabalho era possível de se realizar.

Agradeço aos meus pais, Tânia e Gilberto, à minha irmã Sulamita e minha sobrinha Júlia, por sempre acreditarem em mim, por me incentivarem e me darem todo o suporte necessário para a execução deste mestrado.

Agradeço à comunidade surda, por me permitir não só fazer parte dela, aprendendo a sua língua, como também por compartilhar sua cultura comigo para que eu pudesse estudar um pouco mais sobre a educação de surdos.

Agradeço, em especial, aos surdos que aceitaram participar desta pesquisa, permitindo-me encontrar e analisar dados muito significativos no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de surdos no Brasil.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, em especial, Márcio e Daiana, por todo apoio e incentivo. Ao Gabriel Matos, por sempre me animar, quando eu mesmo já estava desacreditado. À minha prima Bárbara Mendanha, pelas palavras de encorajamento, sugestões e ajuda em momentos de desespero.

Agradeço a todos os professores do Posling, por ampliarem os meus horizontes e partilharem comigo os seus conhecimentos. A todos os meus colegas de mestrado, em especial, a Vanessa, Magno, Ana Paula, Gilsane e Ludmila, por se fazerem presentes desde o início do curso, dando-me suporte e assessoria sempre que necessário.

Agradeço às professoras Dayse e Patrícia, pelas excelentes sugestões e discussões tão necessárias na banca de qualificação.

Agradeço às três instituições que foram essenciais no meu crescimento acadêmico e profissional as quais se destacam ainda pelo ensino público, gratuito e de qualidade: ao CEFET-MG, pela oportunidade de ter cursado uma pós-graduação em uma instituição tão renomada; ao IFMG, por ser a instituição a qual me acolheu e contribuiu sobremaneira para que eu me tornasse o profissional que sou atualmente; e à UFJF por ter me proporcionado uma experiência incrível como docente no curso de Letras Libras.

Agradeço à minha família, pelo carinho de sempre.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a execução deste trabalho, o meu muito obrigado!

“Línguas dependem do cérebro humano, não do ouvido humano.”
William Stokoe

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à saudosa Mestra Clarissa Fernandes das Dores, ou simplesmente Cissa, uma grande amiga surda, militante, e que tanto lutou pelos direitos da comunidade surda. Foi uma grande honra conhecê-la. Obrigado por tudo. Obrigado por tanto. Saudades eternas.

RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa sobre os fatores propiciadores do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na modalidade escrita, para pessoas surdas. Entretanto, diferentemente de outros trabalhos acadêmicos – os quais normalmente se concentram no trabalho docente e nas metodologias de ensino da língua portuguesa para surdos –, a presente pesquisa se concentrará na perspectiva do aprendiz surdo que, hoje, são pessoas adultas que estão cursando ou já concluíram o ensino superior. Pesquisas desenvolvidas recentemente no Brasil abordam as complexidades vividas por crianças surdas durante o processo de aprendizagem do português na modalidade escrita (Quadros, 1997; Neves, 2017; Miranda, 2019; Brochado, 2003). Porém o foco principal deste trabalho é dar “voz” ao surdo, buscando investigar e analisar quais fatores contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora e escritora por pessoas surdas que aprenderam português como segunda língua e que são proficientes no português escrito. Os dados foram coletados a partir, primeiramente, de um questionário enviado a pessoas surdas ligadas à UFJF e ao IFMG, instituições de atuação do pesquisador. Por meio das respostas a esse questionário, foram selecionados aqueles indivíduos que teriam conseguido responder autonomamente, para poderem participar da segunda etapa da pesquisa. Esta consistiu em uma entrevista, por meio de vídeo chamada – a qual foi posteriormente transcrita – a fim de observar as perspectivas pessoais dos entrevistados sobre quais teriam sido os aspectos mais importantes em seu processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, que teriam contribuído para, atualmente, tornarem-se fluentes e, por conseguinte, sujeitos autônomos na sociedade. Tais dados foram analisados à luz da Teoria Fundamentada nos Dados (*Grounded Theory*), com base nos autores Charmaz (2009), Denzin e Lincoln (2006), Strauss e Corbin (2008). As entrevistas permitiram analisar os empenhos realizados por escola, professores, família e os próprios alunos surdos que tenham permitido a estes serem bem sucedidos no processo de inclusão social escolar no país, dominando a Língua Portuguesa como segunda língua.

Palavras-chave: Surdez; Ensino e Aprendizagem; Português como Segunda Língua.

ABSTRACT

This work consists of a research on the factors that favor the teaching-learning process of the Portuguese language, in the written modality, for deaf people. However, unlike other academic works - which usually focus on teaching work and on teaching methodologies of the Portuguese language for the deaf -, this research will focus on the perspective of the deaf learner who, today, are adults who are studying or are already studying. completed higher education. Quadros (1997) will have his theoretical thinking supported by authors such as Neves (2017), Miranda (2019), Brochado (2003), whose research developed, in their graduate studies, addresses the complexities experienced by deaf children during the process. of learning Portuguese in the written modality. In this sense, the main focus of this work is to give a “voice” to the deaf, seeking to investigate and analyze which factors contributed to the development of reading and writing competence by deaf people who learned Portuguese as a second language and are proficient in written Portuguese. Data were collected from, firstly, a questionnaire sent to the deaf people belonging to UFJF and IFMG. Through the answers to this questionnaire, those individuals who would have been able to answer it autonomously were selected, in order to participate in the second stage of the research. This consisted of an interview, by means of a video call - which was later transcribed - in order to observe the personal perspectives of the interviewees on what would have been the most important aspects in their teaching-learning process of Portuguese as a second language, which would have contributed to, nowadays, becoming fluent and, therefore, autonomous subjects in society. Such data were analyzed in the light of Grounded Theory, based on the authors Charmaz (2009), Denzin and Lincoln (2006), Strauss and Corbin (2008). In addition, the interviews will allow analyzing the efforts made by the school, teachers, family and the deaf students themselves that have allowed them to be successful in the process of school social inclusion in the country, mastering Portuguese as a second language.

Key-words: deafness, Libras, second language, teaching-learning, Portuguese.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental	31
Quadro 1	- Estágios de aquisição da linguagem de crianças surdas filhas de pais surdos.....	51
Quadro 2	- Questionário de perfil respondido previamente pelos participantes.....	64
Quadro 3	- Roteiro da entrevista.....	72

LISTA DE SIGLAS

CEFET-MG	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
MEC	-	Ministério da Educação
UFJF	-	Universidade Federal de Juiz de Fora
IFMG	-	Instituto Federal de Minas Gerais
TILSE	-	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais Educacional
LIBRAS	-	Língua Brasileira de Sinais
ASL	-	<i>American Sign Language</i>
L1	-	Primeira língua
L2	-	Segunda língua
LP	-	Língua Portuguesa
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
PNEE	-	Política Nacional de Educação Especial
LBI	-	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
CF	-	Constituição Federal
TFD	-	Teoria Fundamentada nos dados
INES	-	Instituto Nacional de Educação de Surdos
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina
POSLING	-	Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
UnB	-	Universidade de Brasília
SEDF	-	Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal
UFG	-	Universidade Federal de Goiás

UFMS	- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFAC	- Universidade Federal do Acre
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFLA	- Universidade Federal de Lavras
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
IFSC	- Instituto Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	26
2.1	Parâmetros legais da educação de surdos no Brasil.....	26
2.2	Aspectos Proposta Curricular para o Ensino de português escrito como segunda língua para surdos (BRASIL, 2021)	36
2.3	Aspectos históricos da educação de surdos	40
2.4	A situação de inclusão de surdos na escola.....	45
2.5	Aspectos sobre a aquisição de linguagem por crianças surdas.....	48
2.6	Processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua...	53
3	METODOLOGIA.....	58
3.1	Delineamento da pesquisa.....	60
3.2	Descrição da coleta de dados.....	63
3.3	Participantes da pesquisa.....	69
3.4	Procedimentos para coleta de dados	71
3.5	Ética em pesquisa	73
3.6	Tratamento e análise dos dados.....	76
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	77
4.1	Breve panorama sobre a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD).....	77
4.2	Letramentos, métodos e técnicas.....	80
4.3	O contato com a língua portuguesa	86
4.4	O papel da família para a proficiência da língua portuguesa como segunda língua por estudantes surdos.....	87
4.5	O papel dos gêneros textuais como facilitadores do aprendizado de Português como L2.....	91
4.6	O empenho pessoal do aprendiz de Língua Portuguesa como L2 e o papel do professor na formação do aluno surdo.....	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS.....	111

APÊNDICE A.....	117
APENDICE B.....	122

1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa científica se constitui um importante percurso no qual o pesquisador, ao perscrutar suas análises e observações, é capaz de gerar informações acerca de um determinado assunto que, na verdade, se encontra em um constante processo de desenvolvimento. Isto posto, sua finalidade é obter informações sobre um determinado assunto o qual necessita ser discutido à luz da contemporaneidade. Por isso, antes de apresentar a minha pesquisa propriamente dita, sinto a necessidade de evidenciar o pesquisador por trás dela. Isso porque a minha história com a Libras – Língua Brasileira de Sinais – pode explicar um pouco sobre o motivo pelo qual pretendi estudar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem para surdos.

Sou graduado em Letras – Língua Portuguesa, especialista em Linguagens e Educação a Distância e hoje atuo profissionalmente como Tradutor Intérprete de Língua de Sinais Educacional (TILSE), trabalho que desenvolvo há aproximadamente 10 anos. Durante toda a minha trajetória acadêmica e profissional, tive intenso contato com membros da comunidade surda. Sempre me interessei pela Libras e iniciei o aprendizado dessa língua ainda muito jovem.

O meu primeiro contato com surdos e, conseqüentemente, com a Língua de Sinais se deu no âmbito religioso. Desde criança, meus pais me levavam a reuniões religiosas, onde recebíamos educação bíblica, época na qual, quando eu tinha cerca de 13 anos de idade, foi oferecido para a comunidade um curso básico de Libras. Assim, os interessados poderiam aprender e atuar como Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais nas celebrações para o público surdo que, porventura, estivesse presente. Prontamente, interessei-me pelo curso e, com a autorização prévia dos meus pais, realizei-o.

Foram momentos de muito aprendizado, com excelentes instrutores que ensinavam de forma muito didática. A partir de então, comecei a desenvolver amizades com vários surdos e surdas que passaram a frequentar os mesmos encontros. Passei a receber, a partir desse período, vários convites para atuar de forma voluntária como intérprete de Libras, mediando tudo o que era dito nas celebrações religiosas para os surdos que estivessem presentes.

Creio ser importante dizer, também, que não só os professores com os quais tive contato, mas, sobretudo, os próprios surdos me ensinaram a Libras, mostrando-me muitos sinais que eu ainda desconhecia. Logo, com o passar do tempo, fui adquirindo fluência na língua de sinais. Entretanto, eu ainda não possuía, nessa época, nenhuma formação específica na área, de forma que, com o passar dos anos, decidi aprofundar os meus conhecimentos, aperfeiçoando-me academicamente, para me tornar um profissional Tradutor Intérprete de Libras.

Tal preocupação foi relevante, porque apesar de eu ter fluência em Língua de Sinais, ainda não adquiria conhecimentos técnicos os quais pudessem me dar oportunidades para atuar profissionalmente na área. Assim sendo, cursei Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e, depois, decidi especializar-me em Libras. Durante a graduação, aprendi conhecimentos teóricos que despertaram em mim uma paixão pela área da linguística, aproveitando todas as oportunidades me foram concedidas nos vários cursos na área de Libras e da Educação Inclusiva. Além disso, pude participar de congressos e seminários sobre Tradução e Interpretação.

No mesmo ano em que me graduei, ingressei no curso de especialização da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Linguagens e Educação a Distância, em cujo Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvi e articulei meu pensamento acerca do ensino de Língua Portuguesa para surdos (MENDANHA, 2019), tema que se desdobrou, transformando-se, agora, nesta pesquisa de mestrado que ora apresento. Intitulado *Ensino de Português para Surdos*¹ (2019), meu Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à UFSC teve o intuito de não só estudar, como elaborar estratégias que pudessem tornar-se eficientes para o contexto de sala de aula, auxiliando professores de língua portuguesa da Educação Básica em que houvesse alunos surdos regularmente matriculados em suas turmas. Foi feita, portanto, uma análise das metodologias de ensino de português já existentes na educação de surdos, bem como os novos métodos os quais têm sido desenvolvidos para o ensino de língua portuguesa para esses alunos, a fim de observar quais deles são mais ou menos eficientes para o processo de ensino e aprendizagem dessa

¹ O link de acesso para o Trabalho de Conclusão de Curso encontra-se a seguir: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200909>>. Acesso em: 16 out. 2022.

população, para, ao fim, propor a utilização de materiais didáticos que pudessem contribuir para o trabalho docente.

Pude observar, no meu TCC, como as metodologias geralmente aplicadas em sala de aula utilizavam essencialmente estímulos orais auditivos que se tornavam obviamente bem-sucedidas para alunos ouvintes que dominavam a língua portuguesa na modalidade oral. Contudo, tal questão tornava-se uma problemática quando essa mesma metodologia era aplicada aos alunos surdos que tinham como referência de primeira língua a Libras, através da qual se comunicavam com os outros. Logo, pude observar, nessa pesquisa, que ainda há poucos materiais didáticos existentes no mercado editorial brasileiro que possam auxiliar com segurança os professores de português na educação de surdos.

Enquanto ainda cursava a graduação, trabalhei como professor Intérprete de Libras na rede estadual e municipal, sendo, mais tarde, aprovado no concurso público da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), período em que, de fato, me ingressei na carreira como Tradutor Intérprete, atuando na rede federal, mais especificamente, no nível superior. Mais tarde, fui aprovado no concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), instituição na qual estou atuando até hoje, no campus de Itabirito, minha cidade natal.

A partir de então, à medida que eu ia adquirindo experiência como Intérprete de Libras em vários níveis de ensino, perpassando pelos ensinos fundamental, médio e superior, fui percebendo uma dificuldade, comum à maioria dos estudantes surdos: o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Ao mesmo tempo, pude conhecer e conviver com algumas pessoas surdas que dominam as habilidades linguísticas necessárias para comunicar-se, através do português escrito.

Essa questão motivou o meu questionamento, afinal, como e por que alguns conseguiram alcançar tal êxito e outros não? Ademais, se aprender português escrito para surdos é possível, por que a maioria ainda apresenta fracasso a respeito de tal processo? Diante dessas inquietações, surgiu a minha proposta de pesquisa que envolve estudar aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de português como segunda língua para surdos.

Segundo Quadros (1997), a maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstra o fracasso nas inúmeras tentativas em garantir língua(gem), através da

língua oral-auditiva do país, a Língua Portuguesa. Essa realidade é compreensível, porque, para Pereira (2014), predominou na educação de surdos, até muito recentemente, no país, uma perspectiva oralista. Em outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem da população surda ou não, sempre se deu exclusivamente por meio do ensino de Língua Portuguesa na modalidade oral.

Assim sendo, os surdos, que passavam por essa forma de ensino, adquiriam poucos fragmentos da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Porém, desde a lei, promulgada em 2002 que passou a reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e de expressão das pessoas surdas, tal realidade começou a mudar. A Lei 10.436/2002 que comemora desde 24 de abril desse ano o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais relembra e reflete as barreiras enfrentadas pela população surda para assegurar os seus direitos. É a partir desse movimento que outros puderam acontecer, levando a novas leis e decretos² que passaram a estabelecer a obrigatoriedade de as escolas ofertarem aos surdos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais fosse considerada a primeira língua (L1), enquanto a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, fosse a segunda (L2).

Para Karen Pupp Spinassé (2006, p 4), em seu artigo intitulado “Os conceitos língua materna, segunda língua, e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil”, a L1 é caracterizada como língua de origem, ou seja, um elemento que é essencial para a integração da formação do conhecimento de mundo do indivíduo. Em outras palavras, Spinassé defende que a primeira língua pode ser considerada a língua materna do indivíduo, já que essa é utilizada cotidianamente por ele, e é através dela que, além das competências linguísticas necessárias, também consegue desenvolver outras, como valores pessoais e morais.

Spinassé (2006, p. 5) ressalta, porém, que a L1 não necessariamente precisa ser a língua da mãe, tampouco a primeira língua aprendida pelo sujeito, ou apenas uma única língua – se considerarmos, por exemplo, que a língua falada no seio familiar é diferente daquela proferida em meio à comunidade. Logo, para Spinassé, há vários fatores que podem ser essenciais para caracterizar uma língua materna (L1), como tal, entre os quais: língua falada pela parentela e familiares com os quais a pessoa

² Esses documentos serão apresentados e discutidos no capítulo posterior.

convive, a falada em comunidade, a adquirida primeiro, aquela com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a predominante na comunidade em que se vive, a que a pessoa melhor domina, aquela com a qual se sente mais à vontade, enfim.

Em contrapartida, Spinassé (2006, p. 5) considera segunda língua (L2) aquela adquirida pelo indivíduo apenas após ele já dominar – em parte ou totalmente – a sua primeira língua, que já se encontra em um estágio avançado de desenvolvimento. Além disso, a autora considera que a ordem de aquisição das línguas não é o que propriamente as determina como sendo L1 e L2, mas sim o seu grau de afinidade, de identificação, de facilidade de comunicação com a determinada língua. Portanto, uma língua adquirida na infância, em primeiro lugar, não quer dizer necessariamente que seja L1 para determinada pessoa. Spinassé (2006, p. 6) preocupa-se em revelar, também, que a aquisição da L2 geralmente ocorre em meio à necessidade de comunicação dentro de um espaço de socialização específico, a fim de promover integração social.

Portanto, considerar que a Língua de Sinais para os surdos seja L1 – sendo, portanto, sua língua materna, em concordância com a visão abrangente de língua materna, para Spinassé, conforme exposto anteriormente – é importante, porque ela consubstancia a realidade na qual os indivíduos se encontram identificados, por ser, de fato, a língua usada entre os pares linguísticos. Nesse aspecto, a Língua Portuguesa – L1 dos brasileiros ouvintes – passou a ser considerada L2 de brasileiros surdos (BRASIL, 1988, Artigo 13).

Conforme já mencionado, durante a minha trajetória acadêmica e profissional, criei contato com muitos surdos e surdas que dominavam a língua portuguesa na modalidade escrita. Nessa perspectiva, conforme defendido por pesquisadores, como Quadros e Cruz (2011), Pereira (2009), Lacerda e Lodi (2009), Ann (2004) e Garáte (2014), é possível que o estudante surdo desenvolva competência leitora depois de já ter adquirido a Libras como L1. Em vista dessa possibilidade, a presente pesquisa pretendeu investigar, junto a representantes da comunidade surda, como foram as suas impressões e experiências no processo de aquisição de língua portuguesa na modalidade escrita.

Pretendi, também, destacar – a partir do que pensam e dizem surdos ou surdas que adquiriram português escrito – qual foi o papel dos professores, dos materiais didáticos, bem como as estratégias adotadas pela família e/ou pela escola, as quais foram consideradas por eles essenciais, por terem contribuído para o seu processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que o papel do Tradutor Intérprete de Libras, por sua vez, também merece ser delimitado, a fim de mensurar a essencialidade desse profissional no referido processo pedagógico.

Então, a presente pesquisa de mestrado busca, como objetivo geral:

Analisar, com base na perspectiva do educando surdo, fatores propiciadores presentes no ensino-aprendizagem de língua portuguesa que possam ter sido eficazes no desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa para surdos participantes da pesquisa.

Como objetivos específicos, apresento:

- 1) Descrever estratégias utilizadas pelo próprio educando surdo que possam ter influenciado positivamente no aprendizado do português escrito;
- 2) Identificar, a partir de entrevistas, com a população surda selecionada, a recorrência ou a especificidade dos agentes metodológicos – utilizados no seio familiar e escolar – que foram propiciadores da aquisição de competências de leitura e de escrita.
- 3) Analisar de que maneira e por que esses agentes anteriormente citados, envolvidos no processo pedagógico, foram propiciadores da aprendizagem de língua portuguesa (professores, familiares, intérpretes, amigos, outros profissionais).

Para atender ao objetivo geral deste trabalho, buscarei responder a quatro perguntas de pesquisa, que correspondem aos objetivos específicos: 1) Qual o papel da escola, dos professores e das estratégias empregadas durante a escolarização, sob a perspectiva do surdo, que contribuíram para o aprendizado de português?; 2) Quais estratégias foram utilizadas pelo próprio aprendiz para conseguir desenvolver domínio na língua portuguesa?; 3) Quais fatores foram detectados como recorrentes e que propiciaram a aquisição de competências de leitura e escrita no caso surdos entrevistados?; 4) Quais foram os papéis de outros agentes envolvidos no processo pedagógico de surdos que fizeram a diferença no processo de aprendizagem da segunda língua, tais como a família, tradutores intérpretes, amigos, etc?

Em suma, o tema principal desta pesquisa justifica-se por pretender dar “voz” aos surdos, para que eles possam se expressar abertamente em relação a quais foram as suas experiências quando estavam sendo alfabetizados e desenvolvendo conhecimento de língua portuguesa na modalidade escrita. Tal assunto é relevante, pois acredito que, ao detectar metodologias e estratégias – concernentes ao ensino de português para surdos – que tenham sido aplicadas e tenham se mostrado exitosas, a fim de propiciar que essas cheguem a outros sujeitos que possam sistematizá-las e replicar os mesmos recursos com outros alunos surdos em escolas espalhadas pelo Brasil.

Tal relevância dialoga com a ideia de que o aprendizado e o domínio da língua portuguesa são extremamente importantes, para que o estudante surdo alcance autonomia e desenvolva habilidades indispensáveis para a sua intelectualidade, bem como para a sua comunicação. No caso do Brasil, o sujeito surdo precisa aprender a língua escrita do país para poder conseguir concluir a educação básica, bem como para seguir a formação superior, se assim o desejar. Ademais, os exames atuais de seleção, como a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, entre outras avaliações de vestibulares, exigem que os candidatos tenham conhecimento da língua portuguesa para conseguirem dissertar, em forma de uma redação, sobre determinado tema específico. Portanto, é fundamental que os alunos surdos sejam preparados para serem capazes de prestar tais processos seletivos, caso tenham esse interesse. Além disso, provas de concursos públicos geralmente também exigem que o candidato tenha domínio básico da primeira língua oficial do país.

Outra consideração importante é que, além do uso da língua em contextos formais, como as citadas anteriormente, os surdos também podem utilizar o português escrito para enviar e receber mensagens, compreender e redigir legendas em redes sociais, comunicar-se através de correspondências escritas, como cartas e/ou e-mails. Assim sendo, esta pesquisa se torna plenamente justificável, pois, quando se compreendem e se sistematizam metodologias de ensino para surdos, pode-se dar aos profissionais da educação e às famílias, ideias com vistas à ampliação do acesso desses alunos ao conhecimento, aumentando, dessa forma, as suas chances de se

tornarem fluentes na modalidade escrita da língua portuguesa, conferindo-lhes também maior dignidade e autonomia.

A sistematização de estratégias utilizadas na educação de surdos pode ser aplicada à produção de materiais didáticos diversos, sejam eles elaborados especificamente para docentes em contextos locais, ou em grande escala, como livros didáticos. A esse respeito, em sua tese de doutorado, a professora Dayse Garcia Miranda detectou que o livro didático de ensino de língua portuguesa, adaptado em Libras, não oferece condições necessárias para que a criança surda aprenda a língua portuguesa como segunda língua (MIRANDA, 2019).

Por esse motivo, o estudo de estratégias de sucesso tanto para a alfabetização como para o desenvolvimento do conhecimento da língua portuguesa envolvendo escrita e outros aspectos linguísticos que sejam eficientes para essa população pode se apresentar como uma contribuição importante para o trabalho executado por elaboradores, editores e professores que desenvolvem materiais didáticos. Além disso, é importante refletir como as especificidades dos surdos impactam diretamente na elaboração de materiais didáticos que sejam acessíveis, em Libras, a fim de contribuir efetivamente para a aquisição de língua portuguesa na modalidade escrita. Ademais, conforme constatado pela pesquisadora Dra. Dayse, “existem poucos estudos sobre o uso de material e livros didáticos adaptados em Libras” (MIRANDA, 2019, p.19). Portanto, essas reflexões podem contribuir para a elaboração de novos materiais didáticos que sejam pertinentes às especificidades do público-alvo desta pesquisa, a saber, os estudantes surdos.

Minha dissertação de mestrado divide-se da seguinte maneira. No primeiro Capítulo, intitulado “Revisão de Literatura”, procurei realizar um panorama histórico da educação de surdos no Brasil, que levou ao desenvolvimento das leis e diretrizes, criadas especialmente nas últimas décadas, com a intenção de promover uma educação mais equitativa no país, a fim de incluir a população surda no espaço escolar majoritariamente ouvinte. Nesse sentido, serão analisadas principalmente as prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018) no Brasil e como a Libras se insere no contexto da educação básica para esse documento. Além disso, a Proposta Curricular (MEC, 2021) para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos também será analisada, com o fito de observar as evoluções

trazidas neste documento e os motivos pelos quais é importante reconhecer a Libras como L1 e o português como L2 para a população surda. Sobre a necessidade desse reconhecimento, minha pesquisa será fundamentada, sobretudo, nas ideias de Karnopp (1994, 2001, 2004) e Quadros (1995, 1997, 2001, 2005).

No capítulo seguinte, intitulado “Metodologia”, serão traçados os delineamentos da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006; MARCONI, LAKATOS, 2011) realizada a partir do universo inicial de 22 pessoas. Serão explicados também os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, assim como os procedimentos de análise dos dados.

Por fim, no último capítulo, “Discussões e Resultados”, será realizada a análise das entrevistas feitas com um universo de 6 pessoas que tiveram facilidade de responder ao questionário inicialmente enviado e que não teriam precisado de ajuda ao fazê-lo, porque foi depreendido que essas seis pessoas dominavam a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Logo, busquei perscrutar, a partir das entrevistas quais aspectos foram essenciais, ao longo da trajetória de escolarização desses informantes, para que obtivessem sucesso no desenvolvimento do português como L2. Este capítulo em especial tem como partida a Teoria Fundamentada dos Dados – *Grounded theory* – por Charmaz (2009), Denzin e Lincoln (2006) e Strauss e Corbin (2008).

Nas Considerações Finais, procuro mostrar que o domínio do português escrito é fundamentalmente importante para a vida em sociedade e para que as pessoas surdas exerçam a cidadania, com autonomia. Mesmo assim, é essencial que a Libras passe a ser considerada no espaço escolar, fazendo-se cada vez mais presente não apenas no seio familiar, uma vez que o processo de aprendizagem deve permear todos os meios sociais em que o aprendiz convive. Por isso, é tão importante que haja idealmente uma integração entre família e escola.

2 REVISÃO DE LITERATURA

No presente capítulo, serão apresentadas ideias essenciais para a produção desta dissertação. Para que fossem apresentados de maneira organizada, escolhi separar a revisão de literatura em seções: i. parâmetros legais da educação de surdos no Brasil, as habilidades relacionadas à Leitura e Escrita conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por fim, aspectos da Proposta Curricular para o Ensino de português escrito como segunda língua para surdos (MEC, 2021); ii. os aspectos históricos da educação de surdos; iii. aspectos sobre aquisição de linguagem por crianças surdas; iv. o processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua.

Minha escolha por separar neste capítulo a revisão de literatura em diferentes sessões deu-se com a intenção de subsidiar minha análise a respeito do assunto a partir dos vieses do desenvolvimento legislativo acerca das políticas públicas criadas para inserir essa população na comunidade, além do histórico do processo de educação dos surdos, atentando-me para as falhas desse processo, bem como as conquistas adquiridas ao longo dos anos e, por mim, como se edifica essa questão no contexto contemporâneo. Minha intenção é, nessa explanação, promover reflexões importantes sobre o passado em comparação com o presente, em vista de pensar um futuro cujas políticas educacionais para a população surda sejam mais eficazes e inclusivas.

2.1 Parâmetros legais da educação de surdos no Brasil

No Brasil, o português é considerado a língua oficial e nacional da República Federativa do Brasil, como prevê a Constituição de 1988. Por isso, a língua portuguesa é considerada uma disciplina obrigatória no contexto da educação básica, conforme estabelecem a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). No caso de pessoas surdas, no entanto, a legislação vigente possibilita o aprendizado do português como segunda língua, na modalidade escrita, uma vez que a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, além de reconhecer a Libras como língua da comunidade surda, garante o apoio

ao seu uso e difusão, além de prever que seu ensino ocorra em sincronia com o da modalidade escrita do português, como se evidencia a seguir:

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

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (...)

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002, s./p.).

Ademais, em 22 de dezembro de 2005, foi publicado o Decreto nº 5626, que regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. No capítulo IV, o decreto apresenta alguns artigos que norteiam o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, como, por exemplo:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (...)

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; (...)

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

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

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

Mais recentemente, em 03 de agosto de 2021, houve a promulgação da Lei nº 14.191, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir dessa data, foi disposta, na LDB, a modalidade de educação bilíngue de surdos:

DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021, s./p.).

Portanto, pelo exposto, a legislação vigente vai ao encontro da ideia de que os surdos necessitam desenvolver, inicialmente, a L1 (sendo essa a Libras), para, mais tarde, adquirir a L2 (correspondendo à língua portuguesa escrita). Nessa perspectiva, da mesma forma que os ouvintes se baseiam no português para aprender outras línguas, os surdos, por sua vez, devem recorrer à Libras, para o aprendizado da língua portuguesa (PEREIRA, 2014).

Quando se fala sobre competências relacionadas à leitura e à escrita, é importante basear-se em algum parâmetro. Para esta pesquisa, buscou-se baseá-la nas competências definidas pela Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, a qual é um documento norteador da educação básica em todo o território brasileiro. Homologado em 2018, tem caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades do ensino básico (BRASIL, 2018).

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, s./p.).

Na presente pesquisa, procurei me concentrar apenas no estudo das competências relacionadas à Língua Portuguesa e em seus campos de atuação, mencionados pela BNCC³. É importante ressaltar que as competências observadas em Língua Portuguesa na BNCC compõem a área de Linguagens, das quais também fazem parte os componentes curriculares Artes, Educação Física, Língua Inglesa, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Portanto, há uma clara preocupação em formar os estudantes nas diversificadas práticas de linguagens, a fim de que possam ampliar seus conhecimentos pelas manifestações artísticas, corporais e linguísticas.

Tendo como foco o componente Língua Portuguesa como posto pelo documento BNCC, o texto é considerado em sua centralidade para se desenvolver no aluno as habilidades, os objetivos e as competências buscados, desde que esse esteja submetido, por sua vez, às condições sociais de produção, a diferentes esferas comunicativas, bem como ao gênero textual discursivo no qual ele circula. Espera-se, como expresso na BNCC, que o aluno seja capaz de aprimorar sua capacidade crítica em meio às práticas sociais nas quais se encontra inserido, sejam elas caracterizadas pela oralidade, pela escrita ou por outras formas de linguagens. Como justificativa, de acordo com a BNCC,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. (BRASIL, 2018, p. 68).

A BNCC não deixa também de avaliar o fato de o Brasil ser composto por uma multiplicidade linguística que é inerente ao seu processo de formação, tornando-se indispensável à diversidade cultural do país. Nesse sentido, além de citar as línguas de matrizes africanas e indígenas, o documento ressalta a importância da existência

³ É possível acessar a Base Nacional Comum Curricular no link a seguir: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

da Libras para a composição linguística da nossa sociedade, conforme aponto a seguir:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira (BRASIL, 2018, p. 70).

Ademais, as competências específicas para o domínio da Língua Portuguesa devem ser progressivas, com a intenção de que as habilidades adquiridas pelos alunos devem revelar uma continuidade das aprendizagens ao longo de cada ano letivo do Ensino Básico. A seguir (Figura), são apresentadas todas as competências específicas que, segundo a BNCC, devem perpassar os componentes curriculares de todo o Ensino Fundamental (considerando os anos iniciais e finais), tornando-se essenciais, para que os alunos aprendam plenamente a capacidade de leitura e de escrita nos diversos campos das atividades humanas, de maneira que possam exercer, plenamente, a sua cidadania.

Figura 1 – Competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 87.

Com relação à competência específica número 3, acima apresentada, vale destacar que, no caso dos surdos, não é incluída a habilidade que envolve a capacidade de escutar textos orais. A própria Base reconhece que

as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como **Libras**, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63, grifo nosso).

Além disso, reconhecendo o que determina na legislação vigente, a BNCC admite que:

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (BRASIL, 2018, p. 70).

Esse reconhecimento se dá pelo fato de que, ao tratar do ensino de português, a BNCC não considera a especificidade do surdo como aprendente do português escrito como segunda língua. Ressalto que o ensino de português como língua materna é diferente para não-surdos, uma vez que, nesse caso, a sua referência tem uma natureza específica: a língua de caráter verbal. Em contrapartida, a Libras é uma língua de caráter visual-motora, já que necessita da capacidade de percepção visual e gestual do surdo. Além disso, ressalta-se o fato de que a BNCC é um documento, por excelência, atual, considerando o ano de sua criação (2018), e os sujeitos pesquisados nesta dissertação narram suas histórias como estudantes da Educação Básica antes da BNCC ter sido aprovada.

Ainda assim, ressalto a relevância que o documento tem dado ao ensino de Libras. No capítulo referente aos componentes curriculares necessários para o aprendizado no Ensino Médio, por sua vez, além das competências específicas – dialogadas com as competências específicas do ensino fundamental supracitadas –, a BNCC articula também o que ela chama de “itinerários formativos, como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/20185” (BRASIL, 2018, p. 470), com o objetivo de substituir um modelo considerado único de Ensino Médio para um novo, cuja proposta é ser diversificada e flexível.

Para a BNCC, os itinerários formativos são caracterizados por serem

estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados. (MEC, s./d., p. 477).

Entre vários tópicos, a BNCC destaca o ensino da Libras como o seu primeiro itinerário formativo:

– linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, s./d., p. 477).

Portanto, desenvolver habilidades de leitura e de escrita proporciona aos estudantes experiências que contribuem para a amplificação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais do cotidiano que são possibilitadas pelo acesso à escrita e a outras formas de linguagens (BRASIL, 2018). Nesse sentido, aprimorar o domínio da língua portuguesa escrita é extremamente importante para que o estudante surdo e demais estudantes alcancem autonomia e desenvolvam habilidades que contribuam para a sua intelectualidade, bem como para a sua comunicação.

No caso do Brasil, é de grande valor que o sujeito surdo aprenda a língua escrita do país para poder ter um melhor desempenho na educação básica, bem como para seguir para a formação superior. Além disso, conforme citado anteriormente, exames nacionais de seleção para concursos públicos em geral e para o vestibular, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), exigem, entre outros conhecimentos, o domínio da norma-padrão da língua portuguesa em questões objetivas e em produção de texto.

Ademais, os surdos precisam saber comunicar-se de forma independente, no seu dia a dia, por meio de mensagens de texto, compreender e redigir legendas em redes sociais, comunicar-se através de correspondências escritas, como cartas e/ou

e-mails, sem a ajuda constante de um intermediário, por exemplo, exercendo, dessa maneira, sua cidadania.

Vale ressaltar que o tratamento do componente curricular de Língua Portuguesa se divide em práticas de linguagem, que contemplam os eixos da leitura, da produção de texto, da oralidade e da análise linguístico-semiótica. De acordo com o documento:

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o adolescente/ jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. [...] No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136).

A BNCC é, então, um documento que gradua o conhecimento escolar. Isso porque, com relação à Língua Portuguesa, as habilidades são consideradas ao longo dos anos de escolarização. Nessa perspectiva, o documento apresenta quadros de habilidades divididos em três blocos gerais que formam, ao fim, a Educação Básica de ensino no Brasil: 1º ao 5º ano, compreendendo o Ensino Fundamental I, anos iniciais; 6º ao 9º ano, que fazem parte do Ensino Fundamental II, anos finais; por fim, Ensino Médio que compreende 3 anos, da 1ª a 3ª série. Na mesma perspectiva que a BNCC, por compreender o aprendizado como algo cumulativo, ao longo do tempo, Bezerra considera que o professor é parte essencial para a produção do conhecimento prévio do aluno, seja para ajudá-lo a construir sua bagagem acadêmica que acumulada desde o ensino infantil, seja por meio da vivência de mundo que o estudante tenha (BEZERRA, 2018, p. 96).

Na Base, os eixos da leitura e da escrita não devem ser entendidos como eixos distintos, mas sim concordantes, pois são formas de interação com o mundo. A leitura é considerada um processo de interiorização, e a escrita, de exteriorização. Nessa perspectiva, é possível constatar que

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –,

considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.

Na BNCC, no que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, existem quatro campos de atuação que norteiam suas atividades e eixos: jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa, e, por fim, artístico-literário. Os campos de atuação servem como base para o ensino-aprendizagem de diversos gêneros textuais que pertençam a essas diferentes áreas de atuação humana. O estímulo e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita permite que sejam observadas como elas devem ser desenvolvidas, a fim de que sejam tomadas as rotas possíveis para a aprendizagem desses eixos (BEZERRA, 2018, p. 97).

Todavia, vale observar que a Base não disserta detalhadamente sobre a educação inclusiva, o que torna necessária e urgente não a adaptação de todo material pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, mas sim a criação de materiais específicos a fim de atender às suas necessidades. Logo, infelizmente, a BNCC ainda não traz, como constatação, ações que sejam inclusivas – mesmo que cite o ensino de Libras como itinerário formativo no Ensino Médio – de forma que ainda é preciso pensar em caminhos para promover a inclusão na Educação Básica de alunos surdos que tenham a língua portuguesa como segunda língua. Apesar de a Base não englobar todas as diferenças, é responsabilidade das instituições de ensino e do corpo docente adaptar-se às necessidades do seu público, incluindo os discentes surdos, levando em conta as especificidades da aquisição de Língua Portuguesa como segunda língua.

2.2 Aspectos da Proposta Curricular para o Ensino de português escrito como segunda língua para surdos (BRASIL, 2021)

Atualmente, no Brasil, existem muitas universidades e pesquisadores envolvidos nos estudos e em pesquisas acadêmicas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos pautados nas leis vigentes na atualidade. Segundo Felipe (2006, p.45), a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208, bem como a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, nos artigos 4, 58, 59 e 60, dão às pessoas surdas garantias do direito de igualdade de oportunidades no processo educacional. A Constituição Federal abriu, assim, possibilidades para a construção de novos caminhos, respeitando os direitos de todos, incluindo as pessoas com deficiência, levando em conta as suas necessidades de acessibilidade e de inclusão social.

A Universidade de Brasília, por exemplo, está entre as instituições de ensino superior que possuem expressiva pesquisa acadêmica em torno dos estudos surdos, da Língua Brasileira de Sinais, da aquisição linguística por surdos, do português escrito por surdos e da forma como o português é ensinado a eles. Nessa seara, destacam-se as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da UnB, dentro do qual sobressaem dois importantes grupos de pesquisas: um deles é o Grupo Interinstitucional de Estudo e Pesquisa sobre o Português como Segunda Língua para Surdos (GIEP-PSLS) e o outro, Grupo de Estudos e Pesquisa Interdepartamental sobre o Ensino de Português como Segunda Língua (GEPI-PSLS).

Ambos os grupos reúnem pesquisadores de todo o Brasil e representantes da comunidade surda, dedicando-se ao estudo e à investigação dos aspectos e das especificidades envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de português escrito para surdos, nos níveis da educação básica e superior. Como fruto dessas pesquisas, em 2020, foi realizado o I Congresso Internacional sobre o ensino de português como segunda língua para surdos, evento no qual foram discutidas, em nível nacional, propostas curriculares concretas, sistematizadas e factíveis, que procuram nortear, de modo a atender as especificidades dos surdos, o planejamento dos professores da

educação básica e do ensino superior, e que atuam direta ou indiretamente com o ensino de português para estudantes surdos.

Como um dos importantes desdobramentos desse evento, foi lançada, pelo Ministério da Educação (MEC), a *Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos*, documento que foi elaborado por professores e pesquisadores da Universidade de Brasília e de outras instituições de ensino superior, sob a coordenação do Instituto de Letras da UnB. A proposta foi apresentada e discutida, inicialmente no Congresso Nacional, e posteriormente, após ser lançada pelo MEC, em 2021, quando recebeu abrangência nacional.

O currículo foi montado por uma comissão de 26 pesquisadores, surdos e ouvintes, com experiência no ensino de português para surdos. Por meio desse grupo, participaram um total de 16 instituições, federais, estaduais e municipais, entre as quais se destacam: UnB, SEDF, UFG, UFMS, UFAC, UFPA, UFAM, UFBA, UFU, UFMG, UFLA, INES, UNICAMP, PUC-SP, IFSC e UFSC.

Para compor a proposta, foram produzidos seis cadernos (divididos em Caderno introdutório e Cadernos I a V): o caderno introdutório aborda primariamente a concepção teórico-metodológica da proposta, bem como os referenciais básicos e complementares que guiaram a elaboração da proposta curricular; o caderno I, por sua vez, propõe o currículo para alunos de 1 ano e 7 meses a 5 anos de idade; enquanto isso, o caderno II apresenta a proposta para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I e do primeiro segmento do EJA (Educação de Jovens e Adultos); já o caderno III apresenta a proposta para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano – e do segundo segmento do EJA; o caderno IV propõe o currículo para alunos do Ensino Médio e do terceiro segmento do EJA; por fim, o caderno V, último da proposta curricular, foi formulado para estudantes surdos do ensino superior. Observa-se, pois, que a educação para surdos vem recebendo destaque ao longo da história, passando, é claro, por diversos momentos de lutas e de conquistas.

As propostas supracitadas estão direcionadas para a educação bilíngue dos estudantes surdos, respeitando a legislação vigente vinculada à educação brasileira, seguindo: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996; o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº

13.005/2014; a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015; a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto 9.765/2019; a Lei de Libras, Lei nº 10.436/2002 e o Decreto que a regulamenta, o Decreto nº 5.626/2005, que toma como base a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Tais legislações representam um marco no avanço das políticas educacionais e linguísticas, porque reformulam estratégias e respeitam a diversidade do pluralismo da linguagem multicultural do povo brasileiro.

O currículo acima proposto pelo MEC refere-se não apenas a estudantes surdos, mas a surdo-cegos, pessoas sinalizantes com deficiência auditiva, surdos com Altas Habilidades e Superdotação e surdos com deficiências associadas. Além disso, ele inclui a obrigatoriedade do ensino da Libras, como primeira língua, e do português como segunda língua, e as demais disciplinas devem ser ministradas em Libras. Entre essas propostas de ensino, sugere-se a educação bilíngue de surdos desde a Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos) até estudantes de ensino superior.

No entanto, de acordo com o contexto histórico e atual, é notório que nem toda instituição de ensino está preparada para atender a toda demanda, por não ser uma tarefa fácil e pela falta de profissionais capacitados. Ainda assim, a proposta da educação bilíngue de surdos, desde a primeira etapa da educação infantil, representa a preocupação pelo desenvolvimento cognitivo e exploratório do aprendente, promovendo maior adequação à aquisição da língua de sinais e maior aprendizado no ambiente linguístico.

Seguindo o contexto educacional, a escola é um espaço fundamental para o processo de aquisição da linguagem, especialmente porque a maioria das crianças nasce em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. Então, no ambiente escolar, a criança surda pode começar a ver e conhecer o sentido das coisas, por meio da linguagem na língua de sinais. A escola passa a ter uma representatividade que vai além do papel que apresenta no sistema atual de educação. Além disso, é de suma importância o vínculo da equipe pedagógica, tanto na orientação familiar quanto na estimulação do desempenho da criança surda, em aprender a língua de sinais, pois as formas de interação e de mediação proporcionam um salto quantitativo em seu desenvolvimento.

Ainda no contexto da proposta curricular, o Caderno II considera desenvolver como competências gerais a capacidade de o aluno entender a ordenação das letras do alfabeto brasileiro e do alfabeto manual, por meio da correspondência entre ambos. Nesse sentido, o documento busca, entre outras habilidades, que o aluno aprenda a identificar o alfabeto brasileiro como constitutivo da língua escrita, em textos dos diversos gêneros textuais que tratam da vida cotidiana, bem como diferenciar as letras do alfabeto brasileiro de outros sinais gráficos, a fim de associar as letras do alfabeto manual à escrita de palavras em português. O papel do professor, nessa perspectiva, é mostrar ao estudante como a escrita pode estar associada a diferentes atividades sociais do seu cotidiano, com o intuito de que esse se familiarize com nomes, palavras e expressões escritas em português, para que sua comunicação em situações do dia a dia torne-se mais eficaz. O professor atua como um intermediário do conhecimento da cultura escrita, comum à comunidade não surda, para a população surda. Logo, nota-se a importância do ensino da Libras nos anos iniciais por proporcionar maior interação entre professor-aluno, garantindo um maior desenvolvimento nos conceitos e na linguagem. Isso é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, para a construção da autoestima e da segurança nas relações sociais, entre surdos e ouvintes (LODI; LACERDA, 2009; LODI; ROSA; ALMEIDA, 2012).

A modalidade do ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos) requer a busca ainda maior nas questões linguísticas e culturais que estão relacionadas a esse processo de aprendizagem, porque esse público tem algumas especificidades, entre as quais: i) não são crianças; ii) sua condição os exclui da escola regular; e iii) normalmente estão inseridos no mundo de trabalho (OLIVEIRA, 1999). A proposta curricular para o ensino do português escrito também envolve alunos dos anos finais, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (aproximadamente 11 a 14 anos de idade), e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 2º segmento. Ademais, elenca estudantes da educação bilíngue de surdos no Ensino Médio, do 1ª ao 3º ano (aproximadamente 15 a 17 anos de idade), e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 3º segmento, além de estudantes surdos matriculados na Educação de Surdos no ensino superior.

Tomando como referência a BNCC, essas propostas incluem cinco grupos já mencionados, apresentando seus dados gerais, como: ano, nível de proficiência dos aprendizes ao final do ano/semestre, competências gerais, habilidades – as quais se

incluem ler/ver, escrever e traduzir – valores, atitudes e conhecimento. Seu objetivo é a compreensão dos conteúdos, através das habilidades e competências para o ensino de português escrito, fundamentadas em práticas de linguagem bilíngue de leitura e escrita.

Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua busca instruir que todo o processo de pensamento, o qual esteja envolvido na construção ou na manipulação de uma imagem, seja eficaz para os estudantes surdos, assim como o desenvolvimento de estratégias e de atividades que priorizem atividades táteis para estudantes com surdo-cegueira, buscando um melhor avanço no processo educacional. Vale observar as constantes mudanças que têm ocorrido, repletas de um conjunto de regras, valores e princípios, que cercam os comportamentos e interações sociais. Tais mudanças se encontram presentes não só na *Proposta de Currículo para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos*, bem como na Base Nacional Curricular Comum, discorrida na seção anterior, mas principalmente na inserção das novas tecnologias profundamente inseridas nos contextos cotidiano e escolar das pessoas, que contribuem para a ampliação de seus letramentos. A respeito disso, a BNCC observa que através das práticas de linguagem contemporâneas

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BRASIL, 2018, p. 68).

Além disso, dentro desse contexto social e educacional, cada indivíduo possui sua singularidade e principalmente seu modo individual de aprender. Por isso, adaptações curriculares, diferentes recursos metodológicos e acompanhamento de professores capacitados são fundamentais para a construção do desenvolvimento do ensino.

2.3 Aspectos históricos da educação de surdos

A história da educação de surdos é marcada por diversas tentativas e métodos de ensino e de conformação – já que o oralismo pode ser entendido como uma tentativa de conformar o surdo a uma maioria ouvinte. Nesse difícil processo, algumas pessoas se dedicaram a ensinar aos surdos e, principalmente, a se comunicar com eles, por meio dos sinais. Entre os principais nomes, destaca-se o abade L'Épée, francês que criou a primeira escola para surdos na cidade de Paris, em 1760, tornando-se referência na formação de professores surdos e servindo como incentivo à fundação de muitas outras escolas em diversos países. Outra personalidade francesa vinculada à educação de surdos é Harnest Huet, professor surdo que veio ao Brasil, para fundar a primeira escola para surdos, a convite, na época, de D. Pedro II.

Em contrapartida, como retrocesso do panorama histórico da educação de surdos, para Perlin e Strobel (2006), o fato mais marcante ocorreu foi o Congresso de Milão, em 1880, no qual, através de uma votação, cuja maioria dos participantes era composta absolutamente por professores ouvintes, foi decidido que a língua de sinais seria abolida da educação de surdos, prevalecendo, assim, o uso da língua oral. Segundo as autoras, essa decisão teve um impacto arrasador na educação dos surdos, que foram proibidos de utilizar sua língua e tiveram que abandonar sua própria cultura por um período de aproximadamente cem anos.

Nessa breve abordagem sobre a história da educação de surdos, porém, é importante destacar os métodos que tenham sido utilizados pelos professores envolvidos no processo de ensino e comunicação de surdos. Com a proibição da língua de sinais no ano de 1880, o método de comunicação passou a ser apenas a oralização – ou método oralista – baseada na concepção de que o surdo deveria se expressar através do treino da fala, utilizando da leitura labial de seu interlocutor (isto é, leitura dos lábios de quem está falando).

Em decorrência disso, a educação dos surdos reduziu-se ao ensino voltado à oralização dos surdos. Isto posto, os professores surdos foram expulsos, a língua de sinais foi banida e a comunidade surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento da linguagem oral (SACKS, 1990). Esse método, contudo, mostrou-se ineficaz para a população surda. Paralelamente, de acordo com Pereira (2014), as línguas de sinais começaram a

evidenciar a superioridade no desempenho das crianças surdas que eram sinalizantes, filhas de pais surdos, o que resultou na entrada gradativa da língua de sinais na educação de surdos como um recurso didático, que passou a ser conhecido, aos poucos, como Comunicação Total (PEREIRA, 2014).

A Comunicação Total configura uma abordagem de ensino utilizada na educação de surdos, resultado da junção da língua oral com a língua de sinais (MOORES, 1996).

Impulsionada especialmente a partir de 1970, nos Estados Unidos, na tentativa fracassada de melhorar a educação dos surdos, contemplando toda forma de comunicação possível, incluindo a fala, os sinais, mímicas, gestos, dança, etc., a Comunicação Total foi caracterizada por

utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita. (LACERDA, 1998, s./p.).

Porém, vale lembrar que a língua de sinais tem características gestuais-visuais, diferenciando-se da língua oral. Esse método, na verdade, pouco contribuiu para a educação surda, podendo, até mesmo, ter levado ao uso inadequado da língua de sinais, pois deu origem ao que se denomina, atualmente, de português sinalizado. Esse é utilizado por quem não conhece verdadeiramente a língua de sinais, em sua estrutura e características próprias. A esse respeito, Lacerda (1998) considera que a Comunicação Total acabou por propor um sistema artificial e inadequado para a educação dos surdos. Isso porque os surdos ainda demonstravam dificuldade em expressar sentimentos e ideias em contextos extra escolares. Além disso, poucos apresentavam autonomia na produção escrita de linguagem, de forma que os níveis acadêmicos observados não eram considerados satisfatórios. Para Lacerda, com relação à capacidade de comunicação por sinais,

estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de

tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento linguístico. Os sinais constituem um apoio para a língua oral e continuam, de certa forma, "quase interditados" aos surdos. (LACERDA, 1998, s./p.).

Um terceiro método, por sua vez, denomina-se bilinguismo, sendo baseado no aprendizado da língua de sinais como primeira língua do surdo. Segundo essa proposta, a criança surda deve iniciar precocemente o contato com adultos surdos, que lhe ensinem a língua de sinais – sua língua natural –, momento a partir do qual terá condições de iniciar o aprendizado da língua oral como segunda língua (QUADROS, 1997).

Nessa abordagem bilíngue, Goldfeld (1997) esclarece que os surdos não precisam ser iguais aos ouvintes, já que a proposta bilíngue oferece à comunidade surda o reconhecimento de sua própria língua e cultura. Nessa perspectiva, Quadros (1997) reconhece a metodologia bilíngue como “a mais adequada” para os surdos, por meio da qual eles adquirem fluência em uma língua de forma natural e espontânea, além de desenvolverem experiência psicossocial e linguística significativas. Entretanto, para promover a aquisição da língua de sinais de forma eficiente, é necessário que os surdos sejam expostos à língua de sinais precocemente e estabeleçam contato com surdos adultos, fluentes na língua de sinais, como mediadores entre a língua e a criança.

Na mesma perspectiva, Lacerda (1998) defende o bilinguismo por considerar que nele se cria um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional, já que prioriza o canal visogestual fundamentalmente importante para a aquisição da linguagem das pessoas surdas. Dessa forma, são ensinadas aos surdos as duas línguas – a língua de sinais e a língua majoritariamente falada pelo grupo ouvinte –, mantendo as características específicas de cada uma sem “misturá-las”. Além disso, Lacerda também defende a ideia de que o bilinguismo seja introduzido desde cedo às crianças surdas, a fim de que essas aprendam a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar a sua própria língua, porque, “ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda

língua, tornando-se bilíngue, numa modalidade de bilinguismo sucessivo” (LACERDA, 1998, s./p).

Analisando a história da educação dos surdos acerca do exposto, pode-se perceber que apenas esse terceiro método no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos leva em conta a especificidade da língua de sinais, utilizando-a como primeira língua e, conseqüentemente, como referência para o ensino e a aprendizagem de português escrito, e não o contrário.

No Brasil, a história da educação de surdos começa em meados do período do Império, mais precisamente em 1857. D. Pedro II é uma figura de destaque para educação surda no território, porque, de acordo com Strobel (2008), o professor surdo francês Ernest Huet foi convidado por ele para vir ao Brasil e fundar uma escola para surdos na cidade do Rio de Janeiro, a qual foi chamada Collégio Nacional para Surdos-Mudos, hoje o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Essa instituição – considerada a mais antiga do Brasil voltada para a educação dos surdos – começou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, na mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet.

Em sua proposta, havia a necessidade do ensino das disciplinas Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Apenas um século depois, em 1957, foi retirada a palavra “mudo” do nome da instituição a qual foi substituída por “educação”.

A escola do INES era uma referência para os professores de surdos no período em que foi criada. Os docentes usavam a língua de sinais francesa, trazida por Huet, e a misturavam com os sinais que já existiam no Brasil. Essa mistura deu origem à Língua Brasileira de Sinais – Libras, que se conhece hoje. A instituição existe até os dias atuais e, atualmente, é conhecida como Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, ainda localizada na cidade do Rio de Janeiro. O INES é um centro de referência na área da surdez e subsidia as principais formulações de políticas públicas no que tange à educação de surdos no país.

Aos poucos, as escolas especiais existentes passaram a levantar um clamor sobre a educação especial em busca de novos caminhos mais democráticos e mais naturais com o uso dos sinais (SANDER; NORI, 2015). Em vista disso, com a

promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, que passou a dar mais condições e estruturas necessárias para a educação de surdos no país, foram sendo promovidas ao longo dos anos leis de inclusão que têm sido utilizadas para justificar práticas mais comuns, para facilitar a inclusão de pessoas surdas em classes com alunos ouvintes. Dessa maneira, escolas especializadas têm perdido cada vez mais espaço no país.

2.4 A situação de inclusão dos surdos na escola

Segundo Montoan (2002), a inclusão dos alunos no sistema regular de ensino exige recursos e metodologias necessárias para o desenvolvimento da comunicação desse aluno. Essa luta histórica envolve respeito na sociedade e, sobretudo, no ambiente escolar, uma vez que a cultura surda e a língua de sinais possibilitam ao surdo a transmissão e a aquisição de conhecimentos universais.

Em contrapartida, Lima (2014) comenta sobre os entraves encontrados na atualidade pelas escolas, o que dificulta a concretização de todo esse processo:

despreparos dos professores e a ausência de comunicação e/ou interação entre eles apontam para uma má formação de tais profissionais resultando na incapacidade em elaborar um método de ensino que reconheça as particularidades dos estudantes surdos, fato este que persiste por muitos séculos. (LIMA, 2014, s./p.)

Para a autora, essa problemática se perpetua especialmente porque as metodologias educacionais para os estudantes surdos são propostas majoritariamente pela perspectiva de professores ouvintes, sendo extremamente necessária, portanto, a valorização de profissionais surdos nesse processo, uma vez que esses podem criar metodologias educacionais a partir de suas próprias diferenças – as quais se assemelham às desses alunos –, a surdez.

Ademais, em uma abordagem das habilidades linguísticas no ensino tradicional de Português, Fernandes (1999, p. 77), afirma:

Através das metodologias do ensino de Língua Portuguesa adotadas tradicionalmente, negou-se aos surdos o acesso a práticas linguísticas significativas que o auxiliassem a perceber o sentido na aprendizagem de uma

segunda língua. Como consequência, as respostas para o fracasso apresentado não foram buscadas nas estratégias inadequadas destinadas ao aprendizado da língua, mas foram justificadas como inerentes à condição da “deficiência auditiva” e não como possibilidade diferenciada de construção gerada por uma forma de organização linguístico cognitiva diversa.

Por isso, é importante observar como a *Proposta de Currículo*, apresentada nesta seção, constitui um importante documento, já que, entre os pesquisadores que a propuseram, encontram-se inseridos profissionais da comunidade surda que contribuíram para a sua criação. A *Proposta de Currículo* objetiva desenvolver habilidades e competências linguística, gramatical, textual, pragmática, sociolinguística, estratégica e cultural, atentando-se, é claro, para características como ano, nível de proficiência dos aprendizes competências gerais, habilidades como ler/ver, escrever e traduzir, valores, atitudes e conhecimento.

Além disso,

A proposta curricular leva a uma proposta BILÍNGUE, porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; VISUAL, porque respeita a visualidade dos surdos; FUNCIONAL, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita; CONTEXTUALIZADA, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; AUTÊNTICA, porque envolve a escolha de textos de diferentes gêneros textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; INTERCULTURAL, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; DIALÓGICA, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; MULTISSEMIÓTICA, porque inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, CONTRASTIVA, porque apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português. (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 23).

As práticas de leitura e de escrita devem ser trabalhadas paralelamente, a fim de que se tornem complementos uma da outra, considerando que são um instrumento libertador, capazes de expressar pensamentos, fantasias ou realidade. Ambas dão acesso aos direitos, deveres, justiça, injustiça, relatando uma sociedade letrada que se propõe ser democrática. Elas também permitem compreender os registros deixados ao longo do tempo, conhecer a realidade e descobrir o que aguarda o futuro, além de serem capazes de organizar e aumentar a carga de conhecimento acerca da capacidade crítica social.

A respeito ainda das metodologias em contextos educacionais, Geraldi (1997, p. 40) apontava que:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

No marco histórico da língua portuguesa, três concepções marcaram a linguagem:

- i) linguagem como expressão do pensamento: essa concepção baseia-se em estudos tradicionais, o que leva às afirmações correntes de que as pessoas não conseguem se expressar, não pensam adequadamente;
- ii) linguagem como instrumento de comunicação: ligada à teoria da comunicação que vê a língua como código, no qual se combinam regras capazes de transmitir ao receptor certa mensagem; e
- iii) linguagem como uma forma de interação: nessa concepção, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, por intermédio da qual os indivíduos praticam ações que envolvem fala e escrita, considerando os contextos sociais, históricos e ideológicos (GERALDI, 1997).

Dessa forma, Geraldi (1997) expressa sua crítica em relação a escolas simuladoras, pois essas não desenvolvem habilidades de escrita, leitura, interpretação e análise de textos. Por outro lado, enfatiza a importância da construção do conhecimento, sem se limitar à leitura de textos críticos filosóficos, literários ou políticos, proporcionando ao estudante maior capacidade crítica social. O papel do docente é destacado, nesse contexto, porque com a sua intermediação na reflexão desses textos, o aluno é capaz de construir uma consciência social e política da realidade que o cerca, uma vez que a educação é transformadora do fator social e político, conscientizando os discentes a participarem da vida em sociedade.

Antes do pensamento crítico de Geraldi, em relação ao ensino, Faraco (1975) já enfatizava sobre a importância de excluir algumas formas de ensino tradicional da língua portuguesa, cujas classificações são feitas, para o autor, da seguinte maneira:

- i) leitura não compreensiva, preocupação em relação à leitura mecânica;
- ii) os textos chatos, totalmente desconectados da realidade social e cultural do estudante;
- iii)

redações tortura, em que o aluno escreve aleatoriamente sem crítica nem ideias; iv) gramática confusa, a qual se preocupa, na maior parte do tempo, com a teoria e a aplicação dessa; v) conteúdos pragmáticos inúteis no ensino de português, com falta de interação e de interpretação da forma com a qual é ensinada a codificação gramatical; vi) estratégias inadequadas, aplicação de atividades que não melhoram o ensino e aprendizado do estudante, deixando lacunas e enfatizando memorização; e vii) literatura-biografia, caracterizada pelo ensino da literatura, através da descoberta de dados biográficos do autor, sem que os alunos entrem em contato com o texto. Mesmo que a maioria dessas formas de ensino tradicional da língua portuguesa já tenha sido superada no contexto educacional, vale ainda ressaltá-las, a fim de reforçar a preocupação dos documentos atuais, como a BNCC e a *Proposta de Currículo* em tornar as atividades promovidas na sala de aula mais próximas dos contextos cotidianos vividos pelos estudantes na contemporaneidade.

Logo, diante das dificuldades históricas em relação aos estudantes surdos, tais propostas são necessárias para atenderem às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades. Por isso, perceber a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento dos Surdos, conseguindo subsidiar os professores de português como segunda língua para esses estudantes, desde a educação básica até o ensino superior é tão importante.

2.5 Aspectos sobre a aquisição de linguagem por crianças surdas

Como bem definida pelas políticas linguísticas vigentes, não resta nenhuma dúvida que a Libras é considerada uma língua, mesmo que tardiamente reconhecida. Considerada um sistema linguístico,

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento); arbitrariedade da ligação entre significante e significado, e entre signo e referente); caráter necessário dessa ligação; e articulação desses elementos em dois planos – o do conteúdo

e o da expressão. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo. (KARNOPP & QUADROS, 2004, p. 30).

Impulsionadas sobretudo pela militância da comunidade surda e pelas pesquisas na área a partir da década de 1990, no Brasil, a aprendizagem de Libras por crianças surdas começou a ser investigada (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995, 1997). A partir desse período começou-se a indagar como a aprendizagem de línguas acontece no caso de crianças surdas e como se dá a aquisição de linguagem. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística um sistema legítimo como qualquer língua natural. Logo, como status de língua e não como “patologia linguística”, Karnopp e Quadros (2001) enumeram os motivos pelos quais as línguas de sinais são consideradas, de fato, uma língua:

1. As línguas de sinais existem em comunidades de pessoas surdas. A Libras é a língua de sinais que se constituiu naturalmente na comunidade surda brasileira. Tal língua apresenta todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional).
2. As línguas de sinais são distintas, isto é, existem diferentes línguas de sinais para cada comunidade de surdos. [...]
3. A língua de sinais não pode ser considerada como uma língua “primitiva” – ela é uma língua altamente complexa e capaz de exprimir uma ideia do universo. O vocabulário da língua de sinais pode ser alargado de forma a incluir novas palavras para novos conceitos.
4. As línguas de sinais evoluem através dos tempos.
5. As relações entre o significante e o significado nas línguas de sinais são, na maior parte dos casos, arbitrária.
6. As línguas de sinais utilizam um sistema finito de elementos que se combinam formando elementos com significação ou palavras que, por sua vez, constituem um sistema infinito de frases possíveis.
7. A gramática das línguas de sinais apresenta regras semelhantes para a formação de palavras e frases.
8. Todas as línguas de sinais incluem unidades mínimas, como configuração de mão, ponto de articulação e movimento, que podem ser definidos por um conjunto finito de propriedades visuais ou traços.
9. As línguas de sinais apresentam categorias gramaticais semelhantes às línguas orais, por exemplo, nome, verbo, etc...
10. As línguas de sinais têm recursos para referir a um tempo passado, a capacidade de negar, a capacidade de formular perguntas, emitir ordens, etc.
11. Falantes de todas as línguas de sinais são capazes de produzir e compreender um conjunto infinito de frases. Universais sintáticos são compartilhados entre línguas de sinais e línguas orais.

12. Toda criança surda, independente de sua origem racial, geográfica, social ou econômica, é capaz de adquirir a língua de sinais, desde que esteja em contato com usuários dessa língua.
13. Existe organização gramatical nas línguas de sinais, isto é, elas têm estrutura própria e independente das línguas orais. (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 2)

Além disso, Karnopp e Quadros (2001) esclarecem que o processo de aquisição de línguas de sinais é similar ao processo de aquisição de línguas orais. Para as autoras, essa semelhança no processo de aquisição da língua de sinais com o das línguas orais ocorre pelo fato de que ambas carregam generalizações interlinguísticas e intermodais “em relação à produção dos primeiros sinais e em relação ao desenvolvimento do vocabulário” (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 3). Logo, tanto as línguas de sinais quanto as línguas orais perpassam por estágios chamados pelas autoras de pré-linguístico e linguístico.

O primeiro estágio – pré-linguístico – consubstancia o período do nascimento da criança até o início dos primeiros sinais produzidos por elas, como o momento em que elas passam a balbuciar. As autoras defendem que todos os bebês, surdos e ouvintes, emitem balbucios nesse estágio de vida (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 4), sendo, portanto, uma capacidade inata da linguagem, porque tal capacidade não precisa ser manifestada unicamente através de sons, mas também por meio de sinais. Logo, elas consideram como balbucios os gestos não só produzidos oralmente, como manualmente. Dessa forma, afirmam que

as semelhanças encontradas na sistematização das duas formas de balbuciar sugerem haver no ser humano uma capacidade linguística inata que sustenta a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço-visual. (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 4).

Logo após, o “estágio de um sinal” – iniciado em torno dos 12 meses da criança surda – estende-se até por volta de seus 2 anos de idade. Nesse período, é observada a produção dos primeiros sinais da criança que deixam de ser meramente um uso de apontação, para tornar-se inicialmente gestual (pré-linguística e, por fim, começa a ter características de sistema gramatical da língua de sinais (momento no qual se inicia, então, o estágio linguístico) (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 6).

O estágio das primeiras combinações – já considerado linguístico – surge a partir dos 2 anos de idade da criança surda, quando passa a produzir, mesmo inconscientemente, algumas estruturas gramaticais, envolvendo combinação de dois a três sinais. Por fim, o estágio de múltiplas combinações acontece entre os 2 anos e meio e os 3 anos de idade, período o qual é chamado, pelas autoras, de “explosão do vocabulário” (KARNOPP; QUADROS, 2001, p. 7), quando as crianças passam a desenvolver e explorar mais profundamente a linguagem, diferenciando nomes de verbos, por exemplo, até adquirirem domínio completo dos recursos morfológicos da língua aos 5 anos de idade. Logo, conforme as autoras observam em seus estudos, crianças surdas filhas de pais surdos passam pelos mesmos estágios de aquisição de linguagem de crianças ouvintes, como o balbucio (PETITO; MARANTETTE, 1991), o estágio de um sinal (KARNOPP, 1994), estágio das primeiras combinações de sinais (FISCHER, 1973 e HOFFMEISTER, 1978) e, por fim, o estágio de múltiplas combinações de sinais (LILLO-MARTIN, 1986), como se pode observar no Quadro 1, a seguir. Nesse momento, a criança já é capaz de construir frases com domínio completo dos recursos morfológicos da língua sinalizada. Portanto, pode-se concluir que a Língua de Sinais é, de fato, a língua natural do surdo (SACKS, 1990).

Quadro 1 - Estágios de aquisição da linguagem de crianças surdas filhas de pais surdos

Período pré-linguístico	Caracteriza-se pelo balbucio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar.
Período do desenvolvimento linguístico	Aquisição dos primeiros sinais, o estágio pré-linguístico e linguístico.
Enunciados de um sinal	Primeiros sinais ou as primeiras palavras aparecem entre os dez meses e o primeiro ano de idade, incluindo o apontar.
Enunciados de dois sinais e estágios posteriores do desenvolvimento linguístico	Aos dois anos de idade, variando de criança para criança, enunciados formados por dois sinais, ligados por algum tipo de relação semântica.

Fonte: KARNOPP, 2004, p. 81-87.

Entretanto, cabe destacar que a minoria dos surdos são filhos de pais surdos, representando, nesse contexto, apenas 5% a 10% das crianças surdas, visto que a maioria é filha de pais ouvintes (BARROS, 2014, p.73). Nesses casos, as crianças surdas filhas de pais ouvintes, de acordo com Freitas, inicialmente,

vão desenvolver a linguagem a partir do gestual, mas não têm a mesma atenção visual que as crianças surdas filhas de pais surdos sinalizadores, pois a aquisição de uma língua se dá de acordo com a convivência entre pessoas em uma comunidade, usuárias de uma língua padrão. (FREITAS, 2018, p. 41).

A aquisição de Libras para essas crianças representa um desafio, uma vez que estão imersas em uma cultura majoritariamente ouvinte. Soma-se a isso o seu aprendizado de Libras, o qual geralmente se dará tardiamente, quando passarem a frequentar a escola e, porventura, começarem a ter contato com outros surdos fluentes em Libras.

Cabe destacar também, conforme Lacerda (1996, p. 63):

(...) é pela linguagem e na linguagem que se pode construir conhecimentos. É aquilo que é dito, comentado, pensado pelo indivíduo e pelo outro, nas diferentes situações, que faz com que conceitos sejam generalizados, sejam relacionados, gerando um processo de construção de conceitos que vão interferir de maneira contundente nas novas experiências que esse indivíduo venha a ter. Ele se transforma através desses conhecimentos construídos, transforma seu modo de lidar com o mundo e com a cultura e essas experiências geram outras num *continuum* de transformações e desenvolvimento.

Em vista do exposto, é de suma importância que os surdos tenham contato com a sua língua natural desde os primeiros anos de vida. No entanto, para que isso, de fato, ocorra, é responsabilidade primária da família possibilitar esse meio, conforme se apresenta a seguir:

É imprescindível para essa criança e para sua família que o contato com a língua de sinais seja estabelecido o mais rápido possível. Quando a família aceita a surdez e a LIBRAS como uma modalidade comunicativa importante e passa a utilizá-la com a criança, esta irá apresentar condição para realizar novas aquisições, impulsionando seu desenvolvimento linguístico. A família, então, exerce papel determinante para o estabelecimento da língua de sinais, como língua funcionante no discurso da criança surda nos primeiros anos de vida. Quando a criança não recebe o suporte familiar, apresentará, muitas vezes, resultados insatisfatórios quanto ao desenvolvimento de linguagem e comunicação, o que irá afetá-la emocionalmente. A família é o alicerce para a criança e quando esta base não está firme advirão consequências para o desenvolvimento, gerando comportamentos agressivos e frustrações. (CAPORALI *et al.*, 2005, p. 591).

Assim sendo, como todo ser humano tem o direito de identificar-se com uma língua materna e de ser aceito e respeitado por isso, conforme assegura Quadros

(1997, p. 28), e, em outros momentos, Goldfeld (2002) e Vargas (2011), é de extrema importância que o surdo esteja em contato com os usuários da sua língua natural, no caso, a Libras. Dessa maneira, ele conseguirá desenvolver também a sua segunda língua, o português.

2.6 Processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua

Conforme apontado nas seções anteriores, já se sabe sobre as dificuldades enfrentadas pelos surdos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Além disso, essa dificuldade, de acordo com Freitas (2018) se apresenta como um dos maiores desafios da escolarização desses alunos.

Em sua tese de doutorado, a professora Sônia Maria Dechandt Brochado (2003) defende que o aprendizado da escrita, por parte dos surdos, deve-se desvincular da fala (isto é, do som). Brochado (2003, p. 10) evidencia que, no caso dos surdos, a língua de sinais servirá de “suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos escritos e permitirá sua apropriação por surdos que desconhecem o valor sonoro das palavras”. Nesse sentido, ela conclui que o processo de alfabetização em língua portuguesa pelos surdos é mais complexo do que para os ouvintes, uma vez que depende do domínio da língua de sinais pelo professor e pelo aprendiz (BROCHADO, 2003, p. 23). Portanto, no processo de ensino de língua portuguesa para surdos, de acordo com Pereira,

a leitura não se caracteriza como decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas implica compreensão. A compreensão é vista como atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (PEREIRA, 2014, p. 149).

Além disso, Fulgêncio e Liberato (2001) defendem que, no processo de leitura, o leitor não decodifica cada símbolo presente, mas, na verdade, ele opera com informações já conhecidas, conhecimento de mundo esse que permitirá ao leitor dar sentido ao texto escrito. Essa nova concepção de língua como atividade discursiva trouxe mudanças para o ensino da língua portuguesa tanto para ouvintes como para

surdos. Nessa perspectiva, vale ressaltar a obra *A importância do ato de ler* (1989), de Paulo Freire, a qual destaca que a leitura de mundo precede a da palavra. Nesse viés, o educador enfatiza que o ambiente em que cada ser humano vive é capaz também de trazer aprendizados.

Alinhado a essa concepção, Dering afirma que “os saberes que o estudante traz consigo, antes de ser inserido no contexto escolar, não podem ser negligenciados” (DERING, 2017, p. 510). Isso significa que as experiências, as vivências e o conhecimento de mundo que os surdos desenvolvem em Língua Brasileira de Sinais permitem que os mesmos vivenciem práticas sociais que envolvam a escrita e a aquisição da língua portuguesa (PEREIRA, 2011a). Assim sendo, as vivências e a experiências dos surdos, que são adquiridas antes da escolarização, não devem ser de maneira nenhuma desprezadas. É importante, por isso, utilizar tais conhecimentos prévios para estimular neles o aprendizado e o uso do português escrito.

Especialmente, no caso dos surdos, o ensino da língua portuguesa passa a ter como foco a “habilidade de produzir textos e não palavras e frases”, para Pereira (2014, p. 149). Pereira ainda acrescenta que:

Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os alunos surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que se lhes deve possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que vai tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, daí a importância de se expor os alunos surdos à leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Desta forma, o aluno surdo poderá aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado. (PEREIRA, 2014, p. 148-149).

Assim sendo, conclui-se que a proposta de ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos deve basear-se em uma concepção discursivo-interacionista, em que a língua de sinais é utilizada como língua de instrução. Não se deve, portanto, adotar a concepção de língua como código, porque essa foca apenas no aprendizado das palavras e nas estruturas frasais, deixando o texto em segundo plano (PEREIRA, 2014).

A legislação vigente no Brasil (Decreto 5.625, de 2005, e Lei 14.191, de 2021) garante aos surdos o direito de terem acesso a uma educação bilíngue, na qual a Libras seja a primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, a segunda.

A primeira possibilita a compreensão de mundo dos aprendizes surdos, conseqüentemente aumentando as condições de eles desenvolverem compreensão escrita e leitora. Todavia, para isso, é importante adotar a concepção de língua que valorize o texto, e não as palavras isoladas, e a compreensão leitora que não vise apenas à decodificação do código escrito sem produção de sentido (PEREIRA, 2014).

Ademais, se os surdos não tiverem acesso a uma escola onde tenha a Libras como instrumento de comunicação, eles acabarão “não se profissionalizando e ficando longe do meio acadêmico e conseqüentemente de empregos qualificados” (SILVA, 2018, p. 13). A esse respeito, a professora Simone Gonçalves de Lima da Silva desenvolveu uma interessante pesquisa em seu doutorado, na Universidade Federal de Santa Catarina, cuja tese é intitulada *Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue* (SILVA, 2016). O objetivo da sua pesquisa foi “analisar a compreensão leitora da língua portuguesa como segunda língua por sujeitos surdos, usuários da língua brasileira de sinais como primeira língua, com foco no tipo de ambiente linguístico no qual ocorreu sua educação escolar inicial” (SILVA, 2016, p. 18).

A pesquisa envolveu um estudo comparativo entre dois grupos de surdos, a partir da aplicação de testes de compreensão sintática e textual (escrita e sinalizada). O estudo foi realizado com dois grupos de surdos: (1) bilíngues e (2) não bilíngues. O grupo bilíngue se caracterizava como aquele no qual os surdos teriam sido inseridos, logo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em um ambiente linguístico de aprendizagem em que a Língua Brasileira de Sinais fosse a língua de instrução, isto é, a primeira língua, portanto a língua portuguesa escrita seria considerada uma segunda língua. O segundo grupo, por sua vez, compunha-se exclusivamente de surdos que teriam estudado em escolas regulares, em que a língua portuguesa era considerada a principal, e a Língua Brasileira de Sinais estava presente apenas nos momentos de contato entre aluno surdo e Intérprete de Libras.

Após a análise dos dados obtidos, a pesquisadora chegou à conclusão de que

o desempenho nos testes de compreensão leitora demonstrado pelos Grupos Bilíngue e Não Bilíngue ficaram aquém do esperado para o nível de

escolarização em que se encontram, considerando que os tipos de textos aplicados abordam temáticas presentes no cotidiano. (SILVA, 2016, p. 231).

Com base nessa pesquisa acadêmica, percebe-se a importância de se utilizarem estratégias de ensino, com o objetivo de aumentar o vocabulário dos alunos surdos nas duas línguas (Libras e Língua Portuguesa). Tais estratégias podem ajudá-los a compreender o sentido do texto e a alcançar êxito satisfatório na interpretação de variados tipos de textos, bem como fazer inferências críticas e pessoais, que extrapolem o seu sentido.

Na tese de doutorado da professora Bruna Crescêncio Neves, intitulada *Educação Bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua* (NEVES, 2017), a pesquisadora afirma que a aquisição da língua de sinais está fortemente relacionada às habilidades de alfabetização na segunda língua. Por isso, é muito importante garantir à criança surda a aquisição da língua de sinais para que ela possa desenvolver-se plenamente na segunda língua.

Entretanto, ela aponta que a aquisição da língua de sinais, por si só, não garante habilidade com a leitura, visto que a competência leitora requer um processo sistematizado de ensino, já que ler não é uma atividade natural, mas deve ser aprendida. Além disso, os surdos são fluentes em uma língua diferente daquela que estão aprendendo a ler, aumentando ainda mais o desafio. Portanto, o aprendizado da escrita e da leitura, em uma segunda língua, depende da aquisição de uma primeira, a qual servirá de base para todo o conhecimento cognitivo e social do aprendiz sendo essa, no caso dos surdos, a língua de sinais.

Por fim, a autora Ana Cristina Guarinello (2007), em seu livro intitulado *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*, demonstra que é fundamental que o surdo tenha o domínio da língua de sinais para que a sua experiência com a linguagem escrita possa ser efetiva. Partindo da análise textual, a autora analisa textos de surdos, com idades entre 11 e 15 anos, e os resultados demonstram que “o surdo é capaz de escrever e aproximar o seu texto do português padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor” (GUARINELLO, 2007).

Guarinello, em sua pesquisa, analisou a produção textual dos alunos surdos. Em comparação, na presente pesquisa de mestrado, por sua vez, pretende-se analisar os dados, através dos relatos de pessoas surdas, colhidos a partir de entrevista, com o fito de concentrar-se na explanação do que elas acreditam ter sido fundamental para alcançarem o sucesso na aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. Pesquisas e constatações como essas tornam possíveis a construção de políticas linguísticas que beneficiem a vida dos surdos na sociedade, além de contribuir para a atuação dos professores nas tomadas de decisões frente ao ensino da leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua e como segunda modalidade.

3 METODOLOGIA

Tratar dos caminhos e das decisões metodológicas adotados para o empreendimento de pesquisa é fundamental para a compreensão do processo que levou aos resultados a serem apresentados e analisados posteriormente. Isso porque a pesquisa em ciências humanas, sobretudo a que se ampara na abordagem qualitativa, se dá como um processo de construção que irá direcionar a natureza dos dados gerados, que inevitavelmente serão influenciados pela formação teórico-metodológica que orienta a pesquisa. Desse modo, a metodologia é uma parte central da pesquisa, pois é ela que traçará os caminhos que a pesquisa tomará.

De acordo com Batista (2022), não existe possibilidade de alcançar total neutralidade nas pesquisas em ciências humanas, pois a própria abordagem adotada e as ferramentas metodológicas selecionadas para a geração dos dados já oferecem um direcionamento para a investigação. Ao se focar no problema que se deseja analisar e na perspectiva teórica na qual o pesquisador acredita, esse buscará resolver essas questões de maneira satisfatória.

De acordo com Donna Haraway (1995), são importantes o conhecimento situado e o posicionamento dos sujeitos envolvidos no fazer da pesquisa científica, uma vez que não é possível que um pesquisador observe os fenômenos pesquisados por ele de maneira totalmente neutra e desinteressada, como se os observasse de lugar nenhum. Nesse sentido, para a autora, não existe neutralidade na pesquisa científica. Somente assumindo que qualquer empreendimento de pesquisa oferece um olhar parcial, é possível realizar uma pesquisa responsável e comprometida com as questões sociais que se aborda. Isso não significa, contudo, falta de rigor científico, mas sim a responsabilidade de assumir que todas as abordagens oferecem perspectivas parciais (BATISTA, 2022). Em concordância com Batista e Haraway, esta pesquisa de mestrado não tem a intenção de assumir uma neutralidade, porque é impossível, como pesquisador, que interpreta dizeres de informantes, em que cada um traz uma história específica de aprendizagem e, portanto, contribui de maneira única para minha interpretação, minha visão como intérprete, estudioso da área de linguagem, adotar um posicionamento neutro. Além disso, somo a esta pesquisa a

minha própria experiência adquirida ao longo dos anos pela inserção com a comunidade surda, bem como meu envolvimento com as pessoas surdas, algumas das quais inclusive são participantes da pesquisa.

Dessa forma, a presente pesquisa de mestrado assume a abordagem qualitativa, por entender, conforme aponta Minayo (2000), que ela oferece a possibilidade de abordar e de responder às questões particulares nas ciências humanas, aprofundando-se na compreensão de fenômenos complexos que não podem ser compreendidos por meio de variáveis numéricas e quantificações. Assim, pode-se dizer que esta pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MARCONI; LAKATOS, 2011), tema esse que será desenvolvido na próxima seção.

Além disso, este trabalho busca direcionar o foco para o aprendiz que, neste caso, é o indivíduo surdo que, quando estudante, aprendeu o português. Considera-se que a visão dessa perspectiva pode ser reveladora das estratégias de ensino-aprendizagem que obtiveram êxito no caso das pessoas surdas que foram bem-sucedidas na aprendizagem de português como segunda língua.

A esse respeito, vale citar Batista (2022) quem entende ser fundamental trazer a centralidade das investigações para o participante, considerando principalmente dois aspectos. i) Primeiramente, valorizar o participante demonstra o respeito do pesquisador com o participante da pesquisa, reconhecendo a sua importância e generosidade em colaborar com o trabalho, o que reforça o compromisso ético da pesquisa, a qual busca enxergar os voluntários como participantes, deslocando-os da visão de objetos de pesquisa, resquícios dos ideais positivistas que ainda recaem nas práticas de pesquisa mais tradicionais. ii) O segundo aspecto recai na consideração de que as melhores pessoas para oferecerem as respostas para as questões colocadas na pesquisa são os próprios participantes, já que vivem a realidade pesquisada, conhecem-na melhor do que qualquer pesquisador, o qual terá o papel de interagir e sistematizar esse conhecimento de forma analítica e sob a perspectiva teórica dos estudos.

Por isso, para entender melhor quais as estratégias metodológicas usadas por docentes no ensino de português para pessoas surdas e os procedimentos de estudo utilizados por estudantes surdos que tenham alcançado resultados satisfatórios, é

essencial direcionar o foco dessas questões para o estudante, pois a sua visão pode oferecer um diferencial sobre o que tem feito a diferença no sucesso de aprendizagem. Dessa maneira, aqueles estudantes surdos que têm proficiência em língua portuguesa são as pessoas ideais para avaliarem as estratégias que lhes possibilitaram o desenvolvimento dessa proficiência.

Além disso, também caberá a reflexão sobre os papéis de diferentes agentes – alunos, professores, família, intérpretes de Libras, amigos e outros profissionais que atuam no suporte à educação de pessoas surdas – para o sucesso na aprendizagem do português, considerando as visões dos próprios estudantes sobre isso, em um movimento inverso ao que ocorre com mais frequência nas pesquisas, que é a centralidade nas percepções de professores, gestores e do próprio pesquisador. Dessa forma, as seções seguintes tratarão, de maneira mais detalhada, como esta pesquisa foi desenhada, quais instrumentos foram utilizados para a geração de dados, que cuidados éticos foram adotados no percurso do trabalho de campo e, por fim, qual a orientação para a preparação e seleção de material para a composição do *corpus* de análise.

3.1 Delineamento da pesquisa

Conforme mencionado, no que se refere à abordagem, esta pesquisa é amparada exclusivamente pelo paradigma qualitativo. (DENZIN; LINCOLN, 2006; MARCONI; LAKATOS, 2011). Assim sendo, ela se baseou em fenômenos únicos e inseparáveis de seu contexto, não buscando a generalização dos resultados, mas dependendo muito, e quase que exclusivamente, da experiência dos participantes.

Conforme defendido por Moita Lopes (1994), as análises das pesquisas na área de ciências humanas e, de forma mais específica, na Linguística Aplicada, não costumam se basear na utilização da metodologia de pesquisa quantitativa, pois esse tipo de abordagem – embora seja importante para pesquisas em grande escala e para a promoção de generalizações – se mostra ineficiente quando se busca a observação dos contextos sociais, que precisam de uma abordagem atenta de suas especificidades.

Mesmo que os objetivos desta pesquisa não sejam estabelecer afirmações generalizantes sobre as questões pesquisadas, a abordagem qualitativa possibilita, em alguma medida, observar algumas tendências de mudanças e, até mesmo, sugerir algumas generalizações que possam estar em curso. Como aponta Blommaert e Jie (2010), a pesquisa qualitativa analisa fenômenos que pertencem a uma categoria maior de outros casos, possibilitando comparações de contextos e até a sugestão de algumas generalizações, desde que feitas as devidas ressalvas.

Logo, a pesquisa de abordagem qualitativa também precisa ser rigorosa e sistemática. Isso se faz ao se adotarem métodos e procedimentos de análise que não precisem necessariamente ser rígidos – já que é possível selecionar novas ferramentas ou abrir mão daquelas que não se mostrarem produtivas durante o processo de geração de dados. Porém, tais métodos devem estabelecer um encadeamento de ferramentas selecionadas que sejam capazes de promover a geração de dados para a observação de seus padrões de funcionamento e a criação de categorias para análise as quais permitam o tratamento adequado dos dados, classificando-os, agrupando-os, separando-os, a fim de observar suas regularidades.

Portanto, a partir da perspectiva do conhecimento situado (HARAWAY, 1995) e da centralidade do participante na pesquisa (BATISTA, 2022), considera-se fundamental que os participantes de uma pesquisa tenham protagonismo no processo de geração de dados, uma vez que suas percepções são os principais elementos que compõem o material de análise. Essas, por sua vez, serão complementadas por outros dados – como análise de contexto e interações – mas sem perder de vista a centralidade do dado empírico produzido na interação entre participante e pesquisador, considerando a importância da mutualidade que há entre esses sujeitos na pesquisa.

Portanto, nesta investigação, o foco está na perspectiva dos participantes, situando-se de acordo com o contexto de cada um. Para isso, as principais ferramentas de geração de dados são o questionário de perfil – que também foi utilizado como uma pré-seleção dos participantes – a entrevista em vídeo, realizada em Libras, e as anotações sobre as percepções do pesquisador nas etapas de geração de dados da pesquisa e, também, nas interações informais com os participantes, que têm o objetivo de ajudar a ampliar não só a visão do campo, como as possibilidades de interpretação dos dados durante a análise. Dessa maneira, foi

possível registrar observações do trabalho de campo em diálogo com as visões teóricas adotadas para amparar a construção da pesquisa. Além disso, a análise dos dados foi realizada por meio da análise da entrevista mediada por chamada de vídeo realizada em Libras.

A geração da parte principal dados foi realizada de forma aprofundada, através de entrevistas com surdos e surdas fluentes em Libras, que dominam a língua portuguesa na modalidade escrita e que estejam cursando ou já tenham concluído o ensino superior. Após a realização das entrevistas, foi iniciada a preparação e organização dos dados para estabelecer as categorias analíticas com base no referencial teórico proposto.

Com relação à epistemologia, ou seja, a forma como o fenômeno está sendo compreendido, este trabalho de pesquisa pode ser classificado como interpretativista, visto que a realidade é individual de cada ser, conforme defendido por Moita Lopes (1994). Assim sendo, esta pesquisa se baseou em como cada pessoa consegue enxergar o mundo e se relacionar com as coisas, investigando o que cada participante considera como decisivo para a efetivação de seu processo de aprendizagem.

Quanto à sua natureza e ao objetivo da pesquisa, trata-se de uma pesquisa prática (DEMO, 2000), já que se buscou a identificação de estratégias aplicáveis por professores e por outros agentes no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na sala de aula de língua portuguesa no contexto em que havia alunos surdos. Desse modo, além da característica de lidar com o estudo qualitativo por meio de entrevistas, a metodologia adotada também permite discutir e apontar estratégias que podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem de português na modalidade escrita para pessoas surdas que ainda estão na fase de aprendizado da segunda língua. A partir da análise das narrativas de surdos sobre suas próprias experiências com relação ao processo de ensino-aprendizagem do português escrito, serão levantadas possibilidades sobre as estratégias que tiveram ou não sucesso nos contextos de ensino dessas pessoas.

Nessa perspectiva, no campo da educação e do ensino de línguas, a pesquisa não pretende apresentar um potencial de intervenção, pois não busca fazer generalizações. Além disso, sugerir intervenções significa considerar que há sempre um problema, cuja solução poderia ser aplicada nos diferentes contextos. Logo,

tomando cuidado para não cometer tais generalizações, a presente pesquisa pretende focar nas narrativas e nos contextos de cada informante, a fim de interpretá-los a partir da realidade pesquisada. Para esta pesquisa, trata-se da identificação de metodologias que facilitem a fluência de pessoas surdas na língua portuguesa, permitindo que haja mais chances de sucesso na educação escolar e mais possibilidade de ascensão na educação formal.

Já no que se refere à análise dos dados, a pesquisa apresentou o viés explicativo (ANDRADE, 2017), já que se buscaram fatores determinantes ou que contribuem para a ocorrência de certo fenômeno, a saber, aquisição de língua portuguesa por estudantes surdos. Com base em Triviños (1987) e em Gil (2007), buscou-se a criação de categorias analíticas e explicativas para sistematizar os dados sob análise. Esse tipo de organização analítica dos dados de pesquisa é denominado, pelos autores, como análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (TRIVIÑOS, 1987, p. 60).

Tal classificação se embasa nos objetivos traçados pela pesquisa. Por isso, Gil (2007) considera importante que a pesquisa social tenha uma fase de pesquisa exploratória, na qual o pesquisador deva buscar uma aproximação com o tema e com o problema de pesquisa, para que esses se tornem mais explícitos e familiares.

3.2 Descrição da coleta de dados

Nesse caso, essa aproximação, na presente pesquisa de mestrado, foi realizada por meio da aplicação de um questionário elaborado na ferramenta *Google Forms*, como se pode observar no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Questionário de perfil respondido pelos previamente pelos participantes

Questionário de perfil

Olá. Você está sendo convidado(a) a responder ao questionário de perfil da pesquisa intitulada "Desenvolvimento da competência leitora e escritora por pessoas surdas". A pesquisa é conduzida pelo mestrando Paulo Jose Chaves Mendanha, sob a orientação do Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e nosso objetivo é analisar o domínio da língua portuguesa na modalidade escrita por pessoas surdas.

Através da coleta de dados, pretendemos delinear perfis de surdos que, eventualmente, possam ser convidados para participar de uma entrevista de forma remota.

Respondendo ao questionário, você concorda em disponibilizar dados para a pesquisa. Informamos que a sua privacidade é assegurada e os seus dados não serão divulgados. Você levará cerca de 5 minutos para responder ao questionário.

Agradecemos muito a sua colaboração.

Atenciosamente.
Paulo Mendanha

paulo.mendanha.2020@gmail.com [Alternar conta](#)



*Obrigatório

E-mail *

Seu e-mail

Qual é o seu nome? *

Sua resposta

Com qual gênero você se identifica? *

- Homem
- Mulher
- Outro

Qual é o seu e-mail? *

Sua resposta

Qual é a sua idade? *

Sua resposta

Qual é o seu grau de surdez? *

- Leve
- Moderada
- Severa
- Profunda
- Não sei ou prefiro não responder

Em qual Universidade você cursa ou cursou o ensino superior? *

Sua resposta

Qual é ou qual foi o seu curso? *

Sua resposta

Você sabe Libras? *

- Sim
- Não

Você sabe ler e escrever em português? *

- Sim
- Não

Você já participou de alguma edição do ENEM? *

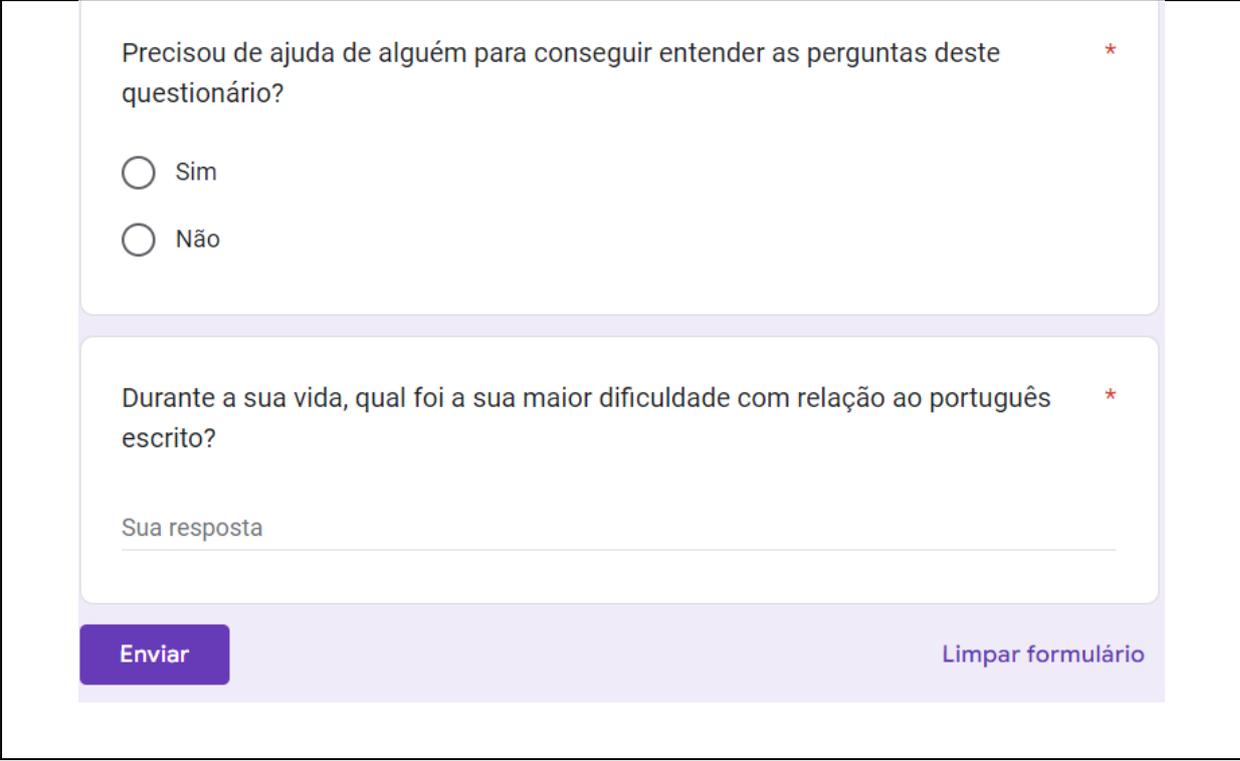
- Sim
- Não

Se já tiver participado do ENEM, o que achou da redação?

Sua resposta

Você conseguiu entender as perguntas desse questionário sozinho(a)? *

- Sim
- Não



Precisou de ajuda de alguém para conseguir entender as perguntas deste questionário? *

Sim

Não

Durante a sua vida, qual foi a sua maior dificuldade com relação ao português escrito? *

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

Fonte: Produzido pelo próprio autor.

O questionário acima foi enviado por e-mail para um total de 22 pessoas surdas que faziam parte, de alguma forma, do meu universo acadêmico e profissional. No questionário, além de questões relacionadas ao seu perfil e de informações mais básicas sobre o conhecimento de Português, Libras, grau de instrução, entre outras, há uma questão na qual o participante em potencial é questionado se teria necessitado de auxílio para responder ao questionário e se teria conseguido realizar a leitura sozinho.

A partir da resposta a esse questionamento, foi utilizado o seguinte critério para a seleção de respondentes para serem entrevistados: seriam convidados para a entrevista aqueles que teriam respondido “não” para a pergunta “Precisou de ajuda de alguém para conseguir entender as perguntas deste questionário?”. Esse critério de seleção foi importante, porque a intenção era focar nos sujeitos surdos que teriam apresentado autonomia na resolução do questionário, revelando, dessa forma, que são fluentes na modalidade escrita da língua portuguesa. Assim, foram selecionadas seis pessoas que foram, posteriormente, convidadas para a entrevista, em Libras, realizada por chamada de vídeo. Essa estratégia foi utilizada como uma maneira de

explorar o campo e para selecionar as pessoas que declararam ter proficiência em Língua Portuguesa. Essa proficiência foi mensurada pela capacidade de responder sem auxílio ao questionário enviado pelo formulário, que foi elaborado com a utilização da norma-padrão da escrita formal da Língua Portuguesa.

Em seguida, passou-se para a fase da pesquisa descritiva, cujo objetivo foi descrever detalhadamente os dados, de forma que fosse possibilitada uma análise aprofundada deles, a qual só é possível a partir da descrição detalhada, da classificação e das interpretações que se pode fazer sobre o objeto de estudo. Nessa fase, as técnicas empregadas precisam de mais sistematização e rigor, pois é partir delas que os padrões são estabelecidos (GIL, 2007).

Neste caso, como há uma perspectiva qualitativa e interpretativista, as classificações vão além da identificação de simples variáveis. Gil (2007) classifica a pesquisa como explicativa, pois a organização de categorias analíticas tem o objetivo de proporcionar uma análise mais detalhada dos fatos e dos fenômenos investigados. Isto posto, Gil (2007) defende que o caráter explicativo possibilita a identificação daquilo que determina ou que contribui para a ocorrência dos fenômenos sob análise – o sucesso no aprendizado de português por pessoas surdas. A partir dessa compreensão aprofundada do fenômeno, é possível propor as estratégias que facilitam essa aprendizagem como uma maneira de analisar, compreender as realidades dos contextos pesquisados, oferecendo subsídios e possíveis intervenções que possam ser construídas a partir desta pesquisa.

3.3 Participantes da pesquisa

Para a escolha dos participantes da pesquisa, estudantes surdos, foi realizada uma pré-seleção de potenciais entrevistados, considerando a proficiência na modalidade escrita da Língua Portuguesa, para selecionar aquelas pessoas que seriam convidadas formalmente para participar segunda etapa da pesquisa. Os critérios para se enquadrar no perfil de participante eram que a pessoa fosse adulta, surda e que estivesse cursando ou teria concluído uma formação de ensino superior.

Como o presente autor desta pesquisa é, atualmente, servidor do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e foi professor substituto na Universidade Federal de

Juiz de Fora (UFJF), no curso de Letras Libras, o contato inicial para o envio do questionário de seleção de possíveis participantes foi facilitado. Dessa forma, foi enviado, via e-mail, o questionário de perfil para pessoas que já faziam parte do círculo de convívio do presente pesquisador, por elas também estudarem e/ou trabalharem em uma dessas Instituições de Ensino Superior (IES).

O questionário foi enviado para 22 pessoas adultas surdas que estivessem se graduando ou já tivessem se graduado em uma dessas duas instituições de nível superior. Entretanto, conforme salientado anteriormente, as entrevistas só foram realizadas com as pessoas que foram convidadas após análise das respostas do questionário e que concordaram em participar da pesquisa. Foram observadas, também as questões de ética de pesquisa, conforme descrito adiante.

Assim sendo, como critério de inclusão dos participantes da pesquisa, foi estabelecida a seleção de participantes que declararam ter domínio da escrita padrão em língua portuguesa, visto que já teriam perpassado por alguma forma de avaliação de habilidades de leitura e de escrita, como provas de redação em vestibulares tradicionais e/ou ENEM para o ingresso no ensino superior. Contudo, os participantes em potencial que não tenham se considerado proficientes em Língua Portuguesa – isso foi identificado por meio da resposta à pergunta do questionário sobre a compreensão das perguntas e a necessidade de auxílio para respondê-las – não foram convidados para a pesquisa por dizerem ter necessitado de ajuda para responder ao questionário.

O convite formal para participar da pesquisa também foi encaminhado por e-mail, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e com o roteiro completo da entrevista, garantindo ao participante o acesso a todas as informações sobre a pesquisa e total respeito aos seus direitos. Todos os seis participantes tiveram acesso ao conteúdo da entrevista antes de responder a ela, podendo, assim, ter mais elementos que lhes permitissem uma avaliação prévia para tomarem a decisão conscientes de participar ou não da pesquisa. Além dos critérios anteriormente mencionados, foram considerados aptos para a entrevista somente aqueles participantes que devolveram por e-mail o TCLE preenchido e devidamente assinado em formato digitalizado.

Das 6 pessoas que foram entrevistadas, 3 estavam cursando ensino superior e 3 já haviam concluído a graduação. A idade média dos participantes era de 33 anos. Todas apresentam surdez profunda ou severa e são usuárias de Libras. Após a assinatura do TCLE, foi-lhes pedida a autorização para a gravação da entrevista para que depois fosse feita a transcrição das respostas para o português escrito, e todos os participantes deram o consentimento.

3.4 Procedimentos para coleta de dados

Com essas seis pessoas, foram promovidas as entrevistas, totalmente em Libras, através de videochamadas, em vista do fato de essa pesquisa ter se deparado com o contexto da pandemia, obrigando a necessidade de se obedecer ao isolamento social e a outros tipos de restrições, para o combate da dispersão do COVID-19 e consequente contaminação das pessoas. Além disso, as pesquisas através de videochamadas permitiu que o pesquisador tivesse liberdade geográfica para entrevistar pessoas surdas independente de qual cidade elas estivessem. O principal objetivo foi tentar compreender, interpretar e analisar o que, para os entrevistados, teria sido essencial para que eles tivessem sucesso em seu processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em sua infância, uma vez que nem todas as escolas, tampouco professores, no Brasil, têm formação adequada, ou estão realmente preparados para auxiliá-los, da melhor maneira, nesse processo.

Além disso, as entrevistas em vídeo foram fundamentais para o registro das respostas dos participantes da pesquisa que foram exclusivamente pessoas surdas usuárias de Libras. As perguntas foram feitas totalmente em Libras, e a gravação da entrevista foi realizada utilizando a própria plataforma, mas essa só foi iniciada mediante a autorização prévia de cada participante.

Antes de iniciar cada entrevista, foi reforçado com os participantes sobre o seu direito de não responder a qualquer questão da entrevista, sem necessidade de explicação ou de justificativa. Além disso, duração máxima prevista para cada entrevista foi de 40 minutos.

A escolha da entrevista em forma de vídeo corrobora com o pensamento de Lakatos (1992, p. 107), para quem as entrevistas caracterizam-se como “técnica de

observação direta intensiva”, visto que são conceituadas como uma “conversação face a face, de maneira metódica e que proporciona ao entrevistador a informação necessária” para a análise qualitativa. Todas as entrevistas foram marcadas com antecedência de acordo com as possibilidades do pesquisador e do participante. O agendamento ocorreu apenas após o envio por parte do participante do TCLE assinado. Desse modo, cada participante teve o agendamento de um dia e horário para a entrevista remota.

A entrevista foi realizada integralmente em Libras, e utilizei um roteiro preparado previamente, buscando questionamentos que pudessem direcionar discussões que contemplassem o problema de pesquisa e a discussão aqui proposta. Para isso, foi elaborado o seguinte roteiro como material de base para a condução da entrevista, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Roteiro da entrevista⁴

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Você se considera proficiente no uso e domínio da língua portuguesa na modalidade escrita? 2) Durante a sua trajetória escolar, você teve acesso a escola(s) bilíngue(s) ou sala bilíngue? 3) Qual é o seu grau de surdez? 4) Você nasceu surdo? Se não, ficou surdo com quantos anos? 5) Durante a sua escolarização, você foi acompanhado(a) por profissionais Tradutores Intérpretes de Libras? 6) Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender Libras? 7) Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender língua portuguesa na modalidade escrita? 8) Você teve aulas particulares ou aulas de reforço? 9) Consegue se lembrar se recebeu algum incentivo da sua família para dedicar-se à leitura e à escrita da língua portuguesa? 10) Você considera que seus professores na educação básica compreendiam o processo de aquisição de português como segunda língua? 11) Você pode explicar qual foi a sua maior dificuldade ou facilidade quando estava aprendendo português escrito? 12) Quais gêneros textuais você mais gostava de ler quando começou a aprender português? 13) O que você considera importante no aprendizado de língua portuguesa por parte dos surdos e no ensino de língua portuguesa para eles? 14) Considerando a sua experiência bem-sucedida no que se refere ao aprendizado de língua portuguesa, o que considera que pode ser feito para que mais surdos consigam aprender português? |
|--|

Fonte: Quadro elaborado pelo próprio autor (2022).

Durante a condução da entrevista, foi de suma importância priorizar a “escuta” atenta de cada participante. Mesmo assim, preocupei-me em também interagir com

⁴ A entrevista completa, contendo as respostas de todos os participantes, encontra-se disponível para consulta no APÊNDICE B, ao final desta dissertação.

cada participante, quando suas respostas geravam discussões com potencial de aprofundamento, conforme os objetivos da pesquisa.

Após a realização das entrevistas, foi realizada a tradução do conteúdo para a língua portuguesa escrita de cada entrevista como forma de elaborar um *corpus* escrito em língua portuguesa para análise e apresentação dos dados nesta dissertação. Dessa forma, acredita-se que o material de análise dos dados gerados mantém a fidelidade do conteúdo que os participantes confiaram à pesquisa, embora se entenda que há uma transposição tanto da modalidade da língua utilizada quanto do deslocamento do material no espaço e no tempo, de modo que o *corpus* funciona como uma maneira de representação dos dados gerados no processo da pesquisa.

3.5 Ética da pesquisa

Todo o procedimento de realização da parte da pesquisa, que envolveu a geração de dados, só foi iniciado após a obtenção do parecer favorável do Comitê de Ética em pesquisa para o projeto que foi submetido para a sua apreciação. Logo, esta pesquisa teve o seu projeto submetido – para apreciação e aprovação – ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CEFET-MG, órgão que está vinculado, internamente, à Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, tendo recebido o parecer favorável para a sua realização. O projeto foi registrado com antecedência na Plataforma Brasil sob o Protocolo – CAAE 57047322.9.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 22 de junho de 2022.

Respeitando os preceitos éticos, as entrevistas foram realizadas somente com os participantes que tenham aceitado livremente em integrar a pesquisa, encaminhando, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente preenchido, assinado e escaneado. Além do aceite ao convite, os participantes receberam, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver APÊNDICE A) com todas as informações sobre a pesquisa, sendo orientados a enviarem o termo de volta por e-mail, preenchido e devidamente assinado. Dessa forma, só foram considerados participantes da pesquisa aquelas pessoas que assinaram o TCLE.

Entre os direitos dos participantes, que estão explicitados no TCLE, pode-se destacar a participação voluntária para a pesquisa, sem recebimento de nenhuma vantagem financeira, bem como a garantia do anonimato durante todo o processo de análise e de divulgação dos dados coletados. Para garantir a preservação da identidade, para que não exista a possibilidade de os participantes serem identificados, os seus nomes e as informações pudessem permitir sua identificação, como instituição de ensino em que estudaram, não foram divulgados em nenhuma etapa da pesquisa, tampouco serão utilizados em trabalhos futuros decorrentes desta dissertação.

Além disso, a entrevista foi realizada de forma individual para se evitar que, até mesmo, os participantes fossem capazes de identificar uns aos outros, reforçando, logo, o sigilo dos dados gerados. Também, cada participante teve ciência de que teria o direito de não responder a qualquer questão da entrevista que não quisesse, sem a necessidade de explicação ou de justificativa para essa decisão. Ainda, também consta no TCLE que os dados gerados no contexto desta pesquisa serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução da pesquisa, para elaboração desta dissertação, bem como para as publicações científicas que forem decorrentes dela. Os dados obtidos com as entrevistas e as respostas do questionário serão guardados no Drive pessoal do pesquisador por, pelo menos, 5 anos após o término da pesquisa, de modo que seja possível recorrer a eles em caso de necessidade de quaisquer partes envolvidas na pesquisa.

Em relação aos riscos provenientes da pesquisa em ambiente virtual, é preciso considerar que poderia ocorrer instabilidade nas conexões de internet, além de outros problemas em razão de possíveis limitações tecnológicas, caso o participante apresentasse alguma dificuldade no uso da plataforma – tais riscos, no entanto, são considerados baixos e foram ser sanados com facilidade. Ainda assim, para evitar problemas, foi garantido o fornecimento de orientações e suporte quanto ao uso das funções do *Google Meet*, plataforma selecionada para a realização das entrevistas, de maneira que foram orientados sobre os procedimentos adotados em caso de problemas técnicos.

Além dos riscos provenientes da entrevista em ambiente virtual, entre outros presumidos de pesquisas dessa natureza estavam: o fato de que a

participação na entrevista tomaria tempo considerável do participante; a entrevista poderia requerer opiniões sobre temas sociais sensíveis aos participantes; eventualmente, o tratamento dos dados poderia possibilitar a divulgação inapropriada de dados sigilosos, registrados no TCLE, e de imagens gravadas no momento da entrevista, o que poderia gerar desconforto para o participante.

Para evitar que isso acontecesse, foi-lhes garantido, com o registro no TCLE, a objetividade durante entrevista, a participação anônima e a possibilidade de o participante retirar o seu consentimento a qualquer momento. Ademais, o nome do participante, bem como o de outras pessoas mencionadas na entrevista e os dados de onde ele(a) estudara não seriam divulgados e nenhum momento, e a entrevista seria realizada individualmente para se evitar quaisquer tipos de constrangimentos. Foi-lhes garantido, por fim, que os dados gerados seriam utilizados, única e exclusivamente, para a execução desta pesquisa e das publicações científicas dela decorrentes.

A política de privacidade da empresa encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.google.com/intl/pt-BR/policies/privacy/archive/20141219/>. Ressalta-se que, caso algum participante não se sentisse seguro quanto às garantias da empresa Google sobre a proteção da sua privacidade e proteção de seus dados, ele mesmo poderia consultar as informações da empresa e, caso decidisse, poderia cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Somente após todos os esclarecimentos e a concordância em participar da pesquisa, foi considerada a obtenção da anuência que se concretizou quando cada participante acessou o *link* para a realização da entrevista individual.

Todos esses cuidados são essenciais para a realização de uma pesquisa ética e responsável que possibilitasse o respeito e a integridade tanto do pesquisador quanto das pessoas que participam da pesquisa, evitando, assim, mal-entendidos e constrangimentos decorrentes da não observação das questões éticas na pesquisa com seres humanos. Batista (2022) considera fundamental que pesquisadores das ciências humanas ofereçam mais condições de respeito e de reciprocidade na pesquisa, de modo a considerar os participantes como sujeitos, de fato, e não simples objetos de pesquisa, aspecto esse que se assemelha a uma visão de ciência mais tradicional, herdada do positivismo, por encarar as pessoas que participam de suas

pesquisas, em uma abordagem extrativista, já que o sujeito é reduzido a um fornecedor de dados para análise científica.

3.6 Tratamento e análise dos dados

Para a composição do *corpus* de análise das entrevistas realizadas totalmente em Libras, foi realizada a tradução das respostas para o português, buscando o máximo de fidedignidade ao conteúdo que foi dito por cada participante. Em seguida, foram buscados os elementos que melhor respondiam aos objetivos da pesquisa em cada entrevista, observando a recorrência e as especificidades apontadas pelos entrevistados.

Após a análise e a seleção dos dados que respondiam às questões anteriormente colocadas, foram observadas regularidades e características agregadoras dos dados em diferentes conjuntos. Isso possibilitou a criação de categorias de análise que pudessem contribuir para a organização do material de maneira sistematizada.

Para a realização dessa seleção e para a organização de categorias de análise, foram adotados os pressupostos da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005; TRIVIÑOS, 1987), buscando a descrição densa dos dados e a análise aprofundada, na tentativa de sistematizar o conhecimento gerado. O intuito foi oferecer reflexões e respostas significativas para o campo em que a pesquisa se insere. Portanto, para realizar a análise dos dados, optou-se por se utilizar a metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados (*Grounded Theory*), proposta pelos sociólogos norte-americanos Barney Glaser e Anselm Strauss (1967), a qual será aprofundada no capítulo seguinte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentadas análises das entrevistas realizadas com pessoas surdas adultas que estão cursando ou que já concluíram o ensino superior e que dominam a língua portuguesa na modalidade escrita. Inicialmente, com base nas respostas dos participantes às perguntas do roteiro estruturado, serão evidenciados aspectos que permitem compreender fenômenos importantes no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por surdos. Para isso, foram selecionados excertos das entrevistas, que foram analisados a partir da *Grounded Theory*, ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) – uma metodologia específica da Análise de Conteúdo – a qual foi proposta por Glaser e Strauss (1967) e, mais tarde, pormenorizada por Strauss e Corbin (2008).

No presente capítulo, serão escolhidas, das entrevistas realizadas com os participantes, algumas respostas, que englobem especificamente temáticas tratadas aqui, como a dificuldade dos participantes em aprenderem Língua Portuguesa como segunda língua, os desafios enfrentados por eles durante a aquisição e o desenvolvimento dessa linguagem, e os principais motivadores para que esse processo obtivesse sucesso. Porém, sabendo que as entrevistas podem trazer grandes benefícios para futuros pesquisadores da área e para leitores desta pesquisa, optou-se por disponibilizá-la, na íntegra, ao final desta dissertação no APÊNDICE B.

4.1 Breve panorama sobre a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD)

Antes de analisar a fundo as entrevistas, convém realizar uma introdução sobre a Teoria Fundamentada nos Dados, aprofundando-se em suas características, com o objetivo de explicar o motivo pelo qual tal referencial metodológico e teórico foi o escolhido para realizar as investigações propostas na presente dissertação. Essa metodologia de estudos iniciou o seu desenvolvimento, nos Estados Unidos, a partir da década de 1960, quando os estudiosos Anselm L. Strauss e Barney G. Glaser passaram a considerar que, nem sempre, os métodos sofisticados de pesquisa quantitativa se encaixavam em algumas análises de pesquisa.

Nessa lógica, os sociólogos preocuparam-se em desenvolver um método de pesquisa qualitativa o qual, quando utilizado, poderia explicar mais sistematicamente, e por meio de uma fundamentação teórica, os processos sociais em meio aos quais determinados fenômenos encontravam-se inseridos. Essa nova perspectiva, para os autores, evitaria que o mundo fosse percebido sob a lente de teorias e ideias já existentes (CHARMAZ, 2009), dando à pesquisa qualitativa maior liberdade em seu processo de investigação.

A esse respeito, para Strauss e Corbin, a *Grounded theory* significa:

[...] teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa. Neste método, coleta de dados, análise e eventual teoria mantêm uma relação próxima entre si [...]. O pesquisador começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados. A teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a “realidade” do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou somente por meio de especulação (como alguém acha que as coisas devem funcionar). (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 25).

A socióloga Kathy Charmaz, em sua obra intitulada *Construção da Teoria Fundamentada* (2009), explica didaticamente que a Teoria Fundamentada nos Dados é um método qualitativo de pesquisa que, diferente de outros métodos, tem a vantagem de apresentar uma versatilidade, tornando-se mais útil, para se analisar os processos de um fenômeno, uma vez que fugiria de “receitas” ou de “prescrições” rígidas normalmente utilizadas para se promover coletas de dados, como normalmente ocorreriam em pesquisas etnográficas, entrevistas intensivas, entre outros. A TFD, por sua vez, divide-se em duas etapas essenciais para a codificação dos dados. São elas: em primeiro lugar, os dados são coletados de maneira rigorosa; em segundo lugar, selecionam-se “no material os núcleos de sentido mais relevantes para serem testados com outros dados mais amplos e, assim, poder categorizá-los de forma incisiva e completa” (FURLANETTI; BARROS, 2013).

Sua versatilidade e utilidade, além disso, consubstancia-se no fato de que a TFD permite que se elabore previamente uma teoria a partir da qual o pesquisador, por meio da análise de dados, poderá endossá-la ou refutá-la, criando, então, novas perspectivas teóricas. A TFD é, assim, uma metodologia de pesquisa interessante, porque possibilita compreender, nos fenômenos estudados, o conhecimento acerca

da realidade dos indivíduos analisados na pesquisa, bem como de suas interrelações e, principalmente, dos significados criados por eles em suas experiências de vida. Devido a isso, considero que a Teoria Fundamentada dos Dados se liga à pesquisa desenvolvida nesta dissertação de mestrado.

Ademais, é importante destacar que as pesquisas que utilizam a Teoria Fundamentada nos Dados não têm a intenção de tornar trivial o conceito de “teoria”, ou seja, não intencionam desenvolver algo que se aplique a todas as situações do cotidiano ou à realidade de todas as pessoas. Em outras palavras, a TFD procura analisar de que maneira as pessoas constroem percepções e significados da realidade, ou a interpretam de acordo com os contextos naturais nos quais se encontram inseridas.

Por esse motivo, é essencial que os dados sejam coletados através do contato direto com os participantes que vivenciam o fenômeno em questão, como se propôs a fazer na pesquisa relatada na presente dissertação. Também, a TFD permite que o pesquisador utilize processos de raciocínio que sejam indutivos e dedutivos, de forma que isso lhe permite “estabelecer temas/categorias/conceitos cada vez mais abstratos, por meio de habilidades que envolvam sensibilidade e criatividade visando a uma compreensão complexa e detalhada do objeto investigado” (SANTOS *et al.*, 2016, s./p.).

Logo, o que torna diferenciada a Teoria Fundamentada nos Dados é que, através de um método indutivo-dedutivo de análise dos dados (partindo de um elemento específico para algo mais amplo ou vice-versa), o pesquisador pode produzir conceitos e gerar hipóteses a partir de suas interpretações. Por estar, portanto, centrada em uma lógica de ação-intervenção humana, a TFD torna-se interessante como metodologia de análise dos dados desta pesquisa de mestrado, uma vez que sua proposta é relevante para a área da educação de surdos no Brasil, cujas práticas se baseiam em uma relação constante entre o aluno surdo, a escola na qual ele estuda, os professores com quem ele aprende, as famílias de onde esses alunos vêm e, sobretudo, os esforços dessa última para torná-los inseridos na sociedade.

Então, por acreditar que a TFD pode contribuir para melhorar o ensino de língua portuguesa à comunidade surda, a partir de um cuidado acerca das perspectivas e das experiências vivenciadas por pessoas adultas que, hoje, embora sejam surdas,

dominam a língua portuguesa – tornando-se sujeitos autônomos na sociedade, podendo, por isso, participar ativamente do corpo político, social e cultural que a compõe –, acredita-se que esse referencial teórico seja o mais eficiente para o caminho traçado nesta pesquisa de mestrado, para as inquietações e dúvidas as quais se gostaria de solucionar e, finalmente, para a tese que se busca defender, a qual é: os ambientes familiar, social e cultural foram essenciais para, além da escola, que essas pessoas surdas entrevistadas conseguissem aprender a ler e a escrever a língua portuguesa efetivamente.

Dessa forma, como a TFD permite uma maneira de pensar a pesquisa sobre uma determinada realidade social na área da Educação, é possível reunir conhecimentos a partir dos dados, para, após, se criar uma tese a qual se pretende defender. O objetivo principal, na realização das entrevistas, foi observar o que, possivelmente, teria dado certo para que as pessoas surdas entrevistadas tivessem conseguido, em sua vida escolar, apreender efetivamente o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A Teoria Fundamentada nos Dados pode contribuir, assim, consideravelmente para o conhecimento e para a prática do ensino de Língua Portuguesa para estudantes com surdez profunda e/ou severa, visto que emerge da investigação das interações humanas (aluno surdo, professor, família) e dos significados atribuídos por esses atores sociais, envolvidos no desenvolvimento dessa criança.

4.2 Letramentos, métodos e técnicas

A respeito da importância do letramento para o processo de alfabetização, Angela Kleiman (2008) comenta como essa prática é inerente à escrita em toda vida social do indivíduo, de maneira que faz mais sentido observá-la a partir de uma “concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 490). Esse ponto de vista contribui, de acordo com a pesquisadora, para se tirar, de espaços institucionalizados como a escola, perspectivas estereotipadas, chamadas por ela de “racionalizações preconceituosas” (2008, p. 491), acerca do ensino, de como todos os estudantes são normalmente vistos e o que se espera do professor em sala de aula. Tais olhares, normalmente generalizados, no entanto,

resultam em um claro fracasso no processo de ensino-aprendizagem daquele estudante que vivencia particularidades as quais não cabem nas generalizações esperadas pela escola brasileira.

Nesse aspecto, buscou-se lançar um olhar, nas entrevistas realizadas, sobre quais possivelmente teriam sido as técnicas e/ou estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos surdos que teriam beneficiado para eles tornarem-se, hoje, partícipes legítimos das práticas sociais letradas, o que lhes confere independência, autonomia e inclusão em um mundo predominantemente fônico e oral.

Já nas perguntas iniciais, foi constatado que a maioria não estudou em escolas bilíngues, e somente uma delas (Entrevistado 6) teve acesso à intérprete de Libras durante todo o seu período de escolarização, que compreende desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio. Ressalta-se, porém, que isso apenas aconteceu porque sua família teria pagado pelo serviço do profissional já que a escola não assumira essa responsabilidade.

A maioria dos entrevistados, portanto, não teve intérprete de Libras ou passou a ter somente nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Médio. Outro ponto que se deve destacar é que todos os entrevistados, por serem adultos, nasceram antes da promulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão no país. Assim sendo, todos relataram que seus antigos professores da educação básica tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre aspectos da cultura e da identidade surda, e desconheciam as especificidades de aprendizado de português como segunda língua por pessoas surdas. Isso pode ser claramente observado em suas falas a seguir:

Entrevistado 1: “Eles [antigos professores da educação básica] sabiam que eu era surdo, mas não sabiam nada sobre a cultura surda. Os meus professores da escola regular não compreendiam as especificidades do português como segunda língua para surdos. Eu percebia uma cara de estranhamento que eles faziam quando liam os textos que eu produzia em português, visto que o português escrito não era a minha primeira língua.”

Entrevistado 2: “Eu acredito que a maioria dos meus professores da educação básica não conhecia o conceito de L1 e L2. Na maioria das vezes, era preciso que o intérprete explicasse para eles que a forma que eu escrevia era devido ao português ser a minha segunda língua. A minha escrita era bastante imperfeita. Sinto que quando eu entrei na faculdade, passei a

compreender melhor as estruturas das frases em língua portuguesa e melhorar a qualidade da minha escrita. A legislação da Língua Brasileira de Sinais no Brasil é bastante recente. Então, infelizmente, acho que isso também contribuía para a falta de informação dos meus antigos professores.”

Entrevistado 3: *“Eu passei pela educação básica antes dos anos 2000, então ainda havia pouca informação, e os professores não conheciam nada sobre a especificidade de aprendizagens dos surdos, nem sobre os aspectos da cultura surda. Eles não tiveram acesso a essa informação quando estavam na universidade.”*

Entrevistado 4: *“Para alguns professores, foi necessário que minha mãe explicasse alguns conceitos sobre a especificidade do português escrito para surdos. Sou muito grata a um professor do ensino médio que me ajudou muito a aprimorar o meu português escrito. Ele era bastante exigente e me ajudava a compreender os meus erros, especialmente no que diz respeito à coerência e coesão textual. Ele sempre me mostrava a importância do português para o meu futuro, quando eu fosse prestar um concurso público, por exemplo.”*

Entrevistado 5: *“Eu percebia muitas vezes pelas expressões faciais dos meus professores que eles ficavam um pouco perdidos sobre como lidar com a minha presença em sala de aula, como podiam me ensinar os conteúdos e me auxiliar no processo de aprendizagem. No ensino médio, eu percebi a mudança de postura de alguns professores que passaram a se adaptar com a minha presença em sala de aula, passando a escrever mais no quadro negro e não ditando a matéria, como faziam antes.”*

Entrevistado 6: *“Eles [meus antigos professores] não entendiam sobre a diferença de L1 e L2. Não havia adaptação dos materiais didáticos. Eu tinha de me esforçar muito para estudar e tentar aprender como os alunos ouvintes. Era bem frustrante às vezes. Muitas vezes, me sentia triste e desmotivada.”*

Como se pode perceber nas expressões dos participantes, muitos sentiam-se frustrados e desmotivados, principalmente porque percebiam que os seus professores não tinham (in)formação sobre como atender às suas necessidades pedagógicas de maneira satisfatória. Sobre isso, embora o professor tenha o processo de letramento em sua formação, permitindo-lhe especializar-se na área pela qual se tornará responsável, de acordo, por exemplo, com a Proposta de Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001). A formação dos docentes (não os saberes) contempla o ensino de português como língua materna, não como segunda língua.

Dessa maneira, é possível compreender, nas falas dos entrevistados supracitados o desconcerto dos professores ao se depararem com esses alunos que, por sua vez, não consideram a língua portuguesa como sendo a materna, e sim sua segunda língua. Se, conforme a Proposta de Diretrizes Curriculares, toda língua deve ser considerada uma prática social, bem como manifestação cultural elaborada dos

povos (BRASIL, 2001, p. 31), logo, desconsiderar o fato de a Libras ser, para essas pessoas, a materna, significa impor uma barreira entre alunos e professor a qual dificilmente será superada. Vale ressaltar que, nos trechos explicitados, alguns professores se adaptaram mediante a presença do aluno surdo, além do fato de que alguns entrevistados reconhecem o empenho de alguns de seus professores. Contudo, essa é uma questão de sensibilidade, o que mostra que o professor em um papel importante ao reconhecer uma especificidade em sala de aula considerando mudanças necessárias em suas ações pedagógicas para incluir seu aluno surdo.

Além disso, é importante observar, novamente, que a idade média desses entrevistados é 33 anos. Portanto, são nascidos no início da década de 1990. Nesse período, a formação profissional desses professores dos quais os entrevistados se recordam precedem os referenciais legais (as leis, as propostas e os decretos) citados anteriormente nesta dissertação. Tais prerrogativas legais passam a surgir apenas ao final do processo de escolarização desses entrevistados, e isso evidencia que muitas dessas leis – fruto especialmente da militância e do esforço da comunidade surda – são consequência de anos de lutas para que os direitos dos surdos fossem respeitados. Nesse aspecto, é importante observar, no relato de um dos entrevistados, como sua mãe, no passado, precisou arcar financeiramente com interprete devido à ausência desse profissional nas salas de aula, direito que hoje é assegurado aos alunos surdos sem que a família precise lidar sozinha com isso. Soma-se a isso a falta de preparação dos próprios docentes, aspecto esse que é claramente percebido pelos próprios informantes quando foram alunos, mesmo que reconheçam já houvesse a preocupação de alguns desses professores em dar atenção às diferenças em sala de aula, modificando a sua prática para auxiliar o desenvolvimento desses alunos.

Vê-se, assim, a importância do investimento na formação de professores para que situações como essas não se repitam nas próximas gerações. Desde a publicação do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, as universidades brasileiras, públicas e privadas, são obrigadas a ofertar a disciplina de Língua Brasileira de Sinais para todos os cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia, conforme o excerto abaixo:

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2005, s./p.)

Esse foi um importante passo que visou à formação acadêmica de professores. Entretanto, algumas universidades ainda encontram dificuldades para oferecer essa disciplina. Como o presente pesquisador teve experiência na docência em uma universidade pública, foi percebido que a demanda é bem maior que a oferta. O ideal, portanto, seria ter mais professores de Libras nas universidades. Vale ressaltar, nesse caso, que a situação também é de formação para lidar com o português como L2, não como L1. Conhecer Libras é importante, mas parece ser insuficiente se esse conhecimento transferido para o ensino direcionado a surdos for o mesmo que se faz em geral nas aulas de língua portuguesa. Isso pode se ligar com a tese de Dayse, pois a não formação adequada é o mesmo que livros adaptados com traduções em Libras, em forma de vídeo, sem mudanças em atividades, imagens, metodologias, entre outros aspectos.

Infelizmente, apesar de o decreto prever a oferta da disciplina de Libras como obrigatória em todos os cursos de Licenciatura, ainda assim muitas pessoas se formam como docentes sem conseguir cursar essa disciplina tão importante. Ainda mencionando o referido decreto, a legislação também versa sobre a formação de professores no que se refere ao ensino de língua portuguesa como segunda língua:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia. (BRASIL, 2005, s./p.)

Com relação ao aprendizado de Libras, a maioria dos entrevistados teve acesso à Língua Brasileira de Sinais ainda na infância, antes de aprender o português escrito. Somente duas delas aprenderam Libras quando já estavam na adolescência, uma das quais merece ter o seu relato explicitado a seguir, devido à particularidade de sua experiência pessoal:

Entrevistado 06: *“Estudei durante os anos iniciais do ensino fundamental em classes de alfabetização para surdos, mas era proibido o uso da língua de sinais. Eu comecei aprender Libras com uns 7, 8 anos com meus amigos surdos. Mas éramos proibidos de usar Libras na escola. Éramos obrigados a oralizar. Quando não havia nenhum adulto perto, na hora do recreio, por exemplo, aí conversávamos em Libras.”*

A partir do exposto, nota-se que o Entrevistado 06 estudava em uma classe de alfabetização para surdos, os quais eram proibidos de sinalizar. Essa pessoa sentiu claramente a filosofia imposta pela didática do oralismo, que ainda vigorava na década de 1990.

Sobre a Filosofia Oralista, Sales afirma:

A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido e recuperado. (SALES *et al.*, 2004, p. 55-56).

Portanto, da forma com a qual o participante se expressou, pode-se perceber que, na sua infância, ainda existia no Brasil a visão de que a surdez era uma deficiência que necessitava ser minimizada, com o objetivo de que o surdo vivesse e fosse igual ao ouvinte. Entretanto, esse método, nunca foi eficiente. Sobre pesquisas acerca do aprendizado de surdos pelo método oral Sales afirma o seguinte:

Um estudo realizado pelo colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrado indica uma situação similar na Inglaterra, com estudantes surdos por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos. (SALES *et al.*, 2004, p. 56).

Nota-se, assim que a A Filosofia Oralista nunca foi suficiente para promover o aprendizado satisfatório da competência leitora e escritora por parte de alunos surdos.

4.3 O contato com a língua portuguesa

Goldfeld (2002) afirma o seguinte sobre a educação de surdos norteadada pelo método oral:

A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram maiores condições do desenvolvimento intelectual, profissional e social. Ao colocar o aprendizado da língua oral como o objetivo principal na educação dos surdos muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Com relação ao aprendizado do português, todos os entrevistados relataram tê-lo iniciado na infância. No entanto, conforme se recorda o Entrevistado 03, seu contato com o português escrito se deu ainda em casa, antes mesmo de ir para a escola:

“Com 5, 6 anos, eu já comecei a ter contato com o português escrito. Venho de uma família de professores, então eles sempre se preocuparam muito com a minha alfabetização. Minha mãe me dava muitos livros de presentes e me incentivava muito a ler. Eu me lembro que a minha casa era toda etiquetada para que eu pudesse aprender o nome dos objetos, nomes das frutas, legumes, etc.”

Experiência semelhante é relemburada pelo Entrevistado 05: *“Com 4 anos de idade, comecei a aprender a ler e escrever em casa, com a minha mãe”*. A seguir, encontra-se os relatos dos demais entrevistados:

Entrevistado 01: *Entre os 11 e 12 anos, comecei a aprender o português escrito já estudando na escola de surdos. Antes disso, quando estudava numa escola de ouvintes, sem intérprete de Libras, eu me lembro que os professores cobravam que eu desse respostas em português, mas eu não entendia português escrito, então geralmente eu copiava palavras aleatórias para simular as respostas. Já na escola de surdos, a partir dos 11 anos, fui aprendendo português, através da Libras. Foi um processo lento, mas, por fim, eu comecei a compreender a gramática do português.*

Entrevistado 02: *Com 5 anos, eu entrei na escola e comecei a ter contato com*

o português escrito.

Entrevistado 4: Assim que entrei na escola, com 3,4 anos e ainda no jardim de infância, comecei a ter contato com as primeiras palavras em português. A minha mãe também etiquetava os objetos que tínhamos em casa, e isso contribuiu para que eu aprendesse o nome das coisas, em especial, os substantivos concretos.

Entrevistado 06: Com 5, 6 anos, comecei aprender português nas classes de alfabetização.

Esses relatos evidenciam que o estímulo familiar que muitos dos quais receberam para aprenderem a ler e a escrever representou um aspecto fundamental em seu processo de alfabetização. Aspecto este o qual será aprofundado na próxima seção.

4.4 O papel da família para a proficiência da língua portuguesa como segunda língua por estudantes surdos

Como comentado anteriormente, é relevante para qualquer criança, na perspectiva do ensino, que ela se sinta completamente introduzida socialmente em seu meio. A meu ver, como ser social, ela precisa desenvolver a capacidade de comunicar-se efetivamente e, para isso, convém, inicialmente que possa adequar-se às situações nas quais se encontra inserida. O simples ato de nomear aquilo que a rodeia torna-se importante para sua formação e para ser compreendida pelos outros.

Sobre isso, nas entrevistas realizadas, duas pessoas relataram que seus familiares etiquetavam os objetos da casa com o nome das coisas. Então, desde bem pequenas, elas já sabiam que as coisas tinham nomes, e conseguiam identificar os substantivos, como, por exemplo, nome das frutas, dos objetos, etc. Desde a tenra infância, começaram a adquirir vocabulário em língua portuguesa escrita, conforme se pode observar nos relatos aqui expostos:

Entrevistado 03: “Eu me lembro que a minha casa era toda etiquetada para que eu pudesse aprender o nome dos objetos, nomes das frutas, legumes, etc.”

Entrevistado 04: “A minha mãe etiquetava os objetos que tínhamos em casa, e isso contribuiu para que eu aprendesse o nome das coisas, em especial, os substantivos concretos.”

Ainda, com relação ao apoio familiar, observa-se que todos os entrevistados receberam incentivo da família para que pudessem desenvolver a competência leitora e escritora em língua portuguesa, como se pode notar abaixo.

Entrevistado 01: *“A minha mãe sempre gostou muito de ler, e eu sempre a via lendo. Isso despertava em mim a curiosidade de ler também. Antes mesmo de aprender o português escrito, eu sempre lia histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e tentava compreender a história através dos desenhos. Eu sempre observava também que os meus irmãos e meu pai também tinham o hábito de ler. E minha mãe e minha fonoaudióloga sempre me incentivavam a desenvolver hábitos de leitura, mas antes dos 11 anos, eu não entendia nada do que lia. Quando criança, antes de dormir, geralmente minha mãe lia alguma história pra mim e tentava interpretar em Libras o que ela estava lendo. Aos 14 anos, após tanto incentivo da minha mãe e da fonoaudióloga, eu comecei a procurar livros para ler que fossem de fácil compreensão.”*

Entrevistado 02: *“Minha mãe foi a única da minha família que sempre me incentivou e até me obrigou a aprender português. Eu tinha um pouco de preguiça de ler e escrever, mas a minha mãe sempre me incentivava. Com o passar do tempo, fui desenvolvendo curiosidade e gosto pela leitura. Sempre que eu via uma palavra desconhecida, eu perguntava a minha mãe o significado e assim fui aumentando o meu vocabulário.”*

Entrevistado 03: *“Minha mãe é professora, então ela sempre buscou informações de como poder me alfabetizar. Ela sempre foi a minha maior incentivadora e me dava muitos livros de presente. Não só a mim, mas também aos meus irmãos. Tinha o momento de leitura, e ela me incentivava a ler mentalmente e depois dizer a ela o que eu tinha entendido. Então, era uma forma de me estimular a desenvolver o hábito pela leitura.”*

Entrevistado 04: *“Sempre recebi muito incentivo da minha família. Meu pai é empresário e sempre tinha livros sobre vários temas, incluindo negócios, finanças e administração. Ele sempre me dava jornais para ler. Minha mãe é professora de português e minha tia é professora de matemática, então elas sempre me incentivaram a ler. Minha mãe me dava livros de romance, de investigação policial, histórias em quadrinho, etc. Após a leitura, minha mãe pedia pra eu escrever um texto sobre o que eu havia acabado de ler. Depois, ela pedia pra eu contar o que eu tinha entendido e dizer a minha opinião sobre o que foi lido.”*

Entrevistado 05: *“A minha mãe era a minha maior incentivadora. Ela me presenteava com livros, com gibis, com jornais e me incentivava muito a ler e escrever. Ela me dava todo tipo de material para ler, porque queria que eu tivesse uma formação política geral, com conhecimento interdisciplinar. Meu pai também me incentivava a ler, mas ele era mais ocupado. Então, somente quando minha mãe não podia, é que ele me ajudava a entender as palavras que eu não conhecia.”*

Entrevistado 06: *“Meu pai tinha o hábito de ler jornais todos os dias, e minha mãe tinha o hábito de ler livros. Então, ambos me incentivavam muito a aprender a ler e escrever. Quando minha mãe percebeu que eu tinha*

dificuldades com o português, ela começou a pagar aulas particulares para mim.”

Percebe-se, pois, o grande estímulo que os aprendentes receberam de seus familiares, em especial da figura materna. Conclui-se, a partir do exposto, que o apoio e o incentivo dos pais ainda na infância estimulam muito o aprendizado e contribuem para o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos filhos, uma vez que, segundo Vygotsky, “com o desenvolvimento do pensamento, o próprio comportamento da criança passa a ser orientado pelas interações que estabelece” (VIGOTSKY, 1989, p.130).

Também, de acordo com Piaget (2007, p. 57):

Uma ligação estreita e continuada entre professores e pais leva, pois, a muita coisa que a informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao proporcionar reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo uma divisão de responsabilidades [...].

Assim sendo, os dados mostram que, para esses indivíduos participantes da pesquisa, foi muito importante o apoio mútuo entre família e escola. Principalmente, é importante observar como, muitas vezes, as mães faziam o papel de professora no seio familiar, assumindo a educação em língua portuguesa dos filhos como meta, vendo a importância disso pelo fato de serem também professoras. Enquanto isso, o incentivo dos pais dava-se de outra maneira, como a leitura de jornais, sites, gibis, entre outros. A tarefa da escola, portanto, acaba ficando delegada sobretudo à mãe. Além disso, é válido observar que esses entrevistados vêm de famílias estruturadas, com pessoas (pai e mãe) com formação – algumas das mães são professoras, como observado, e leitoras. Ademais, essas famílias são financeiramente estruturadas (com pais empresários e mães trabalhadoras, por exemplo), características essas que foram essenciais para o desenvolvimento escolar desses alunos e que representam uma realidade que, nem sempre, será a mesma se comparada à de muitos alunos surdos – assim como não é a realidade mesma de muitos alunos ouvintes – na Educação Brasileira como um todo.

Além disso, deve-se lembrar que o aprendiz passa mais tempo em casa que na escola, motivo pelo qual é importante que a família também dê o suporte e o

incentivo para que a criança surda desenvolva o aprendizado e adquira vocabulário em língua portuguesa escrita. Conforme citado por alguns entrevistados, etiquetar os objetos da casa pode ser uma boa estratégia para promover o aprendizado de substantivos concretos, por exemplo. Isso os possibilitou entender, antes mesmo de ir pra escola, que as coisas têm nomes. Vale lembrar que Quadros (1997) considera a estratégia da etiquetagem como uma forma de descrever aspectos do ensino de língua portuguesa para surdos. Somado a esse aprendizado das palavras, alguns deles reconhecem a aquisição da Libras como primeira língua. Contudo, é válido salientar que alguns dos informantes aprenderam a Libras tardiamente, mesmo que hoje a utilizem como primeira língua em seu cotidiano. A esse respeito, é importante questionar se a proposta do bilinguismo – de que é preciso aprender Libras antes de se aprender Língua Portuguesa na modalidade escrita – se configura uma necessidade imprescindível. Ainda assim, reconheço a importância de que a Libras deva ser considerada para as pessoas surdas L1, de forma que o Português escrito, como L2, seja contrastado com outra língua, nesse caso a Libras, que é vista como referência, por ser L1.

Nesse aspecto, é importante que os pais e/ou responsáveis saibam que o papel deles na educação de seus filhos possui diversos fatores positivos, enfatizando sempre o crescimento e o desenvolvimento cognitivo, psicológico, emocional e psicomotor da criança. A esse respeito, Piaget (2007, p. 50) ainda diz que:

A escola, na realidade, tem tudo a ganhar, ao tomar conhecimento das reações dos pais e estes experimentam um proveito cada vez maior ao serem iniciados, por sua vez nos problemas da escola [...]. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo uma divisão de responsabilidades [...].

O pensamento de Piaget sobre a divisão de responsabilidades seria interessante, no entanto, se as escolas fossem (e isso inclui os casos dos participantes) preparadas para a educação dos surdos. O que ocorria e ainda ocorre, atualmente, é que as mães, ao assumirem papéis de professoras para seus filhos, não estariam dividindo a responsabilidade do ensino com a escola. Pelo contrário, seus papéis de mães-professoras tinham o intuito verdadeiro de sanar as deficiências das escolas

claramente despreparadas para o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para surdos.

Logo, se é relevante haver a divisão de responsabilidades, conforme defendido por Piaget, é necessário, primeiramente, que haja uma estrutura educacional que contemple essa ação. Isso porque o aspecto social e cultural em que o aprendiz está inserido contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever do surdo. Porém, se todos os participantes desta pesquisa destacaram que, em algum momento da vida, tiveram acesso a aulas particulares ou monitoria oferecidas no contraturno da escola, significa que só a atuação da escola era insuficiente, sendo necessária uma intervenção da família para assumir o ensino dos filhos surdos. Nota-se, assim, a presença de estímulos exteriores que ultrapassavam aqueles oferecidos pelo professor somente na sala de aula, conforme apontou o Entrevistado 06, já que sua mãe havia pagado aulas particulares após notar suas dificuldades em português. Além disso, acrescenta-se o próprio incentivo à leitura conforme apontam os Entrevistados 04 e 05 que revelam ter tido um momento de leitura em suas casas motivado pelos próprios familiares.

4.5 O papel dos gêneros textuais como facilitadores do aprendizado de Português como L2

Além da importância da família em comunhão com a escola para facilitar o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, é importante citar e analisar os motivos pelos quais alguns gêneros textuais, como a HQ, foram apontados como preferenciais para os entrevistados. Todos eles, em unanimidade, relataram que o gênero textual que mais gostavam de ler na infância era as histórias em quadrinhos, por terem bastante imagens que facilitavam a compreensão do texto escrito, indicando, de maneira mais clara, aspectos do tempo e espaço das narrativas, e se os personagens estavam sendo irônicos, ou expressando algum sentimento, como tristeza, alegria, raiva, por exemplo. Por sua vez, todos relataram que tinham alguma dificuldade em entender certos conceitos, em especial, as figuras de linguagem, principalmente as metáforas, como se pode observar a seguir.

Entrevistado 01: *“Eu gostava muito de ler histórias em quadrinhos, porque tinha muitas imagens. Eu focava mais nas ilustrações, e isso me ajudava a entender o contexto da história. Eu gostava muito também das histórias tradicionais, como João e Maria e o Patinho Feio. Os desenhos me ajudavam sempre a compreender a história e as emoções dos personagens”.*

Entrevistado 02: *“Em geral, eu gostava de qualquer livro que tivesse gravuras. Eu lia muito os gibis da Turma da Mônica. Mas eu gostava também dos livros de história que contavam sobre os acontecimentos do passado. Eu me concentrava nas gravuras e depois lia o texto que as acompanhavam para poder tentar compreender o contexto, sempre fazendo associação entre as imagens e o texto. O problema é que eu não conhecia as classes das palavras. Eu não entendia a diferença da palavra amor para a palavra amar, visto que uma pertence à classe dos substantivos e a outra à classe dos verbos. Quando eu estava na escola, os professores tentavam me explicar que havia uma diferença entre as palavras, de acordo com a classe gramatical a que elas pertenciam, mas eu só fui compreender isso quando ingressei na universidade. Mas os livros que eu mais gostava de ler eram os livros de geografia. Eu também gostava muitos dos livros de inglês”.*

Entrevistado 03: *“Eu gostava muito de ler livros de história. Me encantava conhecer um pouco do passado. Eu gostava de ler gibis também, mas os livros de história eram o que mais chamavam a minha atenção, especialmente por causa das imagens”.*

Entrevistado 04: *“Eu gostava muito de ler livros de romance, histórias em quadrinhos e a revista “Mundo estranho”, que contava sobre curiosidades. Eu amava também ler as obras de Agatha Christie”.*

Entrevistado 05: *“Eu gostava muito de ler gibis, livros de curiosidades e livros de sagas famosos, como Game Of Thrones”.*

Entrevistado 06: *“Eu gostava muito de ler histórias em quadrinhos da turma da Mônica, que eram ilustradas e chamavam a minha atenção. Eu gostava muito também de ler livros de histórias reais, tais como a história de Poliana e de Anne Frank”.*

Ainda em relação aos variados gêneros textuais, o Entrevistado 01 também relatou dificuldades em compreender textos técnicos de áreas específicas, como Direito e Administração, por exemplo: *“eu sempre tive muita dificuldade para compreender textos de determinadas áreas de atuação que eu não domino, como, por exemplo, Direito”.* Outra participante apresentou que sempre teve dificuldades para entender textos da área de Filosofia e Sociologia, por serem extremamente abstratos, tratando de assuntos mais relacionados ao mundo das ideias. Outro participante, o Entrevistado 03, relatou que a sua maior dificuldade era com relação a produção de textos, visto que tinha certa limitação em escrever textos formais com coerência e coesão textual: *“Eu tinha bastante dificuldade com produção de texto, que envolvia escrever redação e/ou poesias. Eu tinha bastante dificuldades também com*

interpretação de textos e figuras de linguagem, como a entender metáforas em português, por exemplo”.

É importante observar nessas falas como certos gêneros textuais no ensino de Português como L2 para surdos exercem profunda influência, sobretudo aqueles em que a presença da visualidade é marcante. A seleção de gêneros textuais adequados é essencial para que o aluno surdo tenha um maior envolvimento e interação com o texto. Como a percepção sensorial do surdo é essencialmente visual, seu acesso à modalidade oral do português acaba tornando-se limitado (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS, 2004, p. 118). Em outras palavras, o texto deve ser inserido logo no início do processo de ensino e aprendizagem, porém o contato mútuo entre a oralidade e a escrita paralelamente às várias situações de uso, “corroboram a construção da competência comunicativa” (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS, 2004, p. 112).

A respeito disso, Quadros e Schmiedt (2006) refletem sobre os textos que auxiliam o processo de alfabetização de crianças surdas, focando em alguns gêneros textuais do sistema discursivo, em um processo de interação. Além disso, um aspecto essencial citado pelas autoras está na motivação a respeito do gênero textual escolhido pelo aluno, de forma que “a criança surda precisa saber por que e para que vai ler. O assunto escolhido como temática na leitura vai variar de acordo com as atividades e interesses dos alunos” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 41). Portanto, instigar o ato de leitura é, por si só, essencial. As autoras terminam sua reflexão considerando que não se trata especificamente de escolher um gênero textual “certo” ou “errado”. O importante, na verdade, é auxiliar o leitor na escolha de textos que sejam adequados à sua faixa etária (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 42) – sejam eles mais visuais, como HQs, ou mais verbais, como os romances policiais de Agatha Christie –, para que o texto faça sentido não só para o contexto de sala de aula, como para a vida.

4.6 O empenho pessoal do aprendiz de Língua Portuguesa como L2 e o papel do professor na formação do aluno surdo

Quando questionados sobre o que um aprendiz surdo deve fazer para conseguir aprender português, todos os participantes unanimemente afirmaram que é preciso esforço e conscientização por parte do surdo, como se pode observar a seguir.

Entrevistado 01: *“Eu acho que é muito importante o aluno surdo tomar a iniciativa e compreender a importância de desenvolver o aprendizado de língua portuguesa na modalidade escrita. É importante também que o estudante procure tirar as suas dúvidas com os professores.”*

Entrevistado 02: *Eu acho que é muito importante o aluno surdo se esforçar para aprender português. Eu tenho dois amigos surdos que não sabem português e vejo que é falta de esforço. [...] vejo que falta esforço da parte de muitos surdos em buscar conhecimento através dos seus professores, através da internet ou até mesmo através dos amigos surdos que sabem ler e escrever.”*

Entrevistado 03: *“É muito importante que o aluno surdo se esforce muito para aprender o português. Ele não pode ficar de braços cruzados, afinal de contas, é importante que ele desenvolva domínio nas duas línguas: português e Libras. Portanto, é um esforço duplo. O aluno precisa ter iniciativa para buscar materiais de leitura, tirar dúvidas com o professor e fazer pesquisas.”*

Entrevistado 04: *“É muito importante que o aluno surdo se esforce. Ele precisa ter consciência das suas dificuldades, aceitar as suas limitações, mas procurar evoluir, sempre buscando materiais de leitura, tirando dúvidas com os seus professores, e se esforçar muito. É importante também que o aluno surdo não se compare com os seus colegas ouvintes. Isso não é benéfico. Ele precisa comparar-se consigo mesmo, e observar a sua própria evolução.”*

Entrevistado 05: *“Considero muito importante que o aluno surdo se esforce, faça pesquisas e buscas para aumentar seu vocabulário e aprender novas palavras.”*

Entrevistado 06: *“O aluno surdo, por sua vez, precisa praticar muito. O segredo é ler muito e praticar o que aprender. Então, cabe ao aluno desenvolver o hábito de praticar.”*

Nota-se pelas falas dos entrevistados a compreensão desenvolvida por eles de que o aluno surdo precisa empenhar-se mais, como se isso fosse uma obrigação inerente à sua condição. Vale lembrar que no momento em que viveram o processo de escolarização (na década de 1990 e início dos anos 2000), eles ou elas não tiveram um contexto educacional que pensasse em inclusão, tampouco que considerasse essas pessoas como detentoras de direitos a um intérprete em sala de aula, por

exemplo, ao reconhecimento da língua de sinais, à necessidade de se ensinar o português em outra perspectiva (como segunda língua). Cabe refletir, por sua vez, que talvez esses pensamentos dos entrevistados, de que os surdos precisam esforçar-se mais para aprender, possa configurar uma reprodução das ideias daquele sistema dos anos 1990.

Quadros e Schmiedt (2006) consideram, no entanto, que o aprendizado do português como segunda língua não se deve unicamente ao esforço extremo do aluno, mas sim de unir a prática de leituras textuais aos contextos nos quais ele se encontra inserido, uma vez que, a partir da compreensão desse texto, ele pode começar a produzir novos textos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 43). Em outras palavras, tanto o ato de leitura como o de escrita precisam ter um significado real ao aluno, para que ele seja capaz de paulatinamente expor seus pensamentos, sentimentos, de forma que tais momentos, de acordo com as autoras, tornem-se atraentes ao aluno surdo, e não frustrantes,

e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é levá-la [a criança] a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 43).

Além disso, sobre o empenho dos alunos surdos, é importante observar o papel da Libras como L1 e do português escrito como L2 no desenvolvimento cognitivo, cultural e social dessas pessoas, considerando os espaços escolar, familiar e digital, lugares em que pode conviver a multiplicidade linguística brasileira.

Além disso, Quadros comenta sobre a importância que a criança tem quando é inserida desde cedo ao aprendizado da língua de sinais, seja com pais surdos ou ouvintes que estejam dispostos também a aprender Libras. Quando isso acontece, “a dimensão do seu processo educacional será outra” (QUADROS, 2005, p. 32). Isso porque, ao transferirem seus conhecimentos adquiridos pela língua de sinais ao contexto escolar, passam a ter um novo contato com a língua portuguesa, que se dá de forma muito mais significativa. Também, “a leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas” (QUADROS, 2005, p. 32).

Entretanto, isso não significa que será tirada dos professores a grande responsabilidade que têm em mãos sobre o ensino. Vale ressaltar, aqui, que os

docentes e a escola continuam tendo a principal responsabilidade de ensinar os alunos a ler e escrever. Sobre isso, muitos participantes da pesquisa afirmaram a importância que professores de surdos têm ao buscarem (in)formação(es) sobre as necessidades e as especificidades do português para surdos como segunda língua.

Como o professor é aquele fundamentalmente capaz de formar sujeitos autônomos e competentes da língua escrita, sobretudo quando permite que a prática social do cotidiano das pessoas possa estruturar as atividades realizadas em sala de aulas (KLEIMAN, 2008, p. 508), ele faz com que aquilo que é ensinado e aprendido faça muito mais sentido na vida de seus alunos. Essa é uma estratégia de didatização que parece ter ajudado os participantes da pesquisa em sua vida escolar (ou pelo menos em parte dela), para que se sentissem incluídos no contexto escolar, uma vez que serão atentadas todas as especificidades dos alunos e dos contextos, independente das suas diferenças.

Entrevistado 01: “No caso dos professores de surdos, eu considero muito importante que os professores procurem estudar e conhecer um pouco da cultura surda. Eles devem buscar informações sobre as especificidades dos surdos, principalmente no que diz respeito ao aprendizado do português como segunda língua. Considero importante também que os professores de surdos busquem adaptar a sua forma de ensino aos seus alunos surdos, e sempre consultarem o intérprete quando tiver alguma dúvida sobre o processo de ensino aprendizagem dos surdos. Os professores devem também sempre incentivar os alunos a desenvolverem hábitos da leitura.”

Entrevistado 02: “Com relação aos professores de surdos, eu acho que é falta um pouco de empatia. Quando o professor também é surdo, ele se coloca no lugar do aprendiz. Mas quando o professor é ouvinte, vejo que é preciso desenvolver empatia. Muitas vezes, falta ao professor conhecer um pouco dos costumes e da cultura dos alunos surdos. É preciso que os professores e os alunos surdos conheçam outros surdos que aprenderam português para que sirvam de inspiração e um modelo a ser seguido.”

Entrevistado 03: “[...] os professores de alunos surdos devem buscar mais conhecimento sobre a educação para surdos. A partir do momento que um professor sabe que tem um aluno surdo, é importante que ele busque conhecimento sobre a cultura surda, sobre estratégias e metodologias para ensinar seu aluno.”

Entrevistado 04: “Já os professores de surdos precisam entender as especificidades dos seus alunos surdos e também não comparar com os outros alunos ouvintes. Não adianta dar zero para o texto do surdo. É importante tirar tempo para explicar ao aluno o que ele está errando, o que ele precisa melhorar. Só assim o estudante poderá evoluir no seu processo de leitura e escrita.”

Entrevistado 05: *“No caso dos professores, é importante que esses conheçam as estratégias de ensino para surdos e adaptem suas aulas levando em conta as necessidades dos alunos surdos.”*

Entrevistado 06: *“É importante que o professor avalie as circunstâncias e a realidade de seus alunos. O professor(a) precisa compreender as limitações e as dificuldades de cada um e trabalhar em cima dessas dificuldades. É importante adaptar o material didático e pensar em estratégias de ensinar aos estudantes aquilo que de fato eles necessitam aprender, trabalhando em cima das duas dificuldades.”*

Em vista disso, Quadros (2005), considera ser essencial a formação de professores bilingues, de professores surdos e de intérpretes de Libras, para que o cenário escolar seja reestruturado de forma a atender, de fato, às necessidades de uma escola que seja cada vez mais inclusiva no Brasil. Isso permitiria inverter a lógica, permitindo pensar uma nova realidade pela perspectiva dos surdos. Dessa maneira, observar o papel do professor ainda como agente em sala de aula, mas atento às diferenças e levando em consideração às especificidades é importante.

Ademais, vale observar se está havendo, verdadeiramente, formações continuadas e específicas ofertadas pelo próprio governo ou pelas instituições de ensino nas quais os professores trabalham, que atendam às necessidades de lidar com os surdos no contexto escolar. Isso é relevante porque não basta apenas que leis e diretrizes sejam criadas atentando-se para uma mudança nos espaços escolares, mas principalmente dar meios para que haja formação permanente desses docentes para que se sintam capazes e seguros para desenvolverem projetos pedagógicos adaptados, materiais didáticos específicos que mostrem o seu papel não apenas como aquele que dá aula apenas, como um executor de tarefas, mas sobretudo como alguém que convida a mudanças de postura na sala de aula, pensando essa como um microcosmo da própria sociedade. Logo, como um agente no processo de ensino, o professor poderá promover também a mudança que deve ocorrer socioculturalmente fora da sala de aula.

O grande desafio hoje é ensinar surdos em escolas regulares com salas de aulas nas quais se encontram alunos surdos e ouvintes. Esse é o modelo de inclusão que parece dominar no Brasil. O problema, de acordo com Quadros (2005, p. 21) está na visão de que

Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a Língua Portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falantes de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis, etc.), que temos as várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e que temos, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil, também são línguas brasileiras caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue.

Soma-se a isso o fato de que escolas e situações bilíngues, com professores surdos ou professores ouvintes, mas sinalizantes, ainda não é uma realidade dominante. Então, muitos professores encontram dificuldade em adaptar a sua forma de ensinar, devido à especificidade de um aluno surdo. Também encontram dificuldade em adaptar o conteúdo curricular a apenas um aluno com surdez, sem ainda contar com materiais didáticos ou alguma formação prévia que lhes deem apoio.

Nesse sentido, foi perguntado aos participantes da pesquisa quais políticas públicas eles consideravam importante para que o aprendizado de língua portuguesa para surdos pudesse ser democratizado, a fim de que mais surdos pudessem se tornar proficientes no uso da língua portuguesa escrita. Muitos surdos consideraram de extrema importância a criação de escolas bilíngues, onde a aquisição de Língua de Sinais seja prioritária, através da qual se dê o ensino de língua portuguesa. Essa consciência pode ser observada porque muitos dos participantes (até mesmo pelo seu nível de instrução – alguns são universitários e outros, já formados) estão cientes das discussões sobre o ensino de português para surdos, bem como a proposta do bilinguismo. Após a aquisição da Língua de Sinais e da promoção de atividades de leitura de textos apropriados à série de ensino, com a metodologia apropriada ao ensino de português como segunda língua escrita, os surdos aprenderão a ler e a escrever.

Entrevistado 01: “É importante a criação de políticas públicas que democratizem o acesso de pessoas surdas no ensino superior, bem como a criação de escolas bilíngues e investimento na formação de professores bilíngues. Eu sinto que o Brasil está um pouco atrasado com relação a outros países.”

Entrevistado 02: “Penso que há vários caminhos com relação às políticas públicas que deveriam ser adotadas para a educação dos surdos. Uma delas tem a ver com a produção e adaptação de materiais didáticos para surdos. Outra estratégia de suma importância é investir na formação de professores.”

Quanto mais professores capacitados para trabalhar com surdos, mais sucesso teremos na aquisição de português por alunos surdos.”

Entrevistado 03: *“É muito importante a criação de escolas bilíngues para receber os alunos surdos. Na escola bilíngue, todo o ensino, o currículo e os profissionais estarão preparados para atender da melhor maneira às necessidades educacionais dos discentes surdos. Por isso, vejo que a maior necessidade do Brasil é a implementação efetiva das escolas bilíngues, onde o estudante terá acesso às duas línguas, a Libras e o português. Em cidades do interior onde não seja possível ter uma escola bilíngue, é importante que tenha pelo menos salas bilíngues. Nesse caso, os estudantes surdos terão suas necessidades educacionais atendidas, e isso contribuirá para o futuro dos alunos surdos no Brasil.”*

Entrevistado 04: *“Outra coisa em que eu acredito muito é na educação bilíngue. Na minha visão, na educação básica, deve existir um currículo que leve em conta a educação bilíngue, assim como acontece na educação indígena, por exemplo. Infelizmente, a educação regular toma como base um currículo ouvintista e, no caso dos surdos, é importante que haja um currículo próprio, que leve em conta as especificidades e as necessidades educacionais dos surdos.”*

Entrevistado 05: *“Eu considero que é muito importante a criação de mais escolas bilíngues para surdos, e a criação de um currículo que atenda às necessidades dos estudantes surdos. Além disso, eu penso que é muito importante a oferta de língua estrangeira para surdos na escola. Por exemplo, os ouvintes têm a oportunidade de aprender inglês ou espanhol. No caso dos surdos, penso que deveria ser ofertado o ensino de uma língua estrangeira nas escolas bilíngues, como a ASL (American Sign Language), por exemplo. Assim, os surdos teriam oportunidades de acesso ao conhecimento semelhantes aos ouvintes.”*

Entrevistado 06: *“Sem dúvida, é muito importante a criação de escolas bilíngues para surdos. Na escola bilíngue, o aluno surdo terá acesso à Libras e à língua portuguesa, o que lhe dará oportunidade de se desenvolver satisfatoriamente nos dois idiomas. Além disso, é muito importante que o governo invista em capacitação para os professores atuarem nessa área.”*

No Brasil, existe o Movimento Surdo em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos que vem lutando incansavelmente por uma Política Nacional de Educação Bilíngue que seja condizente para a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda, garantida pela Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, que reconhece a importância da Língua de Sinais e da Cultura Surda para as Pessoas Surdas. Parte dos objetivos foram logrados e, em 03 de agosto de 2021, com a Lei nº 14.191, que inseriu a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da educação especial.

Entende-se como educação bilíngue para surdos aquela que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda. Prova disso é que, no artigo 60-A, da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, citado anteriormente nesta dissertação, sobre educação bilíngue de surdos, expõe-se o seguinte:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos [...]. (BRASIL, 2021, s./p.).

Contudo, o que é definido pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil infelizmente nem sempre se concretiza na prática. Basta observar a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída em 2020, na gestão do então ministro da Educação Milton Ribeiro o qual disse em entrevista ao programa Novo Sem Censura, da TV Brasil, em 09 de agosto de 2021, que alunos com necessidades especiais “atrapalham” o aprendizado de outras crianças sem a mesma condição. Tal afirmação é não só ofensiva à população surda e aos familiares de surdos, como também influencia a segregação, dificultando, dessa forma a inclusão educacional e social.

Destaca-se aqui que a defesa das escolas bilíngues não compactua com o argumento usado pelo ex-ministro. Em realidade, uma escola bilíngue não se constitui apenas de um espaço a ser adaptado para se tornar acessível aos surdos. Na verdade, espaços educacionais bilíngues devem ser construídos com base no uso e na difusão da Libras, que não deve ser utilizada como suporte de ensino, mas sim como base de uma reestruturação metodológica, cultural e linguística. Essa construção lança base para a criação de escolas bilíngues para surdos como espaços onde crianças e jovens surdos possam desenvolver suas identidades e leituras de mundo como sujeitos sociais competentes, críticos e ativos.

A construção de uma educação verdadeiramente bilíngue para surdos contempla a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (língua prioritária), e a Língua Portuguesa escrita como segunda. Essa filosofia está ancorada em um marco legal que subsidia sua proposta, por meio de dispositivos jurídicos específicos. Um

desses documentos norteadores é a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu artigo 24, que trata da

[...] facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda e da garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Assim sendo, os surdos defendem as políticas públicas para a implementação de escolas bilíngues. Contudo, em termos de lei, essa necessidade já está posta, porém defender escolas bilíngues, apenas, não é o suficiente, porque não resolve o problema atual que é a realidade da necessidade de inclusão de surdos em classes em que há uma maioria de ouvintes, mesmo porque inclusão não é apenas colocar todos os alunos juntos em um mesmo espaço, mas sim oferecer meios de que todos, de maneira equitativa, consigam desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais, linguísticas e culturais no meio escolar. Esse espaço deve contemplar um ensino que seja mais humanizado – com professores atentos a adaptar suas aulas para fazer com que aquele aluno se sinta acolhido em sua especificidade.

A fim de atender a essas necessidades, o governo brasileiro lançou, pelo Ministério da Educação, em conjunto com a Secretaria de Modalidades Especializadas em Educação (SEMESP) e a Diretoria de Políticas da Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), em 2022, uma Cartilha Técnica⁵ contendo instruções para que escolas do país se adequem ao Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos (PEBS). A fim de proporcionar não só o acesso, mas a permanência de alunos surdos nas escolas públicas em todos os níveis das etapas de ensino, a Cartilha estabelece uma série de normas, que devem ser obedecidas, desde a demanda de cada município até critérios, como espaço físico do ambiente escolar, iluminação, ventilação e acessibilidade.

Mesmo que a família tenha uma participação importante em conjunto com a escola para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos surdos, nem sempre a

⁵ O link de acesso à Cartilha encontra-se disponível a seguir: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/videos/CartilhaSMESP.pdf>.

realidade será a mesma que a dos entrevistados com famílias estruturadas que puderam construir uma rede de apoio e de motivação ao seu entorno, por isso é de suma importância que haja ações governamentais concretas como a citada anteriormente. É importante haver uma conscientização social maior, a fim de contemplar as necessidades também daquelas crianças surdas – e ouvintes – que venham de contextos familiares diversos e não tenham condições sociais e financeiras confortáveis, mas é preciso essencialmente que as políticas educacionais, direcionadas aos surdos, sejam de fato implementadas. Tais políticas não podem ficar apenas na lei, como texto escrito, mas transformadas em ações efetivas: com contratações de docentes com perfil e conhecimento para atuação; com intérpretes; com materiais específicos; com pesquisas científicas e acadêmicas que envolvam a educação surda para subsidiarem ainda mais a prática; com atendimentos às famílias; com consideração dos direitos já previstos e resguardados por lei.

Vale observar que os entrevistados desta pesquisa, embora tenham sido bem-sucedidos na aprendizagem de Língua Portuguesa como L2, não vivenciaram o contexto de uma escola bilíngue. Logo, mais do que pensar em promover escolas bilíngues, é importante investir na conscientização para a diferença, e isso se dá principalmente em investimentos na formação continuada de professores – ouvintes e surdos – que possam fornecer uma educação mais humana e centrada na individualidade de cada aluno.

Em vista do exposto, é importante promover uma revisão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), porque, embora ressalte a importância da existência da Libras para a composição da linguística da sociedade brasileira, não considera o protagonismo do surdo como aprendente do português escrito como segunda língua. Como ela é considerada norteadora da educação básica no Brasil, é de suma importância que haja essa revisão, para a inclusão social do surdo na educação básica e, como consequência, na sociedade. Por isso, é importante destacar novamente as pesquisas desenvolvidas pela UnB a âmbito nacional com os seus grupos de pesquisa GIEP-PSLS e GEPI-PSLS, citados anteriormente nesta dissertação, que têm promovido, em sua *Proposta de Currículo para o Ensino de Português escrito como segunda língua para estudantes surdos* uma abrangência nacional, além de ser um documento referência, porque atende às especificidade dos surdos, além de auxiliar

os professores no planejamento de suas aulas, desde a educação básica até o ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, intitulado *Desenvolvimento da competência leitora e escritora em português como segunda língua por pessoas surdas*, cuja pretensão inicial era investigar situações vivenciadas experienciados por estudantes surdos em seu processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em modalidade escrita, como segunda língua, pude concluir que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos não é uma tarefa simples.

É importante pensar que os surdos brasileiros têm o direito de dominar o português escrito para o desenvolvimento de sua cidadania, usando a língua com autonomia na vida em sociedade, e não somente com a finalidade de concluírem a escolarização. O domínio do português escrito é extremamente importante para a vida em sociedade e para que exerçam a cidadania, com autonomia.

Devido à minha experiência profissional como tradutor intérprete de Libras e profissional de Letras, eu me interessei em pesquisar quais fatores contribuíram para que alguns surdos conseguissem aprender a língua portuguesa na modalidade escrita. Entretanto, eu não queria basear-me nas experiências e vivências de professores de surdos, senão pela experiência do próprio surdo. Assim sendo, optei por entrevistar pessoas surdas adultas, usuárias de Libras, e que dominam a língua portuguesa na modalidade escrita.

Tive a oportunidade de atuar como docente na Universidade Federal de Juiz de Fora e atuo como tradutor intérprete de Libras no Instituto Federal de Minas Gerais, portanto conhecia pessoas surdas que possuíam as características que eu pretendia analisar. Apliquei o formulário inicial nas duas instituições, e os surdos que demonstraram ter segurança com o português como L2 foram convidados a participar da pesquisa, contribuindo com os dados que foram analisados por mim neste trabalho.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em identificar e apresentar, com base na perspectiva do educando surdo, estratégias aplicadas pelo/para o aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos que conseguiram desenvolver competências de leitura e escrita. Para alcançar esse objetivo, desenvolvi um roteiro estruturado para uma entrevista com pessoas surdas

adultas que hoje se consideram são proficientes em português na modalidade escrita e conseguiram responder ao questionário sem ajuda.

Para atender ao objetivo geral deste trabalho, busquei responder a quatro perguntas de pesquisa, que correspondem aos objetivos específicos: 1) Qual o papel da escola, dos professores e das estratégias empregadas durante a escolarização, sob a perspectiva do surdo, que contribuíram para o aprendizado de português?; 2) Quais estratégias foram utilizadas pelo próprio aprendiz para conseguir desenvolver domínio na língua portuguesa?; 3) Quais fatores foram detectados como recorrentes e que propiciaram a aquisição de competências de leitura e escrita no caso surdos entrevistados?; 4) Quais foram os papéis de outros agentes envolvidos no processo pedagógico de surdos que fizeram a diferença no processo de aprendizagem da segunda língua, tais como a família, tradutores intérpretes, amigos, etc?

Pude observar que a maioria dos entrevistados passou pela escolarização sem ter acesso a intérpretes e tradutores de Libras. Isso significa que, na maioria do tempo, esses estudantes tiveram de recorrer a outras estratégias para conseguir adquirir conhecimento, como depender da ajuda de colegas de classe, por exemplo, ou mesmo de aulas particulares fora da escola e até a contratação de intérpretes pela própria família. Considerando, no entanto, pela idade média dos informantes da pesquisa, trata-se de pessoas que vivenciaram a escolarização antes das leis de inclusão social de surdos nas escolas. Logo, o direito conquistado de presença de intérpretes nas instituições foi importante, mesmo que a inclusão ainda não tenha se dado da maneira desejada pela comunidade surda. Porém, desde então, a Libras passou a ser considerada nesse espaço escolar e se faz cada vez mais presente. Pude observar também que, no caso dos surdos entrevistados, todos tiveram o apoio e incentivo familiar para desenvolver a capacidade leitora e escritora. Portanto, podemos concluir que o processo de aprendizagem permeia todos os meios sociais em que o aprendiz convive.

É importante que haja uma integração entre família e escola, de forma que a família consiga alinhar a rotina, acompanhar o desenvolvimento da criança e ajudá-la melhor. Contudo, sabemos que essa é uma condição idealizada, em vista do fato de que nem todas as pessoas surdas podem contemplar a presença de famílias estruturadas, que estejam em constante diálogo com as escolas. Logo, considerando

que a escola deva ser um espaço de inclusão completa do aluno – surdo ou ouvinte – independente de suas condições sociais, financeiras e familiares, é importante investir nesses espaços, para que eles se tornem não só ambientes de ensino, mas sobretudo locais de acolhida para as crianças.

A escola, nessa perspectiva, poderá trazer para o diálogo dos saberes, contradições, memórias e os valores das famílias e comunidade, reafirmando a opção de adotar a perspectiva da educação e o crescimento de um ser humano integral, tornando-se, assim o principal incentivador para que o aprendiz tenha interesse em estudar, aprender e se desenvolver. Obviamente, não é uma tarefa fácil, especialmente quando se trata de alunos surdos. Nem todos os pais sabem comunicar-se em Libras, além disso há aqueles que não tiveram acesso à educação de qualidade, por exemplo, mas é importante que a família encontre formas de estimular o aprendizado desse estudante.

Ademais, o papel do professor é essencial nesse cenário, sobretudo quando o Estado e as próprias instituições (caso estejam preparadas e seguras para tal), nas quais ele atua, lhe conceder subsídios para que ele possa realizar formações continuadas que o auxiliem no seu crescimento profissional e nas proposições didáticas para tornar suas aulas mais inclusivas em espaços em que se encontram alunos com especificidades. Com relação ao professor, é importante que este seja uma pessoa sensível à situação de quem é diferente à maioria dos alunos. Além disso, é essencial que ele se mostre flexível para adaptar suas atividades pedagógicas e suas ações no espaço escolar e fora dele. Os próprios entrevistados revelam em seus relatos como foi importante contar com a presença de professores que se importavam em promover mudanças em seu cotidiano escolar. Ademais, aqueles que não eram sensíveis à realidade encontrada na sala de aula foram criticados pelos informantes da pesquisa, o que evidencia como os alunos, realmente, percebem e sentem a capacidade de o professor oferecer, ou não, espaços de acolhimento.

Por fim, resalto a importância do próprio esforço do aprendiz surdo, cujo empenho será essencial para ultrapassar barreiras impostas socialmente de exclusão. Logo, acredito que o processo pedagógico, como um todo, apresenta um conceito muito importante. Ela pode ser opressora ou libertadora no sentido freireano (FREIRE, 1987), dependendo obviamente de quem está ensinando, levando em conta o que ensina, a

quem ensina, como ensina e quais são os motivos pelos quais ensina. Assim sendo, o desenvolvimento da prática leitora e de escrita pode ser considerado um ato de liberdade, no qual as pessoas têm a oportunidade de “ver” e interagir com o mundo, através da leitura e da escrita. Dessa forma, podemos concluir que, muitas vezes, os surdos são oprimidos por não saberem ler e escrever a língua oficial do nosso país e por não desenvolverem práticas de letramentos com o uso do português na modalidade escrita na vida cotidiana, de modo a tornar-se um cidadão brasileiro com direito à língua de maneira equânime aos ouvintes – em sua maioria. A libertação ocorreria por meio do acesso à educação, à língua dominante e considerada oficial no território, portanto, na busca pela mudança da realidade em que os surdos se inserem, de exclusão social, familiar e educacional no país.

Ao terem a oportunidade de conseguir utilizar de forma autônoma a língua portuguesa na modalidade escrita, os surdos brasileiros têm a oportunidade de alcançarem uma liberdade comunicativa extremamente importante para exercerem os seus direitos como cidadãos. Para que isso aconteça, conforme expressado pelos entrevistados da pesquisa, que são surdos e dominam o português escrito, necessitamos de políticas públicas efetivas que garantam a acessibilidade linguística de surdos usuários de Libras, além do fato de que a cultura vigente, sobre as políticas implementadas no papel, precisa ser mais célere quando colocada em prática, não só em escolas públicas, como também nas instituições particulares.

Uma forma de se garantir isso é com a implementação de escolas bilíngues, onde a Língua Brasileira de Sinais seja priorizada como língua primária e a língua de instrução, e o português escrito, por sua vez, a segunda língua para os discentes surdos. Essa proposta se difere bastante do que encontramos implementado atualmente – e do que os próprios entrevistados vivenciaram em seus anos de escolarização –, que são escolas que se dizem inclusivas, onde os surdos são inseridos em salas de aulas mistas com alunos ouvintes nas quais o português é a primeira língua. Porém, como os informantes na pesquisa são bem sucedidos no uso do português escrito sem terem tido o acesso a uma escola bilíngue em seu tempo, podemos pensar que não é necessariamente o tipo de escola que influencia em sua capacidade de aprender ou não a Língua Portuguesa como L2. É claro que as escolas bilíngues consubstanciam uma política pública mais voltada para os surdos, contudo

essa não é a única opção. Há outros fatores essenciais que permitiram o sucesso dos entrevistados, como: o empenho dos professores, as estruturas familiares, o empenho pessoal. Todos esses elementos não podem ser excluídos, tampouco considerados menores e que revelam a complexidade que envolve a educação dos surdos no Brasil.

Outra conclusão a que podemos chegar é que, com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa escrita para os alunos surdos deve focar-se na habilidade de produzir textos e não palavras e frases soltas. Portanto, justifico, mais uma vez, a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente em Libras. Por isso, é extremamente importante que os surdos tenham acesso, desde o início da escolarização, a situações de leitura em diferentes gêneros e tipos textuais, mais precisamente aos gêneros textuais em que o elemento visual tenha relevância e sejam priorizados nas séries dos anos iniciais. Isso tornará possível o contato com a língua portuguesa na modalidade escrita.

Lembro-me, nessa perspectiva, de Svartholm (2003), uma grande pesquisadora sueca, para quem uma estratégia importante é que seja feita leitura de livros e revistas com as crianças surdas, porque, além de diverti-las, estimula-as e satisfaz a curiosidade delas. Também é uma ótima ferramenta que contribui para o conhecimento da língua majoritária. Isso é confirmado nos dados que apresento no capítulo anterior, em que todos os entrevistados se lembram de como a leitura de HQs ou outros gêneros textuais semelhantes que apresentam vários modos semióticos, principalmente, por terem forte apelo visual, tornavam mais fácil a compreensão dos textos, sendo por isso, preferencialmente escolhidos por eles.

A realização das entrevistas através das plataformas digitais possibilitou-me entrevistar surdos de diferentes localidades do estado de Minas Gerais. Ademais, essa escolha foi eficaz por me permitir realizar a gravação em vídeo, o que é importante para uma pesquisa como a minha com surdos, uma vez que a língua utilizada por nós ao nos comunicarmos (Libras) é visual, não oral. Com a gravação em vídeo, foi possível voltar à interação original em Libras sempre que necessário.

Sinto-me, por isso, privilegiado por ter conhecido histórias de empenho de várias pessoas envolvidas no processo de ensino de português como L2 para pessoas surdas: de alguns professores, da família e dos próprios surdos quando eram alunos. Hoje, essas pessoas surdas estão concluindo ou já concluíram o ensino superior, e se

encontram inseridas no mercado de trabalho. Conheci um pouco da história de pessoas que são pais, mães, filhos, maridos e esposas que enxergaram na educação uma oportunidade de evoluir. Sinto-me extremamente grato por estar inserido na comunidade surda e por aprender com eles a enxergar o mundo com outros olhos. Pelo viés acadêmico, sinto esse privilégio ao observar que, mesmo lentamente, a realidade do ensino de língua portuguesa para pessoas surdas está se modificando no cenário brasileiro, de forma que as realidades de dificuldades vividas por esses entrevistados estão paulatinamente se modificando e evoluindo no cenário educacional brasileiro para as crianças surdas na atualidade, ainda que muito ainda precise ser revisto e melhorado.

Atualmente, não enxergo a deficiência como algo limitante ou capacitista. Não tenho uma visão clínico-terapêutica da surdez. Pelo contrário, esta pesquisa reforça a minha visão socioantropológica da surdez, e acredito muito que todo ser humano pode ser quem quiser, e chegar aonde quiser, desde que sejam dadas a ele as oportunidades as quais são garantidas pela nossa Constituição Federal. Compartilho, assim, da mesma convicção de Nelson Mandela, para o qual “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

Como qualquer trabalho acadêmico, essa pesquisa apresenta algumas limitações. Eu gostaria de ter conseguido atingir um número maior de participantes, inclusive, dividido por regiões brasileiras. Entretanto, o tempo e as circunstâncias não permitiriam. Como sugestão de continuidade, penso que este trabalho pode dar o impulso para outras pesquisas futuras, a serem desenvolvidas em outras regiões, com temas semelhantes e dados também semelhantes. Penso que minha pesquisa pode ser impulso para novas sobre outras pessoas em outros contextos sobre o mesmo tema, como trabalhos que analisem a realidade de escolas consideradas bilíngues no país, a fim de analisar o que ou como são as atividades realizadas pelos professores em contextos escolares.

Além disso, é importante desenvolver estudos que analisem, além das prerrogativas legais propostas pelo governo, se tem havido realmente por parte do estado a promoção formações continuadas e permanentes que sejam acessíveis aos professores do ensino básico que lhes permitam aprimorar seus conhecimentos sobre um contexto de sala de aula que seja diverso. Tais formações são importantes de

serem observadas, pois o professor não deve se sentir solitário nessa empreitada, encontrando apoio em outras esferas que lhe deem não só segurança e apoio para produzir atividades pedagógicas que sejam cada vez mais inclusivas.

Dessa forma, os alunos surdos se sentirão realmente incluídos e partícipes do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como L2, porque não serão mais considerados “problemas” a serem resolvidos pela escola, mas apenas mais um caso de diversidade como tantos outros que presenciamos diariamente em sala de aula e que precisamos ter a sensibilidade e o carinho de lidar.

REFERÊNCIAS

ABNT. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR 14724: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BATISTA, T. E. P. **As muitas linguagens em guerra com o português: a língua-afeto entre mulheres negras quilombolas em luta com as ideologias linguísticas no contexto universitário**. 2022. 238 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística – Faculdade de Letras - UFG) – Universidade Federal de Goiás, 2022.

BEHAR, Patricia Alejandra; BERNARDI, Maira; MARIA, Sandra Andrea Assumpção. Educação a Distância: construção e competências. In: **II Jornada de Atualização em Informática na Educação (JAEIE)**, 2013. Disponível em: <10.5753/CBIE.JAIE.2013.79>. Acesso em: 12 set 2022.

BRASIL. MEC. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras**. (Parecer CNE/CES492/2001). Brasília, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. MEC. **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. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm>. Acesso em: 09 set. 2021.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, 2005.

_____. **Cartilha Técnica: Instruções para adesão do Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/videos/CartilhaSMESP.pdf>>. Acesso: 03 Jan. 2023.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Assis, 2003. Tese (Doutorado em Ciências e Letras de Assis - UNESP) – Universidade Estadual Paulista, 2003.

CHARMAZ, K. A. **Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERING, Renato de Oliveira. **A Leitura Literária e suas Possibilidades na Formação do Sujeito Leitor**. In: Academia.edu, s./d. Disponível em: <http://www.academia.edu/5319341/A_leitura_liter%C3%A1ria_e_suas_possibilidades_na_forma%C3%A7%C3%A3o_do_sujeito-leitor>. Acesso em: 20 maio 2022.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de língua portuguesa. **Revista Construtora**, v. 3, n. 1, p. 5-12, 1975.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Brasília: DIPEBS, SEMESP, MEC, 2021. Disponível em: <[FELIPE, Tanya A. Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos. **Revista Espaço**. Informativo Técnico Científico do INES, v. 25-26, p. 33-47, jan./dez. 2006.](https://ensino.digital/blog/mec-lanca-proposta-de-ensino-de-portugues-escrito-para-estudantes-surdos#:~:text=O%20MEC%20E2%80%93%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20lan%C3%A7ou%20uma,por%20meio%20da%20Secretaria%20de%20Modalidades%20Especiais%20%28Semesp%29.>>. Acesso: 02 Jan. 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Distrito Federal: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://www.academia.edu/68908934/Pedagogia_do_Oprimido_Paulo_Freire>. Acesso: 03 Jan. 2023.

FURLANETTI, Maria Renata Rotta; BARROS, Nelson Filice de. Charmaz K.A. **Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. **Resenhas book reviews**, 2013. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/csc/a/WSNwCwZ6gK3zcvVNWFFCcxWh/>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

GERALDI, João. Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1987.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

GOLDFELD, M. A **Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GUARINELLO, Ana Maria. O Papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

ILIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.

KARNOPP, Lodenir; QUADROS, Ronice Muller de. Educação infantil para surdos. In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, 2001. p. 214- 230. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcgclcfndmkaj/https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Karnopp_Muller_EducaC3A7ao_infantil_surdos_cero_seis_anos_2001.pdf>. Acesso: 13 nov. 2022.

KLEIMAN, Angela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

LACERDA, Cristina B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Scielo/ Cad CEDES**, v. 19, n. 56, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEITE, Joséte Luzia *et al.* Reflexões sobre o pesquisador nas trilhas da Teoria Fundamentada nos Dados. **Rev. Esc. Enfer**, São Paulo, v. 46, n. 3, p. 772-777, 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/reeusp/a/GhQv9mFNFNFvm7pqhLmzpmQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

LIMA, Marisa Dias. Libras (L1) como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) para surdos. **Anais do SIELP**, v. 3, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603>. Acesso em: 12 nov. 2022.

LODI, A. C. B.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola duas línguas**: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____; ROSA, A. L. M.; ALMEIDA, E. B. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, p. 1-20, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Travessa, 2011.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, s./d. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRANDA, Dayse Garcia. **A multimodalidade no ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos**: análise do uso do livro didático adaptado em Libras. Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Educação Bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha; NAKASATO, R. Aquisição do discurso narrativo em Língua Brasileira de Sinais. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição da linguagem**: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, p. 201-212.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educ. rev. [online]**, n. 2, p.143-157, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37236>>. Acesso em: 07 jul. 2022.

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

_____. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: _____. Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19198.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

_____; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242293512_Ideias_para_ensinar_portugues_para_alunos_surdos>. Acesso: 13 nov. 2022.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/lpvol1.pdf>>. Acesso: 03 Jan. 2023.

SANDER, Ricardo Ernani; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. História da educação dos surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Maringá, 2015. Disponível em:

<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

SANTOS, José Luis Guedes dos *et al.* Perspectivas metodológicas para o uso da teoria fundamentada nos dados na pesquisa em enfermagem e em saúde. **Esc. Anna Nery**, v. 20, n. 3, 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ean/a/jnYPGmsXtXWd3KMtCWjqJbt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. T. da. **O ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais**: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2016.

_____. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: das políticas as práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, nov. 2006.

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

STROBEL, Karin L. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

SVARTHOLM, K. *Como leerles a los sordos?*. s.l.: 2003. Disponível em: <www.sitiodesordos.com.ar>. Acesso em: 23 ago. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem e Pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(TCLE)**

Projeto CAAE nº 57047322.9.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 22 de junho de 2022.

Prezado(a) _____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Casos e estratégias de sucesso no ensino de língua portuguesa para surdos”. Este convite se deve ao fato de você ser surdo(a) com formação em nível superior concluída ou em andamento, que aprendeu a língua portuguesa na modalidade escrita, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Paulo Jose Chaves Mendanha, RG: MG 14428025, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (POSLING CEFET-MG), orientado pelo Professor Dr. Renato Caixeta da Silva.

A pesquisa refere-se ao estudo de algumas estratégias pedagógicas que foram bem sucedidas concernentes ao ensino de português como segunda língua para estudantes surdos e surdas. Segundo Quadros (1997), a maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstra o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem, através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa. A maioria dos profissionais envolvidos na educação de surdos que conhece e convive com surdos adultos, admite o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente como língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, como língua que permite o desenvolvimento da linguagem. Entretanto, muitos surdos e surdas dominam satisfatoriamente a língua portuguesa na modalidade escrita. Assim sendo, acredita-se que é plenamente possível que o estudante surdo desenvolva habilidades concernentes ao domínio do português escrito. Portanto, a presente pesquisa pretende detectar quais fatores são considerados fundamentais para que o processo

de ensino-aprendizagem de português como segunda língua seja exitoso. O tema principal se torna relevante, pois se acredita que, ao detectar metodologias e estratégias que foram aplicadas e se mostraram exitosas, referentes ao ensino de português para surdos, podemos pensar em formas de sistematizá-las, a fim de replicar os mesmos recursos com outros alunos surdos em escolas espalhadas pelo Brasil.

Para a execução da pesquisa, será necessária a realização de entrevistas, seguindo roteiros semiestruturados, a fim de reunir experiências, vivências e casos reais de pessoas surdas usuárias de Libras que aprenderam satisfatoriamente o português como segunda língua. A entrevista terá a duração máxima de 40 minutos.

A Libras é uma língua viso-espacial. Portanto, a gravação das entrevistas em formato de vídeo torna-se indispensável. A conversa acontecerá pelo *Google Meet*, que possui uma interface simples de ser utilizada tanto no computador quanto no celular, e permite o uso e gravação gratuitos. O *link* para acesso será enviado com antecedência. Por se tratar de entrevistas com pessoas surdas, o sistema de áudio manter-se-á desligado todo o tempo, visto que a comunicação em Libras é exclusivamente visual. Comprometo-me em cuidar para que as funções e a política de privacidade da plataforma sejam do meu conhecimento para evitar problemas durante a entrevista e assegurar sua segurança e privacidade. O material gravado e a transcrição serão enviados para você, caso seja do seu interesse.

Em relação aos riscos provenientes da pesquisa em ambiente virtual, consideramos que pode ocorrer instabilidade nas conexões de internet, além de problemas em razão de possíveis limitações tecnológicas, caso você apresente alguma dificuldade no uso da plataforma. Sendo assim, para evitar problemas, garanto orientação quanto ao uso das funções do *Google Meet* e os procedimentos que serão adotados em caso de problemas técnicos. Mesmo assim, são riscos considerados baixos.

Além dos riscos provenientes da entrevista em ambiente virtual, entre outros presumidos, estão: o fato de que a participação na entrevista tomará tempo considerável do participante; opiniões sobre temas sociais sensíveis; a possibilidade de divulgação inapropriada de dados sigilosos registrados no TCLE e de imagens gravadas no momento da entrevista. Para evitar que isso aconteça, garanto a

objetividade durante entrevista, a participação anônima e a possibilidade de retirar o seu consentimento a qualquer momento. O seu nome, o nome de outras pessoas mencionadas na entrevista e os dados de onde você estudou não serão divulgados, e a entrevista não será realizada em conjunto com outros participantes para evitar quaisquer tipos de constrangimentos. Garanto, também, que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa e publicações científicas dele decorrentes. Todavia, informo que todos esses riscos têm possibilidade mínima de ocorrer.

A pesquisa será feita através do *Google Meet*, portanto recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. A plataforma e a empresa Google têm uma boa reputação, mas o pesquisador responsável não tem controle de como a empresa utiliza os dados que colhe dos participantes durante o uso dos recursos digitais por eles disponibilizados. A política de privacidade da empresa está disponível em <https://www.google.com/intl/pt-BR/policies/privacy/archive/20141219/> . Se você não se sentir seguro quanto às garantias da empresa Google em relação à proteção da sua privacidade, você poderá cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerada anuência quando acessar o *link* para a realização da entrevista.

A sua participação não lhe trará benefícios diretos, no entanto você contribuirá para que o processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos seja mais amplamente discutido na área acadêmica. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa pode contribuir para construção de políticas linguísticas que beneficiem a vida dos surdos na sociedade, além de contribuir com os professores nas tomadas de decisões frente ao ensino da leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua e como segunda modalidade, bem como contribuir para profissionais que desenvolvem materiais didáticos. Por isso, sua participação será fundamental para gerar dados que acarretarão discussões significativas e atualizadas sobre esse cenário.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou a interrupção da pesquisa. Assim, são-lhe garantidos:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;

- A plena liberdade para decidir sobre sua participação, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados, a menos que você autorize explicitamente o contrário;

- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;

- O acesso aos resultados da pesquisa;

- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, nº 5855 - Campus Gameleira; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004; ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras, das 12h às 16h, e às quintas-feiras, das 12h às 16h.

Ademais, comprometo-me em comunicá-lo sobre a data de defesa da dissertação, bem como enviar uma cópia da pesquisa para seu e-mail. A sua participação é muito importante para a realização da pesquisa, por isso conto com a

sua colaboração. Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida a mim pelo e-mail paulo.mendanha.2020@gmail.com ou telefone (31)998206987.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também será rubricada e assinada por mim.

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO. Também autorizo que o pesquisador Paulo Jose Chaves Mendanha realize gravação de imagem de minha pessoa através da plataforma digital que será utilizada na entrevista.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador:

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Se desejar receber os resultados da pesquisa e/ou o TCLE físico, assinale abaixo a sua opção e indique seu e-mail ou, se preferir, seu endereço postal, no espaço a seguir: _____.

[] RESULTADO DA PESQUISA [] TCLE IMPRESSO E RUBRICADO.

APÊNDICE B - Entrevista completa dos participantes

Entrevistado 01 – Estudante de graduação de 30 anos

1. Você se considera proficiente no uso e domínio da língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Sim

2. Durante a sua trajetória escolar, você teve acesso à escola(s) bilíngue(s) ou sala bilíngue?

R: Não

3. Qual é o seu grau de surdez?

R: Surdez profunda.

4. Você nasceu surdo? Se não, ficou surdo com quantos anos?

R: Eu fiquei surdo aos dois anos como sequela após contrair meningite.

5. Durante a sua escolarização, você foi acompanhado(a) por profissionais Tradutores Intérpretes de Libras?

R: Até os 11 anos de idade, não tive acesso a intérpretes de Libras. Foi, a partir da 5ª série (atual 6º ano), que passei a ser acompanhado por professores fluentes em Libras e tradutores intérpretes de Libras.

6. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender Libras?

R: Com 5 anos, mais ou menos, comecei a ter contato com uma vizinha que estava estudando para ser intérprete de Libras, e ela começou a me ensinar os primeiros sinais, como o alfabeto manual, por exemplo. Aos 7 anos, comecei a ter contato esporádico com outros surdos, mas não era fluente em Libras ainda. Aos 11 anos, me mudei para uma escola de surdos e comecei a ter contato diário com outros surdos e profissionais que sabiam Libras e, então, me tornei fluente.

7. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Entre os 11 e 12 anos, comecei a aprender o português escrito já estudando na escola de surdos. Antes disso, quando estudava numa escola de ouvintes, sem intérprete de Libras, eu me lembro que os professores cobravam que eu desse respostas em português, mas eu não entendia português escrito, então geralmente

eu copiava palavras aleatórias para simular as respostas. Já na escola de surdos, a partir dos 11 anos, fui aprendendo português, através da Libras. Foi um processo lento, mas, por fim, eu comecei a compreender a gramática do português.

8. Você teve aulas particulares ou aulas de reforço?

R: Sim. No ensino médio, eu frequentava a monitoria no contraturno. E também fiz aulas particulares de redação para prestar vestibular e ENEM.

9. Consegue se lembrar se recebeu algum incentivo da sua família para dedicar-se à leitura e à escrita da língua portuguesa?

R: A minha mãe sempre gostou muito de ler, e eu sempre a via lendo. Isso despertava em mim a curiosidade de ler também. Antes mesmo de aprender o português escrito, eu sempre lia histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e tentava compreender a história através dos desenhos. Eu sempre observava também que os meus irmãos e meu pai também tinham o hábito de ler. E minha mãe e minha fonoaudióloga sempre me incentivavam a desenvolver hábitos de leitura, mas antes dos 11 anos, eu não entendia nada do que lia. Quando criança, antes de dormir geralmente minha mãe lia alguma história pra mim e tentava interpretar em Libras o que ela estava lendo. Aos 14 anos, após tanto incentivo da minha mãe e da fonoaudióloga, eu comecei a procurar livros para ler que fossem de fácil compreensão.

10. Você considera que seus professores na educação básica compreendiam o processo de aquisição de português como segunda língua?

R: Não, eles não compreendiam. Eles sabiam que eu era surdo, mas não sabiam nada sobre a cultura surda. Os meus professores da escola regular não compreendiam as especificidades do português como segunda língua para surdos. Eu percebia uma cara de estranhamento que eles faziam quando liam os textos que eu produzia em português, visto que o português escrito não era a minha primeira língua.

11. Você pode explicar qual foi a sua maior dificuldade quando estava aprendendo português escrito?

R: No meu caso, o mais difícil foi compreender a gramática do português. Além disso, eu sempre tive muita dificuldade para compreender textos de determinadas áreas de atuação que eu não domino, como, por exemplo, direito. Muitas vezes, ao ler esse tipo de material, eu preciso buscar ajuda de alguém que entenda para me explicar.

12. Quais os gêneros textuais você mais gostava de ler quando começou a aprender português?

R: Eu gostava muito de ler histórias em quadrinhos, porque tinha muitas imagens. Eu focava mais nas ilustrações, e isso me ajudava a entender o contexto da história. Eu gostava muito também das histórias tradicionais, como João e Maria e o Patinho Feio. Os desenhos me ajudavam sempre a compreender a história e as emoções dos personagens.

13. O que você considera importante no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte dos surdos e no ensino de língua portuguesa para eles?

R: Eu acho que é muito importante o aluno surdo tomar a iniciativa e compreender a importância de desenvolver o aprendizado de língua portuguesa na modalidade escrita. É importante também que o estudante procure tirar as suas dúvidas com os professores. No caso dos professores de surdos, eu considero muito importante que os professores procurem estudar e conhecer um pouco da cultura surda. Eles devem buscar informações sobre as especificidades dos surdos, principalmente no que diz respeito ao aprendizado do português como segunda língua. Considero importante também que os professores de surdos busquem adaptar a sua forma de ensino aos seus alunos surdos, e sempre consultarem o intérprete quando tiverem alguma dúvida sobre o processo de ensino-aprendizagem dos surdos. Os professores devem também sempre incentivar aos alunos o hábito da leitura.

14. Considerando a sua experiência no que se refere ao aprendizado de língua portuguesa, o que considera que pode ser feito para que mais surdos consigam aprender português?

R: Eu percebo que ainda há muita desigualdade entre a Libras e o português, principalmente nas escolas. Eu lembro que a minha fonoaudióloga sempre me dizia que eu precisava falar para poder interagir com as pessoas, e eu nunca conseguia usar a oralidade da forma como era esperado. Em contrapartida, a Libras me permitia comunicar-me naturalmente com os meus pares, e isso me fazia sentir bem e me deixava animado. Eu penso que o MEC deveria investir em pesquisas acadêmicas sobre a história da educação dos surdos, a fim de evidenciar como o uso da Língua de Sinais é importante para o desenvolvimento dos surdos. É importante a criação de

políticas públicas que democratizem o acesso de pessoas surdas no ensino superior, bem como a criação de escolas bilíngues e o investimento na formação de professores bilíngues. Eu sinto que o Brasil está um pouco atrasado com relação a outros países.

Entrevistado 02 – Estudante de graduação de 25 anos

1. Você se considera proficiente no uso e domínio da língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Sim

2. Durante a sua trajetória escolar, você teve acesso à escola(s) bilíngue(s) ou sala bilíngue?

R: Não

3. Qual é o seu grau de surdez?

R: Surdez profunda.

4. Você nasceu surdo? Se não, ficou surdo com quantos anos?

R: Eu nasci surdo após a minha mãe contrair rubéola durante a gravidez.

5. Durante a sua escolarização, você foi acompanhado(a) por profissionais Tradutores Intérpretes de Libras?

R: Foi somente quando eu já estava no quarto ano do ensino fundamental que passei a ser assistido por intérpretes de Libras até o 1º ano do ensino médio. Depois, me mudei para uma cidade do interior que não tinha intérprete de Libras e finalizei os dois últimos anos do ensino médio sem intérprete.

6. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender Libras?

R: Já com 3, 4 anos de idade, minha mãe me colocou em contato com outros surdos na associação de surdos da cidade, e, a partir daí, eu comecei a desenvolver o uso da Libras.

7. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Com 5 anos, eu entrei na escola e comecei a ter contato com o português escrito.

8. Você teve aulas particulares ou aulas de reforço?

R: Minha mãe me dava aulas de reforço em casa até os meus 15 anos. Ela me obrigava a aprender o português. Já com meus 16 anos, eu consegui desenvolver sozinho a autonomia nos estudos.

9. Consegue se lembrar se recebeu algum incentivo da sua família para dedicar-se à leitura e à escrita da língua portuguesa?

R: Minha mãe foi a única da minha família que sempre me incentivou e até me obrigou a aprender português. Eu tinha um pouco de preguiça de ler e escrever, mas a minha mãe sempre me incentivava. Com o passar do tempo, fui desenvolvendo curiosidade e gosto pela leitura. Sempre que eu via uma palavra desconhecida, eu perguntava a minha mãe o significado e assim fui aumentando o meu vocabulário.

10. Você considera que seus professores na educação básica compreendiam o processo de aquisição de português como segunda língua?

R: Não, eles não compreendiam. Eu acredito que a maioria dos meus professores da educação básica não conhece o conceito de L1 e L2. Na maioria das vezes, era preciso que o intérprete explicasse para eles que a forma que eu escrevia era devido ao português ser a minha segunda língua. A minha escrita era bastante imperfeita. Sinto que, quando eu entrei na faculdade, passei a compreender melhor as estruturas das frases em língua portuguesa e melhorar a qualidade da minha escrita. A legislação da Língua Brasileira de Sinais no Brasil é bastante recente. Então, infelizmente, acho que isso também contribuía para a falta de informação dos meus antigos professores.

11. Você pode explicar qual foi a sua maior dificuldade quando estava aprendendo português escrito?

R: A minha maior dificuldade era com palavras muito grandes. Por exemplo, eu me lembro de que não conseguia decorar a palavra “hipopótamo”, porque era uma palavra muito grande para mim. Com a prática, eu fui aumentando o meu vocabulário e conhecendo novas palavras. Mas, até hoje, quando vejo uma palavra muito grande, com muitas letras, tenho um pouco de dificuldade para decorá-la. Eu sempre faço muitas pesquisas para aprender o significado de novas palavras. Hoje em dia, tem a internet que facilita bastante esse processo, mas, quando eu era criança/adolescente, eu não tinha acesso à internet, então era tudo mais difícil. Para conhecer novas palavras, eu recorria sempre aos livros da biblioteca. Quando eu era criança, eu amava ficar na biblioteca folheando os livros, em especial aqueles que tinham

ilustrações. Teve uma vez que minha mãe foi me buscar na escola e não me encontrava. Então, a moça da secretaria disse a ela que eu estava na biblioteca. Quando minha mãe chegou à biblioteca, a bibliotecária disse a ela que eu ia muito lá, e minha mãe ficou super feliz, porque ela sempre me incentivava a ler. Eu lia muitas histórias em quadrinhos e tentava entender os balões com as falas dos personagens. Eu lia as placas e, quando não entendia, perguntava à minha mãe o que significavam. À medida que fui crescendo, comecei a praticar também a escrita. Eu escrevia pequenos textos, mostrava a minha mãe e ela me dizia se estava certo ou não. Eu ainda não compreendia a estrutura SVO (sujeito-verbo-objeto). Então, a minha escrita era um pouco estranha, mas, com o passar do tempo, fui aperfeiçoando a minha forma de escrever. Não foi um processo rápido. E só quando eu cheguei na faculdade que fui compreender a estrutura SVO e pude aprimorar a minha escrita.

12. Quais gêneros textuais você mais gostava de ler quando começou a aprender português?

R: Em geral, eu gostava de qualquer livro que tivesse gravuras. Eu lia muito os gibis da Turma da Mônica. Mas eu gostava também dos livros de história que contavam sobre os acontecimentos do passado. Eu me concentrava nas gravuras e depois lia o texto que as acompanhavam para poder tentar compreender o contexto, sempre fazendo associação entre as imagens e o texto. O problema é que eu não conhecia as classes das palavras. Eu não entendia a diferença da palavra amor para a palavra amar, visto que uma pertence à classe dos substantivos e a outra à classe dos verbos. Quando eu estava na escola, os professores tentavam me explicar que havia uma diferença entre as palavras, de acordo com a classe gramatical a que elas pertenciam, mas eu só fui compreender isso quando ingressei na universidade. Mas os livros que eu mais gostava de ler eram os livros de geografia. Eu também gostava muitos dos livros de inglês

13. O que você considera importante no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte dos surdos e no ensino de língua portuguesa para eles?

R: Eu acho que é muito importante o aluno surdo se esforçar para aprender português. Eu tenho dois amigos surdos que não sabem português e vejo que é falta de esforço. Um deles me pediu para acompanhá-lo ao médico para que eu pudesse traduzir o que

ele estava sentindo. Na consulta, eu me comuniquei com o médico em português, escrevendo numa folha de papel e depois traduzia ao meu amigo o que o médico escrevia. Esse amigo me disse que nunca aprendeu português, porque sua mãe nunca o incentivou. Aí, eu disse a ele que independente do incentivo da mãe, ele mesmo poderia ter corrido atrás, poderia ter procurado pelos professores ou até pelos colegas para tentar aprender a ler e escrever em português. Ele ficou sem resposta. Eu disse pra ele que não podemos ter preguiça ou comodismo com relação em buscar conhecimentos. Claro que a situação e as circunstâncias não são iguais pra todo mundo. Mas, independente disso, vejo que falta esforço da parte de muitos surdos em buscar conhecimento através dos seus professores, através da internet ou, até mesmo, através dos amigos surdos que sabem ler e escrever. Com relação aos professores de surdos, eu acho que é falta um pouco de empatia. Quando o professor também é surdo, ele se coloca no lugar do aprendiz. Mas, quando o professor é ouvinte, vejo que é preciso desenvolver empatia. Muitas vezes, falta ao professor conhecer um pouco dos costumes e da cultura dos alunos surdos. É preciso que os professores e os alunos surdos conheçam outros surdos que aprenderam português, para que sirvam de inspiração e um modelo a ser seguido.

14. Considerando a sua experiência no que se refere ao aprendizado de língua portuguesa, o que considera que pode ser feito para que mais surdos consigam aprender português?

R: Penso que há vários caminhos para a políticas públicas que deveriam ser adotadas com relação à educação dos surdos. Uma delas tem a ver com a produção e a adaptação de materiais didáticos para surdos. Outra estratégia de suma importância é investir na formação de professores. Quanto mais professores capacitados para trabalhar com surdos, mais sucesso teremos na aquisição de português por alunos surdos. É importante também encontrar uma forma de conscientizar os próprios estudantes surdos, para que eles compreendam a importância de aprender português para se tornarem cidadãos autônomos e terem melhores oportunidades de acesso no futuro com relação a trabalho, estudos, etc.

1. Você se considera proficiente no uso e domínio da língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Sim

2. Durante a sua trajetória escolar, você teve acesso à escola(s) bilíngue(s) ou sala bilíngue?

R: Não

3. Qual é o seu grau de surdez?

R: Surdez severa.

4. Você nasceu surdo? Se não, ficou surdo com quantos anos?

R: Eu nasci ouvinte, e fiquei surda aos dois anos de idade. Tive uma infecção muito forte nos ouvidos, com pus. Precisei passar uma cirurgia e, após isso, fiquei surda. Mais tarde, já na fase adulta, descobri que, na verdade, eu tinha contraído meningite.

5. Durante a sua escolarização, você foi acompanhado(a) por profissionais Tradutores Intérpretes de Libras?

R: Somente no ensino médio que passei a ser acompanhada por intérprete de Libras. Antes disso, não.

6. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender Libras?

R: Eu comecei aprender Libras com 15 anos quando passei a conviver com outros surdos. Antes disso, eu só estudei em escolas regulares e também fazia aulas no Verbo Tonal, uma instituição em Belo Horizonte que atendia pessoas surdas com o objetivo de treinar a oralização e a leitura labial.

7. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Com 5, 6 anos, eu já comecei a ter contato com o português escrito. Venho de uma família de professores, então eles sempre se preocuparam muito com a minha alfabetização. Minha mãe me dava muitos livros de presentes e me incentivava muito a ler. Eu me lembro que a minha casa era toda etiquetada para que eu pudesse aprender o nome dos objetos, nomes das frutas, legumes, etc.

8. Você teve aulas particulares ou aulas de reforço?

R: Eu tinha aulas particulares de português no Verbo Tonal.

9. Consegue se lembrar se recebeu algum incentivo da sua família para dedicar-se à leitura e à escrita da língua portuguesa?

R: Minha mãe é professora, então ela sempre buscou informações de como poder me alfabetizar. Ela sempre foi a minha maior incentivadora e me dava muitos livros de presente. Não só a mim, mas também aos meus irmãos. Tinha o momento de leitura, e ela me incentivava a ler mentalmente e depois dizer a ela o que eu tinha entendido. Então era uma forma de me estimular a desenvolver o hábito pela leitura.

10. Você considera que seus professores na educação básica compreendiam o processo de aquisição de português como segunda língua?

R: Com certeza, não. Eu passei pela educação básica antes dos anos 2000, então ainda havia pouca informação, e os professores não conheciam nada sobre a especificidade de aprendizagens dos surdos, nem sobre os aspectos da cultura surda. Eles não tiveram acesso à essa informação quando estavam na universidade.

11. Você pode explicar qual foi a sua maior dificuldade quando estava aprendendo português escrito?

R: Eu tinha bastante dificuldade com produção de texto, que envolvia escrever redação e/ou poesias. Eu tinha bastante dificuldades também com interpretação de textos e figuras de linguagem, como a entender metáforas em português, por exemplo.

12. Quais gêneros textuais você mais gostava de ler quando começou a aprender português?

R: Eu gostava muito de ler livros de história. Me encantava conhecer um pouco do passado. Eu gostava de ler gibis também, mas os livros de história eram o que mais chamavam a minha atenção, especialmente por causa das imagens.

13. O que você considera importante no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte dos surdos e no ensino de língua portuguesa para eles?

R: É muito importante que o aluno surdo se esforce muito para aprender o português. Ele não pode ficar de braços cruzados, afinal de contas, é importante que ele desenvolva domínio nas duas línguas: português e Libras. Portanto, é um esforço duplo. O aluno precisa ter iniciativa para buscar materiais de leitura, tirar dúvidas com o professor e fazer pesquisas. Por sua vez, os professores de alunos surdos devem buscar mais conhecimento sobre a educação para surdos. A partir do momento em

que um professor sabe que tem um aluno surdo, é importante que ele busque conhecimento sobre a cultura surda, sobre estratégias e metodologias para ensinar seu aluno.

14. Considerando a sua experiência no que se refere ao aprendizado de língua portuguesa, o que considera que pode ser feito para que mais surdos consigam aprender português?

R: Definitivamente, o caminho é a escola bilíngue. É muito importante a criação de escolas bilíngues para receber os alunos surdos. Na escola bilíngue, todo o ensino, o currículo e os profissionais estarão preparados para atender, da melhor maneira, as necessidades educacionais dos discentes surdos. Por isso, vejo que a maior necessidade do Brasil é a implementação efetiva das escolas bilíngues, onde o estudante terá acesso às duas línguas, a Libras e o português. Em cidades do interior, onde não seja possível ter uma escola bilíngue, é importante que tenha pelo menos salas bilíngues. Nesse caso, os estudantes surdos terão suas necessidades educacionais atendidas, e isso contribuirá para o futuro dos alunos surdos no Brasil.

Entrevistado 04 – Profissional graduado 29 anos

1. Você se considera proficiente no uso e domínio da língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Sim

2. Durante a sua trajetória escolar, você teve acesso à escola(s) bilíngue(s) ou sala bilíngue?

R: Não

3. Qual é o seu grau de surdez?

R: Surdez profunda.

4. Você nasceu surdo? Se não, ficou surdo com quantos anos?

R: Sim, eu nasci surda.

5. Durante a sua escolarização, você foi acompanhado(a) por profissionais Tradutores Intérpretes de Libras?

R: Sim, sempre fui acompanhada por tradutores intérpretes de Libras desde quando entrei na escola. Na época, ainda não existia a lei de Libras e a obrigatoriedade de ter intérprete de Libras, então minha mãe pagava um intérprete para me acompanhar. No ensino fundamental II, a escola para a qual me mudei pagava metade do salário do intérprete e minha mãe pagava a outra metade. A partir da 8ª série até o ensino médio, a escola em que estudei arcou com todos os custos para a contratação dos intérpretes que me acompanharam.

6. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender Libras?

R: Eu comecei aprender Libras com 3 anos de idade. Onde eu fazia tratamento fonoaudiológico havia vários outros surdos usuários de Libras com os quais eu convivia. Na igreja que eu frequentava na época também havia surdos, e eu já tinha intérprete de Libras. Então, a minha aquisição de Libras foi bastante natural.

7. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Assim que entrei na escola, com 3,4 anos e ainda no jardim de infância, comecei a ter contato com as primeiras palavras em português. A minha mãe também etiquetava os objetos que tínhamos em casa, e isso contribuiu para que eu aprendesse o nome das coisas, em especial, os substantivos concretos.

8. Você teve aulas particulares ou aulas de reforço?

R: Durante a 5ª e 6ª série, eu tive aulas particulares de português que me ajudaram a compreender melhor a estrutura do português escrito. Depois disso, já não sentia mais a necessidade de aulas particulares e disse a minha mãe que não precisava mais. Mais tarde, já no terceiro ano do ensino médio, voltei a ter aulas particulares para me preparar para o vestibular.

9. Consegue se lembrar se recebeu algum incentivo da sua família para dedicar-se à leitura e à escrita da língua portuguesa?

R: Sim, sempre recebi muito incentivo da minha família. Meu pai é empresário e sempre tinha livros sobre vários temas, incluindo negócios, finanças e administração. Ele sempre me dava jornais para ler. Minha mãe é professora de português e minha tia é professora de matemática, então elas sempre me incentivaram a ler. Minha mãe me dava livros de romance, de investigação policial, histórias em quadrinho, etc. Após a leitura, minha mãe pedia pra eu escrever um texto sobre o que eu havia acabado de

ler. Depois, ela pedia pra eu contar o que eu tinha entendido e dizer a minha opinião sobre o que foi lido.

10. Você considera que seus professores na educação básica compreendiam o processo de aquisição de português como segunda língua?

R: Alguns sim, outros não. Para alguns professores, foi necessário que minha mãe explicasse alguns conceitos sobre a especificidade do português escrito para surdos. Sou muito grata a um professor do ensino médio que me ajudou muito a aprimorar o meu português escrito. Ele era bastante exigente e me ajudava a compreender os meus erros, especialmente no que diz respeito à coerência e coesão textual. Ele sempre me mostrava a importância do português para o meu futuro, quando eu fosse prestar um concurso público, por exemplo.

11. Você pode explicar qual foi a sua maior dificuldade quando estava aprendendo português escrito?

R: Posso afirmar que não tive grandes dificuldades com o português durante a escolarização. Tive maiores dificuldades quando comecei a cursar pós-graduação. Posso dizer que, nesse momento, tive mais dificuldades para lidar com a escrita acadêmica.

12. Quais gêneros textuais você mais gostava de ler quando começou a aprender português?

R: Eu gostava muito de ler livros de romance, histórias em quadrinhos e a revista “Mundo estranho”, que contava sobre curiosidades. Eu amava também ler as obras de Agata Cristie.

13. O que você considera importante no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte dos surdos e no ensino de língua portuguesa para eles?

R: É muito importante que o aluno surdo se esforce. Ele precisa ter consciência das suas dificuldades, aceitar as suas limitações, mas procurar evoluir, sempre buscando materiais de leitura, tirando dúvidas com os seus professores e se esforçando muito. É importante também que o aluno surdo não se compare com os seus colegas ouvintes. Isso não é benéfico. Ele precisa comparar-se consigo e observar a sua própria evolução. Já os professores de surdos precisam entender as especificidades dos seus alunos surdos e também não comparar com os outros alunos ouvintes. Não

adianta dar zero para o texto do surdo. É importante tirar tempo para explicar ao aluno o que ele está errando, o que ele precisa melhorar. Só assim o estudante poderá evoluir no seu processo de leitura e escrita.

14. Considerando a sua experiência no que se refere ao aprendizado de língua portuguesa, o que considera que pode ser feito para que mais surdos consigam aprender português?

R: Apesar de não achar que isso um dia vá acontecer, eu gostaria muito que houvesse legenda na TV aberta e nos filmes como forma de acessibilidade ao público surdo. Penso também que se houver legenda, os surdos se sentirão mais motivados em desenvolver a leitura. Para alcançar o sucesso no processo de leitura, é exigido também um conhecimento prévio, um conhecimento de mundo, e eu acredito que esse tipo de conhecimento precisa ser ofertado aos surdos.

Outra coisa em que eu acredito muito é na educação bilíngue. Na minha visão, na educação básica, deve existir um currículo que leve em conta a educação bilíngue, assim como acontece na educação indígena, por exemplo. Infelizmente, a educação regular toma como base um currículo ouvintista e, no caso dos surdos, é importante que haja um currículo próprio, que leve em conta as especificidades e as necessidades educacionais dos surdos.

Eu gostaria também que todos os surdos tivessem o apoio familiar que eu tive. Por isso, é importante que o governo leve em consideração as necessidades dos alunos surdos e crie políticas públicas para atender a essas necessidades. É imprescindível também que a família, em especial os pais de surdos, compreendam as necessidades e entendam o que é melhor para seus filhos. Eu vejo uma tendência de muitos pais não optarem pela escola bilíngue para os seus filhos só porque talvez o polo é longe de casa, portanto preferem colocar a criança numa escola regular acompanhada por intérprete, abrindo mão do direito a uma escola bilíngue.

Entrevistado 05 – Estudante de graduação 32 anos

1. Você se considera proficiente no uso e domínio da língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Sim

2. Durante a sua trajetória escolar, você teve acesso à escola(s) bilíngue(s) ou sala bilíngue?

R: Não

3. Qual é o seu grau de surdez?

R: Surdez profunda.

4. Você nasceu surdo? Se não, ficou surdo com quantos anos?

R: Sim, eu nasci surda. Minha mãe teve rubéola na gravidez, por isso nasci surda.

5. Durante a sua escolarização, você foi acompanhado(a) por profissionais Tradutores Intérpretes de Libras?

R: Não. Eu nunca tive intérprete na minha escolarização. Somente depois de adulta, já na faculdade, que comecei a correr atrás do meu direito de ter intérprete nas aulas, uma vez que já existia a lei que garantia acessibilidade aos surdos nas instituições de ensino.

6. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender Libras?

R: Eu comecei aprender Libras tardiamente, quando já tinha uns 16 anos de idade. Até então, eu não tinha contato com outros surdos e não era usuária de Libras. Então, a minha fonoaudióloga me incentivou a começar a frequentar a associação de surdos da minha cidade e comecei a ter contato com outros surdos usuários de Libras e passei a ser fluente em Libras.

7. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Com 4 anos de idade, comecei a aprender a ler e escrever em casa, com a minha mãe.

8. Você teve aulas particulares ou aulas de reforço?

R: Somente no ensino médio, comecei a ter aulas de reforço das disciplinas que eu tinha dúvidas. Mas eram aulas de reforço na própria escola, oferecidas no contra-turno.

9. Consegue se lembrar se recebeu algum incentivo da sua família para dedicar-se à leitura e à escrita da língua portuguesa?

R: Sim. A minha mãe era a minha maior incentivadora. Ela me presenteava com livros, com gibis, com jornais e me incentivava muito a ler e escrever. Ela me dava todo tipo de material para ler, porque queria que eu tivesse uma formação política geral, com

conhecimento interdisciplinar. Meu pai também me incentivava a ler, mas ele era mais ocupado. Então, somente quando minha mãe não podia, é que ele me ajudava a entender as palavras que eu não conhecia.

10. Você considera que seus professores na educação básica compreendiam o processo de aquisição de português como segunda língua?

R: Infelizmente, não. Eu percebia muitas vezes pelas expressões faciais dos meus professores que eles ficavam um pouco perdidos sobre como lidar com a minha presença em sala de aula, como podiam me ensinar os conteúdos e me auxiliar no processo de aprendizagem. No ensino médio, que eu percebi a mudança de postura de alguns professores que passaram a se adaptar com a minha presença em sala de aula, passando a escrever mais no quadro negro e não ditando a matéria, como faziam antes.

11. Você pode explicar qual foi a sua maior dificuldade quando estava aprendendo português escrito?

R: Eu tinha muita dificuldade para entender figuras de linguagem, em especial as metáforas. Quando lia livros com uma linguagem mais profunda, às vezes eu tinha dificuldade para entender as ideias e os pensamentos do autor.

12. Quais gêneros textuais você mais gostava de ler quando começou a aprender português?

R: Eu gostava muito de ler gibis, livros de curiosidades e livros de sagas famosos, como *Game Of Thrones*.

13. O que você considera importante no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte dos surdos e no ensino de língua portuguesa para eles?

R: Considero muito importante que o aluno surdo se esforce, faça pesquisas e buscas para aumentar seu vocabulário e aprender novas palavras. No caso dos professores, é importante que esses conheçam as estratégias de ensino para surdos e adaptem suas aulas levando em conta as necessidades dos alunos surdos.

14. Considerando a sua experiência no que se refere ao aprendizado de língua portuguesa, o que considera que pode ser feito para que mais surdos consigam aprender português?

R: Eu considero que é muito importante a criação de mais escolas bilíngues para surdos, e a criação de um currículo que atenda às necessidades dos estudantes surdos. Além disso, eu penso que é muito importante a oferta de língua estrangeira para surdos na escola. Por exemplo, os ouvintes têm a oportunidade de aprender inglês ou espanhol. No caso dos surdos, penso que deveria ser ofertado o ensino de uma língua estrangeira nas escolas bilíngues, como a ASL (*American Sign Language*), por exemplo. Assim, os surdos teriam oportunidades de acesso ao conhecimento semelhantes aos ouvintes.

Entrevistado 06 – Profissional graduado 46 anos

1. Você se considera proficiente no uso e domínio da língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Sim

2. Durante a sua trajetória escolar, você teve acesso à escola(s) bilíngue(s) ou sala bilíngue?

R: Estudei durante os anos iniciais do ensino fundamental, em classes de alfabetização para surdos, mas era proibido o uso da língua de sinais. Depois, fui transferida para turma regular.

3. Qual é o seu grau de surdez?

R: Surdez profunda.

4. Você nasceu surdo? Se não, ficou surdo com quantos anos?

R: Não sei ao certo. Minha mãe acredita que eu nasci ouvinte, mas eu nasci prematuramente e adquiri uma forte pneumonia. Fiz o uso de um medicamento muito forte que salvou minha vida, mas, mais tarde, descobrimos que esse medicamento causava perda de audição. Então, minha mãe acredita que eu fiquei surda após o uso desse medicamento. Mas ela só descobriu que eu era surda quando eu já tinha uns dois anos de idade. Eu nasci nos Estados Unidos. Dentro de casa, todos falavam português, mas, fora de casa, todos falavam inglês. Então, no princípio minha mãe pensava que eu não falava nada porque confundia os idiomas. Só mais tarde que ela foi descobrir que, na verdade, eu era surda.

5. Durante a sua escolarização, você foi acompanhado(a) por profissionais Tradutores Intérpretes de Libras?

R: Não. Eu nunca tive intérprete.

6. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender Libras?

R: Eu comecei aprender Libras com uns 7, 8 anos com meus amigos surdos. Mas éramos proibidos de usar Libras na escola. Éramos obrigados a oralizar. Quando não havia nenhum adulto perto, aí conversávamos em Libras.

7. Consegue se lembrar com quantos anos começou a aprender língua portuguesa na modalidade escrita?

R: Com 5, 6 anos, comecei aprender português nas classes de alfabetização.

8. Você teve aulas particulares ou aulas de reforço?

R: Quando entrei no ginásio (antiga 5ª série), eu tive muitas dificuldades, em especial, nas disciplinas de português e literatura. Então, minha mãe começou a pagar aulas particulares para mim.

9. Consegue se lembrar se recebeu algum incentivo da sua família para dedicar-se à leitura e à escrita da língua portuguesa?

R: Sim. Meu pai tinha o hábito de ler jornais todos os dias e minha mãe tinha o hábito de ler livros. Então, ambos me incentivavam muito a aprender a ler e escrever. Quando minha mãe percebeu que eu tinha dificuldades com o português, ela começou a pagar aulas particulares para mim.

10. Você considera que seus professores na educação básica compreendiam o processo de aquisição de português como segunda língua?

R: Não, eles não sabiam. Eles não entendiam sobre a diferença de L1 e L2. Não havia adaptação de material didático. Eu tinha de me esforçar muito para estudar e tentar aprender como os alunos ouvintes. Era bem frustrante às vezes. Muitas vezes, me sentia triste e desmotivada.

11. Você pode explicar qual foi a sua maior dificuldade quando estava aprendendo português escrito?

R: Eu não entendia muito bem a diferença entre as classes gramaticais, como substantivo, adjetivos, pronomes, etc. Não entendia a diferença entre “no” e “do” e quando tinha que usar um ou outro. As conjugações verbais também eram bastante

difíceis, tais como pretérito perfeito, imperfeito, etc. Eu tinha bastante dificuldade também com as figuras de linguagem, principalmente a metáfora.

12. Quais gêneros textuais você mais gostava de ler quando começou a aprender português?

R: Eu gostava muito de ler histórias em quadrinhos da turma da Mônica, que eram ilustradas e chamavam a minha atenção. Eu gostava muito também de ler livros de histórias reais, tais como a história de Poliana e de Anne Frank.

13. O que você considera importante no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte dos surdos e no ensino de língua portuguesa para eles?

R: É importante que o professor avalie as circunstâncias e a realidade de seus alunos. O(a) professor(a) precisa compreender as limitações e as dificuldades de cada um e trabalhar em cima dessas dificuldades. É importante adaptar o material didático e pensar em estratégias de ensinar aos estudantes aquilo que, de fato, eles necessitam aprender, trabalhando em cima das duas dificuldades. O aluno surdo, por sua vez, precisa praticar muito. O segredo é ler muito e praticar o que aprender. Então, cabe ao aluno desenvolver o hábito de praticar.

14. Considerando a sua experiência no que se refere ao aprendizado de língua portuguesa, o que considera que pode ser feito para que mais surdos consigam aprender português?

R: Sem dúvida, é muito importante a criação de escolas bilíngues para surdos. Na escola bilíngue, o aluno surdo terá acesso a Libras e à língua portuguesa, o que lhe dará oportunidade de se desenvolver satisfatoriamente nos dois idiomas. Além disso, é muito importante que o governo invista em capacitação para os professores atuarem nessa área. Por exemplo, atualmente, já existe o curso de Pedagogia bilíngue, que prepara o profissional para trabalhar com alunos surdos nos anos iniciais. Mas, para os profissionais que se graduam no curso de pedagogia que não seja bilíngue e desejem trabalhar com surdos, eles devem receber uma capacitação na área para poderem ter a formação mínima para trabalhar com estudantes surdos. Dessa forma, penso que seria uma ótima maneira de garantir os direitos dos surdos.